

COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E CULTURA AFRODESCENDENTE

estudos e perspectivas

Nelson Russo de Moraes
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)




Observatório
Edições

Audiodescrição:

A imagem apresenta a capa de um livro com composição vertical e estética em tons terrosos. À esquerda, há uma faixa larga na cor marrom escuro, ocupando aproximadamente um terço da capa. Nessa faixa, o título aparece disposto na vertical, em letras grandes, claras e em negrito: "COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E CULTURA AFRODESCENDENTE". Logo abaixo, ainda na mesma faixa, em fonte menor, lê-se "estudos e perspectivas". Na parte inferior da faixa marrom, estão os nomes dos organizadores, em texto claro: "Nelson Russo de Moraes" e "Gilson Pôrto Jr.", seguidos da indicação "(Orgs.)". À direita da capa, ocupando a maior parte do espaço, há a imagem de um instrumento musical artesanal de madeira, em posição vertical. O instrumento possui um corpo retangular e alongado, com acabamento rústico, e lembra um tipo de viola ou instrumento de cordas tradicional. É possível observar o braço com trastes, a cabeça com tarraxas e um orifício circular na parte frontal. O fundo dessa área é claro, com manchas em estilo aquarelado nas cores bege, marrom e ocre, criando um efeito artístico e orgânico. Na parte inferior direita, encontra-se o logotipo da editora "Observatório Edições", composto por formas geométricas coloridas (amarelo, verde e azul) acima do nome da editora em letras escuras. A composição geral transmite uma identidade visual ligada à cultura tradicional, à ancestralidade e à produção de conhecimento, com destaque para elementos visuais que remetem à cultura afrodescendente. Fim da audiodescrição.

Nelson Russo de Moraes
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)

COMUNIDADES TRADICIONAIS
QUILOMBOLAS E CULTURA
AFRODESCENDENTE: estudos e
perspectivas

Observatório Edições
2026

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Porto Jr.
Arte de capa: Adriano Alves.
Publicado em: Abril/2026.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)**

C734

Comunidades tradicionais quilombolas e culturas afrodescendentes: estudos e perspectivas. [recurso eletrônico]. / Organização: Nelson Russo de Moraes, Gilson Pôrto Jr. – Palmas, TO: Observatório Edições, 2026.

167 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-979349-6-6

1. Quilombolas 2. Cultura Afro-brasileira.. 3. Comunidades tradicionais – Brasil. I. Moraes, Nelson Russo de. II. Pôrto Jr., Gilson.

CDD 305.896081
CDU 316.347(=96)(81)
LCC HT1591

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA

Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Flávia Tonani

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Profa. M. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Danilo de Melo Sousa
Dra. Eliane Marques dos Santos
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Mari Terezinha Vieira
Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva



SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória
– Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

MORAES, Nelson Russo de; PÔRTO JR., Gilson (Orgs.). **COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E CULTURAS AFRODESCENDENTES: estudos e perspectivas.** Palmas, TO: Observatório Edições, 2025. 167 p. ISBN 978-65-979349-6-6.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *lrr.*
MORAES, Nelson Russo de; PÔRTO JR., Gilson (Orgs.). **COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E CULTURAS AFRODESCENDENTES: estudos e perspectivas.** Palmas, TO: Observatório Edições, 2025, p. xx-xx.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 11

Nelson Russo de Moraes e Gilson Pôrto Jr.

CAPÍTULO 1 – CARTOGRAFIA SOCIAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE POCONÉ-MT / 15

Odeval Veras de Carvalho e Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

CAPÍTULO 2 - O QUE PENSAM OS DOCENTES SOBRE A LEI 10.639/2003: olhares representativos das relações étnico-raciais / 33

Cacilene Moura Tavares, Anny Caroline Brandão dos Santos, Iris de Sousa Barros da Silva, Ana D'Arc Martins de Azevedo e Herica Teixeira Simão

CAPÍTULO 3 - CARTOGRAFANDO A GEOGRAFIA EM QUILOMBOS DE POCONÉ E NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO / 59

Marely Silva Almeida e Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

CAPÍTULO 4 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGENS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO DEGREDO ATRAVÉS DO PROJETO RIO DOCE ESCOLAR / 65

Débora Lázara Rosa e Manuella Villar Amado

CAPÍTULO 5 - A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COM A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA / 75

Johnny Trindade de Assis e Laurenita Gualberto Pereira Alves

CAPÍTULO 6 - MUSICALIDADE DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / 83

Leuraci Alves da Cruz, Joelma Leda Martins da Silva Moreira e Anazilia Gabriele Moreira

CAPÍTULO 7 - PRÁTICAS EDUCATIVAS: uma experiência da cultura afro-brasileira na educação infantil / 91

Joelma Leda Martins da Silva Moreira, Anazilia Gabriele Moreira e Leuraci Alves da Cruz

CAPÍTULO 8 - VÓ CAMILA: ancestralidade e representatividade quilombola / 101

Jéssica Martins de Albuquerque

CAPÍTULO 9 - REVISÃO SISTEMÁTICA E DIAGNÓSTICO DAS PESQUISAS COM COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO LITORAL SUDESTE-SUL DO BRASIL / 107

Melina Chiba Galvão e Carina Catiana Foppa

CAPÍTULO 10 - PROJETO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um olhar sobre as práticas pedagógicas na educação infantil do município de Palmas – TO / 115

Franciêlda Almeida Paulino Avelino e Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

CAPÍTULO 11 – CULTURA E SUSTENTABILIDADE: a força dos quintais medicinais na comunidade quilombola Poço Dantas em Almas - Tocantins / 125

Maria Lívia Rodrigues Valadares e Helém Nilma Rodrigues Valadares

**CAPÍTULO 12 – HISTÓRIAS QUE CONECTAM: a importância da
contação de histórias na cultura afrodescendente / 131**

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha, Mônica Guedes de Fraga e Grete
Gualberto Cardoso

**CAPÍTULO 13 – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E
AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NOS ANOS INICIAIS NO
MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS -TO / 139**

Layanna Giordana B. Lima

**CAPÍTULO 14 - HISTORICIDADE E RESISTÊNCIA NO QUILOMBO
XINGU, PORTO DE MOZ-PA / 147**

Ronaldo Henrique Santana e Ernando Brito Duarte

ÍNDICE REMISSIVO / 157

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 161

O livro **COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E CULTURA AFRODESCENDENTE: estudos e perspectivas** se insere em um campo de produção científica e política que, nas últimas décadas, tem se mostrado não apenas necessário, mas urgente. Em um país marcado por profundas desigualdades históricas e por um passado colonial que ainda reverbera nas estruturas sociais contemporâneas, pensar os territórios quilombolas e as culturas afrodescendentes é, antes de tudo, um exercício de reconhecimento, justiça e reconstrução epistemológica.

Este livro reúne um conjunto de estudos que dialogam diretamente com as múltiplas dimensões da vida quilombola, territorial, cultural, educacional, econômica e simbólica, evidenciando que tais comunidades não são resquícios de um passado distante, mas sujeitos históricos ativos, produtores de conhecimento, cultura e resistência. Ao longo dos capítulos, observa-se uma preocupação consistente em compreender as dinâmicas internas dessas comunidades, bem como as pressões externas que incidem sobre seus territórios e modos de vida, como

o avanço do agronegócio, a precarização de políticas públicas e as desigualdades socioambientais.

Os organizadores e autores desta coletânea apresentam uma abordagem plural e interdisciplinar, articulando diferentes áreas do conhecimento, como geografia, educação, sociologia e antropologia, para oferecer uma leitura densa e situada das realidades quilombolas. Destaca-se, nesse sentido, a valorização da pesquisa participante, que rompe com a lógica tradicional de produção do conhecimento e reposiciona as comunidades como sujeitos ativos no processo investigativo, e não meros objetos de estudo. Tal perspectiva é fundamental para compreender que teoria e prática se entrelaçam de maneira indissociável na construção de saberes socialmente comprometidos.

Outro aspecto relevante da obra é o destaque dado à educação como espaço estratégico de transformação social. A discussão em torno da Lei 10.639/2003, por exemplo, evidencia tanto os avanços quanto os desafios na implementação de uma educação que valorize a história e a cultura afro-brasileira, revelando tensões, resistências e possibilidades no cotidiano escolar. Ao trazer essas reflexões, o livro contribui significativamente para o debate sobre formação docente e práticas pedagógicas antirracistas, reafirmando o papel da escola como agente de mudança.

Além disso, a obra ilumina aspectos fundamentais da vida comunitária, como a organização social, a religiosidade, a musicalidade, os saberes tradicionais e as práticas de sustentabilidade, demonstrando que os territórios quilombolas são espaços de produção de conhecimento profundamente conectados à natureza e à ancestralidade. Esses elementos não apenas enriquecem o campo acadêmico, mas também desafiam paradigmas hegemônicos, propondo outras formas de pensar o desenvolvimento, a cultura e a relação entre sociedade e ambiente.

Ao percorrer estas páginas, o leitor é convidado a reconhecer a potência das comunidades quilombolas como espaços de

resistência e reinvenção, onde a memória não é apenas lembrança, mas prática viva de afirmação identitária. Trata-se de uma obra que não se limita a descrever realidades, mas que se posiciona politicamente em defesa dos direitos, da dignidade e da valorização desses povos.

Por sua relevância teórica, metodológica e social, este livro se configura como uma leitura indispensável para pesquisadores, educadores, estudantes e todos aqueles comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. Mais do que um conjunto de estudos, esta obra é um convite ao diálogo, à escuta e ao reconhecimento das vozes historicamente silenciadas.

Que este prefácio sirva, portanto, como porta de entrada para um percurso de aprendizado, reflexão e compromisso.

Boa leitura.

Palmas, Tocantins, 2026.

Nelson Russo de Moraes
Gilson Pôrto Jr.
Os Organizadores

CARTOGRAFIA SOCIAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE POCONÉ-MT

Odeval Veras de Carvalho
Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

Introdução

Este trabalho apresenta observação da geografia de comunidades quilombolas do Município de Poconé em Mato Grosso, onde percebe-se a existência do avanço do agronegócio com a inclusão e produção da soja nos seus limites territoriais e próximas as áreas habitadas, suscitando perda de território, contato direto com defensivos agrícolas e agrotóxicos, dano socioambiental e riscos à saúde coletiva.

A partir da entrevista com a líder quilombola Josiane Campos Lima, numa roda de conversa, ela nos alegou que há uma negação dos sentimentos de pertencimento das pessoas pretas desta localidade, que a resistência é a marca desse lugar, que há muito tem lutado para garantir a existência desta territorialidade nesta área quilombola. Ressaltou a importância da produção e coleta do cumbaru para a sobrevivência, resistência como parte da agricultura

familiar na geração de trabalho e emprego das famílias das comunidades do Chumbo e Jejum.

A luta por políticas públicas voltadas para as melhorias de infraestrutura, habitação, saúde, emprego e assistência técnica para a produção agrícola com máquinas, insumos e equipamentos. Alega que atualmente as coisas têm mudado, que a comunidade tem sentido a ausência dessas políticas na educação, saúde, no trabalho, entre outras.

Ela nos lembra que a luta negra da comunidade Chumbo foi retratada em um filme/documentário denominado "Chumbo". A luta contra a poluição da Usina de Cana de Açúcar de Poconé que afeta a saúde dos moradores do Chumbo.

Tivemos a oportunidade de entrevistar a liderança da comunidade Quilombola Chumbo e comunidade Jejum, a dona Kotinha moradora antiga e ativista comunitária, que muito lutou e contribuiu para a preservação da vida, do trabalho, da produção, das mulheres, da existência dos povos tradicionais quilombolas deste lugar, incentivadora e produtora artesanal de frutos e frutas do cerrado desta localidade.

Caminhos Metodológicos

Este trabalho foi realizado seguindo uma proposta de aula de campo na disciplina de Geografia e as Comunidades Tradicionais do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso, ministrada pela professora doutora Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira.

Foi organizado em etapas, a partir dos estudos das aulas teóricas com a leitura de obras e produção de autores no contexto das questões socioterritoriais e comunidades tradicionais. Análises e observações dos objetivos da pesquisa de campo com a escolha do território da baixada cuiabana como lócus desta pesquisa, estabelecido um roteiro de visitas em quatro comunidades

escolhidas: Quilombo Chumbo, Jejum, São Benedito e Campina de Pedra.

