



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LETÍCIA FERREIRA DOS SANTOS

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTUDO NA
ESCOLA MUNICIPAL MARCOLINA PINTO RABELO EM CHAPADA DA
NATIVIDADE-TO**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2022

Léticia Ferreira dos Santos

**As questões étnico-raciais e as práticas pedagógicas: estudo na escola municipal
Marcolina Pinto Rabelo em Chapada da Natividade-TO**

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia para obtenção do título de Pedagoga e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Miracema do Tocantins, TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S237q Santos, Leticia Ferreira dos.
As questões étnico-raciais e as práticas pedagógicas: estudo na escola municipal Marcolina Pinto Rabelo em Chapada da Natividade-TO. / Leticia Ferreira dos Santos. – Miracema, TO, 2022.
67 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2022.
Orientador: Layanna Giordana Bernardo Lima
1. Étnico-raciais. 2. Práticas pedagógicas. 3. Quilombolas. 4. Escola. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LETÍCIA FERREIRA DOS SANTOS

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTUDO NA
ESCOLA MUNICIPAL MARCOLINA PINTO RABELO EM CHAPADA DA
NATIVIDADE-TO

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT –
Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia para
obtenção do título de Pedagogo e aprovada em sua
forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ___/___/___

Banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Layanna Giordana Bernardo Lima – Orientadora – UFT.

Prof^ª. Ma. Laurenita Gualberto Pereira Alves – Examinadora – SEDUC.

Prof. Dr. Antonio Miranda de Oliveira – Examinador – UFT.

Prof. Dr. Francisco Gonçalves Filho – Examinador – UFT.

AGRADECIMENTOS

Durante a minha jornada na graduação contei com o apoio e ajuda de diversas pessoas que foram importantes nesse processo, dentre quais gostaria de expressar a minha gratidão.

Quero agradecer primeiramente a Deus pelo dom da vida, saúde e por me conduzir durante todo o percurso para que eu pudesse concluir este curso.

Quero agradecer toda a minha família, que acreditaram em mim, meus avós Vicente de Carvalho e Almir Alves de Araújo. Gratidão aos meus pais Antônio José Ferreira dos Santos e minha mãe Helena de Almeida Araújo que sempre me incentivaram a estudar e me motivaram durante os anos que estive na Universidade.

Quero agradecer aos meus Filhos, Ellem Juliana e Daniel por compreender as muitas vezes precisei me ausentar durante o percurso da graduação, e especial ao Edriano Filho, que sempre esteve ao meu lado durante toda graduação, e assistiu muitas aulas comigo só para não ficar longe de mim.

Gratidão os avós paterno dos meus filhos Emília e Edival por ter me ajudado cuidando deles quando estive ausente durante os anos que estive cursando a graduação.

Aos meus irmãos, Adriane, Leane e Leonardo que mesmo de longe me apoiaram incentivaram, e ao Carlos Eduardo quero expressar a minha gratidão por estarmos sempre juntos apoiando e dividindo as angústias da vida acadêmica.

Aos meus colegas de curso, Leandro, Marcos Simãwë, Túlio, por estarmos sempre juntos apoiando tirando dúvidas uns dos outros e pela amizade que construímos além da universidade.

Gratidão a minha Professora Orientadora, Dra. Layanna Giordana por todo conhecimento mediado, todas dúvidas sanadas e orientações para que esse trabalho fosse concluído e toda paciência que teve comigo.

A todo colegiado do curso de Pedagogia da UFT campus de Miracema em nome dos professores Dr. Antônio Miranda e o Dr. Francisco Gonçalves Filho, por todo conhecimento mediado nos quais foram importantes para a construção da minha formação. Gratidão ao movimento Negro por resistir e lutar para que as políticas públicas educacionais chegassem a todos.

RESUMO

A presente pesquisa aborda as questões étnico-raciais e as práticas pedagógicas, e tem por objetivo geral: Analisar as práticas pedagógicas da escola Marcolina Pinto Rabelo e suas contribuições para a afirmação de identidade dos alunos quilombolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Objetivando especificamente: estudar as políticas públicas em educação no que diz respeito a educação para relações étnico- raciais e a efetivação deste direito; pesquisar o processo de formação dos professores da escola Marcolina Pinto Rabelo acerca das questões étnico-raciais e as práticas pedagógicas; discutir sobre as práticas pedagógicas trabalhadas na escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo em Chapada da Natividade -TO. Para alcançarmos os objetivos propostos, tivemos como questionamento: como se dá as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Marcolina Pinto Rabelo em Chapada de Natividade – TO, a mesma tem contribuído para a formação de Identidade dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental? É uma investigação de natureza exploratória desenvolvida a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental para se ter consciência da intensidade e natureza do problema e foi mediada por uma pesquisa de campo. Para tanto, utilizou-se como metodologia à pesquisa bibliográfica e de campo em duas etapas sendo a primeira uma entrevista semiestruturada com o mestre Patrício, sobre a Sússia e cultura local, a fim de compreender a relação da comunidade e a escola. Já na segunda etapa foi com os professores e professoras na qual teve como instrumento de coleta de dados um questionário no formato digital contendo sete questões. Ressalta-se, que maioria dos professores e professoras afirmaram que trabalham na escola pesquisada com as questões étnicas-raciais de forma interdisciplinar de acordo legislação e articulada com realidade vivenciada pela comunidade remanescente de quilombo. Compreende-se, que a questão étnico racial deve estar nos currículos das escolas de forma em atividades pedagógicas interdisciplinar promovendo o respeito a diversidade como também construindo práticas educativas antirracistas.

Palavras-chave: Étnico-raciais. Práticas pedagógicas. Quilombolas. Escola.

RESUMEN

La presente investigación aborda cuestiones étnico-raciales y prácticas pedagógicas, y tiene como objetivo general: Analizar las prácticas pedagógicas de la escuela Marcolina Pinto Rabelo y sus contribuciones a la afirmación de la identidad de los estudiantes quilombolas en los primeros años de la escuela primaria. Con el objetivo específico de: estudiar las políticas públicas en educación en lo que respecta a la educación para las relaciones étnico-raciales y la realización de este derecho; investigar el proceso de formación de docentes de la escuela Marcolina Pinto Rabelo en torno a cuestiones étnico-raciales y prácticas pedagógicas; discutir las prácticas pedagógicas utilizadas en la Escuela Municipal Marcolina Pinto Rabelo de Chapada da Natividade -TO. Para alcanzar los objetivos propuestos, tuvimos la siguiente pregunta: ¿cómo las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Escuela Marcolina Pinto Rabelo de Chapada de Natividade – TO contribuyeron a la formación de la Identidad de los estudiantes de los primeros años de la escuela primaria? Es una investigación exploratoria desarrollada a partir de una investigación bibliográfica y documental para tomar conciencia de la intensidad y naturaleza del problema y estuvo mediada por una investigación de campo. Para ello, se utilizó como metodología una investigación bibliográfica y de campo en dos etapas, siendo la primera una entrevista semiestructurada con el maestro Patrício, sobre Rusia y la cultura local, con el fin de comprender la relación entre la comunidad y la escuela. En la segunda etapa fue con docentes, en la que el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario en formato digital que contenía siete preguntas. Se destaca que la mayoría de los docentes afirmaron trabajar en la escuela investigada la problemática étnico-racial de manera interdisciplinaria, de acuerdo con la legislación y articulada con la realidad vivida por el resto de la comunidad quilombo. Se entiende que la cuestión étnico-racial debe estar en los currículos escolares en actividades pedagógicas interdisciplinarias, promoviendo el respeto a la diversidad así como construyendo prácticas educativas antirracistas.

Palabras clave: Étnico-racial. Prácticas pedagógicas. Quilombolas. Escuela.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Ruínas da igreja de Nossa Sra. do Rosário	36
Imagem 2 - Igreja de Nossa Senhora de Santa'ana	38
Imagem 3 - Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo	43
Imagem 4 - Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de docentes entrevistados que participaram de formação continuada	49
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resposta dos entrevistados em relação implementação da BNCC em 2017.....	50
Quadro 2	Opinião dos entrevistados sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino público e privado.....	51
Quadro 3	Forma de trabalhar as Relações Étnicos-Raciais no contexto escolar como práticas pedagógicas.....	52
Quadro 4	A dimensão da diversidade e o PPP da escola.....	53
Quadro 5	Articulação entre o conhecimento da comunidade quilombola como valorização cultural.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	A Alternativas para a pequena Agricultura no Tocantins.
BNCC	Base Comum Curricular Nacional.
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.
IBGE	Brasileiro de Geografia Estatística.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
PEE	Plano Estadual de Educação.
PIB	Produto Interno Bruto.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso.
TEM	Teatro Experimental do Negro.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E A QUESTÃO AGRÁRIA	14
2.1	A questão agrária e o acesso à terra	19
2.2	Formação dos quilombos.....	21
2.3	Quilombos Brasileiros.....	22
3	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	25
3.1	Relações étnico-raciais	27
3.2	Os desafios dos negros quilombolas pelos direitos educacionais e sua efetivação .	31
4	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.	36
4.1	Resultado da Análise do PPP da Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo	43
4.2	Procedimentos metodológico.....	47
4.3	Análise dos resultados.....	48
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
	REFERÊNCIAS	59
	APÊNDICES.....	62

1 INTRODUÇÃO

A temática estudada neste trabalho de conclusão de curso (TCC), foi primeiramente escolhida por ser quilombola e em toda minha trajetória escolar na educação básica não ter deparado com práticas no cotidiano escolar que promovesse o debate das questões étnico-raciais. Outro motivo foi uma experiência vivenciada pelo meu filho em sala de aula. Em uma aula de história, o professor de uma determinada escola de Miracema do Tocantins fazia uma explanação sobre os quilombos histórico do norte de Goiás, atual estado do Tocantins. Enquanto o professor fazia a explanação, meu filho levantou a mão e disse que era dessa região e que também era quilombola, e o professor apenas pediu para ele se sentar e ficar em silêncio que ele gostaria de continuar a aula.

Diante desse relato, ficou evidente a importância da discussão das questões étnicas na formação e nas práticas pedagógicas dos professores. Assim, a pesquisa teve como objetivo: estudar as práticas pedagógicas na Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo e suas contribuições para afirmação de identidade dos alunos quilombolas do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Ressalta-se que a escola pesquisada está localizada no município da Chapada de Natividade, portanto, um quilombo urbano.

Nos quilombos, algumas tradições permanecem no cotidiano das comunidades, em Chapada da Natividade, pode ser destacada a Sússia, uma dança tradicional no Estado do Tocantins, dançada em várias cidades e chegou à região por meio de Negros e Negras, sendo vista como uma forma de manutenção da cultura herdada pelos mais velhos e a afirmação de identidade como afirma o mestre Patrício entrevista concedida “*A sússia é uma identidade que a gente sente que é a força da juventude dos velhos para os novos, então representa que a gente não pode deixar acabar e só futuro para geração nova né, eu acho muito importante ter essa cultura na mão*”. (ENTREVISTA, 2019?)

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), estima-se que no ano de 2022, a população declarada negra e parda será de 56,1%. Nesse sentido, a história do negro no Brasil emerge a partir da diáspora africana e a formação social, política e econômica da sociedade brasileira. Segundo Moura (1992) negros foram forçados a deixar seu continente para a realização do trabalho escravo, gerando lucros aos colonizadores, e as relações sociais produzidas entre os grupos foram de dominação e violências que perpetuam até os dias atuais na forma de racismos, marginalização e exclusão da população negra em vários espaços considerados privilegiados.

Pensar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira é resgatar uma história excluída e oprimida, afirmação de identidade e valorização da cultura africana na formação, refletindo a formação da sociedade brasileira, histórica e social. É importante destacar que há necessidade de formação inicial e continuada que trabalhe com as questões relacionadas a diversidade cultural e étnico racial com criticidade para entender o desafio de ser negro, quilombola e indígena no Brasil, ou seja, o cenário de violência e exclusão social deve ser abordado e questionado na sociedade em geral com ênfase no contexto escolar, pois a escola é um ambiente de formação integral do ser humano e a educação é um direito subjetivo do sujeito sendo dever do Estado com a participação da família previsto no art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL 1988).

Além disso, políticas públicas como a Lei n.º 10639/2003, Brasil (2003) que altera a Lei n.º 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos art. 26-A e 79-B, estabelecendo em instituições de ensino fundamental e médio a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Isto é, essa temática deve estar inserida nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas perpassam ambiente escolar, e é artefato de reflexão de sua produção, e do planejamento e encaminhamento das ações pedagógicas, é pensar além da prática docente. Conforme Libânio (2001, p. 5) “... verificamos, assim, uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade.”

A metodologia de estudo deste trabalho contou com revisão bibliográfica das obras de Almeida (2021), Gomes (2018), Franco (2016), Moura (1992), Ribeiro (2019), Ribeiro (1995), Ribeiro, Pinsky (2010), Veiga (2006), Libânio (2001) Silva (2015) na perspectiva histórica.

A análise documental consistiu na revisão dos marcos legais vigentes que embasam a pesquisa: Constituição Federal (1988), a Lei 9.394/96, Brasil (1996); Lei 10639/2003, Brasil (2003); Base Comum Curricular Nacional (BNCC), Brasil (2017); Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo, Lei n. 13.005, de 25 de junho

de 2014 Plano Nacional de Educação (PNE) Brasil (2014); Diretrizes Curricular Nacional para Educação Básica; Brasil (2013); Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico Raciais, Brasil (2004). Como também a pesquisa de campo realizada através de um questionário no google forms.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) está organizado da seguinte maneira: sendo a segunda seção trata-se da formação do povo brasileiro, e a questão agrária e ao cesso a terra, assim como a formação dos quilombos e os quilombos brasileiros. Onde refletiremos e compreender os fatos históricos por meio a literatura citada anteriormente, e como tem impactado na realidade da sociedade e na realidade educacional.