O método da pesquisa fundamenta-se no materialismo-histórico e dialético, com a metodologia de pesquisa bibliográfica, participante, de campo, observações, registro de imagens, roda de conversas, entrevistas, diálogos e relatos de experiências.

Sobre o processo da pesquisa participante, Brandão (1999, p. 68-69).

[...] A análise crítica da realidade e a realização de ações programadas conduzem à descoberta de outras necessidades e de outras dimensões da realidade. A ação é uma fonte de conhecimentos e de novas hipóteses. O diagnóstico, a análise crítica e a ação constituem, assim, três momentos de um processo permanente de estudo, de reflexão e de transformação da realidade, os quais se nutrem mutuamente.

O método materialista histórico e dialético tem nos ajudado a compreender esse movimento de ir e vir muito presente nas comunidades quilombolas, as vezes percebe-se em nós a ausência da análise crítica, olhamos o mundo a partir do nosso universo, mais a realidade é mais do que o percebido e sim o é o mundo sentido. Nas comunidades quilombolas as memórias afetivas estão muito presente nos ensinando a ser mais humano também. Assim, entendemos que a pesquisa participante

[...] se situa entre as correntes das ciências sociais que rejeitam a chamada neutralidade científica e partem do princípio de que a

investigação deve servir a determinados setores sociais, buscando uma resposta coerente que permita, por um lado, socializar o conhecimento e, por outro, democratizar os processos de investigação e educação. A pesquisa participante sustenta acertadamente que os métodos e técnicas convencionais tomam o grupo investigado como objeto de pesquisa e não como sujeito principal e que não existe uma separação indesejável entre a teoria e a prática, entre pesquisa social e ação concreta (Brandão, 1999, p. 159).

A pesquisa participante nos ensina então que não existe a separação entre teoria e prática, acreditamos que a teoria é construída a partir de nossas práticas e a prática não se constrói sem a teoria.

A comunidade quilombola Chumbo e comunidade Jejum

A Comunidade Quilombola Nossa Senhora Aparecida do Chumbo e Jejum localizam-se às margens da Rodovia MT- 45 no Km 16, pertencentes ao Município de Poconé/MT (que liga Poconé-MT a Cáceres-MT), também conhecida como Rodovia Adauto Leite.

A origem da comunidade Chumbo, segundo Pereira (2017) e Mendes (2020) apud (Caetano; Mota; Bel; 2023, p. 4), remonta ao final do século XIX, quando o escravo Manoel Metelo de Campos, trazido ainda criança de Minas Gerais para trabalhar em Mato Grosso, fugiu dos domínios de seu senhor, buscando abrigo em fazendas próximas à Poconé-MT.

Figura 01: Encontro com a liderança quilombola dona Kotinha.



Fonte: Carvalho (2024).

Conforme o 4º artigo do Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, a Fundação Cultural Palmares – FCP é responsável pela emissão de certidões às comunidades quilombolas e sua inscrição em um cadastro geral.

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

Figura 02 - Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) Certificadas.

Comunidade Chumbo e Jejum		
Região	Centro Oeste	
UF	Mato Grosso	
Município	Poconé	
Comunidade	Chumbo	Jejum
Nº processo na FCP	01420.001793/2005-19	01420.001774/2005-92
Data da abertura	03/08/2005	
Etapa atual processo FCP	CERTIFICADA	
Nº da Portaria	37/2005	
Data da portaria no DOU	12/09/2005	
Nº Processo no INCRA	54240.005280/2005-61	54240.005245/2005-42

Fonte: FCP (2024)

Adaptação: Carvalho (2024).

Segundo Baptista (2018, p. 146-147), no Brasil, os povos e comunidades tradicionais habitam sobre um quarto do território brasileiro, em todas as regiões do país, formando um quantitativo aproximado de 5 milhões de pessoas. São povos diversificados, cheios de contrastes em sua composição étnica, racial e cultural que ocupam ou reivindicam seus territórios tradicionalmente ocupados (SEPPPIR, 2018).

Detentores de profundos conhecimentos sobre o desenvolvimento sustentável e de um saber que busca dar significado a relação do homem com a natureza, lutam pela vida e pela preservação do seu patrimônio material e imaterial vivenciado

e passado pelas gerações de seus povos. Assim, o reconhecimento do seu território e os direitos sobre conhecimentos tradicionais materiais e imateriais é uma garantia à preservação de atuais e futuras gerações do seu povo, é a preservação e frutificação do seu forte sentido simbólico e identitário.

A inclusão produtiva enquanto forma de resistência, Moraes *et al.* (2019):

Apoiar a agricultura de base familiar e em comunidades rurais implica construir um mundo rural, povoado, baseado em comunidades de proprietários, cujos membros vivam no campo por livre escolha e não por falta de alternativas, e em simbiose com as pequenas cidades, com as quais formam um tecido social municipal. Isto é, sem dúvida, o oposto de uma perspectiva setorial, dominante no Brasil, que supõe a concentração fundiária, esvazia o campo de seus habitantes e gera pobreza rural (Wanderley, 2014).

Respeitar e criar meios para incluir produtivamente a população do campo, qualquer que seja sua categoria sociopolítica, significa, de acordo com Wanderley (2014), que não se deve interferir no modo de funcionamento das comunidades rurais, sob a proposta de modernização. Além disso, segue a referida autora, o apoio monetário, proveniente da concessão de crédito subsidiado, deveria proporcionar acesso ao conjunto dos recursos produtivos e aos bens e serviços

necessários à manutenção de uma boa qualidade de vida e conformação de um patrimônio, a começar pela propriedade da terra. Ou seja, as políticas públicas ou iniciativas privadas devem ir além do assistencialismo (Moraes *et al.*, 2019, p. 145).

Figura 03: Liderança quilombola e produtora rural Maria da Conceição Pizoto (dona kotinhada comunidade Jejum): mostra da produção artesanal dos frutos do cerrado.



Fonte: Carvalho (2024).

Figura 04: Logomarca da Comunidade Quilombola do Chumbo



Fonte: Lima (2024).

Comunidade São Benedito e Campina de Pedra

Localizam-se às margens da Rodovia MT-45 no Km 16 e 32, respectivamente, pertencentes ao Município de Poconé/MT (que liga Poconé-MT a Cáceres-MT), também conhecida como Rodovia Adauto Leite.

Segundo Duarte (2016, p. 18), o processo de formação da comunidade São Benedito, como na maioria dos sítios urbanos brasileiros, ocorreu sem nenhum planejamento. A comunidade São Benedito foi o local ideal para formação de uma comunidade a qual, a partir do seu solo fértil a prática da agricultura de subsistência, tornou-se uma das mais conhecidas da região de Poconé. De acordo com depoimento de B.V.G.N o nome São Benedito, se deu por conta da fé dos moradores no santo São Benedito.

(...) onde habita a comunidade era um antigo sítio cujo dono Sr (J.G de A) dividiu a área e as doou para as famílias que tivessem interesse em plantar no local. Na década de 50 a comunidade começou a ser habitada pelos novos moradores, junto com os moradores do antigo sítio e seus familiares. Em 25/11/1973 a comunidade foi registrada em cartório e os fundadores da mesma começaram a luta para trazer energia elétrica para o local. Nesta época 45 famílias residiam no local. Em 1993 conseguiram levar para a comunidade a energia elétrica, e finalmente no ano de 2010 a comunidade São Benedito foi reconhecida como quilombola, o que é para eles um orgulho, pois remete a sua origem e lembranças de seus antepassados (Duarte, 2016, p. 18).

Em visita a comunidade São Benedito quem nos recebeu foi a senhora Fátima, importante mulher e liderança, atualmente mãe de três filhas e um filho. Nos relatou que no passado diante das dificuldades de viver na zona rural tinha muita vontade de estudar, no entanto, não abandonou sua localidade e o trabalho na produção de farinha de mandioca, na prensa, no pilão e ralando. Nos conta de maneira triste a diminuição na produção da farinha, em virtude da mão de obra e da demanda de compra e venda para a cidade.

Figura 05: Encontro com lideranças no Quilombo São Benedito.



Fonte: Carvalho (2024).

Conforme Duarte (2016, p. 17-18), abaixo o mapa de localização desta comunidade, da cidade e do Estado de Mato Grosso.

Figura 06: Localização da Comunidade São Benedito [Poconé-MT].

**Localização da Área de Estudo
Poconé - MT**



Fonte: Embrapa (2016).
Org.: Ferreira (2016)

Importante destacar as ideias de Pereira (2020, p. 57), em seu artigo sobre a participação e protagonismo das mulheres no território da cidadania da Baixada Cuiabana, onde mostra a luta, a resistência e resiliência no trabalho cotidiano. Aqui fazemos uma analogia aos relatos apresentados.

Assim também são as mulheres da Baixada Cuiabana. Agricultoras, rendeiras, catadoras, farinheiras, pescadoras, professoras, domésticas, donas de casa, artesãs, costureiras, doceiras. Essas mulheres contribuem na economia familiar. São exemplos de resistência dentro de suas comunidades ao assumirem responsabilidades como a educação, geração de renda em cooperativas ou na agricultura familiar. De igual forma, se expressa no respeito e preocupação com a sustentabilidade, com os espaços de liderança em sindicatos, associações, grupos religiosos. Essas mulheres rompem com os padrões que a sociedade patriarcal insiste e lhe impor como reprodutoras, 'bela, recatada e do lar' (Pereira, 2020, p. 57).

Segundo relatos dos entrevistados a comunidade São Benedito é composta de 38 famílias distribuídas entre os assentamentos Bandeira, Baía do Campo, Barreirinha, Minadouro e Alvorada. A genealogia da origem dos remanescentes quilombolas entre os mais antigos o Senhor João Crisóstemos de Almeida, Benedito Vicêncio (82 anos), Antônio Maria de Almeida e Antônio Reis, entre outros descendentes. A criação da comunidade foi em

1973, a Escola Municipal Antônia Maria de Almeida em 1978, hoje encontra-se desativada.

Figura 07 - Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) / Certificadas.

Comunidade São Benedito e Campina de Pedra		
Região	Centro Oeste	
UF	Mato Grosso	
Município	Poconé	
Comunidade	São Benedito	Campina de Pedra
N° processo na FCP	01420.001791/2005-20	1420.001797/2005-05
Data da abertura	03/08/2005	
Etapa atual processo FCP	CERTIFICADA	
N° da Portaria	37/2005	
Data da portaria no DOU	12/09/2005	
N° Processo no INCRA	54240.005266/2005-68	54240.005272/2005-15

Fonte: FCP (2024)

Adaptação: Carvalho (2024).

Na comunidade Campina de Pedra sob a liderança da senhora Rosa Maria da Silva e do líder quilombola e presidente da associação o senhor Teófilo Mendes da Silva, nos relataram que esta comunidade mantém a tradição da religiosidade católica dos antepassados afrodescendentes de escravos com a reza de santo, o siriri e a produção do mocho, material usado na percussão, também, produzem a rapadura, a culinária típica com carne e galinha com arroz, carne de porco e farofa de banana. Importante destacar,

conforme entrevista com o senhor Teófilo Mendes da Silva, a existência de antigos remanescentes ainda vivos nesta comunidade, o senhor Benedito Mendes Gonçalves de 79 anos de idade e a senhora Filomena Mendes da Silva de 103 anos de idade.

Segundo Pereira e Oliveira (2023, p. 41), a comunidade Campina de Pedra tem o reconhecimento como território quilombola desde agosto de 2005. Segundo estudos da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e do INCRA, a comunidade existe há mais de 150 anos, tendo sido formada por Benedito Mendes Gonçalves, personagem de quem todos os moradores descendem.

A comunidade é constituída por uma grande irmandade, em uma área herdada e dividida entre os 13 filhos de Filomena Mendes da Silva (Dona Morena) e Antônio Dórico de Moraes, no entanto, não são todos os filhos que lá residem. A subsistência de Campina de Pedra vem do plantio de cana-de-açúcar e da produção da rapadura feita nos engenhos da comunidade, além do auxílio financeiro dos programas sociais oferecidos pelo Governo Federal.

O caráter coletivo do trabalho na produção da rapadura é representa uma herança passada de geração a geração. Por meio da revenda e da manutenção do engenho, percebem-se os sentidos atribuídos às relações de trabalho e ao uso comum da terra na comunidade de Campina. Além dos engenhos, ainda existem na comunidade a escola Benedito Mendes Gonçalves, construída no ano de 1976, a igreja de São Sebastião, que é o santo de devoção dos moradores, e um posto telefônico.