Ainda na segunda seção foi abordada sobre as práticas pedagógicas e as questões étnicos raciais, na qual entendeu as práticas Pedagógicas no contexto escolar, e compreender por meio das relações étnicos raciais como essas práticas, tem construído uma educação antirracista, a partir dessa compreensão visamos entender os desafios dos Negros e negras quilombolas tiveram para conquistar os direitos educacionais e a efetivação dos mesmos.

Apresenta-se da caracterização da escola, pesquisa e análise das práticas pedagógicas, bem como apresenta o resultado da análise do PPP da escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo, e a análise do resultado da pesquisa de campo.

Na Terceira e última seção as considerações finais acerca do que foi abordado no trabalho Conclui-se que na instituição pesquisada trabalha as práticas pedagógicas são trabalhadas de forma interdisciplinar englobando o contexto escolar e as atividades culturais presente na comunidade, promovendo uma educação antirracista como também efetivando afirmação de identidade e pertencimento dos educandos

2 FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E A QUESTÃO AGRÁRIA

Surgimos da confluência, do entrecchoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e capineiros e com os negros africanos, uns e outros aliciados como escravos. Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matriz raciais díspares, tradições culturais distintas formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um povo novo (Ribeiro 1970), num novo modelo de estrutura societária. (RIBEIRO, 1995, p. 19).

A formação do povo brasileiro surge da junção de diferentes povos, uns retirados do seu continente sendo escravizados e outros tendo seus territórios invadidos, assim as culturas distintas e organização social estrutura-se como novo na sociedade, surgindo os povos brasileiros.

Dessa forma, afirma Ribeiro (1995) “o povo brasileiro emerge da diversidade de povos tendo como matrizes formadoras os portugueses invasores, os índio que habitavam o território e africanos traficados pelos europeus, povos distintos com hábitos e formações societárias diferentes. Assim, caracterizando novos povos, como explica Ribeiro (1995, p. 19) “novo porque surge etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizadas por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundos”.

Essa formação de novos povos constitui-se a partir de 1500, com a invasão dos portugueses aos territórios dos povos originários e ao processo de colonização e constituição da formação da sociedade nacional brasileira. De acordo, com Gomes (2018, p. 447), “as colonizações nas Américas produziram encontros desiguais, fundamentalmente experiências históricas, conflitos, protesto e confrontos que uniram, inventando Europa, América e África.” Assim essas experiências se estruturaram os modos de produções e o modo de trabalho, com objetivo de lucros ao colonizador e impulsionar a passagem do capitalismo.

Conforme Ribeiro (1992, p. 20). “Este tipo de dinamização era necessário para impulsionar a passagem do capitalismo mercantil ao capitalismo industrial. O principal fator para garantir que ocorresse essa passagem, foi o modo de trabalho com o qual pudessem gerar lucros sem ter custo de mão-de-obra, caracterizando o trabalho compulsório.

Nas Américas, o trabalho compulsório constitui-se em fator social sequer questionado no início para o desdobramento da colonização e a produção de riquezas. "Negro da terra" "Negro de Guiné" (como eram chamado em termos gerais, nos primeiros tempos a área de tráfico africano) estas eram respectivamente, as denominações para as populações indígenas e as populações africanas utilizadas como escravo. Já no final do século XVI, índios e africanos trabalhavam juntos como escravos nas mesmas e péssimas condições nas unidades produtivas açucareiras do nordeste colonial (GOMES, 2018, p. 447).

A colonização das Américas produziu o trabalho compulsório em diversas localidades do continente americano, e essas relações sócio históricas aflorou uma cultura de dominação e exploração da natureza e de povos.

No caso do Brasil tem a mesma configuração do processo de colonização do território americano, na qual produziu dinâmicas sociais excludentes, por estampar a escravidão como a sua face mais perversa por um longo período e isso fez com que os impactos continuem presente na estrutura social, como menciona Ribeiro (2019, p. 11), “no Brasil há ideia de que a escravidão aqui foi mais branda do que em outros lugares, o que nos impede de entender como o sistema escravocrata ainda impacta como a sociedade se organiza.” Ou seja, esse pensamento é um mito, e pode ser observado nas estruturas da sociedade, como nos espaços de poder e decisão, como também no sistema educacional, assim é refletida nos grupos étnicos que foram vítimas desse sistema.

A escravidão se caracteriza por sujeitar um homem ao outro, de forma completa: o escravo não é apenas propriedade do senhor, mas também sua vontade está sujeita à autoridade do dono e seu trabalho pode ser obtido até pela força (PINSKY, 2010 p. 8).

Visto que, o regime escravista no Brasil foi um processo longo que perdurou por quase quatrocentos anos e foi esse modo de produção dinamizado praticamente em todo território. Dessa forma, Conforme Pinsky (2010, p. 10), “antes da escravidão negra, a história do Brasil, já em seu primeiro século, registra a utilização do trabalho do índio”. Evidente aqui, que os indígenas sofreram as mais diversas formas de violências e escravidão. Isto é, um processo de escravidão que atendia os anseios da coroa portuguesa que era obtenção de lucro fácil, e levando várias epidemias para as populações indígenas, o desaparecimento de grupos indígenas, devido à exaustão e do ritmo de trabalho, como as doenças que os lusitanos transmitiam. Nesse sentido, Moura, afirma que.

Os homens das S.J para o abastardamento cultural do índio, destruindo os seus padrões de valores. Esses padrões eram fruto de experiência adquirida através de longo processo de adaptação ao meio, processo que criava a cosmovisão empírica necessária para que eles solucionassem os problemas surgidos na comunidade. (MOURA, 1992, p. 24).

Ainda do ponto de vista de Moura (1992, p.7) “a história do negro não foi a lógica da própria história do Brasil como é escrito ou contada pela os agentes de dominação que participaram desse movimento”. Pois o processo tem como pilares os avanços da colonização e a lógica de produção para a exportação dos recursos para a metrópole, as dinâmicas sociais

configuram a necessidade de mão de obra para a realização das atividades, pois as que tinham não serviam e eram julgadas inadequada, no caso do Brasil a atividade principal era agricultura.

Visto que, a chegada dos negros e negras que foram escravizados no território vindo do continente África dá-se com autorização de D. João III, conforme explica Moura, (1992. p. 7), “se dá por volta de 1549, quando o primeiro contingente é desembarcado em São Vicente, quando D. João III concedeu autorização a fim de que cada colono importasse até 120 africanos para suas propriedades”.

Sendo que, para a realização do trabalho nas terras dos colonos havia de ter mão de obra a baixo custo, e os negros africanos foram coagidos para o trabalho escravo nas produções açucareira do litoral Nordeste. Ou seja, a manutenção da empresa tem que avançar e produzir lucros sem custos, com isso “a consolidação da economia colonial intensificou o tráfico de africanos para o Brasil, especialmente para o nordeste, onde um tipo de agroindústria se concentrou e floresceu o cultivo de cana de açúcar” (MOURA, 1992, p. 8).

Esse trabalho foi intensificado principalmente na região Nordeste e ao logo do processo foi expandindo para outras regiões, no entanto, a mão de obra braçal tem cor da pele negra. Assim, Gomes afirma (2018, p. 447), “que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, paulatinamente, a escravidão vira sinônimo de escravidão africana.”

Havia um problema real, a ausência de mão de obra em escala suficiente, obediente e de baixo custo operacional, para que o projeto da grande lavoura se estabelecesse adequadamente. Se essa mão de obra fosse uma mercadoria em cima da qual os mercadores pudessem ganhar, comprando barato e vendendo caro, melhor ainda. O negro foi, portanto, trazido para exercer o papel de força de trabalho compulsório numa estrutura que estava se organizando em função da grande lavoura. Aqui, não havia muita preocupação em prover o sustento dos produtores, mas em produzir para o mercado. Considerava-se a agricultura de subsistência um desperdício de investimento e mão de obra que deveriam ser dirigidos à grande lavoura. Dessa forma, a “racionalidade” e a eficiência da grande lavoura só poderiam ser avaliadas na medida em que atingissem esses objetivos para os quais a mão de obra escrava era fundamental (PINSKY, 2010, p. 13).

Nota-se que para além das forças de trabalho exploradas os negros africanos, foram povoadores e agentes dinamizadores deste território. Moura, descreve:

A distribuição nacional da população negra, esta foi apesar da sua condição de inferioridade econômica e social a grande povoadora do nosso território. E não apenas povoou, mas criou pequenas comunidades rurais em todo o território nacional através de quilombos, formando núcleos populacionais, dos quais existem até hoje. (MOURA, 1992, p. 11).

Retirados do seu continente forçados para suprir a força de trabalho que se constituía, ou seja, toda e qualquer atividade econômica que necessitava da força braçal era designada aos negros africanos e seus descendentes, com intensas práticas de violência de toda natureza, desde da violência psicológica; sexuais e física; que configura de extensas horas trabalhadas, castigos físicos, utilização de objetos de metal ou ferro para a realização dos castigos físicos, que vai de algemas, correntes, açoutes, sujeitando aos negros africanos condições desumanas.

Para além do processo violento que levou a humilhação, a exploração e a morte de milhares de negros (as) africanos e seus descendentes, esse ser, que foi escravizado e negado como humano. Essa tática imposta pelo sistema escravista, fez com que os negros escravizados arquitetassem e desenvolvessem vários movimentos e levantes que contradiz esses pensamentos redundantes de inferiorização da sociedade negra.

Durante esse longo período da escravidão, os negros (as) foram sujeitos sociais que lutaram contra o regime que se instalava naquele período da sociedade, resistindo das mais diversas formas de violências, com os objetivos da liberdade para existências, nas quais podem ser observados nas relações sócio históricas, e nos levantes em diferente período histórico como forma de resistência, a cultura, nas danças, os modos de vidas e a religiosidades que são aspectos sociais presentes até dias atuais, focos de resistência foram os quilombos, que na atualidade foram reconhecidos como comunidades remanescentes de quilombos que mantêm várias dessas práticas vivas.

Os quilombos foram uma das principais formas de resistência das populações negras na formação histórica. Ao fugir das fazendas para lugares de difíceis acessos para que não fossem encontrados, essa ação de oposição ao sistema escravista foi mencionada pelo conselho ultramarino em 1740, como sendo quilombo.

Quilombo era toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoados ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” segundo resposta do rei de Portugal a consulta do conselho ultramarino datada de 2 de dezembro de 1740. (MOURA, 1986, p. 16).

Verifica-se neste trecho do texto citado, que houve movimentos de oposição ao regime escravista, pois, ao dizer que aqueles negros escravizados fugiam e se organizavam coletivamente para se proteger do sistema, como também, para atacar a estrutura, divergia do paradigma imposto.

O Brasil foi o último país no mundo a abolir a escravidão, sendo por pressão da Inglaterra, que em 1888 com a Lei Áurea ocorreu abolição do trabalho escravo, sendo assim substituído pelo trabalho assalariado.

Visto que, essas populações negras e quilombolas ainda sofrem consequências, sendo os reflexos desse sistema racista, que está arraigado na sociedade brasileira a partir do marco da invasão. Todavia, há uma singularidade por parte dos negros (as) africanos presente neste movimento, na qual um dos elementos a ser destacado, ou seja, a interação com diversas culturas e povos distintos que estavam no mesmo estado de opressão.

Durante todo processo de formação sócio histórica, a política escravista teve objetivo de lucro, e alguns fatores foram construídos para que o êxito dessa missão acontecesse. A educação na qual tem o papel primordial na formação do sujeito na sociedade, no entanto, nesse sentido atendeu exclusivamente os colonizadores.

Num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais (RIBEIRO, 1992, p. 23).

Então, a educação para as populações negras no período colonial não existiu. A educação neste período era de responsabilidade dos Jesuítas, na qual 2 ... “quatro padres e dois irmãos jesuítas, chefiados por Manoel de Nóbrega em 1549, chegam ao Brasil” (RIBEIRO, 1992, p. 19). Esse desembarque fazia parte da missão, uma “nova política ditada então por D. João III (17-12-1548), referente à conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução” (RIBEIRO, 1992, p. 19).

Neste sentido, o líder religioso, Manuel de Nóbrega, elaborou um plano educacional que visava atender aos interesses da coroa como também da igreja católica, instruindo através da catequese os nativos e a instrução intelectual restringiam apenas a nobreza (RIBEIRO, 1992, p. 22).

Ao analisar-se o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel de Nóbrega, percebe-se a intenção de catequizar e instruir os indígenas, como determinavam os “Regimentos”; percebe-se, também, a necessidade de incluir os filhos dos colonos, uma vez que, naquele instante, eram os jesuítas os únicos educadores de profissão que contavam com significativo apoio real na colônia. (RIBEIRO, 1992, p. 22).

Entende-se que a educação no período colonial foi instrumento de dominação, uma vez que se limitava aos interesses da classe dominante, formando apenas a elite para trabalho intelectual. Esse processo produzido pela ordem religiosa atendia aos interesses da coroa portuguesa e foi gestacional para a sistematização da colonização.

2.1 A Questão agrária e o acesso à terra

Ao que se refere a questão da terra, é um processo que vem modificando junto às práticas sociais exercidos pelos homens ao longo da humanidade. Ou seja, são configuradas de acordo com que os homens vão transformando essas práticas sociais sob a regência das classes dominantes e, essas práticas levaram ao processo de exclusão e a exploração de uns e outros ao longo dessa trajetória.

No Brasil, a questão agrária tem início com invasão portuguesa ao território brasileiro em 1500, no entanto, “há fortes indícios de que a sociedade brasileira foi sendo formada e nosso território começou a ser habitado há 50 mil anos” (STÉDILE, 2011, p.18). Neste período o Brasil era habitado por grupo familiar, étnico cultural e a subsistência era basicamente a caça, pesca e o cultivo de algumas plantas.