Escola Estadual Quilombola Teresa Conceição de Arruda na Comunidade Mata Cavalu.

Em visita a esta escola quilombola fomos recebidos de forma calorosa e gentil pela diretora, professoras/professores, servidores, sob a mediação do aluno Luiz, estudante desta escola e bolsista do

projeto de iniciação científica participante da II Olimpíada nacional Científica dos Povos Tradicionais, Quilombolas e Indígenas em 2023.

A escola preparou os estudantes para a realização de várias atividades artístico-culturais, como dança, teatro e música. Importante destacar a apresentação do grupo de teatro (Teatro), onde através dos diálogos e performances resgata a história e herança dos povos negros na pessoa de Tereza de Benguela, a opressão dos escravistas, a violência, as mortes, a expulsão de suas terras, a dor, o sofrimento e a falta de respeito com os povos tradicionais. Também, vimos a apresentação do siriri do grupo de dança Ypé do Cerrado, que de forma harmoniosa retrata o cotidiano do povo da baixada cuiabana, seus costumes, sua culinária e sua vida.

Considerações finais

Os estudos em comunidades tradicionais, principalmente, quilombolas nos remete ao encontro de territórios com identidade própria, devido a diversidade étnica e ambiental. Povos com trajetórias de conflitos e, lutas em defesa da saúde e da vida, das mulheres, crianças, trabalhadores que precisam sair para o sustento, resistência a ocupações indevidas, a expansão urbana, aos interesses privados em detrimento ao coletivo, a modernização, a ocupação de suas áreas territoriais por corporações e interesses financeiros.

Esta pesquisa precisa se auto retroalimentar com seus interlocutores na medida que dialogue em responder as demandas propostas. Torna-se fundamental para análise das situações e demandas em que se encontra atualmente estas comunidades, as dificuldades nos aspectos educação, saúde, socioeconômico e ambiental, tendo em vista, as questões da falta de oportunidade de trabalho local, infraestrutura como equipamentos e insumos para a produção, impactos ambientais na natureza pelas agressões da produção não sustentável em áreas próximas das comunidades.

Acreditamos que os territórios quilombolas deverão ser valorizados pela própria natureza da existência desses povos originários, sua cultura, crença, valores, danças, culinária, tradições, características étnico-raciais, pela resistência ao território, paisagens, ecossistemas, saberes, sabores e sustentabilidade ambiental.

Referências

BAPTISTA, Renato Dias; et al (Orgs.). **Povos originários e comunidades tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária** - volume 2 [recurso eletrônico] / Renato Dias Baptista; et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, Boa Vista: EdUFRR, 2018.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense. 1999.

CAETANO, Edson; MOTA, Karla Rodrigues; BEL, Haya Del. **Por terra, trabalho e educação: sobre a existência e resistência na comunidade quilombola do Chumbo, Poconé-MT**. Revista: Trabalho Necessário. V.21, nº 46, 2023 (setembro-dezembro) ISSN: 1808-799 X

DUARTE, Gisele Soares Dias. **Os saberes tradicionais da comunidade São Benedito, Poconé, Mato Grosso: Revelando múltiplos olhares**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, faculdade de Engenharia Florestal, Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais e Ambientais, Cuiabá. 2016.

FCP - Fundação Cultural Palmares. **Certificações de quilombos MT e Brasil**.

Disponível em <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Publicado em 11/11/2022 11h51 Atualizado em 29/07/2024 15h57. Acesso em 25/08/2024.

MORAES, Nelson Russo de et al (Orgs.) **Povos originários e comunidades tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária** – volume 3 [recurso eletrônico] / Nelson Russo de Moraes et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

PEREIRA, Luciano da Silva e OLIVEIRA, Bruna Maria de. **A história da educação nos quilombos de nossa senhora aparecida do chumbo e campina de pedra em Poconé/MT: lutas e resistências**. Afluente, UFMA/CCBa, v.8, n.22, p. 35-55, jun. 2023. ISSN 2525-3441 DOI:10.18764/2525-3441V8N22.2023.2

PEREIRA, Luciano da Silva. **Trajetória de vida, estratégias de resistência e protagonismo de professoras quilombolas da Comunidade de Chumbo/Poconé/MT**. 2017. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMT, Cuiabá.

PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio; SAVIO, Aline F.; GRANDO, Beleni Salete; MUNGO, E. A universidade vai às comunidades tradicionais e quilombolas na baixada cuiabana, Mato Grosso-Brasil, na interface de projetos de extensão e pesquisa em empreendimentos econômicos e solidários. In: **Revista Equador** (UFPI), v. 8, nº 3, p.214 -224, 2009.

O QUE PENSAM OS DOCENTES SOBRE A LEI 10.639/2003: olhares representativos das relações étnico-raciais

Cacilene Moura Tavares
Anny Caroline Brandão dos Santos
Iris de Sousa Barros da Silva
Ana D'Arc Martins de Azevedo
Herica Teixeira Simão

Considerações Iniciais

Apresenta-se neste artigo uma análise das representações dos professores acerca da Lei 10639/2003, tendo como base a pesquisa bibliográfica que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183) "abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc". Assim, utilizaremos livros, artigos e diversas fontes que nos auxiliaram na pesquisa sobre as relações étnico raciais dentro das escolas e a percepção do tema pelos professores, a pesquisa é de cunho

qualitativo Gil (1999), proporcionando uma investigação aprofundada das questões relacionadas ao estudo.

O proposto artigo também parte de uma investigação documental, que ocorre através de fontes de coleta de dados que estão restritos a documentos escritos ou não. Esse tipo de pesquisa pode se feita no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS E MARCONI,2003).

Destaca-se como elemento essencial à escolha dessa técnica, o fato de possibilitar a revelação de aspectos novos do tema estudado e por, como afirmam Lüdke e André (1986), constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Foram utilizados documentos referentes a Lei 10639/23 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O surgimento do tema ocorreu durante o componente curricular *Educação das Relações Étnico-Raciais* ministrado em 2016 no curso de Pedagogia da Universidade da Amazônia. Temática essa que causou nossa inquietação perante as várias maneiras de discriminação e racismo contra o negro, apresentadas pela docente. Nas aula ministradas, a docente revelou algumas de suas experiências acerca do tema supracitado, entre elas, nos chamou atenção o episódio em que ela, como uma mãe “branca” de uma criança “negra”, vivenciou fortemente o preconceito sofrido pela sua filha, fazendo com que ela, enquanto professora, desse início ao estudo e aprofundamento de seus conhecimentos sobre relações étnico raciais.

Os textos e artigos lidos e discutidos sobre o tema, sua relevância á temática dentro da instituição e principalmente fora dela, os relatos sobre obras que o destacam, suas transversalidades e dificuldades inerente dessa diversidade encontradas no Brasil e o papel fundamental do professor nesse processo de políticas positivas, foram fundamentais para a escolha do tema deste artigo.

Essa pesquisa contribui para compreensão, do professor, diante da lei 10.639/03, afim de que esses profissionais ampliem sua visão de como desenvolver essa temática nos ambientes escolares, proporcionando aos alunos uma compreensão justa e qualificada da história dos negros e suas contribuições na cultura, religião e culinária do nosso País.

Buscou-se, a partir deste trabalho, entender melhor a formação do educador e a sua afirmação no papel de mediador em todos os aspectos do desenvolvimento de uma nova percepção do aluno sobre a história do negro e de como esse esse papel é elemento fundamental em sua formação histórica e cidadã.

O estudo foi produzido a partir dos conceitos e representações da abordagem de alguns dos vários autores que abordam o tema em livros e artigos provenientes de pesquisas de âmbito nacional e estadual promovidas pelo Ministério de Educação. Autores como Gomes (2012): com base em pesquisas de âmbito nacional, Coelho (2014): pesquisas e debates sobre a implementação da Lei 10. 630/2003 no estado do Pará, Munanga (2003): noções de raça, racismo, identidade e etnia, Brasil (2013) diretrizes curriculares para educação das relações étnico-raciais para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.

O estudo das representações dos professores perante a Lei 10.639/2003 revela a imagem que está sendo refletida na prática pedagógica desses educadores. Percebe-se a partir das pesquisas realizadas que a lei vem causando estranhamento para alguns e familiarização para outros o que influencia na ação de implementação da Lei e que vem a ser um fator preocupante, pois os docentes são elementos essenciais nesse processo. Desta forma, a questão problema deste trabalho é: Qual o entendimento do professor sobre a Lei 10.639/2003?

Objetivou-se compreender qual o nível de entendimento dos professores perante a Lei 10.639/2003 e como essa lei está sendo posta em prática. Descrever as políticas públicas utilizadas dentro do

ambiente escolar para melhorar o entendimento desse profissional diante da lei e buscar estratégias que contemplem um olhar mais atento para o alcance do respeito entre as raças que tanto almeja-se dentro da sociedade.

A Lei 10.639/2003 e as suas representações

A Lei 10.639 surge em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei 9394/1996 e estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica e em instituições particulares ou públicas, no currículo escolar como um todo, em especial, nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (Brasil, 2018.).

A obrigatoriedade da lei tem como objetivo resgatar as contribuições dos negros na formação da sociedade brasileira e do país nas áreas social, econômica e política. Além de buscar reparar os danos causados aos negros no Brasil durante a escravidão, principalmente depois dela no período pós-abolição, em que os negros foram marginalizados na sociedade brasileira e sofreram desqualificação, danos físicos e psicológicos, entre outros. Como também, tiveram a sua identidade, história e cultura desvalorizadas.

A lei do início das Políticas de Ações Afirmativas¹ atendendo as reivindicações dos movimentos negros. Movimentos que segundo Marcio Santos (2014) surgem em 1944 através do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos e com uma visão pedagógica, nasce lá a alfabetização de negros adultos com o objetivo de forma-los atores e atrizes com a ideia de eliminar os conflitos, ainda nítidos, na relação de raça no Brasil naquela época. Assim, formam-se os

¹ São políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (Brasil, 2013, p. 498).

movimentos negros tendo a educação como suporte. O Teatro experimental do Negro tinha escolas de alfabetização que se mantinham com seus próprios recursos e ofertavam cursos em dois seguimentos: secretariado e empregada doméstica.

O autor Sales Augusto dos Santos (2005) afirma que essa primeira criação deu forças e iniciativas para outros movimentos, iniciativas como congressos e a famosa Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em 1995, tendo o seu final no Palácio do Planalto com o então presidente Fernando Henrique Cardoso que recebeu do movimento uma proposta de ação: o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial.

De acordo com Santos (2014, p. 57):

Entretanto, somente nos anos de 1990, a partir do fortalecimento institucional dos movimentos Negros junto ao poder público, que as demandas em torno de políticas públicas de educação direcionadas a essa população ganharam corpo. Diferentemente das décadas anteriores, em que ainda havia a necessidade de chamar atenção do Estado e da sociedade civil para o fenômeno do mito da democracia racial, entre os anos 1990 e a década atual, os movimentos negros impulsionaram uma série de ações que levaram á aprovação, pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de uma lei específica que contemplasse demandas dessa população. Antes disso, educadores(as) em todo país, de maneira subversiva, tentavam trabalhar conteúdos sobre história da África e das culturas afro-

brasileiras nas escolas e nas organizações dos movimentos sociais do meio negro.

A lei cria as possibilidades de ascensão para o negro galgar lugares ainda não alcançados, tendo como objetivo promover a importância e a compreensão de que essa cultura não foi somente de escravidão, que os mesmos resistiram e foram protagonistas da história de um país que carrega a negritude africana e cabocla. Além de buscar o resgate do que lhes foi retirado de uma forma tão dura e drástica.

A lei tem o desígnio de promover a valorização da história, da cultura e sobretudo reparar os danos causados por séculos adentrando no currículo escolar tradicional e abrindo vagas para os negros e desta forma gerar a todos o conhecimento da história do Brasil a partir da matriz africana e não pelo viés europeu, apenas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER):

Segundo Brasil (2013, p. 503):

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-

brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

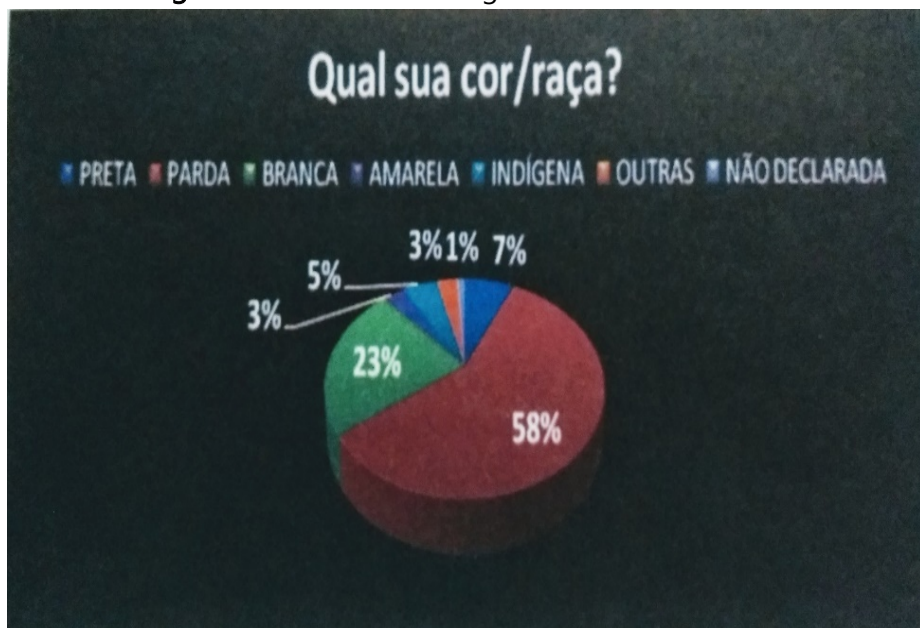
Apesar das contribuições mencionadas acima há uma ofuscação da cor. A sociedade de uma maneira geral inferioriza o negro, inclusive percebe-se negros que não se reconhecem como tais, pois a cor ainda é negativada dentro da hierarquia social. Embora o Brasil se diga um país miscigenado há muito mais racismo no interior da sociedade do que parece e esse não reconhecimento de sua própria cor e a denominação “negro” parte das afirmações negativas dadas ao longo dos tempos desde a escravidão até a criação da Ideologia do Branqueamento² e do mito da Democracia Racial³.

Para expressar essa ideia, apresenta-se, em seguida, um gráfico da pesquisa realizada em escolas do Município de Ananideua, feita pelas autoras Coelho e Soares (2013), onde apenas 7% se declararam negros como podemos conferir na Figura 1:

² A tese do branqueamento como projeto nacional surgiu, assim, no Brasil, como uma forma de conciliar a crença na superioridade branca com a busca do progressivo desaparecimento do negro, cuja presença era interpretada como um mal para o país (Jaccoud, 2008, p. 49).

³ O discurso da Democracia Racial estrutura-se na “fabula das três raças” fundadoras (índios, brancos e negros) e no discurso positivo da mestiçagem assumido pelos intelectuais e gestores do Estado a partir dos anos de 1930 (Ferreira, Santos, 2014, p. 185).

Figura 1 – Declarantes Negros



Fonte: Coelho e Soares (2013, p. 40)

Segundo Coelho e Soares (2013, p. 40):

Procedidas as indentificações, obtivemos um universo no qual o componente raial ficou assim distribuído: 7% os alunos que se autodeclararam pretos; 58% de alunos autodeclararam pardos; 23% de alunos autodeclararam brancos; 3% de alunos autodeclararam amarelos; 5% autodeclarados indígenas; 3% autodeclarados compor outras categorias como “morena” e “morena clara”, enquanto 1% dos adolescentes não procedeu a autotranscrição.

O gráfico apresenta dados de um “não reconhecimento” enquanto negro/preto. Compreender o porquê da taxa ser tão baixa é reconhecer que ao longo da história se indentificar como negro acarreta para si uma cor com peso perjorativo. Olhar com clareza para essa historia é entender que infelizmente o papel social dos negros no país é inferiorizado.

Combater e dismistificar esse passado é uma tarefa social da escola em conjunto com a sociedade, pois o dia 20 de novembro é marcado pelo dia da “Consciência Negra”. No decorrer de nossa pesquisa encontramos autores que discordam e tem um outro olhar em relação a lei e o que nela está contida como mostra na citação abaixo o posicionamento de outro autor.

Segundo Sales Santos (2005 p. 33-34):

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do

ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Aqui, pensamos que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua.

Com todos os aspectos positivos e negativos dos trechos acima recorreremos para pesquisas de âmbito Regional, com a intenção de aprofundar o processo de formação continuada, realizadas pelo GERA, que é o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais, sediado no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade

Federal do Pará e que tem como objetivo a formação continuada dos professores na questão da educação para as relações étnico-raciais.

Segundo os autores Coelho, Silva e Soares (2016, p. 17):

O curso de especialização em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental faz eco à imperiosidade da formação continuada, especialmente, neste caso particular, por adotar um projeto de intervenção escolar voltado para enfrentar os problemas correntes relacionados ao universo educacional. A atualização proposta pelo curso intenciona, entre outros objetivos, ampliar os conhecimentos teóricos-conceituais e técnicos dos professores que atuam no Ensino Fundamental, cuja formação guarda, não raras vezes, lacunas na formação Inicial.

A docência no Brasil está caminhando em direção ao processo de construção da profissão do ser professor, cuja relação com o mundo é pautada no processo dialético que internaliza e modifica as estruturas sociais como um agente representativo da sociedade, o que torna a sua formação crucial para na produção de conhecimento segundo Coelho (2013).

Essa formação citada anteriormente possibilita um maior entendimento por parte do aluno para com seu mediador, o professor. Entendimento este que diz respeito às especificidades e peculiaridades do racismo e do ser negro.

Verifica-se que para promover a formação continuada para os docentes, que se encontram em sala, é uma forma de suprir possíveis lacunas em sua formação acadêmica da graduação e com

ela oportunizar ao aluno a descoberta histórica da sua própria existência.

As novas configurações de sociedade exigem do professor um preparo para as nuances desse novo mundo tendo uma formação voltada para a *práxis*. Dessa forma as suas aulas passam a ser mais atraentes para o discente. Ressalta-se que a educação tem um papel fundamental na construção individual e coletiva dos sujeitos. Cabem também as escolas a conscientização de que a base do conhecimento é decisiva para melhorar a vida das pessoas.

Caminhos do Racismo e a Percepção dos Professores em Relação ao Tema.

A definição do termo raça vem do italiano *razza* que por sua vez surge do latim *ratio*, que significa categoria e espécie. A sociedade passou por muitas transformações durante os séculos buscando respostas para a explicar o diferente. Segundo Munanga (2003) o racismo tem sua primeira aparição na Bíblia, em Gênesis, que narra a história da separação por raças dos filhos de Noé. *Jafé* que representa a raça "branca", *Sem* que representa a "amarela" e *Cam* a "negra". As Escrituras relatam que Noé foi visto por *Cam* deitado em uma posição indecente, e em seguida teria feito piada com o acontecido para seus irmãos. Noé, enfurecido com a atitude do filho teria amaldiçoado os descendentes de *Cam* a serem escravizados pelos filhos de seus irmãos. Por muitos anos a sociedade se agarrou a esses mitos para justificar a prática da escravidão e por consequência o racismo no mundo.

Na perspectiva da ciência, se pensarmos acerca da classificação dos seres vivos em relação a divisão de raças, foi necessário estabelecer critérios voltados para as diferenças e semelhança. "No século XVIII, a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e divisor d'água entre as chamadas classes". (MUNANGA, 2003, p.3). Por essa razão a espécie humana ficou dividida em três raças, como vemos nos dias de hoje, as raças branca,

negra e amarela, que são definidas pela quantidade de melanina que o corpo possui. Portanto, a raça denominada de branca possui menos concentração de melanina, tornando-se responsável pela cor mais clara do cabelo e dos olhos. Já a raça negra concentra uma porcentagem maior de melanina, por isso a cor dos cabelos e olhos pode ser mais escura. E a amarela, numa posição intermediária, que aproxima a cor do pelo de um tom amarelado.

No entanto, os estudiosos responsáveis por esse campo do conhecimento chegam a conclusão que do ponto de vista biológico as raças não existem. O que não quer dizer que todos os seres humanos sejam iguais do ponto de vista genética, apenas que essas diferenças não são consideradas suficientes para que ocorra a classificação em raças.

É inegável que no decorrer dos séculos povos interpretaram e buscaram utilizar o conceito de raça de maneira deturpada, com o intuito de justificar a intolerância de um grupo de seres humanos em detrimento de outros com a finalidade de mostrar superioridade e busca pelo poder.

O racismo retira a sensibilidade dos seres humanos para perceber o sofrimento alheio, conduzindo-os inevitavelmente à sua trivialização e banalização. Essa barreira de insensibilidade, incompreensão e rejeição ontológicas do outro encontrou, na América Latina, a sua mais elaborada formulação no mito-ideologia da “democracia racial” (Moore, 2007, p. 23).

No Brasil, percebe-se que a divisão por raças é bastante visível, até porque somos um dos países mais miscigenados da América Latina e o racismo, por sua vez, se faz presente de uma maneira bem incomum, pois, ele se esconde atrás do mito da

democracia racial. Gomes (2005, P.46) afirma “O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição”, pois a população brasileira sempre negou o racismo. No entanto, sabemos que ele se apresenta de forma sutil, seja no mercado de trabalho, nas relações de gênero, nas instituições de ensino da educação básica ou do ensino superior, entre tantos outros espaços.

O Brasil como já foi citado acima é um país que tem suas bases construídas através da contribuição das mais diversas raças: brancos, indígenas, negros e imigrantes o que torna uma terra extremamente multicultural. Entretanto, a instituição de ensino tem uma enorme dificuldade em valorizar essa contribuição no ambiente escolar.

De acordo com Candou (2008, p. 15):

Hoje esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com está e construir, práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes.

A busca pela união entre educação e cultura na escola não é tarefa fácil devido à grande influência tradicional que se encontra enraizada nesse ambiente. Por isso, o trabalho em relação a essa modificação para melhorar e atender todos os alunos, deve ser um trabalho cuidadoso para que todas as culturas sejam respeitadas e compartilhadas em uma troca de conhecimento acerca do outro.

Vale ressaltar, que a resistência das escolas e também de muitos professores acerca da implementação da lei 10.639/2003 é bastante forte dentro do nosso país. Muitos não se sentem preparados para trabalhar essa temática em sala de aula devido a

precarização da formação continuada. Assim, os docentes acabam por não adquirir as competências necessárias para perceber os preconceitos e discriminações raciais nesses ambientes.

Segundo Cavalleiro (2005), há dificuldade para se perceber e qualificar o conflito racial no cotidiano e para se estabelecer as atividades e os procedimentos adequados para se trabalhar com a temática da diversidade racial e combater o racismo.

É lamentável que o racismo permaneça tão forte no cotidiano dessas instituições de ensino, onde ocorrem diversas práticas discriminatórias, seja pela cor da pele, tipo de cabelo, religião e tantas outras características físicas e culturais que deveriam ser motivo de orgulho para toda população brasileira. Afinal, os negros fazem parte da nossa história e devem ser sempre respeitados.

A partir das interações sociais, que se construiu com diferentes pessoas e grupos, moldou-se nossas identidades. É importante ressaltar que a nossa identidade está sempre ligada ao que é diferente.

De acordo com os autores Câmara e Moreira (2008, p. 43):

A identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. Dizer somos cariocas implica dizer não somos Pernambucanos; dizer somos adultos implica dizer: não somos criança.

Caputo (2008) explica que a classe de professores ainda sente muita dificuldade de aceitar e buscar estratégias para atender e alcançar os alunos, em especial os afrodescendentes. Consequentemente esses alunos não se sentem à vontade em expor sua religião e suas crenças no ambiente escolar por medo de sofrerem preconceitos e acabam, por muitas vezes, negando suas raízes dentro desse ambiente.

Muitos professores pelo Brasil, em especial os que lecionam o ensino religioso, acabam sendo os que mais provocam esses preconceitos, pelo fato de grande parte se intitularem católicos ou evangélicos e com isso se não disporem a aceitar, entender e respeitar as religiões afrodescendentes de seus alunos. Caputo (2008) em sua pesquisa explica que as crianças do candomblé frequentam as escolas assim como qualquer outra criança de outro credo, mas não são vistas, não existem, são invisibilizados, e quando existem são encaradas por muitos professores como um problema a ser resolvido e acabam sendo induzidas a trocarem de religião.