Desde os primórdios da nossa sociedade até o ano de 1.500 d.C., a História registrava que as populações que habitavam nosso território viviam em agrupamentos sociais, famílias, tribos, clãs, a maioria nômade, dedicando-se basicamente à caça, à pesca e à extração de frutas, dominando parcialmente a agricultura (STÉDILE, 2011, p. 18).

Desta forma, fica evidente que os primeiros habitantes já utilizavam a terra como instrumento de trabalho para sua sobrevivência, pois dominava parcialmente a agricultura, cultivando algumas plantas frutíferas.

A invasão dos portugueses ao Brasil em 1500, com apoderamento de todo território brasileiro impondo suas políticas. Segundo Stédile (2011.p. 19) “tática dominação, cooptação e repressão. E, assim, conseguiram dominar todo o território e submeter os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas leis e à sua cultura.”

Dessa forma, todo território passa a pertencer a coroa portuguesa, a partir desse marco toda organização social modificando-se para atender aos interesses europeus sendo o capitalismo mercantil e tudo vira sinônimo de lucros para acumulação e envio para metrópole.

Visto que, a questão da propriedade de terra adotada pelo português foi o monopólio, não havia propriedade privada e o controle da terra era todo da coroa portuguesa. Desse modo, Stédile, afirma que.

Em relação à propriedade da terra, a forma adotada pelos europeus foi a do monopólio da propriedade de todo o território pela monarquia, pela Coroa. Assim, o fato de a propriedade de todo o território ter sido exclusiva da Coroa, não havendo propriedade privada da terra, determina que a propriedade da terra não era capitalista (STÉDILE, 2011, p. 211).

Entretanto, “para implantar o modelo agroexportador e estimular os capitalistas a investirem seu capital na produção das mercadorias necessárias para a exportação, a Coroa optou pela “concessão de uso” com direito à herança.” (STÉDILE, 2011, p.21). Assim, alguns critérios foram estabelecidos para concessão de uso da terra, sendo a disponibilidade de capital, o compromisso de investir e produzir para exportação e era hereditária, mas sem o direito a venda ou compra.

Mediante a isto, parte das populações eram excluídas do acesso à terra. E a terra no Brasil foi um dos principais instrumentos de dominação das populações que já habitavam o território e exploração da população, que foram traficadas e designadas para o trabalho escravo na manutenção dos modos de implantado pelo sistema europeu.

Conforme Stédile (2011, p. 22), “em 1850, foi implementada a primeira lei de terra. Lei n.º 601, “Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras.” Assim, para aquisição da terra era mediante a compra, o que era impossível para a população pobre. Ou seja, estabeleceu a propriedade privada no Brasil, e, além disso, pressionados pelos ingleses para abolição da escravidão, a elite brasileira, começaram a construir mecanismo jurídicos para no futuro manter a exclusão dos escravizados, “a lei no 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil” (STÉDILE, 2011, p. 23).

Todo processo de formação social da sociedade brasileira baseou-se no trabalho escravista e ao longo da trajetória para alcançar êxito da missão, foram construindo mecanismo jurídico, como: a lei de terra em 1850, tornando a terra uma mercadoria, sendo o único meio de obtenção a compra.

Em 1888 a abolição do trabalho escravo foi promulgada pela Lei Áurea “libertando” centenas de negros e negras das grandes fazendas de produções da época.

Com a libertação dos trabalhadores escravizados – oficializada pela Lei Áurea, de 1888 – e, ao mesmo tempo, com o impedimento de os mesmos se transformarem em camponeses, quase dois milhões de adultos ex-escravos saem das fazendas, das senzalas, abandonando o trabalho agrícola, e se dirigem para as cidades, em busca de alguma alternativa de sobrevivência, agora vendendo “livremente” sua força de trabalho, (STÉDILE, 2011, p. 24).

No entanto, percebe-se que a Lei Áurea foi um mecanismo de ataque da elite brasileira especificamente aos negros. Ou seja, dando a “liberdade”, mas não teve nenhum tipo de reparação para aqueles que a vida toda exercia o trabalho forçado e com a Lei Áurea, estavam

livres do trabalho, porém sem destino, sendo obrigados a migrar para os entornos das cidades a procura de trabalhos braçal.

2.2 Formação dos quilombos

Para a compreensão da origem dos quilombos é necessário um olhar atento para a história do continente africano, para entender o pressuposto da origem e de como a essência dos quilombos chegou ao Brasil através dos negros africanos retirados do continente e forçados a força de trabalho escravizado.

De acordo com Munanga (1996, p.58) “O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de língua bantu (kilombo, aportuguesada: quilombo.). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra”. Entende-se que, o quilombo africano, no seu processo de amadurecimento, tornou-se uma instituição política militar transétnicas, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetido a um ritual de iniciação (MUNANGA, 1996, p. 63).

Diante do exposto aqui, percebe-se que os quilombos estão relacionados com movimentos de resistências como também instituição militar, tendo como objetivo organizar-se para opor o sistema de opressão.

Dentre as várias e complexas experiências históricas de agenciamentos político nas sociedades escravistas destaca-se a formação das comunidades de fugitivos. Assim foi na Venezuela com os cumbes; na Colômbia com os palanques; no Caribe inglês e no EUA com os marrons; no Caribe Francês com o marronage e em Cuba com os cismarrones. No Brasil desde o período colônia, que tais comunidades de fugitivos receberam a denominação de quilombo e/ mocambos. (GOMES, 2018, p. 449).

Esse movimento de resistência aconteceu e em vários países formaram comunidades de fugitivos, e no Brasil aconteceu em várias regiões. O Brasil foi um dos países que mais recebeu a população traficada do continente africano, segundo Moura.

Mas o certo é que quase 40% do total de africanos retirados do continente negro foram desembarcados no Brasil; o território brasileiro foi um dos que mais receberam sujeito que foram retiradas a força da África e escravizados pelos colonizadores na produção agrícola como em outros ofícios que produziam riquezas e outras experiências. (MOURA 1992, p. 10).

Compreende-se que os negros foram grandes dinamizadores no Brasil e estiveram presente em todas as frentes com a mão de obras forçadas, como também dinamizando as suas culturas e seus modos de vida.

2.3 Quilombos Brasileiros

Os quilombos brasileiros tiveram sua primeira definição como quilombo, pelo conselho ultramarino que reportava ao rei em 1740, ainda no período colonial, pelo conselho ultramarino, segundo Moura (1986, p.16) diz, “toda habitação de negro fugido que passassem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem achem pilões neles.”

No entanto, essa afirmação é contraditória à essência da formação dos quilombos, ou seja, os quilombos brasileiros surgem com a concepção de quilombo já com a experiência na África, e em movimentos de resistência à estruturação do regime escravista constituído a partir da colonização sob o domínio dos europeus. Assim essa afirmação, desta maneira como foi reportada ao conselho ultramarino há uma generalização em razão do termo quilombos, como nos diz Munanga:

Pelo conteúdo, o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia dos quilombos africanos reconstruídos pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de território brasileiro não-povoados, geralmente de difícil acesso. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espaço de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos oprimidos da sociedade (negros, indígenas e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (MUNANGA, 1996, p. 63).

Os resultados dos estudos de Gomes (1992 p. 649) dão conta de que os quilombos brasileiros se dão no processo de oposição ao regime escravista e foi umas das principais formas de resistência ao sistema de exploração dos negros e negras africanos e seus descendentes, que foram escravizados pelo regime que perpetuou por quase quatro séculos da história do Brasil com a utilização de trabalho escravo. Esses processos geraram aos negros africanos diversos sofrimentos físicos como também humilhações e nas mais diversas formas desumanas de exploração.

Conforme Reis (1996, p. 16) “a própria existência do quilombo é sobretudo sua defesa militar e incursões em território inimigo podem ser consideradas revoltas”. Dessa forma, se há revolta contra o sistema, também há uma contradição no movimento foi um processo gigantesco intensamente no Brasil, estendendo-se por quase todo o território, ou seja, em quase todos os Estados têm comunidades remanescentes de quilombo, atualmente.

Tendo em vista que, os quilombos brasileiros foram para além de um espaço de acolhimento de negros fugitivos do sistema escravista vivenciado na época, configurando-se

um contexto, de estruturas e organizações sociais, que dinamizavam e propôs, atuação coletivamente para atender aos interesses das classes, um dos principais quilombos brasileiros foi o Quilombo de Palmares situado na Serra da Barriga em Maceió.

O reconhecimento dos quilombos pelo Estado dar-se a partir da redemocratização do estado brasileiro, com a implementação da Constituição Federal, Brasil (1988), marcada por avanços, no sentido da garantia dos direitos aos cidadãos, isso acontece mediante os engajamentos dos movimentos sociais, e o movimento Negro que esteve presente nas lutas por igualdade de oportunidades. O decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, considera comunidades remanescentes de quilombo conforme o art. 2º.

Art.2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003, p. 1).

Após o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombo, questão da titulação das terras ocupadas pelos quilombolas que é estabelecida pela CF 1988, no art.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (BRASIL, 1988). A identificação regularização das terras é de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, (INCRA) conforme o Decreto 4.887.

Art.3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2003, p. 1).

Conforme a Fundação Palmares (2022) atualmente no Brasil tem 3.606 comunidades remanescentes de quilombo certificada pela instituição, 2.989 com títulos. No Estado do Tocantins tem 48 reconhecidas pela Fundação Palmares e 41 possui certidões. Dentre essas comunidades remanescentes de quilombo do Estado do Tocantins, em Chapada da Natividade localiza-se, duas, a comunidade remanescentes de quilombo São José e a comunidade de Chapada da Natividade foram certificadas pela Fundação Palmares em 12 de dezembro de 2005, tendo sua publicação no diário oficial em, 20/01/2006. Conforme o Decreto n.º 4.887,

de 20 de novembro de 2003, que estabelece que as comunidades tenham como entidades representativas as associações.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação é um fenômeno constituído por seres humanos, que visa o seu desenvolvimento pleno para conviver em sociedade com dignidade, na qual durante longo período da humanidade foi modificando e se ajustando para os homens poderem conviver de forma “civilizada.”

De acordo com Libânio (2001, p. 7) “A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana, individual e grupal.”

Para tanto, a educação é processo de construção enquanto humanos, que permeia a sociedade e apresentada em vários contextos, ou seja, em vários espaços acontecem algum tipo de educação, sendo que todos os sujeitos e em todos os tipos de sociedades passam pelo processo da educação, conforme explica Brandão,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2007, p. 3).

Assim, a educação é um processo que estar presente em todas as sociedades e atribui significados diferentes a cada uma delas, ou seja, a educação de cada sociedade parte do pressuposto de qual modelo de educação cabe naquele contexto.

A educação se constitui como um importante meio de acesso aos bens culturais e um caminho para a emancipação dos sujeitos, pois é através dela que adquirimos conhecimentos necessários para melhor participar, de modo autônomo e consciente, nos diferentes espaços sociais e políticos e também no mundo profissional. Nesse sentido, a educação é imprescindível para o exercício da cidadania e dos demais direitos dos cidadãos, nos diferentes espaços sociais. (SAVELI; TENREIRO, 2011, p. 4).

Entende-se que o caráter educativo é comunicativo, a interação com o outro, no entanto, em algumas sociedades o modelo de educação sobrepõe ao outro com o intuito da dominação das populações, dos povos. Segundo Libânio (2001, p.8) “numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações”.

Compreende-se que, o ambiente escolar é percussor para a desconstrução de hegemonia entre as relações sociais para pensar uma nova realidade, pois a escola tem por

finalidade a construção e socialização de conhecimentos científicos, bem como as relações sociais entre os sujeitos. A LDB, em seu Art. 12, indica que, “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

Ainda neste sentido, a LDB no Art.13, trata da elaboração das propostas pedagógicas, sendo responsabilidade dos docentes. Desse modo, o cotidiano escolar é pensado e planejado coletivamente por equipes pedagógicas, resultantes nas práticas pedagógicas no contexto escolar. Ou seja, é, sobretudo, pensar o cotidiano escolar, as ações a serem planejadas e desenvolvidas nesses espaços, é um processo de ensinar, de aprender e também um ato político, que como vimos em Chapada da Natividade ou em qualquer outro espaço, envolve o cotidiano das práticas vividas numa dada comunidade.

Neste sentido, segundo Franco (2016) destacam que, as práticas pedagógicas são concebidas em espaços sociais e carregadas de intencionalidades e objetivos que devem respeitar a historicidade, o contexto social e cultural dos educandos, ou seja, compreende por práticas pedagógicas ações pensadas, planejadas e organizadas para serem desenvolvidas por meio de práticas educativas em contextos sociais, neste caso a escola.

Segundo Franco (2016) tendo em vista que os princípios de uma prática pedagógica estão fundamentados na concepção pedagógica adotada pela instituição escolar, isto é, cada ação pedagógica desenvolvida no contexto escolar deve assumir uma ideologia de homem, sociedade e política. A identidade é um processo de construção onde o indivíduo se constitui ao longo das relações sociais entre si e como autodefinições de grupos de minoria, ou seja, identidade é compreendida em perspectivas plurais.

Conforme Corsini (2006) “a identidade também deve ser sempre pensada em termos plurais, como processo em construção, algo que vai se transformando através das relações e dos encontros, não sendo um invariante que já existe a priori.” Isto é, a identidade é construída pelo o sujeito a partir da relação social na sociedade que estar inserida.

Em relação ao direito a Educação, a Constituição Federal de 1988, versa em seu Art. 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A CF de 1988 assegura o direito à educação a todos e a todos os cidadãos, para que esses sujeitos tenham condições de viver com dignidade na sociedade.