Gomes (2005, p. 56) assim advoga:

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato.

O preconceito racial aparece de forma bem forte em várias situações dentro da nossa sociedade e mais preocupante, ainda, é perceber o quanto essa prática é presente nas instituições de ensino do país. E, também, da resistência desses profissionais perante a implementação da lei 10.639/2003. É importante que sejam implantadas políticas públicas que conscientizem e preparem esses profissionais para que possam ser capazes de se posicionar perante seus alunos de forma clara e eficiente, priorizando sempre a busca da tão sonhada igualdade dentro das escolas do Brasil.

Ações Afirmativas: Importância para a Lei 10.639/2003

As ações afirmativas são vistas como um conjunto de políticas públicas ou privadas temporárias, que visam reparar um dano material junto a determinado grupo social, historicamente desfavorecido e injustiçado, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Essas ações são destinadas a reverter as tendências históricas de desvantagem, particularmente nas áreas de educação e emprego. Elas objetivam garantir a igualdade de oportunidades entre os indivíduos (Cashmore, 2000, p. 31).

O objetivo central das as ações afirmativas é o de proporcionar a transformação de âmbito cultural, pedagógico e psicológico, ao buscar desmistificar o imaginário presente durante tantos séculos de racismo, pobreza e violência, com bases fincadas na ideia de supremacia racial e eliminar esses efeitos persistentes dentro da nossa sociedade.

Os organismos multilaterais como as Organizações das Nações Unidas- ONU e as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura- UNESCO, defendem a implementação das políticas afirmativas contra o racismo e a xenofobia. O Programa das nações unidas para o Desenvolvimento- PENUD, aconselha ao governo brasileiro a importância dessas ações afirmativas para a superação das diferenças raciais oportunizar a essas classes menos favorecidas a chance de adquirir um futuro mais digno

As ações afirmativas reduziram as desigualdades entre grupos, nos locais onde têm sido eficazmente executadas, mas no Brasil, de uma maneira geral, ainda é preciso avançar bastante nesse processo, o que indica que para reduzir as desigualdades individuais e construir sociedades inclusivas e equitativas, são necessárias outras políticas, além das focalizadas, que sejam capazes de promover o desenvolvimento socioeconômico equitativo.

Desse modo, é imprescindível a compreensão de que políticas universalistas e políticas focalizadas devem ser implementadas simultaneamente e que a implementação – apenas e tão-somente – de políticas universalistas de crescimento econômico equitativo demandaria um tempo excessivamente longo para a eliminação das desigualdades raciais existentes no Brasil (PNUD, 2005, p. 201).

Percebe-se por si só que as políticas afirmativas, sozinhas, não possuem força suficiente para mudar a realidade social que se fez presente há séculos. É importante que se faça todo um trabalho de conscientização acerca da importância dessas ações. Assim sendo, é fundamental que as defesas das ações afirmativas estejam fincadas na busca de um campo de luta que contemple a igualdade de condições. Segundo Chauí (2001), uma dessas possibilidades no sistema democrático é a luta pela constituição de novos direitos. Essa luta é desenvolvida especialmente pelos grupos excluídos e explorados. Pugnar por novos direitos pode ter um papel importante para a alteração do quadro de desigualdade real presente na sociedade.

Muito se orgulha que o Brasil é composto de uma miscigenação onde as raças convivem em perfeita harmonia, em que o preconceito é algo que não existe mais dentro dessa sociedade. Esses são pensamentos que tentam encobrir as verdadeiras práticas abomináveis de racismo que ainda são fluentes em nosso país.

O Brasil, que é tido pelo imaginário mundial e por si mesmo como um paraíso de mestiçagem, a hipocrisia do não questionamento suficiente no que tange às diferenças, que são muitas, tem permitido a manutenção e o agravamento do silêncio que fala em favor do preconceito. A não-pluralidade na educação é apenas uma das formas de preservação do grande tapete da “democracia racial” que esconde a falta de democracia real (Baibich, 2002, p. 113).

A questão aqui é que as diferenças existem sim, e são muitas, mas a luta maior se faz pela necessidade de se respeitar essas diferenças, respeitar o outro buscando uma forma de convivência que contemple todos aqueles que se fazem presentes na sociedade.

A partir disso viu-se que a Lei 10639/03 constitui-se como uma ferramenta de luta contra ideológica, pois “o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (Chauí, 2001, p. 25). A promulgação da lei é uma grande conquista para o Brasil. Através dela somos capazes de perceber uma busca por implementar nas escolas e nas futuras gerações um novo olhar, não apenas voltado para a história do negro no Brasil e sua contribuição, mas como agentes participativos da construção da sociedade e a partir desse ponto construir uma nova história para esse país.

É importante salientar que as políticas afirmativas têm como meta principal proporcionarem ao negro o direito de se reconhecerem e de serem reconhecidos na cultura nacional, dando aos mesmos a chance de serem inseridos na sociedade, assim como todos os cidadãos brasileiros, em escolas devidamente instaladas e equipadas com profissionais qualificados e preparados para lidar com situações de discriminação e racismo que podem surgir no decorrer desse processo.

As condições materiais adequadas das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (Brasil, 2013, p. 478).

A busca por reconhecimento, assim como a adoção de políticas e estratégias pedagógicas que resultem na valorização da diversidade, são uma luta constante e um trabalho que deve ser cuidadosamente desenvolvido nas instituições de ensino, pois o “mito da democracia racial” ainda se faz fortemente presente nesse ambiente.

As ações afirmativas desenvolvem um trabalho importantíssimo na correção de desigualdades raciais e sociais, tendo como objetivo oferecer um recurso diferenciado que busca corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por uma estrutura social excludente e discriminatória (Brasil, 2013).

Percebeu-se então, que as políticas de reparação voltadas para a inserção e permanência dos negros nas escolas é de suma importância para proporcionar uma educação que atenda a todos esses estudantes que estão inseridos nos sistemas de ensino e que almejam uma educação de qualidade que os atenda em suas necessidades, sejam elas intelectuais ou sociais.

É fundamental para o alcance desse resultado que os professores sejam competentes no domínio do conteúdo de ensino, capazes de proporcionar reflexões acerca das temáticas referentes as relações étnico-raciais e comprometidos com a educação de negros, brancos, indígenas, entre outros. Desenvolvendo uma educação verdadeiramente igualitária.

Dando suporte para que os mesmos desfrutem de condições para alcançar todos os requisitos, tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino de maneira plena e eficiente que proporcione a capacidade para se tornarem cidadãos responsáveis e participativos dentro da sociedade.

Considerações Finais

Pode-se observar que os documentos elaborados sobre a Lei 10.639/03 e os artigos e livros voltados para essa temática, ambos analisados no decorrer deste artigo, que a implementação da lei foi uma grande conquista para a comunidade negra dentro do Brasil e que através dela ganhou-se a oportunidade de se fazer um resgate histórico dos negros nesse país partindo de um novo olhar, de uma nova metodologia, ao contar a história desse negro como aquele que contribuiu afetivamente na construção social, política e econômica do Brasil.

Entretanto o alcance da efetivação da lei e de seu objetivo central, ainda é um desafio para os educadores brasileiro. Gomes (2012) explica que a implementação da lei não depende apenas das ações e políticas intersetoriais do movimento social e da mudança nos currículos das licenciaturas como a Pedagogia mais também dos investimentos na formação inicial e continuada direcionadas a todos os profissionais da educação que atuam em ambientes escolares ou não escolares.

É importante ter um olhar direcionado aos educadores encarregados desse processo dentro das escolas, pois eles são os responsáveis pela verdadeira implementação da lei, já que estão em constante contato com os educandos e tornam-se a “ponte” para desenvolver no aluno a consciência de que o negro foi apenas um escravo no território brasileiro.

De fato, é inegável que os documentos e projetos realizados com o objetivo de discutir maneiras e estratégias para desenvolver as ações afirmativas tendo como base reparar os danos causados as comunidades negras, devem de fato serem colocadas em prática. Afinal, esses são produzidos com o propósito de possibilitar aos afrodescendentes uma vida escolar de qualidade, sendo fundamental que essa educação tenha início na educação infantil, passando por todas as fases da vida estudantil.

Com todo arcabouço teórico, verificou-se na construção deste artigo que o entendimento dos professores acerca da lei é frágil. O professor, quando tem o conhecimento da lei, esbarra no preconceito social e religioso. Infelizmente a lei só é colocada em prática parcialmente, de forma inadequada, no dia 20 de novembro, dia considerado pelas escolas “O dia da consciência negra”. No resto do ano letivo a questão étnica- racial não é discutida.

Em contrapartida observou-se que no decorrer da pesquisa que são ofertados aos profissionais da educação cursos, palestras e oficinas, voltados a formação continuada, oferecido pelo grupo de

pesquisa Gera (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais)

Cabe também ao professor procurar sua própria formação por meio de leituras, pesquisas, publicações e debates em salas que promova uma base teórica e prática de suma importância para o processo de ensino.

Referências

BRASIL. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição** / Mário Theodoro (org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. –Brasília: Ipea, 2008.176 p.: gráfs. tabs.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003 :**Pesquisas e debates/ Wilma de Nazaré Baía Coelho...[et al.]** (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.- (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais).

BRASIL. **Diretrizes Curricular Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562P.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera** a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jan. 2003. 2003 a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>.

Acesso em: 25 set. 2018.

BAIBICH, T. M. Os Flintstone e o preconceito na escola. **Revista Educar nº19**. Curitiba, Editora, UFPR, 2002.

CANDAU,V.M; MOREIRA, A.F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora vozes,2008.

CÂMARA, Michelle; MOREIRA, Antônio. **Reflexão sobre o currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica.** Ni, CANDAU,V.M; MOREIRA, A.F. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora vozes,2008.

CAPUTO, Stela. **Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi- O candomblé também está na escola. Mas como?.** IN: CANDAU,V.M; MOREIRA, A.F. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora vozes, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo.** IN: A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates/ Wilma de Nazaré Baía Coelho...[et al.] (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.- (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais).

CAHSMORE, E. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Editora Selo Negro, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica /** Wilma de Nazaré Baía Colho, Carlos Aldemir Farias da Silva, Nilcema Josenilda Brito Soares. - São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016. – (Coleção formação de professores & relações étnico-raciais).

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

Ensino em pesquisa: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais / Wilma de Nazaré Baía Coelho, Raquel Amorim dos Santos, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva (orgs.) Belém: Editora Açáí: 2013. 258p.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso; SANTOS, Marcio André de Oliveira. **O mito da democracia racial, o ensino de história e cultura afro-brasileiras.** p.183 In: A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates/ Wilma de Nazaré Baía Coelho...[et al.] (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.- (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais).

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 5. Ed. São Paulo: Atlas. 1999.

GOMES, Nilma; JESUS, Rodrigo. As práticas pedagógicas de trabalho com relação étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 47, jan./mar. 2013. P. 19-33.

GOMES, Nilma. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** IN: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

JACCOUD, Luciana. **Racismo e república: O debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil,** p.45 In: *As*

políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas,2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MOORE, C. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** Belo Horizonte: Mazza Edições,2007.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, diferença cultural e diálogo.** In: Dossiê Diferenças. Revista Educação e Sociedade nº 79. São Paulo: Editora Cedes, 2002

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º seminário Nacional de relações raciais e Educação- PENESBRJ,05/11/2003.Disponívelem:

<https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em : 01 nov.2018

_____ **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03 / Nilma Lino Gomes (org.).** 1. ed. – Brasília : MEC ; Unesco, 2012.

PNUD. **O PNUD e seus Objetivos.** Disponível em: <www.pnud.org.br>. Acesso em:04 set. 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 Como fruto da luta antirracista do Movimento Negro.** In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de**

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

SANTOS, Marcio André de Oliveira dos. **Por uma pedagogia antirracista na educação**, p.45 In: A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates/ Wilma de Nazaré Baía Coelho...[et al.] (organizadores). – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.- (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais).

SANTOS, H. **Grupo de trabalho interministerial para a população negra**. Brasília.1996. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br:8080/observatorio/ . Acesso em: 02 Out.2018.

CARTOGRAFANDO A GEOGRAFIA EM QUILOMBOS DE POCONÉ E NOSSA SENHORA DO LIVRAMENTO

Marely Silva Almeida

Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

Introdução

Os quilombos Chumbo, Campina de Pedra, São Benedito de Poconé e Mata Cavalo de Nossa Senhora do Livramento, localizados no Estado de Mato Grosso, representam importantes espaços de resistência e preservação cultural para as comunidades quilombolas. Esses territórios não são apenas áreas geográficas, mas também palcos de vivências, histórias e práticas tradicionais que têm sido transmitidas através das gerações. A cartografia participativa emerge como uma ferramenta essencial para compreender e valorizar a organização espacial e as dinâmicas territoriais dessas comunidades.

Conforme Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) destaca a importância fundamental do território remanescente das comunidades quilombolas como uma conquista resultante de sua

história e luta. Esses territórios não são apenas áreas geográficas, mas representam a materialização das conquistas e resistência dessas comunidades.

Para Urrutia (2009, p. 09)

O território é a base primeira de qualquer identidade cultural. A partir dele constroem-se referentes simbólicos e relatos históricos que permitem a um grupo humano compartilhar as mesmas tradições e expressões culturais.

Este artigo tem como objetivo mapear e analisar a geografia dos quilombos de Poconé e Nossa Senhora do Livramento, revelando como seus habitantes percebem, utilizam e defendem seus territórios diante de desafios contemporâneos. Através de uma abordagem que integra ciência, tecnologia e saberes tradicionais, busca-se fortalecer a identidade territorial e apoiar as lutas por direitos e reconhecimento das comunidades quilombolas. A cartografia é uma ferramenta essencial para fortalecer a identidade territorial e apoiar as lutas por direitos e reconhecimento das comunidades quilombolas.

Quilombo São Benedito

A visita ao Quilombo São Benedito foi marcada por um encontro com o Senhor Benedito, líder da comunidade, que compartilhou suas experiências e conquistas ao longo de sua trajetória como presidente da associação, cargo que ocupou por três vezes. Durante nossa conversa, seu Benedito emocionou-se ao lembrar as lutas e as vitórias da comunidade, destacando a importância da associação na conquista de diversos benefícios, incluindo a farinha local. O Quilombo São Benedito foi fundado há cerca de 100 anos por Antônio Maria, uma figura de grande

referência para todos os moradores. Entre as pautas discutidas, a questão climática se destacou, com relatos sobre a queda na produção de mandioca devido à grande seca, prejudicando o sustento das famílias.

Figura 01: Comunidade Quilombola São Benedito



Fonte: A autora, 2024

Durante a visita, foi anunciada a realização da *Semana Nacional de Alimentos Orgânicos* e do *III Seminário de Agroecologia e Economia Solidária de Povos Tradicionais e Quilombolas da Baixada Cuiabana* no quilombo, uma notícia recebida com muita alegria pela comunidade.

Fátima, uma importante líder local, ressaltou, em seu depoimento, a importância de valorizar a identidade quilombola e destacou a professora Lisanil como uma grande referência e inspiração. A visita reforçou a união e a resiliência da comunidade na luta por um futuro mais justo e sustentável.

Escola Quilombola Tereza Conceição no município de Nossa Senhora Do Livramento.

A influência afrodescendente está enraizada e é vibrante. Fomos recebidos com entusiasmo pelo bolsista Lucas e pelos professores da escola, que nos encantaram com diversas apresentações culturais, reforçando a identidade quilombola local.

Quando lá estávamos, tivemos diálogos significativos sobre a luta quilombola e os direitos da comunidade. Houve também momentos de reflexão sobre a importância do CNPq Júnior e do Projeto Olimpíadas Nacional/Mostra Científica de Povos Tradicionais, Quilombolas e Indígenas na vida dos jovens. Esses programas desempenham um papel crucial na formação e empoderamento dos jovens quilombolas, que são o futuro da nossa sociedade.

Figura 02: Manifestação cultural Afro



Fonte: A autora, 2024

Considerações finais

Conclui-se que a luta das comunidades quilombolas não é apenas pela sobrevivência física, mas também pela preservação de uma herança cultural rica e diversificada. A resiliência demonstrada por essas comunidades é um testemunho da força e determinação de seu povo em manter viva sua identidade cultural, apesar dos inúmeros desafios.

Referências

BAPTISTA, R. D. *et al.* **Povos originários e comunidades tradicionais**. Vol. 2: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi; Boa Vista: EdUFRR, 2018. 246 p. ISBN 978-65-81512-08-8. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Coordenação Nacional de Quilombolas CONAQ. **Nossa história**. Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

URRUTIA, J. Território, identidade e mercado. *In*: RANABOLDO, C.; SCHEJTMAN, A. **El valor del patrimonio cultural: territorios rurales, experiencias y proyecciones latinoamericanas**. Lima: IEP, RIMISP, 2009.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGENS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO DEGredo ATRAVÉS DO PROJETO RIO DOCE ESCOLAR

Débora Lázara Rosa
Manuella Villar Amado

O processo intercultural, que integra o conhecimento acadêmico e saberes tradicionais, como os das Comunidades Quilombolas, promove a valorização e o respeito pelos saberes que emergem das tradições culturais, muitas vezes subestimados ou negligenciados, enquanto forma válida de produção de conhecimento. Esse processo contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, fomentando uma compreensão mais profunda e respeitosa ao romper com a invisibilidade de um povo produtor de conhecimento, que há séculos perpetua suas tradições e conhecimentos ancestrais, preservando seu patrimônio cultural e legitimando sua identidade.

A prática pedagógica intercultural centrada nas comunidades quilombolas devem ser sensível às suas especificidades culturais e

contextos históricos. Candau (2008) argumenta que uma educação interculturalmente sensível requer não apenas a adaptação de conteúdos curriculares, mas também a incorporação de métodos educacionais que reconheçam e valorizem as tradições e os saberes locais que são perpetuados de forma intergeracional. Essa prática para que seja efetivamente consolidada requer diferentes abordagens metodológicas, como, o uso de materiais didáticos contextualizados, a valorização da oralidade e a promoção de atividades que conectem o conhecimento escolar ao conhecimento tradicional. A ação pedagógica intercultural, enquanto uma ação intencional que se refere ao diálogo respeitoso e enriquecedor entre diferentes culturas, visa não apenas à coexistência pacífica, mas também à valorização mútua dos saberes e práticas de cada grupo cultural, como cita Walsh (2019, p. 9):

a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.

No contexto das comunidades quilombolas, a ação educativa pautada na interculturalidade pode ser entendida como um caminho para reconhecer e valorizar suas tradições ancestrais, reconhecendo o território quilombola enquanto um espaço de aprendizagens da identidade cultural, mas também espaços de resistência e preservação de conhecimentos tradicionais, espaço esse analisado por (Santos, 2007, p. 14):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida

Nesse contexto, o IFES, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática - EDUCIMAT, a convite da Fundação Renova, propôs o Projeto Rio Doce Escolar (PRDE): Formação de Educadores em Educação Ambiental nas Escolas Capixabas do Rio Doce, nos municípios de Baixo Guandu, Marilândia, Colatina e Linhares. O objetivo do programa é realizar cursos de formação continuada em nível de pós-graduação Aperfeiçoamento e Especialização em Educação Ambiental. Este projeto faz parte de medidas reparatórias e compensatórias para os municípios afetados pelo rompimento da barragem da mineradora Samarco ocorrido no município de Bento Rodrigues/MG em 2015, que despejou milhões de metros cúbicos de resíduos tóxicos ao longo do Rio Doce. Participaram do Projeto Rio Doce Escolares professores, gestores e representantes comunitários atuantes nas escolas públicas de educação básica dos municípios citados anteriormente.

Durante o projeto, foram formados grupos de trabalho (GT's) nas escolas participantes. Esses grupos escolheram os temas nos quais desenvolveriam seus projetos de Educação Ambiental. Um dos GT's, de uma escola no município de Linhares/ES, escolheu desenvolver e aplicar seus Projetos Pedagógicos Aplicados (PPA's) do curso de Aperfeiçoamento em Metodologias de Educação

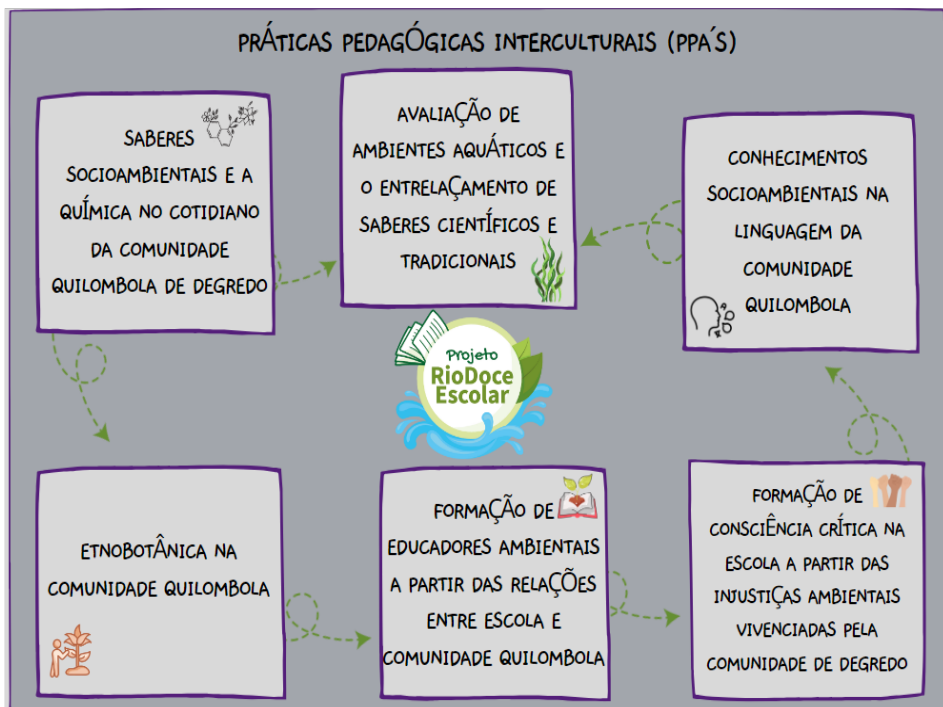
Ambiental com a temática envolvendo os saberes socioambientais das Comunidades Quilombolas. A escolha do grupo baseou-se no fato de existir a Comunidade Quilombola do Degredo, localizada próxima à foz do rio Doce no município de Linhares/ES, que teve seu território atingido pelo rompimento da barragem da mineradora Samarco, por conta dessa "*guerra territorial*", cuja a análise proposta por Santos (2019, p. 74) submete as comunidades tradicionais atingidas: "[...] a readaptação dos nossos modos de vida em territórios retalhados, descaracterizados e degradados.", impactando significativamente seus modos de vida, suas relações de sobrevivência com a água e o solo dos quais tiravam seu sustento por meio de atividades pesqueiras, agrícolas e artesanais, mas principalmente da cultura de um povo que se constitui a partir das relações entre ser humano, natureza e cultura.

Os cursistas vivenciaram o território por meio de aprendizagens compartilhadas pelos mestres dos saberes Quilombola da Comunidade do Degredo realizadas durante três momentos formativos que ocorreram após contato prévio com a Comissão Quilombola do Degredo, que organizou junto à Comunidade esses momentos de partilha de saberes com os cursistas do Projeto Rio doce Escolar. Durante o primeiro momento formativo os cursistas puderam vivenciar o território e conhecer através dos mestres dos saberes ancestrais, espaços de aprendizagens como casas de farinha e bejú, a casa de biscoitos da comunidade, o apiário, os tanques de criação de peixes, visto que as águas do território se encontram contaminadas por rejeitos tóxicos da mineradora da Samarco. Participaram de uma roda de conversa, durante o segundo momento formativo com os membros da ASPERQD (Associação dos Pescadores e Extrativistas e Remanescentes de Quilombo do Degredo), uma assessoria técnica independente que prestou assessoramento aos atingidos pelo rompimento da barragem. Essa assessoria juntamente com os representantes dos troncos familiares da Comunidade, promoveu

para os cursistas uma roda de conversa sobre o racismo ambiental enfrentado pelas comunidades tradicionais, o impacto da falta de água na comunidade causado pelo crime ambiental da mineradora Samarco, que contaminou os lençóis freáticos do território, e as medidas de reparação que vêm sendo tomadas para minimizar os efeitos junto aos moradores da Comunidade Quilombola do Degredo.