3.1 Relações étnico-raciais

Pensar as Relações Étnico-Raciais é sobretudo analisar as relações sociais na sociedade e como as suas ações são disseminadas. A construção histórica favoreceu para uma realidade racista, que apresenta nas formas de desigualdades sociais, educacionais e econômicas, onde grupos étnicos são classificados por fatores genéticos como: cor da pele, pelo cabelo e estrutura corporal.

Entende-se a necessidade das questões étnico raciais nos currículos educacionais em todas as etapas da Educação Básicas, pois o contexto escolar deve promover esta discussão e consequentemente promover políticas antirracista.

O contexto escolar pode configurar-se em ambiente privilegiado na promoção de debates e reflexões acerca da dinâmica das relações sociais em uma sociedade multicultural e pluriétnica. Sendo assim, torna-se urgente a necessidade de inclusão de conteúdos que tenham a diversidade étnico racial e cultural como princípio de ensino em todas as áreas de conhecimento (BRITO; MACHADO, 2017, p. 106).

No que refere-se ao racismo no Brasil, tem relação com a construção histórica social da sociedade escravocrata e suas consequências permeiam até a atualidade. E isso é preocupante, pois há um silenciamento entorno do racismo e suas manifestações sutis ou agressivamente continuam presentes no cotidiano da sociedade.

Por muito tempo as populações negras foram alijadas das escolas e excluídas da sociedade. Ou seja, por mecanismos legais como: a Lei n.º 1, de 1837, que estabelecia que os negros fossem excluídos da instrução primária. “São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas. 2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (BRASIL, 1837).

Assim, as políticas públicas como a Lei n.º 1 de 1837, tornaram mecanismos de exclusão usados para que os negros e negras não tivessem acesso às escolas ou nelas não permanecessem, demonstra o quão a sociedade brasileira é racista. Conforme Almeida.

e o racismo passou a ser parte das estruturas da sociedade que o “racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, o modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo

uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2012, p. 50).

Neste sentido, compreende-se a necessidade de políticas urgentes que revertam o racismo e busquem equidade na sociedade. É fundamental, que sejam construídas por meio de lutas do movimento negro como também, com abertura ao diálogo entre o governo e sociedade. Desse modo, a educação é o principal dispositivo para a desconstrução do racismo, como também o meio das práticas antirracista na sociedade, ao ser no contexto escolar que deve promover debate acerca da temática.

Em 20 de dezembro de 1996 foi instituída a Lei 9.394 (Brasil,1996) estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, no entanto, esse dispositivo legal pouco contemplou as questões étnico-raciais. Assim, em 2003, foi sancionada pelo então presidente da república a Lei 10639/2003, Brasil (2003) que acrescentando os Art.26 A, 79A e 79B da Lei. 9.394/1996, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História africana e Cultura Afro-Brasileira nos currículos das instituições de ensino público e privado do Brasil.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 1).

Para além dos currículos oficiais nas instituições de ensino no Brasil, a Lei n.º 10.639/2003 é de grande relevância para a sociedade, ou seja, sua efetivação é importante para erradicação do racismo, discriminação racial e preconceitos que atingem as populações negras. O movimento tem lutado arduamente no sentido de buscar, igualdade de oportunidade, igualdade social e racial.

Avante, a partir das reivindicações do movimento negro ao longo século XX e embasamento numa série de documentos normativos, fossem instituídas as diretrizes com objetivo de orientar a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. (BRASIL, 2004, p 10).

Foi aprovada em 10 de março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) CP 3/2004, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana. Este documento oportunizou a criação de ações e projetos voltados para o objetivo da reparação como também a valorização da cultura afro-brasileira, ou seja, possibilitando a educação para relações étnico-raciais. Como aponta o art.2º, § 1º e 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas.

2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 78).

Neste sentido, foi instituída pelo, o parecer CNE/CEB N.º 16/2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. E de acordo com as Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL 2012, p. 42).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola trazem a garantia da efetivação dos direitos das escolas localizadas em territórios quilombolas, ensinar aos educandos a partir dos seus saberes e suas culturas a fim de afirmar o respeito pela diversidade. Para além de requerer uma pedagogia própria, promover a formação de profissionais específicos e diferenciados, valorização da cultura e os modos de vida na comunidade quilombola.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “(Brasil, 2017), é um documento de carácter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Assim, a Proposta da BNCC é que todos os alunos se desenvolvam em níveis

homogêneos, no entanto, a sociedade brasileira faz parte de uma diversidade cultural, religiosas e de grupos étnicos nas quais não se pode pensar a educação sem essa percepção.

Visto que, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada em 2017, como documento normativo e referencial para adequação ou elaboração dos currículos da educação básica nas instituições escolares públicas e privadas no Brasil para que garantisse o êxito desse direito.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017).

A construção da BNCC, iniciou em 2015, com uma ampla discussão ao nível nacional e participaram deste debate vários especialistas em educação como foi disponibilizado para consultas populares. A homologação do documento aconteceu em 2017, para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. E em 2018 foi homologada para etapa do Ensino Médio, dessa forma toda Educação Básica dispõe da Base Nacional Comum Curricular para fundamentação dos currículos.

Para a construção e homologação deste documento normativo que traz princípios pedagógicos e filosóficos estar amparado pelas seguintes legislações: Constituição federal, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Instrumentos legais que subsidiam a Educação Básica Nacional.

Visto que, a Carta Constitucional é conhecida como constituição cidadã que marca o fim de uma estrutura conservadora e o início da redemocratização da sociedade, e um dos seus preceitos é o direito à educação com participação da família e sociedade e a universalização desse direito.

A BNCC, está em consonância com o art. 210, da Constituição Federal de 1988, que estabelece a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Neste sentido, a CF/1988, já reconhece a necessidade de estratégias normativas educacionais que fixassem conteúdos mínimos na educação básica.

Já a LDB/96, no Art. 9º, no inciso IV “estabelece, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” Assim, como também no Art. 26º que dispõe sobre os currículos nas etapas da educação básica, da educação Infantil e Ensino Fundamental, e determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Desta forma, a BNCC estar em consonância com os principais marcos legais que regem a educação no País, dentre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2010, que estabelece orientações para educação básicas, no art. 10º e PNE, Lei n.º 13. 005/2014, Brasil (2014), que determina metas, diretrizes e orientações para educação básica.

Dessa forma, a construção da BNCC, é uma das questões curriculares da educação básica nacional desenhada a partir da Carta Constitucional de 1988, estabelecendo a fixação de conteúdos mínimos, a LDB traz os conceitos de competências e diretrizes e BNCC toda a legislação que orienta a educação básica nacional.

Ao analisarmos estrutura da BNCC, fazendo um recorte da etapa do Ensino Fundamental, no sentido de compreender como as Relações Étnicos Raciais estão presente neste documento, a partir dos pressupostos que a sociedade brasileira é multicultural.

3.2 Os desafios dos negros quilombolas pelos os direitos educacionais e sua efetivação

No que se refere às políticas públicas e em especial as educacionais asseguradas pela legislação brasileira, é fato recente na sociedade brasileira, as populações negras ficaram de fora dos bancos escolares por um longo período. Direitos inicialmente negados a esses sujeitos e depois impedidos por mecanismos para que esses povos fossem excluídos.

A formação de movimentos sociais, em especial o movimento negro, tiveram papéis fundamentais para os avanços e conquistas em toda a história, mas com avanços significativos a partir de 1970 começaram a aparecer.

Conforme Ribeiro (2019, p 9.) “Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a sua história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso aos direitos básicos e à distribuição de riquezas”. Isto é, durante o período histórico, conforme a literatura aponta que as populações negras são excluídas de políticas públicas como também do processo produtivos, ou seja, os lucros produzidos.

Visto que, um dos meios para encontrar os caminhos para o enfrentamento e a superação deste processo de exclusão e desigualdades sociais, cuja raiz é histórica, é a educação. De acordo com Luke, *in* Cury (2021, p. 107), “o caminho que leva à construção desta sociedade implica um processo gigantesco de educação, e não apenas a educação entendida no sentido da transmissão do conhecimento, mas no sentido da formação da cidadania.”

Além do que, a educação está para além do processo de mediação de conteúdos curriculares da educação formal, ou seja, a educação implica em toda organização da sociedade, como também nas formas de condução do sujeito no seu meio.

Visto que, no Brasil o problema de exclusão social e educacionais derivados das raízes históricas escravocratas na qual perdurou por três séculos, e as políticas públicas atendiam apenas uma parcela da sociedade, ou seja, as políticas voltadas para educação restringiam a minoria populacional que era a elite brasileira, dessa forma o quantitativo populacional que restava, eram criados mecanismo de exclusão destas populações por meios legais no território nacional, como Ribeiro nos diz que:

A Constituição do Império de 1824 determina que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para pessoas negras e escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiros, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos o acesso à educação (RIBEIRO, 2019, p. 8).

Conforme, Saveli (2010) “tratou-se apenas de uma declaração genericamente proclamada, inserida no texto constitucional, como um reconhecimento formal de um direito subjetivo dos cidadãos do que uma obrigação efetiva do Estado”.

Dessa forma, nota-se que a omissão e a dualidade do Estado permitiram que políticas públicas não alcançassem esses povos, como já foi citado anteriormente. A primeira Constituição do Império, dava a todos os cidadãos o direito à instrução escolar, todavia, cria mecanismo para negar o acesso de populações negras e seus descendentes a esse direito.

As lutas das populações negras têm sido incessantes no que diz respeito à garantia de direitos educacionais e à cidadania. Para os negros e as negras ter acesso a essas políticas públicas, sempre foi sinônimo de lutas tensas contra um sistema que o negava, como ser, e foi por intensos debates e levantes destes povos que aos poucos durante séculos, ao longo da formação da atual sociedade vem sendo construídos dispositivos legais para atender as demandas populacionais.

Então, esses debates e levantes aconteceram por meio de movimentos sociais, nos quais buscaram organizar-se em grupos para dialogar e mostrar-se contrário ao sistema que se estabeleceu na sociedade.

Desse modo, os movimentos sociais foram peças fundamentais para as conquistas educacionais atuais e contam com uma trajetória repleta de desafios. Gohn (2011, p. 3) define os movimentos sociais, sendo preciso demarcar nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais. “Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sócio, político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”. (GOHN 2011, p. 3) Ou seja, são grupos de pessoas que têm interesses comuns que se organizam para expressar e dialogar na busca de inclusão e a participação dos sujeitos excluídos e marginalizados nas políticas e com garantia de direito e dignidade.

Como pode ser observado na literatura apresentada em todo texto, durante toda a constituição da sociedade brasileira, os movimentos sociais estiveram presente com ações coletivas em períodos históricos distintos com objetivos de negar-se contra os paradigmas instalados.

Gomes (2011, p. 140) cita as experiências coletivas dos quilombos, durante a escravidão, presente não só no Brasil, como também em vários países das américas, ainda nesse sentido afirma Munanga (1996), que a formação dos quilombos sendo uns espaços de resistência militar como também político e, assim como na fase do Brasil Republica, que houve diversas revoltas e manifestações no sentido das efetivações dos direitos e a participação das populações marginalizadas na organização das entidades, como Gomes (2011, p. 140) “destaca, revolta da chibata no ano de 1910, movimento liderado por João Candido Felisberto, marinheiro negro, no Rio de Janeiro, que se opôs a maneira como eram tratados os marujos da marinha brasileira, no início do século XX”. É clara a luta dessas populações que seguiram clamando pela sua existência e mostrando suas contribuições no meio social e educacional, o mesmo autor cita outros movimentos com objetivos semelhantes, (Gomes 2011).

A Frente Negra Brasileira (1931-1937) é também mais um exemplo. Essa associação de caráter político, recreativo e beneficente surge, em São Paulo, no período pós-abolição, com intenções de se tornar uma articulação nacional. Composta por vários departamentos, também promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Em 1936, transformou-se em partido político. Porém, o decreto de 1937 assinado por Getúlio Vargas, que colocava na ilegalidade todos os partidos políticos, acabou ocasionando sua extinção. (GOMES, 2011, p. 8).

Avista disso em outros períodos com marcas históricas dos movimentos sociais destacados por Gomes (2011, p. 140), imprensa negra paulista, e a experiência do Teatro Experimental do Negro (TEN), (1944-1968), na cidade do Rio de Janeiro. Gomes (2011, p. 135), ressalta que o movimento negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com outros movimentos sociais, emergiu na década de 70 no cenário brasileiro.

No entanto, final da década 1970, com as pressões pelo término da ditadura militar e uma reorganização dos movimentos sociais, o movimento negro também se destacou. Em 1978, se organiza o Movimento Negro Unificado (MNU), em uma entidade em nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo e é considerado como um dos principais protagonistas na luta antirracista brasileira. (GOMES, 2011, p. 141).

Desse modo, fica evidente que o protagonismo dos movimentos sociais, em especial os movimentos negros, foram essenciais o desenvolvimento da federação em todos os aspectos, com destaque para a educação, Gomes afirma,

A educação continua sendo um dos campos principais de lutas dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais se configura, atualmente, mais do que antes, como bandeira de lutas dos setores considerados progressistas. Além disso, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticos e prática educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (GOMES 2011, p. 134).

Para tanto, conforme a CF 1988, a educação é dever Estado da família com a participação da sociedade. No Brasil houve uns avanços na implementação de políticas públicas em educação especificamente a partir da redemocratização em 1988.

Em 1996 é implementada a LDB, Lei 9.394/96, que regulamenta a educação em espaços públicos e privados no Brasil, tendo como princípio, “estabelecer as diretrizes e base da educação nacional. “O Art. 1º define: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino

e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). E ratifica o compromisso do estado e da família para com educação de todos os cidadãos brasileiros.