O terceiro momento formativo foi realizado junto aos representantes dos trocos familiares da comunidade Quilombola que relataram aos cursistas do Projeto Rio Doce Escolar os desafios e as potencialidades que enfrentam para ressignificar seus modos de vida após a comunidade ser atingida pela lama tóxica. Assim, após esses momentos formativos os cursistas produziram nas escolas que lecionam, as PPA's (Propostas Pedagógicas Aplicadas) que abordavam temas como os Saberes Socioambientais e a Química no cotidiano da Comunidade Quilombola de Degredo, a Avaliação de ambientes aquáticos e o entrelaçamento de saberes científicos e tradicionais, Conhecimentos Socioambientais na linguagem da Comunidade Quilombola, a Etnobotânica na Comunidade Quilombola, a Formação de Educadores Ambientais a partir das relações entre escola e Comunidade Quilombola, e a Formação de consciência crítica na escola a partir das injustiças ambientais vivenciadas pela comunidade de Degredo. Essas propostas pedagógicas, apresentadas na figura 1, foram desenvolvidos com os estudantes de uma escola pública no município de Linhares/ES, para que pudessem analisar como o rompimento da barragem da mineradora Samarco comprometeu os modos de ser e existir dessa comunidade tradicional.

Figura 2- Temas das Propostas pedagógicas aplicadas



Fonte: As autoras.

Assim, a proposta pedagógica aplicada (PPA): "Identificação e Avaliação dos Ambientes Aquáticos na Comunidade Quilombola de Degredo: Entrelaçando Conhecimento Tradicional e Científico", apresentou uma abordagem de maneira crítica dos impactos do rompimento da barragem da Samarco em Bento Rodrigues/MG sobre os mananciais aquáticos na Comunidade de Degredo. Analisou não apenas as consequências ambientais, mas também os aspectos sociais, destacando a historicidade do racismo ambiental enfrentado pela comunidade, agravado pelo referido crime ambiental. A PPA intitulada: "Os Saberes Socioambientais e a Química no Cotidiano de uma Comunidade Quilombola" tece um

panorama da educação ambiental, incorporando a aula presencial "Cores da Terra" do projeto Rio Doce Escolar à prática pedagógica que incluiu testes com indicadores ácido-base em extratos de flores colhidas na Comunidade Quilombola de Degredo, proporcionando uma abordagem prática e lúdica do ensino de química, rompendo com métodos tradicionais do ensino. Foi apresentado na PPA: "Formando Consciência Crítica na Escola: as Injustiças Socioambientais Enfrentadas pela Comunidade Quilombola de Degredo, Linhares-ES", uma formação crítica, ética e humanista para os estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

Partindo da Comunidade Quilombola de Degredo como tema gerador, destacaram as injustiças socioambientais enfrentadas por esta comunidade, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as complexas relações entre desenvolvimento, ambiente e diversidade étnico-racial. A PPA: "Conhecimentos Socioambientais na Linguagem da Comunidade Quilombola de Degredo, no Município de Linhares-ES", integrou saberes tradicionais e científicos, investigando os impactos do rompimento da barragem da Samarco em 2015 na comunidade, especialmente no uso da água e na preservação dos conhecimentos tradicionais. A metodologia incluiu a criação de um audiobook com relatos dos membros da comunidade, adotando uma abordagem comunicativa e incorporando material impresso para fornecer informações visuais sobre a comunidade.

A Proposta Pedagógica Aplicada apresentada: "Etnobotânica da Comunidade Quilombola de Degredo: Entrelaçando o Conhecimento Tradicional e Científico à Escola", buscou documentar e disseminar o conhecimento tradicional da comunidade Quilombola do Degredo, associando-o ao estudo científico da botânica de plantas medicinais, produziu dados sobre os usos e amostras de espécies de plantas medicinais.

Na proposta: "Formando Educadores Ambientais", o leitor é convidado a refletir sobre a formação escolar considerando, o

estudante enquanto educador ambiental, analisa os conhecimentos tradicionais da Comunidade Quilombola do Degredo e suas relações com questões socioambientais, legislações e conscientização sobre o valor da cultura e dos saberes socioambientais em suas articulações com os conhecimentos escolares. Esses e outros relatos produzidos ao longo do curso de Especialização estarão disponíveis no site do Projeto através do endereço eletrônico <https://projetoriodoceescolar.ifes.edu.br/>

Esses momentos formativos foram uma oportunidade de vivenciar um território que produz outras formas de saberes, visto que os professores cursistas não conheciam a Comunidade Quilombola do Degredo. Ao anunciarem sistemas enraizados em cultura, ciência, história, conhecimento e interações socioculturais, destacamos a importância de considerar as tradições, valores e modos de vida dessas comunidades como fonte de produção de conhecimento tradicional intergeracional.

O conjunto de relatos apresentados através das PPA's apresentam, de maneira crítica os impactos socioambientais do rompimento da barragem da mineradora Samarco em Bento Rodrigues/MG sobre a Comunidade Quilombola do Degredo em Linhares/ES, revelam não apenas os danos ambientais diretos, mas também o agravamento do racismo ambiental e as injustiças históricas enfrentadas pela comunidade, evidencia como o crime ambiental provocado pela mineradora Samarco exacerbou desigualdades socioambientais preexistentes, ampliando a compreensão dos cursistas sobre a intersecção entre impacto ambiental e injustiças socioambientais vivenciadas nos territórios das comunidades tradicionais.

Cada relato aborda aspectos distintos, mas interligados, a partir da realidade que emerge do território afetado, ressaltando tanto a relevância dos saberes tradicionais quanto a importância da integração com o conhecimento científico.

Nessa perspectiva, a educação científica intercultural potencializa a formação de educadores ambientais ao promover a integração de saberes tradicionais e científicos, oferecer práticas pedagógicas interculturais, fomentar uma consciência crítica e socioambiental que parte das demandas do território, valorizar os relatos orais e visuais como formas válidas de produção de conhecimento nas comunidades tradicionais, e contextualizar a ciência numa perspectiva humanística dentro das múltiplas realidades culturais em nossa sociedade.

AGRADECIMENTO

Agradecemos aos mestres dos saberes ancestrais, aos representantes dos trocos familiares da comunidade Quilombola do Degredo e à ATI ASPERQD pela partilha de saberes junto aos cursistas do Projeto Rio doce Escolar. O presente trabalho foi realizado com o aporte financeiro da Fundação Renova, a partir de um convênio entre Ifes, Facto e Fundação Renova - Processo Ifes nº 23187.003225/2022-04.

Referências

CANDAU, V. M. Multiculturalismo, interculturalismo e educação. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombo: modos e significados**. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2019.120p.

SANTOS, M. **Território e territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal**

de Pelotas (UFPel), Pelotas, v. 05, n. 1, p. 6-25, jan.-jul. 2019.
Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/>. Acesso em
25 jul., 2024.

A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA COM A LEI 10.639/03 E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Johnny Trindade de Assis
Laurenita Gualberto Pereira Alves

Introdução

Este texto tem por objetivo analisar os aspectos escolares sobre a educação escolar quilombola que influenciam na prática pedagógica do professor de geografia e tem como ponto de referência a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que versa sobre as diretrizes e bases da educação nacional para inclusão no currículo escolar a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Nesse sentido, se faz necessário uma discussão que perpassa a formação de professores de geografia.

Num panorama mais abrangente, o tema auxilia a repensarmos como essa temática vem sendo trabalhada, além de contribuir a adensar discussões principalmente no âmbito acadêmico nos cursos de formação inicial de professores, refletindo

em que momento a Lei 10.639/03 se faz presente no currículo, levando em consideração que, em sua vida profissional na docência será necessário um conhecimento técnico mais aprofundado para se trabalhar com essa temática. Haja vista que segundo Souza e Juliasz (2020, p. 28): “[...] o professor tem uma trajetória muito particular em sua construção profissional, sua experiência não se constitui em algo simples e é inegável que ela se consolida em sua trajetória formativa”.

É evidente que a escola é a principal instituição responsável pela formação do indivíduo para o exercício da cidadania conforme o desenvolvimento da sociedade. Segundo Cavalcanti (2012, p. 45) a escola “[...] é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e saberes cotidianos”, um local onde as relações sociais e de convivência acontecem.

Atualmente no espaço educacional a Lei 10.639/03, é o principal mecanismo de luta contra o racismo. Fruto de embates históricos da população negra brasileira, ela se torna um marco de referência para atuação de movimentos sociais, que através dos movimentos de luta buscam sua aplicabilidade e proporcionam maior amplidão da Lei no território nacional.

A Lei reposiciona o negro e as relações sociais na educação – transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, p. ex., o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como conhecimentos aparentemente ‘neutros’ contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A 10.639 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igual racial, uma formação humana que promova valores não racistas (Santos, 2011, p. 5).

Santos (2013) entende que a geografia escolar tende a se tornar um instrumento de enfrentamento dos processos discriminatórios sejam eles de classe, gênero ou raça, pois segundo o autor toda a relação social se materializa no espaço.

O conceito de raça é uma construção social e geográfica, designada pela cultura branca dominante para invalidar qualquer outra experiência, por isso as desigualdades raciais não estão presentes na cultura escolar de forma espontânea. Almeida (2019) defende que há uma estrutura no Brasil que coloca a raça como principal critério de exclusão social, sobrevivendo sobre as instituições ao reproduzirem o racismo.

A atuação do professor de geografia na educação escolar quilombola é de fundamental importância para promover uma abordagem educacional que valorize e respeite a cultura, história e identidade dessas comunidades. Esse professor deve estar propenso para trabalhar de forma a integrar os conhecimentos geográficos tradicionais quilombolas com os conteúdos curriculares, tornando o ensino mais significativo e relevante para os estudantes.

A educação escolar quilombola na formação de um professor de geografia

Iniciamos a discussão com uma análise de como está sendo desenvolvida na escola um currículo que enxergue, que contemple e valorize a identidade quilombola, procurando discutir a prática do professor de geografia à luz da Lei 10.639/03.

Sabemos que o currículo é um campo de disputa, como define Arroyo (2013). Os conhecimentos não podem ser definidos de forma aleatória, há a necessidade de intenções nas organizações curriculares. O currículo tem a responsabilidade de auxiliar estudantes e professores a compreender as realidades sociais por meio da educação escolar.

A recomendação de se aplicar um currículo específico nas escolas quilombolas e nas que atendem estudante oriundo de territórios quilombolas surge como resultado de luta histórica para implantar nesse currículo elementos de debate étnico-racial e de superação do racismo com a Lei 10.639/03 em um grupo social que também é responsável pela formação do povo brasileiro da cultura popular de nosso espaço geográfico e social.

Mesmo diante de leis que orientam a educação diferenciada em territórios específicos, ainda existe educadores que não estão preparados para debates sobre tema como racismo e valorização desses povos, aqui mais especificamente os quilombolas. Por outro lado, há aqueles professores que estão atento às mudanças e diversidades tratadas nas escolas que procuram estratégias educacionais que enriquece um currículo diversificado que tenha como foco a valorização da identidade negra, por meio de abordagens metodológicas e antirracistas.

O professor tem a missão na construção de pedagogia em sala de aula, no qual incentiva a capacidade de autonomia e desenvolva ações que excluam, ou pelo menos minimizem atitudes que desvalorizam alguns grupos sociais. Freire (2011) trata da importância do ato de ensinar em que é exigido do educador o compromisso de criar práticas docente que promovam a capacidade crítica no estudante.

Anjos (2015) destaca a formação e postura do educador de geografia em relação ao currículo trabalhado na escola. Há a necessidade de ter uma postura dinâmica para que possa atender as novas demandas da sociedade cuja escola faz parte e que possibilite na formação sempre atualizada. Na educação escolar quilombola, esse processo não é diferente. A formação do professor de geografia deve estar pautada nas questões territoriais e culturais de cada aluno quilombola.

Santos (2007) argumenta que o sentido de ensinar e aprender geografia desde os anos iniciais do ensino fundamental é

proporcionar um saber posicional. O autor afirma que é essencial conhecer o mundo para tomar posição e agir sobre ele. A formação para a cidadania também é ajustada pelo autor, apontando para o conhecimento geográfico inicial que serve para emancipação, partindo do dia a dia do estudante, onde existem espaços geográficos, para enxergar seu lugar no mundo.