Outra pauta do movimento negro no sentido de combater o racismo e oferecer os conhecimentos sobre a formação social do Brasil, como também a cultura do povo negro que foi tão importante no dinamismo da sociedade, foi a criação e aprovação da Lei 10.639/2003(Brasil).

A sanção dessa lei é fruto de luta histórica, cultural e determinadamente políticas dos movimentos sociais e da população negra do país, que além de buscar mudanças no processo de formação – desde a reformulação dos currículos à revisão de matérias didáticos- busca reconhecimento, reparação social e de direito negados por séculos. Lembrando que a inserção dessa temáticas no currículo foi apresentada em Congresso por meio de projeto de lei bem antes do ano de 2003, com o primeiro registro do projeto de Lei 643 em 1979 (SILVA; MEIRA 2019, p. 7).

Para tanto, referida lei foi sancionada em 09 de janeiro de 2003, pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a LDB Lei de n.º 9. 639/1996, o Art. 26-A, determina que: ". Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.”

§ 1º conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003).

Reafirmamos aqui às contradições presentes no processo de formação histórica, pois, mesmo com toda participação das populações negras na sociedade brasileira mencionada na literatura e também, segundo o IBGE (2010), no Brasil, 56,1% da sua população nacional é negra, ainda houve a necessidade de debate neste sentido de construir uma legislação para que essas populações fossem incluídas em espaços de formações.

4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Imagem abaixo apresenta imagem das ruínas da Igreja de N. Sr. ^a do Rosário que foi construída por negros escravizados nas minas de ouro no século XVIII, e fica localizada em Chapada da Natividade, situada na região Sudeste do Estado do Tocantins, a cerca de 220 km de Palma, a capital do Estado do Tocantins.

Imagem 1: Ruínas da Igreja de N. Sra. do Rosário



Fonte: Foto do cedida por Katiane Santana (2022).

Conforme o IBGE, (2010) estima-se que a população de Chapada da Natividade em 2022 atinge cerca de 3.331 habitantes. Chapada da Natividade teve sua emancipação política concretizada a partir de lutas dos povos Chapadense para a criação do município e a desmembração de Natividade, sendo efetivada em 28 de setembro de 1995 e o município foi instalado em 1º de janeiro de 1997 (CHAPADA DA NATIVIDADE -TO).

O Arraial de Chapada, surge ainda no período colonial com a dinâmica de repovoamento do norte de Goiás, (atual Tocantins) na primeira metade do século XVIII. tendo início do seu povoamento em 1740, com a descoberta do metal precioso o ouro na região.

A gênese de Chapada da Natividade -TO, não difere do povoamento do Norte goiano (atual Tocantins) no século XVIII. Essa dinâmica dar-se com o descobrimento do ouro na região e vasta ocupação do território, constituído vários arraiais como descreve (LIRA, p. 147, 2011),

O povoamento foi muito intenso durante a primeira metade do século XVII, um período onde se ocorreria a notícia por toda colônia da grande riqueza em ouro encontrada na minas do Tocantins. Nesse período, nasceram e foram fundados um grande número de arraiais dos quais se destacam: Natividade (1734), São Felix (1736), Pontal (1738), Arraias (1740), (Chapada 1740), Conceição (1741), Carmo (1746). Esse sistema de povoamento foi a primeira ocupação do Tocantins. Considerando esse período como “população do ouro” (LIRA, 2011, p. 147).

O povoamento de Chapada da Natividade constituiu-se, a partir do ciclo do ouro e com o avanço da frente de expansão demográfica e desdobramento do norte goiano, todavia o processo de povoamento aconteceu com a uma maior concentração da população africana e Afro descendentes, pois eram designadas para o trabalho escravo nas minas de ouro e, em oposição a situação de que se encontrava rebelavam e fugiam formando os quilombos, instituição de resistência ao processo.

Visto que, os povos africanos e Afro-descendentes formaram os quilombos e transformado em organização social com intuito de lutar contra o sistema e seguir a vida em liberdade com seus modos de vida, sua cultura e religiosidade e as tradições trazida consigo ao atravessar o Atlântico na qual eram passadas de gerações para gerações através dos mais velhos e ainda atualmente continua viva essa tradição.

Em Chapada da Natividade, não difere da configuração social destes povos e o modo de vida que se instalava no território, nas quais duas comunidades remanescentes de quilombos resistiram até os dias atuais, sendo uma comunidade rural, comunidade remanescente do quilombo de São José, e a segunda às comunidades remanescentes quilombo de Chapada da Natividade, que corresponde á área urbana da cidade.

A comunidade remanescente de quilombo, Chapada da Natividade e a de São José foram certificadas pela Fundação Palmares em 12 de dezembro de 2005, tendo sua publicação no diário oficial em, 20/01/2006. Conforme o Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, que estabelece que as comunidades tenham como entidades representativas as associações. Assim, a Associação Comunitária Quilombola Visão de Águia da cidade de Chapada da Natividade -TO, iniciou suas atividades em 18 de julho de 2011.

Conforme a Fundação Palmares (2022) no Brasil tem cerca de 3.606 comunidades remanescentes de quilombo reconhecidas. Sendo que 2989 possui certidão. Já no Estado do Tocantins encontra-se 48 comunidades, e destas 41 estar certificada pela Fundação Palmares.

Segundo APA-TO (2012) 38 destas são certificadas, todas a partir de 2004. Acredita-se que a partir do ano de 2003, o diálogo entre o Estado e a sociedade ficou mais claro e com isso, a efetivação do art. 68 da Constituição Federal de 1988, houve um espaço/tempo entre a promulgação e a prática da mesma.

Partindo do conceito de cultura de Laraia (2001, p. 14) e “tomado em seu amplo sentido etnográfico, é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” Ou seja, a cultura é uma atividade humana aprendida entre si.

Visto que, no que se refere à cultura dos povos Chapadenses e marcada pelas culturas expressivas com tradições religiosas, danças, músicas e costumes, na maioria herdadas dos colonizadores portugueses, dos povos, africanos e Afrodescendentes, que foi escravizado nas minas de ouro, e essas tradições foram passadas de geração em geração se mantendo viva como identidade desses povos até os dias atuais. Ao que concerne identidade.

O autor expressa que a afirmação de identidade tem origem na relação entre a medida coercitiva do Estado sobre os indivíduos.

A imagem a seguir apresenta a Igreja de Nossa Senhora Sant’Ana, construída no Século XVIII, este era um local de expressar a fé e a devoção dos fiéis e também onde eram rezadas as missas dos festejos e os batismos da população.

Imagem 2: Igreja de Nossa Senhora de Santa’Ana



Fonte: Foto cedida por de Katiane Santana (2021).

O Divino Espírito Santo ou pentecoste é uma manifestação de cunho religioso do catolicismo, que acontece em vários lugares do Brasil. Foi dinamizada no Brasil pelo colonizadores. Segundo Souza e Ertzogue (2013, p. 4) “Essa festa chegou ao Brasil por meio da colonização dos portugueses no século VXIII, o na qual a sua origem foi na Europa”.

As festas em celebração à Pentecostes ou festas do Divino Espírito Santo, tiveram sua origem em Portugal com expansão do seu culto por toda a Europa Ocidental, durante o século XII, com grande influência fomentadora de ordens religiosas, como os franciscanos;(SOUZA; ERTZOGUE, 2013, p. 4).

As festas do Divino Espírito Santo foram levadas para várias regiões do Brasil com religiosos adeptos ao catolicismo, e assim como na região do Norte de Goiás, hoje atual Estado do Tocantins, a festa acontece na região desde 1904, sendo que segundo Souza e Ertzogue (2013, p. 5) “boa parte da cultura que encontramos hoje sendo repassada de geração a geração, pela interferência familiar de migrações ou pelo próprio processo de colonização da então região norte de Goiás”. Ou seja, a cultura tocantinense foi constituída com a formação do estado tem sido passado de gerações para gerações. No entanto, com identidade própria.

As comemorações em razão aos festejos do Divino Espírito Santo podem ser festejadas no Estado do Tocantins, segundo Souza e Ertzogue (2013, p.5) “nas cidades da região sudeste e central do Estado do Tocantins como Almas, Chapada da Natividade, Natividade, Santa Rosa, Silvanópolis, Peixe, Conceição do Tocantins, Palmas, Porto Nacional, Araguacema, Araguaçu, com destaque para Monte do Carmo e Natividade.” Dessa forma, as festas religiosas acontecem em várias cidades com datas diferentes.

Os festejos do Divino Espírito Santo em Chapada da Natividade–TO, acontecem no mês de junho e julho. O primeiro passo para realização dos festejos acontece um ano antes, que é quando escolhe o imperador, a rainha e os capitães do mastro por meio de sorteios no dia 27 de julho durante a missa do imperador velho. Dessa forma um novo trabalho começa em torno da realização, reuniões, muito diálogo e além de tudo muita fé para que tudo ocorra bem. O imperador é um dos principais agentes responsável para realização da festa, ao ser ele com a população que organizará o evento.

Visto que, no mês de junho ocorrem as saídas das folias para o giro de 30 dias, ou seja, grupos de pessoas saem com intuito de evangelização e fazer o convite para as festas e arrecadar donativos para auxiliar na realização dos festejos. O giro é um percurso de casa em casa na maioria das vezes na zona rural e os foliões percorrem montados em cavalos, pousam à noite em determinada casa que é denominado de pouso. O pouso, além de ser ambiente para os foliões pernoitar é também um momento de fé e orações de socialização entre comunidade, nesse momento após o jantar, rezam benditos, cantam catiras, rodas e dançam a Sússia

Assim, as chegadas das folias e o encontro das mesmas são no dia 17 de julho, e o festejo realizam-se entre os dias 17 a 27 de julho, com os novenários até o dia 24. Sendo que

cada noite tem um responsável pela novena, nos dias 25 e 26 acontece o levantamento dos mastros de Sant'Ana e do Divino Espírito Santo, no dia 27 de julho a missa do imperador, sorteio dos novos imperadores.

Compreende-se que as festas do Divino Espírito Santo realizada pela comunidade remanescente de Chapada da natividade-TO tem caráter religioso como também social e de afirmação de identidade. Uma vez que a festa religiosa reúne devotos ao santo para um momento de renovação de fé e também momento de reencontro entre a população que vive na comunidade e as pessoas da comunidade que moram em outros lugares, mas fazem questão de estarem presentes nesta data festiva.

Os Festejos de Santos Reis é uma tradição cultural do catolicismo e, é realizado entres os dias 31 de dezembro a 06 de janeiro, que representa a visita dos reis magos a Jesus. As folias saem com intuito de evangelização, dentro dessa movimentação de cunho cultural e religiosa acontece a Sússia, uma dança que chegou na região por meio dos negros que foram escravizados e mantém viva essa expressão cultural atualmente, como descreve Silva:

A sússia tem sua origem nos descendentes dos africanos que vieram trabalhar nas minas de ouro no antigo norte da província de Goiás, permanecendo até os dias de hoje em algumas cidades do norte do Tocantins. Nas cidades de Natividade, Monte do Carmo, Arraias, Paranã, Santa Rosa do Tocantins, Conceição do Tocantins, Peixe e Tocantinópolis, a sússia se destaca nas festas religiosas do catolicismo popular, como por exemplo, a Festa do Divino e Folia de Reis. Também ocorrem apresentações em eventos na capital Palmas, em escolas e comunidades nas cidades do interior do estado e também em algumas regiões no norte de Goiás. Seus praticantes chamam-na também de suçã. Considerada uma dança afro-brasileira, a sússia, que existe há mais de cem anos, permanece até hoje principalmente nas comunidades remanescentes de quilombolas (SILVA, 2018, p. 251).

A Sússia nos festejos é dançada durante o giro das folias, que pousam todos os dias em casas diferentes, depois de jantar e rezar o bendito sai para o terreiro dançando e cantando a Sússia e várias pessoas dançam, após o momento de evangelização acontece esse rito que é a Sússia.

Conforme, Silva (2018), a “Sússia é uma manifestação artística cultural presente em várias cidades do Estado do Tocantins”, no entanto o que percebe-se na literatura, é que não destacada todas as cidades que essa dança acontece, como no caso de Chapada da Natividade -TO, pois lá essa manifestação continua viva fazendo parte do cotidiano da população, seja nos festejos ou nos grupos de Sússia existente, podendo ser destacado dois principais grupos sendo o primeiro o grupo de Sússia do Mestre Patrício com a participação da sua neta e os demais jovens que queiram participar, pois a Sússia como as demais tradições tem essa característica, o ensinamento dos mais velhos é passado para os mais novos, em que os

participantes são homens e mulheres de todas as idades. Dessa forma o mestre expressa a importância na comunidade.

Olha é importante porque a gente tem o Estado todo ver que não pode ficar sem manifestação, a gente tem que manifestar o Sússia é cultura do negro identidade do negro são quilombolas identidades dos antigos né, então igual Almas, Natividades, São Valério, Santa Rosa e Chapada de Natividade aqui é muito importante ter essa cultura em mão (ENTREVISTA, 23/11/2020).

O grupo de Sússia mestre Patrício foi criado em 23 de novembro de 2020, o grupo foi criado para apresentações e manutenções da cultura com objetivos de ensinar os mais novos. Como afirma o Mestre ao ser perguntado sobre como surgiu a ideia de resgatar a Sússia a partir da criação do grupo de Sússia?

Olha a criação do grupo foi o seguinte, minha neta me convidou. vô vamos fazer o nosso grupo de Sussia, que o do colégio está acabando vamos fazer o nosso grupo? Uai vamos! Se você ver que nós damos conta nós vamos, então nós resgatamos os meninos, mexemos e viramos os meninos sem querer vim porque logo entrou a pandemia aí ficou meio difícil, mas a gente conseguimos porque eu acho que é muito importante a sússia para juventude (ENTREVISTA, 23/11/2020).

Como enfatiza Silva, (2018, p. 251), “a tradição da dança é passada de pai para filho como forma de resistência cultural. As crianças participam da Sússia, tanto dançando quanto tocando instrumentos. Os próprios adultos fazem questão que elas participem, pois elas são os propagadores da tradição para as gerações vindouras.” Assim sendo, dar-se continuação de uma tradição, ao perguntar ao Mestre com quem ele aprendeu a dançar Sússia,

Olha é o seguinte, onde eu aprendi, aprendi com meus avós, minha avó ensinava a gente tocar e dançar então sentiu que aquilo, veio aquela força de vontade por dentro de aprender sabe! Então essa força de geração para geração, a gente vai trazendo, venho trazendo desde da minha vó pra cá, venho aí aprendendo e aí ensinando os meus netos. Sim. tem, porque tem aquela força de vontade, a gente não tem o saber velho, mas aquela identidade de saber que a sussia é uma cultura muito interessante, então a gente consegue, conseguir fazer, é como se fosse hoje que era de antigamente conseguir fazer essa abertura.(ENTREVISTA, 23/11/2020).

Entende-se que ato de aprender e ensinar dos mais velhos para os mais novos promove afirmação de pertencimento, a valorização cultural, e a identidade é construída nessa prática social, como se fosse uma força de dentro como afirma o Mestre, [...] *A Sússia é uma identidade que a gente sente que é a força da juventude dos velhos para os novos, então representa que a gente não pode deixar acabar e só futuro para geração nova né, eu acho muito importante ter essa cultura na mão.* (ENTREVISTADO).

Compreende-se na fala do mestre a importância da prática pedagógica apresentada pelo mestre sobre a dança Sússia na comunidade de Chapada da Natividade -TO. Apresenta essa Arte, sendo precursora de valorização de cultura e afirmação de identidade quilombola.

O segundo grupo, Dona Maria Custódio, no qual é representado pelas anciãs da cidade, no caso dona Generosa e o mestre Patrício que são pessoas que se comprometem em manter essa identidade e ensinar a dança que aprendeu com familiares mais velhos.

Ao que se refere a economia local, segundo o IBGE (2010), a média salarial dos trabalhadores é de 1,6 salários mínimo, o Produto Interno Bruto (PIB) em 2019 foi R\$ 20.639,26. A economia do município é gerada por vários segmentos como: Agricultura, Pecuária e Mineração, tendo a mineração como umas principais atividades econômicas pela exploração dos minérios e acontece atualmente por meio da Mineradora Enggold, que opera na cidade desde 14 de novembro de 2013, cuja principal atividade é a extração de minério e materiais preciosos.

Todavia, as atividades de mineração tem o caráter ambíguo, pois além da exploração econômica, há também degradação ambiental e social para a comunidade quilombola urbana, uma vez que a extração do ouro acontece muito próximo da cidade, ou seja, o meio ambiente é danificado com as detonações mediante a bombas de dinamite para retirada do minério e na época de abril a outubro, período de estiagem, sem chuvas a comunidades sofrem muito com a poeira com resíduo de minério, gerando reclamações por parte da comunidade em relação ao aumento de doenças respiratórias como gripe e cansaço.(Relato de moradores, 23/07/2020).

Outro ponto importante a ser destacado é o serviço por parte da Mineradora que não oferece um retorno a comunidade do que é explorado nem mesmo a recuperação de áreas degradadas pela mesma, negando os princípios constitucionais, conforme a Constituição Federal de 1988 determina em seu Art. 224 que trata sobre meio ambiente, e versa que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futura geração (BRASIL, 1988).

Ratificada a Lei Federal n.º 9.985/2000, que regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.

4.1 Resultado da Análise do PPP da Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo

Caracterização da escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo E análise do PPP

Imagem 3: Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo



Fonte: cedida por Amaríldes Pinto de (2021).

A Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo está localizada na Rua dos Cruzeiros S/Nº Centro, de Chapada da Natividade Tocantins, na comunidade remanescente de quilombo Chapada da Natividade. A instituição existe desde de 16 de abril de 1999, regularizada pela Lei n.º 037/99 de 16 de abril de 1999. O funcionamento ocorreu no mesmo ano (PPP, 2019.)

Segundo o (PPP, 2019), a instituição recebeu esse nome em homenagem a senhas Marcolina Pinto Rabelo, moradora da comunidade que contribuiu muito com a educação local. Disponibilizando até sua residência para que escola funcionasse no período da construção da escola. A escola oferta o Ensino Fundamental Anos Iniciais, na modalidade presencial. Atendendo crianças de 1º ao 5º, nos turnos matutino e vespertino. Com base nos marcos legais que rege a Educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996.

Segundo o (PPP, p. 6, 2019) “Nossos alunos são da zona urbana e rural sendo que 80% dependem de transporte escolar para frequentar as aulas durante o ano letivo.” Essa quantitativo dar-se pelo motivo de não ter escola em funcionamento na zona rural do município. Pois foram fecha as escolas com mais de 10 anos sem funcionamento pela Lei n.º 261/ 2019. Conforme o art. 1º A extinção das escolas supracitadas, vez que, as mesmas

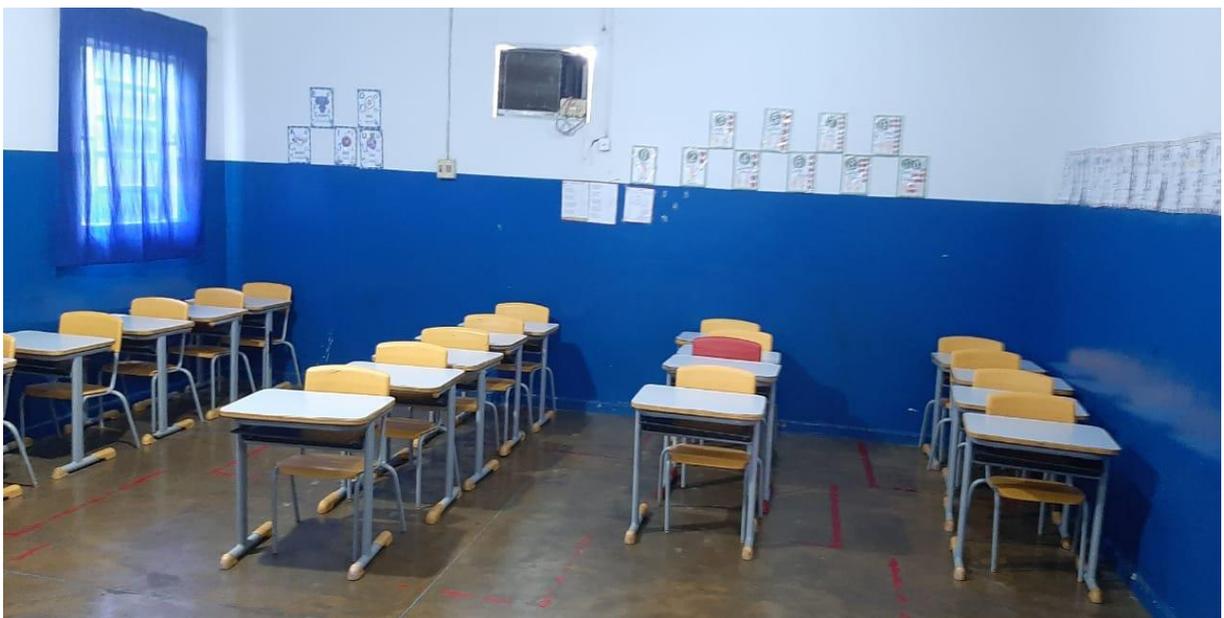
deixaram de fazer parte da estrutura educacional do município em razão de estarem a mais de 10 anos paralisadas.

A estrutura física da instituição escolar Marcolina Pinto Rabelo conta com (19) dependências. Segundo o (PPP, 2019).

Sendo (07) salas de aulas, 01 sala da coordenação pedagógica e apoio, (01) sala que funciona a secretaria (01) sala da diretoria, (01) sala de recursos para os alunos especiais, (01) depósito onde armazena todo almoxarifado e outros, (01) depósito da Merenda Escolar; (01) cantina; (01) espaço para recreação; (01) sala para os professores, (03) banheiros (02) banheiros para portadores de deficiências. Todas as instalações da escola funcionam porem, precisam de reparos e ampliações. Pois são inadequados para o número de alunos. O mesmo acontece com os bens e móveis que são precários. A escola está sendo ampliada com (01) sala de aula, (01) biblioteca e (01) sala para funcionamento da Secretaria Municipal de Educação Cultura, Desporto e Turismo. (PPP, 2019, p. 24).

O quadro de profissionais da educação que trabalha na escola municipal Marcolina Pinto Rabelo são 50 profissionais, deste a escolar conta 21 professores, sendo que 3 possui a formação em Magistério, 1 em Normal superior, 16 formado em Pedagogia e três possui Pós Graduação. 12 profissionais fazem da equipe pedagógica, Coordenadores Pedagógico, coordenação de apoio, inspeção escolar supervisão escolar, diretor e o secretário e um auxiliar de secretaria. Os 17 são administrativos, porteiros, vigilantes e ASGs.

Imagem 4: Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo



Fonte: Foto de Amaríldes Pinto Almeida (2022)

Fez-se necessário a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo em Chapada da Natividade -TO, o mesmo foi construído em 2019. Para Veiga (1995), o PPP da escola é o documento que delibera a própria organização pedagógica da escola, Veiga, acrescenta ainda:

O projeto político pedagógico, tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como a organização da escola como um todo e com a organização da sala de aula incluído sua com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da sua escola na sua globalidade. (VEIGA, 1995, p. 14).

Entende-se que o PPP é um planejamento de ações para o funcionamento da gestão escolar em sua totalidade, sua construção deve ocorrer de forma democrática envolvendo os docentes, profissionais da educação e toda equipe escolar. É um documento exigido pela a LDB onde o Art.12 define que é: “Responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL,1996)

Diante do determinado pela LDB, o PPP da referida escola destaca em seu escopo uma das suas metas: “Oferecer um ensino de qualidade aos educandos, preparando-os para conquistar melhores índices nas avaliações internas e externas, acreditando na formação presente e futura de cada cidadão” (PPP, 2019). Conforme apresentado no PPP, é possível compreender-se que a missão da Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo com a sociedade é de oferecer ensino de qualidade para os educandos, evidenciado a importância do êxito na realização das provas internas e externas e acredita numa formação futura de cada cidadão.

Outro ponto, que foi possível verificar ao analisar o PPP, é a preocupação da equipe escolar em ser reconhecido na sociedade pela qualidade de ensino oferecido, pela maneira como atendem os discentes e pais, pelo compromisso e dedicação de toda equipe, formando os mesmos com competência e habilidades em leitura, escrita, matemática e conhecimentos de valores éticos e morais (PPP, 2019).

O exposto no PPP, apresenta o compromisso da escola com efetivação de um ensino público de qualidade, e demonstra estar em consonância com os documentos normativos que rege a educação nacional.

Oferecerá aos alunos métodos educacionais com base nos princípios das emendas da Constituição Federal e Estadual, da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Lei 9.394/1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/1990. A escola atende crianças de todo município, zona urbana e zona rural. Cerca de 80% das

crianças e adolescentes que moram na zona rural dependem do transporte escolar. (PPP, 2019).

A partir da análise do PPP percebe-se que o público atendido pela escola, são oriundos de todo município de Chapada da Natividade-TO. Algumas crianças e adolescentes reside na zona rural, sendo transportados para escola por meio do transporte escolar até a cidade devido não ter escola em funcionamento na zona rural, todas foram fechadas pela Lei municipal de n.º 261/2019 que dispõe sobre a extinção de escolas paralisadas a mais de 10 anos.

Muitos desses educandos vêm de famílias vulneráveis, uma vez que o IBGE (2010), apresenta como média salarial do município o valor de 1,6 salário mínimo, e muitos dos educandos vivem apenas com a mãe.

Tendo como base os dados obtidos pela secretaria da escola no ano de 2022, a mesma conta com 284 alunos matriculados, sendo do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental Anos Iniciais. Muitos desses educandos são quilombolas das duas comunidades remanescentes: quilombo São José, situada na zona rural do município, e outro quantitativo são do quilombo urbano Chapada da Natividade, sede do município de Chapada da Natividade-TO.

Segundo membros da Visão de Águia, associação da comunidade, atualmente a comunidade quilombola de Chapada de Natividade conta com cerca de aproximadamente 5000 famílias cadastrada na mencionada associação, sendo que desse quantitativo 200 famílias quilombolas vivem na comunidade quilombola Urbana e outros vivem em outros municípios.

Percebe-se ao analisar o PPP que o mesmo explana que os anseios da escola estão voltados para oferecer aos educandos um ensino de qualidade, formação integral do sujeito, nos princípios ético, moral e crítico.

O PPP evidenciou que Plano Municipal de Educação (PME0) do município de Chapada da Natividade com vigência de 2015 a 2025 Foi aprovado pela Câmara Municipal por meio da Lei n.º 250/2018. O referido plano estabelece diretrizes, metas e estratégias, em consonância tanto com-PNE, quanto com o Plano Estadual de Educação (PEE).-

O Art. 3º do PME do Município de Chapada da Natividade, apresenta como principais diretrizes:

- I Erradicação do analfabetismo;
- Universalização do atendimento escolar
- II superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania, e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- III Melhoria da qualidade da educação;
- IV formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais éticos em que se fundamenta a sociedade;
- V princípios de gestão democrática; (CHAPADA DA NATIVIDADE, PME, 2018).

Confere-se que o PME é documento que apresenta meta, diretrizes, estratégias nas quais devem ser realizados conjuntamente até 2025, assim elenca o compromisso do município para com a educação e formação de sujeitos críticos para o mercado de trabalho como para a cidadania.

4.2 Procedimentos metodológico

Essa pesquisa teve como foco o estudo das práticas Pedagógicas na escola municipal Marcolina Pinto Rabelo em Chapada da Natividade–TO. Para Gil (2008, p,17) “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Dessa forma, a pesquisa constituiu-se de inquietações acerca de como as práticas pedagógicas desenvolvida na escola municipal Marcolina Pinto Rabelo tem contribuído para afirmação de identidade dos alunos quilombolas do Ensino Fundamental da Escola mencionada. O pressuposto metodológico para chegar as respostas desta pesquisa de conclusão de curso (TCC) seguiu abordagem qualitativa, de caráter exploratórias, da natureza documental, bibliográfica e de campo.

Dessa forma, a pesquisa contou com leituras, textos de autores que abordam sobre as temáticas Relações Étnico Raciais, e as práticas Pedagógicas para entendimento sobre o assunto, e assim também com estudo de documentos oficiais sobre as questões educacionais no Brasil, com intuito de conhecer como a legislação brasileira tem se preocupado que a questão étnica no país. De modo a compreender o assunto e desenvolver a pesquisa de campo. A pesquisa exploratória compreende-se por ter familiaridade como o tema como aponta Gil 2008.

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. (GIL, 2008, p. 41).

Visto que, além das pesquisas bibliográfica e documental, foi realizado uma entrevista semiestruturada com o Sr. Patrício Carvalinho acerca da Sússia e dos processos sociais culturais do local. Conforme Gil (208, p.15) “Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face à face” e em que uma delas formula questões e a outra responde.” A entrevista foi de grande valia para entender como a Sússia é realizada e também a socialização das tradições culturais na comunidade e que elas representam para sociedade. Foi realizado com os profissionais da Educação da escola

pesquisada um questionário com sete perguntas acerca das relações étnica-raciais e as práticas pedagógicas no cotidiano da escola, no Google forms, o link foi disponibilizado via e-mail, de acordo com Gil (2008, p. 14) “questionário entende-se um conjunto de questões respondidas por escrito pelo pesquisado”

No processo de descrição e análise dos dados da pesquisa usou-se nomes fictícios para preservar a identidade das professoras e professores que participaram, sendo: Begônia; Calêndula; Antúrio e Helena

4.3 Análise dos resultados

Neste subtópico será apresentado e analisado as respostas dos professores da Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo, ao que se refere a pesquisa de campo que teve como instrumento de coleta de dados um questionário contendo sete questionamentos abertos, encaminhado por meio do *google forms* para dezessete professores sobre as questões Étnico-Raciais e as Práticas Pedagógicas.

É relevante destacar que dos dezessete questionários enviados, apenas quatro professores responderam em tempo hábil para a compilação, para tanto, a análise será realizada tendo como referência as respostas desses quatro professores, que serão aqui nominadas pelos seguintes nomes fictícios, a saber: Begônia; Calêndula; Antúrio e Amarílis, objetivando preservar a identidade dos mesmos. A denominação dos professores indicados aqui, está diferente da que foi informada acima.

O primeiro questionamento realizado foi: **Já participou de formações continuada sobre a temática das Relações Étnico- Raciais?** O gráfico abaixo apresenta em porcentagem o quantitativo dos que participaram e dos que não participaram.

Gráfico1: Porcentagem de docentes entrevistados que participaram de formação continuada



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O gráfico um, evidencia que dos quatro professores que responderam à pesquisa, apenas um afirmou que não participou de formações continuadas sobre a temática das Relações Étnico-Raciais, representando 20% dos entrevistados que responderam o questionário. Três, que representa 80% dos quatro entrevistados, afirmaram ter participado de formação continuada acerca da temática em questão.

Em relação à formação continuada de professores, considerando o ponto de vista de Passos (2011), há registros, na história da formação docente, da necessidade de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple, articuladamente, a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salário e carreira, e integrando o ideário das lutas pela educação pública de qualidade no Brasil.

Sendo assim, é importante refletir que, a formação docente seja ela inicial ou continuada deve oportunizar um trabalho pedagógico que auxilie especialmente os professores de forma que sua formação contribua e acrescente permanentemente para a melhoria da qualidade das aulas e conseqüentemente da educação, tendo como finalidade a formação de sujeitos para uma sociedade mais justa e igualitária.

O segundo questionamento realizado foi: **Diante da implementação da BNCC em 2017, como documento normativo para elaboração dos currículos nas instituições escolares no Brasil. Na sua opinião como foi o processo de elaboração ou adequação dos currículos para as práticas pedagógicas na escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo no que diz respeito as relações étnico raciais?** Diante do questionamento, para melhor organizar as respostas, elaborou-se o quadro abaixo que apresenta as respostas de cada entrevistado.

Quadro 1: Resposta dos entrevistados em relação implementação da BNCC em 2017.

Entrevistado (a)	Resposta
Begônia	Ainda está em fase de acabamento, mas, é trabalhado de maneira transparente, com a participação de todos os servidores.
Calêndula	Foi um processo de formação baseado na BNCC com estudo e análise do documento adequando a realidade local.
Antúrio	O processo de adequação dos currículos para as práticas pedagógicas na escola foi de suma importância para se trabalhar com conteúdo envolvendo as Culturas Afrobrasileira.
Helena	Bom.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro acima apresenta que houve um processo de formação continuada acerca da BNCC, com momentos de reflexões, análise e implementação. Ao que se refere a Análise do da BNCC é importante ressaltar que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL 2017, p. 7).

As respostas dos entrevistados evidenciam que entendem a BNCC como um documento normativo e necessário para a educação brasileira, razão pela qual os mesmos se dispõem a participar do processo de formação. Ficou claro que a BNCC é um documento que passou por diversas modificações e que apesar de ser pensando desde a constituição de 1988, o documento começa ser elaborado apenas em 2014, sendo finalizado no ano de 2017, com a participação de professores e demais membros que compõem o quadro de servidores da educação brasileira.

A questão três do questionário aborda obrigatoriedade da lei: **Visto que, desde 2003, é obrigatório ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino público e privado no Brasil. Na sua opinião como essa discussão tem sido contemplada no contexto da escola e no planejamento das atividades pedagógicas? E quais são os impasses e os desafios?**

Objetivando melhor entendimento das respostas obtidas pelos leitores, organizou-se as respostas no quadro abaixo.

Quadro 2: Opinião dos entrevistados sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino público e privado.

Entrevistado (a)	Resposta
Begônia	Sim! Está sendo nossa estrutura curricular, possui esta disciplina e são trabalhadas em todas as turmas de maneira bem organizada, não vejo impasse sobre o assunto.
Calêndula	Essas discussões tem sido amplo conhecimento nas atividades pedagógicas. Porém o desafio tem sido muitos, principalmente quando relata os preconceitos, étnicas raciais, etc.
Antúrio	Através dos conteúdos de culturas quilombolas faz com que a criança tenha noção das suas raízes e aprenda desde cedo a lutar pelos seus direitos.
Helena	Como a cultura Afro-brasileira faz parte do nosso dia a dia ela também faz parte do nosso contexto escolar.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

As respostas apresentadas no quadro dois ilustram que nas reivindicações do movimento negro na luta pela implementação da lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, há a determinação de que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena tem que ser concretizada.

O conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, as lutas dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2004).

Parafraseado Américo (2014), pode-se pensar a literatura evidencia e nos leva a refletir que no decorrer de muito tempo, o tema da formação do povo brasileiro foi tratado de modo cruel, associada a uma conotação deturpada e exótica da África e da população negra africana, negando à infância negra a compreensão da contribuição do seu povo na produção cultural, artística e econômica do nosso país. Razões pelas quais é importante à comunidade escolar, à comunidade acadêmica e à sociedade, de maneira geral, ampliar o conhecimento para uma

visão histórica que aponte a resistência ao escravismo e o protagonismo da população negra nos diferentes segmentos da população, na história brasileira.

A questão quatro teve como questionamento: **Em uma comunidade remanescente de quilombo, na qual a maioria da população é negra, como são trabalhadas as Relações Étnico-Raciais no contexto escolar como práticas pedagógicas?** Assim com as questões dois e três se encontram compiladas em quadros, a questão quatro será apresentada no mesmo formato, o quadro abaixo apresenta as respostas de cada professor entrevistado.

Quadro 3: Forma de trabalhar as Relações Étnico-Raciais no contexto escolar como práticas pedagógicas.

Entrevistado (a)	Resposta
Begônia	De maneira bem diversificada e interdisciplinar.
Calêndula	São trabalhadas através da culminância de projetos, aula a campo, palestras, relato de pessoas da comunidade, etc.
Antúrio	Possibilitar a criança o reconhecer que ser negra não a faz diferente de ninguém, tem que ter orgulho e aprender a lutar pelos seus direitos e conhecer a população brasileira sobre a história do Brasil.
Helena	De forma natural, pois todos nós fazemos parte da obra e criação de Deus.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Considerando, as respostas obtidas por meio da questão quatro, e de acordo com Américo (2014), é importante entender que as contribuições da história, cultura e conhecimentos produzidos pelos povos africanos e seus descendentes que habitaram e habitam o Brasil, introduzidos no sistema escolar, fazem parte dos conteúdos sistematizados que devem ser apropriados pelos alunos e seus professores.

Nessa perspectiva Saviani (2008), destaca a concepção de educação como trabalho, e o trabalho educacional como princípio educativo, e assim o conceitua:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Desse modo, pode-se pensar que logo, no campo escolar e acadêmico, as Africanidades brasileiras são conteúdos de estudos que se constituíram e convergem com o saber que diretamente interessa à educação.

O quinto questionamento foi: **A dimensão da diversidade cultural é trabalhada no Projeto Político Pedagógico da escola?** Ao realizar este questionamento, obtiveram-se as seguintes respostas, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 4: A dimensão da diversidade e o PPP da escola

Entrevistado (a)	Resposta
Begônia	Sim! Está inserido no Projeto Político Pedagógico, foi inserida da mesma forma das outras disciplinas curriculares, contendo todos os eixos norteados e no nosso município trabalhamos no decorrer do ano e feito sempre uma semana em horário aos quilombolas e na semana da consciência negra e no dia 20 de novembro é feriado no município devido o mesmo ser uma comunidade Quilombola.
Calêndula, Antúrio e Helena	Sim.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O quadro quatro deixa claro que a dimensão da diversidade cultural é trabalhada no Projeto Político Pedagógico da escola, todos os entrevistados fizeram esta afirmativa, com destaque para as informações fornecidas pela entrevistada Begônia, que afirma que foi inserido igualmente as demais disciplinas.

Desse modo, é relevante destacar, conforme Vasconcellos (2000), que o PPP é o plano Global da instituição e pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se caracteriza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Desse modo, podemos pensar que o Projeto Político Pedagógico é o instrumento usado para definir as linhas gerais, os anseios e os objetivos de uma Instituição, e que o mesmo, não é neutro, antes de ser pedagógico, é, sobretudo, essencialmente, político e define a linha que a escola deseja seguir.

Ainda de acordo conforme o autor supramencionado, o PPP é político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que

atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, PPP deve se constituir na referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso, sua elaboração requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos os que compõem a comunidade escolar. Todavia, articular e construir espaços participativos, produzir no coletivo um projeto que diga não apenas o que a escola é hoje, mas também aponte para o que pretende ser, exige método, organização e sistematização.

O sexto e penúltimo questionamento foi: **existe uma articulação entre o conhecimento da comunidade quilombola como valorização cultural e saberes e os conteúdos curriculares trabalhados na escola?** As respostas adquiridas por meio deste questionamento, encontram-se compiladas no quadro a seguir;

Quadro 5: Articulação entre o conhecimento da comunidade quilombola como valorização cultural.

Entrevistado (a)	Resposta
Begônia	Sim! Fazemos atividades envolvendo a culturas africanas, remédios, etc.
Calêndula	Existe um trabalho político pedagógico entre a instituição de ensino e as associações quilombolas com base nos conteúdos curriculares.
Antúrio	Sim. Apropriar - se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias de mundo de trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício e seu projeto de vida.
Helena	Sim.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

As respostas postas no quadro quinto dão conta de que há articulação entre o conhecimento da comunidade quilombola como valorização cultural e saberes e os conteúdos curriculares trabalhados na escola, a existência deste trabalho fica explícito na resposta da entrevistada Calêndula, quando afirma que “existe um trabalho político pedagógico entre a instituição de ensino e as associações quilombolas com base nos conteúdos curriculares (CALÊNDULA 2022).

O sexto e último questionamento realizado para os entrevistados teve a seguinte indagação: **Você tem dificuldade de trabalhar com esta temática? Se sim, descrever quais são.** Dos quatro entrevistados, todos responderam não ter dificuldades em trabalhar com a temática.

O que significa que trabalhar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino, para os entrevistados não é problema. Uma vez, que os mesmos entendem que precisam tomar como ponto de partida da construção do conhecimento a realidade vivenciada pelo educando. Entretanto, devido à pandemia não conseguimos fazer observações da rotina da escola e das atividades pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

Aqui cabe reforçar-se os princípios da Educação das relações étnico raciais, devido ao baixo índice nos números de respostas aos questionários, e como já foi citado anteriormente, os marcos legais define orientações e torna obrigatório, que seja incluído nos currículos oficiais a Educação das Relação Étnico Raciais, União, Estados, Distritos e Municípios. A Lei n.º 10639/2003 BRASIL (2003) “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” Além de tornar-se obrigatório diz como deve ser trabalhado, segundo Brasil (2003, p 1) o § 2º” os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” Isto é os conteúdos devem trabalhados interdisciplinarmente, na qual abrange a totalidade.

Assim, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, no art. 2º constitui-se de.

Art.2º constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadão atuante e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática. (BRASIL, 2004).

Visto que, os dispositivos mencionados apresentam orientações para uma educação das populações negras, no entanto, a política de inclusão dessa temática deve ir além dos conteúdos mencionados nos currículos, a educação das relações étnicos raciais tem que educar para o sujeito romper com todas as formas de racismo e discriminação racial, e que construa uma sociedade que valorize diversidade cultura nacional e além de tudo seja pautada no respeito as diferenças.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola trazem orientações para as instituições localizadas em comunidade renascente de quilombo rurais e urbanas. Ou seja, essas orientações para que os educandos não percam ou desvalorize a cultura e concepção de vida passada de geração para geração. Assim define o art. § 1º, III, IV, V, da resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012.

III - Destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;

IV - Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V - Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;(BRASIL, 2012, p. 3).

Entende-se que é a partir do processo educativo pautado na intencionalidade que constroem uma sociedade antirracista que respeita as diversidades rompendo com todas as formas de preconceitos, assim as instituições escolares devem cumprir seu papel social na sociedade. Isto é, as escolas precisam planejar e desenvolver ações que envolva a realidade da comunidade onde estar localizada, para ser uma instituição percussora de valorização da cultura, fazendo com os sujeitos afirmem suas identidades, e orgulhe-se de quem é, da sua origem e pertencimento.

Conclui-se para acontecer uma educação de qualidade, democrática e plural, deve-se levar consideração a formação inicial e continuada do profissional da educação, como também o planejamento e intencionalidades das práticas pedagógicas no contexto escolar e a realidade da comunidade vivenciada pelo educando.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que as questões raciais no Brasil surgem da raiz histórica do processo de colonização que produziu exclusão social, exclusão econômica e o racismo que atingem principalmente as populações afrodescendentes, são necessários cada vez mais que os profissionais da educação trabalhem no contexto escolar práticas pedagógicas que contribuam para os educandos reflitam sobre suas ações na sociedade.

O fato de que no Brasil, por muito tempo os quilombos foram tratados como esconderijo de negros fugidos e os negros terem sido excluídos dos bancos escolares por longo período, torna-se complexa as relações entre o ensino e a sociedade, no qual distanciou tema como questões étnico-raciais do ensino escolar, produzindo manifestação de preconceito e racismo. Assim os profissionais da educação precisaram que fossem estabelecidas leis que tornasse obrigatório o ensino de história e cultura dos povos africanos para que as práticas pedagógicas sobre as relações étnicos raciais fizessem parte do contexto escolar.

Justifica-se ao abordar sobre as relações étnico raciais na escola pesquisada na qual estar localizada em contexto que faz parte do passado que foi marginalizado pelo Estado brasileiro. É interessante pensar como tem construído, e como as políticas públicas educacionais foram efetivadas, como os sujeitos evidenciam sua identidade, e como essas populações buscaram ressignificar seus saberes.

Ao longo da trajetória deste estudo contou-se com leituras importantes sobre temática na qual possibilitou a construção de aprendizagem. Teve-se como base para realização o projeto, que definiu quais os pontos a serem explorados, assim foi realizado uma entrevista semiestruturada com o Sr. Patrício, morador da comunidade, acerca da cultura local e a sùssia, que evidenciou que a sùssia estar presente na cultura dos povos chapadenses e que tem interação entre a comunidade e a escola, que também foi respondido pelos professores ao perguntar se existe uma articulação entre o conhecimento da comunidade quilombola como valorização cultural e saberes e os conteúdos curriculares trabalhados na escola responderam positivamente.

Com os professores e professoras da escola pesquisada foi realizada uma coleta de informação, usando um questionário via *google forms* que possibilitou ampliação da visão de como há interação entre a cultura produzida na comunidade e a escola referida. Percebe-se ao analisar as respostas do questionário que os professores e professoras estão familiarizados com as questões étnicos raciais, enfatizaram que as questões étnicos raciais estão presentes na

escola porque faz parte do meio social. Apontaram que as políticas públicas são debatidas na formação e todos que responderam ao questionário já tiveram formação sobre a temática.

Ao perguntar se encontrava dificuldade em trabalhar com a temática, as respostas foram não, ficando evidente que pensar e trabalhar o ensino da História e Cultura Afro-brasileira nas instituições de ensino, para os entrevistados não é problema. Ou seja, que todos têm conhecimento e experiências sobre as questões étnicas e aplicados nas práticas pedagógicas no dia a dia na sala de aula.

Compreende-se que as relações étnicas raciais no Brasil ainda têm um percurso longo a ser alcançado, ao ser um desafio que as políticas públicas educacionais sejam efetivadas. No entanto, para a realidade pesquisada como demonstrado nos quadros de respostas dos professores e professoras que expressaram que não tem dificuldade no trabalho pedagógico e que consegue fazerem articulação entre a realidade da comunidade e as políticas públicas instituídas. Contudo, espera-se que este estudo provoque reflexão crítica acerca da temática, para que cada vez professores e professoras promovam práticas pedagógicas que seja antirracista que os educandos empoderados reafirme suas identidades como sujeitos pertencentes as comunidades remanescentes de quilombos.

REFERÊNCIA

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- AMÉRICO, M. C. Formação de professores para a implementação da lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar (2014). **Poiésis**, Tubarão. v.8, n.14, p. 515 a 534, Jul/Dez 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em 05 de outubro 2022.
- APA-TO – **A Associação Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins é uma ONG criada em 1992**, disponível <https://www.google.com/search?q=APA-TO+%E2%80%93+A+Associados>. Acesso em 10 de setembro de 2022.
- BRANDÃO, Carlos, Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004. Disponível <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf> acesso em 10 de setembro de 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília (DF): SECAD/ME, 2013. Disponível em http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em 08 de setembro de 2022.
- BRITO, Marlene Oliveira de; MACHADO, Vitor. Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos: estratégia de resistência à tradição seletiva no ensino de ciências. **Cadernos cenpec**. São Paulo. v. 7. n. 1, p. 105-132. jan. 2017. Disponível em Acesso em: 11 de outubro/2021.
- CHAPADA DA NATIVIDADE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Chapada da Natividade-(TO)**. 2018. Disponível [file:///C:/Users/Windows/Downloads/LEI-250%20DISPOE%20SOBRE%20O%20PLANO%20MUNICIPAL%20DE%20EDUCACAO%20DE%202015%20A%202025.pdf%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/LEI-250%20DISPOE%20SOBRE%20O%20PLANO%20MUNICIPAL%20DE%20EDUCACAO%20DE%202015%20A%202025.pdf%20(5).pdf) em: Acesso em: 12 de outubro 2022
- CHAPADA DA NATIVIDADE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político Pedagógico da Escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo**. Brasil, Constituição Federal 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de outubro de 2022.
- CURY, Carlos Jamil. **O futuro da Educação Igualdade e Diversidade**, 2011, 103-116 <https://www.google.com/search?q=CURY%2C+Carlos+Jamil%2C+O+futuro+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+igualdade+e+diversidade&o> acesso em 10 de outubro 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir do epistemologia do conceito. Disponível, **Rev. bras. Estud. pedagogia** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016 <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. São Paulo, 2011, p. 333-362 <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRV>. Acesso em 20 de outubro 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados gerais sobre e o Município de Chapada da Natividade - TO**. 2010. Disponível <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/chapada-da-natividade/historico> acesso em 12 de novembro 2022

LARAIA, R.de B., 1932- 1.331c **Cultura: uni conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar Ed., 2001.

LIBÂNEO José Carlos. Pedagogia e Pedagogos inquietação e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR disponível <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf> acesso em 20 de outubro 2022.

LIRA, Elizeu Ribeiro. **A gênese de Palmas- Tocantins**. A Geopolítica de (Re) Ocupação Territorial na Amazônia Legal. Goiânia, Kelps, 2011.

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. São Paulo 1996, p.53-63. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364> acesso em 5 de outubro 2022.

NILMA, Lino Gomes. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. MG, 2011, 134-154p. Disponível <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133> acesso, em 14 de outubro 2022.

PASSOS, V. M. de A. **A Profissão docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins**. Goiânia: UFG/Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011. Goiânia: UFG-2011.

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 21. ed., 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1º ed.- São Paulo: Companhia das Letras 2019.

RIBEIRO, Maria. Luiza. Santos. A organização escolar no contexto da consolidação do modelo agrário-exportador dependente (1549-1808). In: RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992. (19-36).

SAVELI, Esméria de Lourdes. **A Educação Obrigatória nas Constituições Brasileiras e nas Leis Educacionais dela derivadas**, 2010, p. 129-146 <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/1879>, acesso em 10 de janeiro de

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed.rev. – Campinas–SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Keila Ferreira Cardoso Costa. **A arte da sùssia: a criança no processo de fortalecimento e preservação de uma tradição**, 2018, 250-256 [file:///C:/Users/Windows/Downloads/796-Texto%20do%20artigo-3359-1-10-20181109%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/796-Texto%20do%20artigo-3359-1-10-20181109%20(4).pdf). Acesso em 20 de outubro de 2022.

SILVA, Santuza Amorim, Meira, Flavia Paola Felix, **Educação das relações étnicos raciais na formação inicial no combate ao racismo**. Disponível [file:///C:/Users/Windows/Downloads/456-872-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/456-872-1-SM%20(1).pdf) acesso em 12 de novembro 2022.

SOUSA, Poliana. Macedo.; ERTZOGUE, Mariana. Haizender. História, memória e religiosidade na festa do Divino Espírito Santo em Natividade - TO. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 101–116, 2013. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/18877>. Acesso em: 30 de setembro 2022.

STÉDILE, J. P. (org); ESTEVAM, Douglas (assistente de pesquisa). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional**. 1500-1960. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político**

VEIGA, Ilma. Passos A. (org.) Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP, Papirus 2006. In: VEIGA, Ilma Passo A. **Projeto política da Escola uma construção coletiva**. 11 a 32 p.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

APÊNDICE C - Entrevista sobre a Sussia

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa.

03/01/2023 14:44

As questões Étnico-Raciais e as Práticas Pedagógicas.

As questões Étnico-Raciais e as Práticas Pedagógicas.

Pesquisa de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins.

1. Já participaram de formações continuada sobre a temática das Relações Étnico-Raciais ?

2. Diante da implementação da BNCC em 2017, que consiste como documento normativo para elaboração dos currículos nas intuições escolares no Brasil. Na sua opinião como foi o processo de elaboração ou adequação dos currículos para as práticas pedagógicas na escola Municipal Marcolina Pinto Rabelo no que diz respeito as relações étnico raciais?

3. Visto que, desde 2003, é obrigatório ensino da História e Cultura Afro-brasileira instituições de ensino público e privado no Brasil. Na sua opinião como essas discussões tem sido contemplada no contexto da escola e no planejamento das atividades pedagógicas? E quais são os impasses e os desafios?

4. Em uma comunidade remanescente de quilombo, na qual a maioria da população é negra, como são trabalhadas as Relações Étnicos-Raciais no contexto escolar como práticas pedagógicas?

03/01/2023 14:44

As questões Étnico-Raciais e as Práticas Pedagógicas.

5. A dimensão da diversidade cultural é trabalhada no Projeto Político Pedagógico da escola?

6. Existe uma articulação entre o conhecimento da comunidade quilombola como valorização cultural e saberes e os conteúdos curriculares trabalhados na escola?

7. Você tem dificuldade de trabalhar com esta temática? Se sim, descrever quais são:

Este formulário foi criado em Universidade Federal do Tocantins.

Google Formulários

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

Avenida Lourdes Solino, S/N, Setor Universitário | 77650-000 |
Miracema do Tocantins/TO
(63)3366-8618 | www.uft.edu.br | pedmira@uft.edu.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: intitulada “**AS questões étnico-raciais e as práticas Pedagógicas**”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisadora responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável **Leticia Ferreira dos Santos** através do telefone: **(63) 98400-1867** ou através do e-mail **leticia.santos@mail.uft.edu.br**.

A presente pesquisa é motivada pelo intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a temática, na perspectiva de discuti-lo com a comunidade acadêmica neste espaço de formação docente, bem como explanar para sociedade como estudo teórico de relevância social. O objetivo dessa pesquisa é analisar as práticas pedagógicas trabalhada na escola Marcolina Pinto Rabelo e as contribuições para a afirmação de identidade dos alunos quilombolas do Ensino Fundamental anos iniciais. Para a coleta de dados será utilizado entrevista semi-estruturada de forma online, pelo o google forms.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada, "As Questões Étnico-Raciais e as Práticas Pedagógicas", de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer momento meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 20__

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

APÊNDICE C - Entrevista sobre a Sussia

Entrevista sobre a Sussia

1. Como surgiu a ideia de resgatar a Sussia a partir da criação do grupo de Sussia mestre Patrício?
2. Partindo do pressuposto que a Sussia é uma manifestação cultural que faz parte da cultura do Tocantins e está presente em várias cidades, como: Almas, Arraias, Natividade, Santa Rosa, Monte do Carmo, e Chapada da Natividade, qual a importância da prática Sussia para a afirmação de identidade?
3. Onde e com quem o senhor aprendeu a dançar a Sussia? Uma vez que a Sussia é uma cultura que passa de geração para geração, tem essa influência no seu grupo de Sussia mestre Patrício?
4. O que a Sussia representa para o senhor?
5. Logo que a Sussia faz parte do acervo cultural do Tocantins, o senhor vê a necessidade desta prática no cotidiano escolar?
6. Nos fale um pouco sobre as memórias que o senhor tem da nossa comunidade, organizações dos festejos, e da vivência do senhor em relação a Sussia em tempos históricos?