Materiais e métodos

Trata-se de pesquisa qualitativa, que nos permitem interpretar, analisar e compreender os fenômenos de forma mais eficaz. Para consolidar o conhecimento sobre o tema proposto, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática. Esse tipo de revisão é empregado para relacionar e organizar informações provenientes da leitura e análise de estudos diversos, conduzidos de forma independente, sobre um determinado assunto. A síntese de resultados permite abranger, em maior quantidade, informações relevantes, ao invés de limitar conclusões a um artigo, além de identificar temas que necessitam de atenção e sustentar futuras investigações (Sampaio; Mancini, 2013).

Nesse contexto, esse estudo pondera os aspectos escolares sobre a educação escolar quilombola que influenciam na prática pedagógica do professor de geografia e tem como ponto de referência a Lei nº 10.639/03.

Discussões e Resultados

A relação da educação escolar quilombola com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, se torna importante por proporcionar uma educação baseada no processo de inclusão com vistas a contemplar a diversidade cultural tão presente em todo território brasileiro. No âmbito das comunidades quilombolas, essa

lei retrata um progresso no reconhecimento e valorização de suas tradições, ajudando para o fortalecimento da identidade e autoestima dos estudantes e indivíduos quilombolas.

Nesta perspectiva, a formação do educador de geografia deveria contemplar não apenas os conteúdos específicos da disciplina, mas incorporar nesse processo uma reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais e a necessidade de proporcionar uma educação antirracista e inclusiva. Apesar dos avanços ainda se faz necessário uma preparação dos educadores, em especial o de geografia para trabalhar com essa temática tão sensível, é fundamental que no seu processo de formação acadêmica ele tenha um espaço de diálogo e que os temas abordados sirvam de embasamento para sua atuação docente para que possa valorizar os saberes locais e proporcione uma educação que dialogue com as realidades e desafios enfrentados por essas comunidades ao longo da história.

A partir dos estudos realizados, os resultados vislumbram-se a escola como ambiente essencial para uma maior valorização da cultura afro-brasileira e africana, e a partir da atuação do professor de geografia ao trabalhar os conteúdos que abordem essa temática possa contribuir de forma significativa para o fortalecimento da identidade das comunidades quilombolas, além de ajudar no combate ao racismo estrutural tão presente na sociedade.

Considerações

Desse modo, o trabalho teve o intuito de analisar os aspectos escolares sobre a educação escolar quilombola que influenciam na prática pedagógica do professor de geografia e tem como ponto de referência a Lei nº 10.639/03. Esse debate tem como propósito estimular práticas pedagógicas mais inclusivas, que atestem a diversidade cultural e promovam o respeito à pluralidade étnico-racial existente no Brasil. Em síntese, a relação entre a educação escolar quilombola a partir da referida lei e a formação do educador

de geografia é fundamental para construção de um ambiente escolar mais junto, igualitário e comprometido com a promoção da diversidade cultural, objetivando o respeito entre todas as pessoas independente da sua raça.

Ao conceber a escola como um ambiente sociocultural, a análise desta se desenvolve a partir de sua temporalidade e espacialidade, permeada por um conjunto de valores, significados e saberes, sendo compreendida por meio das interações sociais.

Na instituição escolar, essa significação sociocultural, simbolizada por ícones, evidencia as experiências e conhecimentos de distintos estratos sociais e suas identidades diante de uma sociedade contemporânea e globalizada.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANJOS, R. S. A. dos. A Geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p.155-184, 2005.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 375p.

BRASIL. **Lei Federal 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_lí_baneo_plano%20de%20aula.pdf acesso em: 02 de agosto de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

SAMPAIO, R.; MANCINI, M. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007>

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, R. E. dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**. Ano VII. Nº 1, 2011. ISSN 1980-4490.

SOUZA, J. G. de. JULIASZ, P. C. S. **Geografia: ensino e formação de professores**. SP, Marília: Lutas Anticapital, 2020.

_____. **Sob a névoa do norte**: reflexões sobre colonialidade, “raça” e livros didáticos de Geografia do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

MUSICALIDADE DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Leuraci Alves da Cruz
Joelma Leda Martins da Silva Moreira
Anazília Gabriele Moreira

Introdução

A pesquisa tem por objetivo evidenciar as ações pedagógicas sobre a musicalidade da cultura afro-brasileira em turmas de pré-escola II, no Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Maria Custódia. O CMEI está situado no setor Jardim Aurenny II em Palmas-TO, atende crianças de 0 a 5 anos da etapa da Educação Infantil. A instituição foi nomeada com de Irmã Maria Custódia de Jesus, personagem a qual prestou relevantes serviços sociais e religiosos, sendo também uma das articuladoras do movimento de instalação do CMEI na comunidade.

Destacamos que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Foi reconhecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que normatiza essa etapa e constitui-se como fundamental do processo educativo, trazendo sua

finalidade do desenvolvimento integral. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), vem se consolidando a concepção de educação que vincula educar e cuidar, estruturada nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são interações e a brincadeira.

Em 2017, com a Base Nacional Comum Curricular apresenta os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento dessa etapa da educação básica. Baseado nos direitos de aprendizagem das crianças, o arranjo curricular está organizado em campos de experiências: eu o outro o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala pensamento e imaginação espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiências possibilitam explorar vários elementos da musicalidade da cultura afro-brasileira.

Sendo assim, a música é uma das formas que os profissionais do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Maria Custódia utilizaram para aprender e ensinar às crianças. As ações desenvolvidas, envolvendo a musicalidade e no sentido de contribuir para a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar em conformidade com a Lei 10.639/03.

Em relação a metodologia, trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa com levantamento bibliográfico sobre a musicalidade e a cultura afro-brasileira na Educação Infantil. Como base teórica, consultamos Gomes (2005) e Gomes e Silva (2006) autoras que destacam a necessidade de fortalecer a educação antirracista, pois "ainda é uma postura política e profissional ausente em muitas práticas pedagógicas e de vários processos de formação de professores/as." (Gomes; Silva, 2006, p. 24). Fundamentamos também nas legislações e documentos curriculares, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Resultados e Discussões

A Educação Infantil tem um papel importante no que diz respeito à luta pelo respeito e valorização da cultura africana no Brasil. Portanto, a questão racial deve ser um assunto abordado em todas as etapas, é preciso educar para nas relações étnico-raciais desde os primeiros anos de vida da criança. Pois, ações educativas contribuem para a construção de um pensamento social onde as singularidades sejam sempre respeitadas. Neste sentido, Gomes, (2005, p. 41) afirma que “a identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais [...]”.

Neste sentido, uma das propostas desenvolvidas nas turmas de pré-escola II, foi a Canção Pequeninha Lavadeira. Contamos para as crianças a história dessa a música, devido as crianças africanas tralharem desde muito cedo, principalmente lavando roupas nos córregos e rios. Com intuito proporcionar às crianças a compreensão da cultura e história afro-brasileira e africana a fim de que as crianças pudessem perceber a importância da representatividade negra no contexto brasileiro. Segundo Fernandes (2005), somente o conhecimento da história da África e do negro poderá contribuir para o resgate da autoestima de milhares de crianças e jovens que se veem marginalizados por uma escola de padrões eurocêntricos.

Nesta primeira atividade levamos para a sala caixa de som e TV e passamos as músicas para as crianças ouvirem, procuraram músicas infantis brasileiras de ritmos de origem africana como: O lelé você vai embora e A pequenina lavadeira, ambas de domínio público. Em uma roda de conversa com as crianças perguntamos se elas já conheciam essas músicas? Se parecem com algo que já ouviram? Se gostaram ou não? Com uso do vídeo na TV, chamamos a atenção das crianças para as vestimentas, alimento, música, dança e brincadeiras. Depois desse discurso promovemos um momento

de desenho livre em que as crianças expressaram sua criatividade e imaginação, utilizando papéis e lápis de cor.

Na segunda atividade levamos para a sala da turma o globo terrestre para que se aproximem da ideia do que é um continente ou país. Explicamos que essas músicas têm origem em um continente chamado África, separado do Brasil pelo oceano Atlântico. Bernieri e Fôlha (2018, p. 193) chamam a atenção para o fortalecimento da identidade cultural afro-brasileira, destacando a necessidade da preservação das manifestações culturais, como a música, no sentido de "manter viva a cultura e elementos identitários do grupo para que as futuras gerações também possam conhecer e vivenciar."

Na terceira atividade estimulamos as crianças a pesquisarem sobre as músicas infantis e instrumentos afrodescendente. Foi uma aula enriquecedora, após a pesquisa e cantarem as músicas propomos que as crianças com uso de tesouras, livros velhos e revistas realizassem a criação de um painel coletivo para reunir as informações, garantindo que possam ser consultadas por todos sempre que necessário.

Na quarta atividade conduzimos as crianças para área externa do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Maria Custódia, disponibilizamos materiais como papelão tampinhas de garrafas PET'S, pincéis e tinta guache e lata de leite. Com objetivo de construímos alguns instrumentos musicais de origem afro-brasileira, como o kabuletê, o tambor e caxixi. Após construção foram expostos os instrumentos para as demais turmas conhecer, apreciar e explorar.

Na quinta atividade foi o momento de cantar usando os instrumentos, antes apresentamos na prática o berimbau, tambor e caxixi para melhor apropriação. Em seguida as crianças expressaram seu aprendizado por meio de desenho e um ditado amassado e dentro do papel amassado tinha escrito palavras como nomes de música instrumentos. A criança abria o papel e lia o que estava escrito dentro do papel amassado.

Na sexta atividade escolhemos uma literatura afro-brasileira para apreciarmos junto com as crianças, exploramos a capa do livro, autora, ilustração e todas as páginas dessa aventura. Para concluir este ciclo de atividade lúdicas e com senso de continuidade, convidamos a própria autora do livro *As Descobertas de Dandara* (2016), Jardilene Gualberto, para um momento de leitura deleite e musicalidade. As crianças ficaram atentas a história, ao final fizeram perguntas para a autora do livro.

Portanto, a relevância de se trabalhar o fortalecimento da cultura afro-brasileira na Educação Infantil, por meio da musicalidade, favorece todas as crianças das turmas, tanto as crianças negras, com autoestima e sua identidade, quanto as crianças das demais etnias que aprendem a lidar com as diferenças e o respeito por si e pelos outros.

Considerações Finais

Concluimos que as ações pedagógicas sobre a musicalidade da cultura afro-brasileira desenvolvidas nas turmas de pré-escola II, no Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Maria Custódia foram relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As crianças tiveram oportunidades de ampliar o conhecimento de mundo, experimentando da musicalidade, alguns sons e ritmos afro-brasileiro e da cultura infantil. Desse modo participaram de experiências de escuta ativa, a expressão corporal, grafismos, confecção e exploração de instrumentos musicais.

A temática trabalhada proporcionou o reconhecimento e fortalecimento da cultura afro-brasileira. As vivências realizadas favoreceram as relações, interações, brincadeiras e socialização entre crianças e professores. Além de proporcionar momentos lúdicos, envolvendo as famílias, tem promovido um ambiente escolar inclusivo, onde a história e cultura afro-brasileira são valorizadas.

Referências

BERNIERI, C. G. P.; FÔLHA, J. G. P. **Comunidade Quilombola de Lajeado (Dianópolis – Estado do Tocantins – Brasil):** construção histórica e saberes. Porto Alegre, RS: Editora Fi, Boa Vista: EdUFRR, 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, 2017. BRASIL. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-educacao-infantil>>. Acesso em: 22 de jul. 24.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/2003/L10639.html>>. Acesso em: 20 de jul. 24.

FERNANDES, J. R. O. **Ensino de história e diversidade cultural: Desafios e possibilidades.** Cad. Cedes, Campinas, 2005, 25.67: 378-388. Disponível em: <<https://youtu.be/oo47usFjEw4?si=6kv1zqBv7NP-VDJt>>. Acesso em: 20 de jul. 24.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. IN: SECAD. Educação

anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. IN: GOMES; SILVA (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PRÁTICAS EDUCATIVAS: uma experiência da cultura afro-brasileira na educação infantil

Joelma Leda Martins da Silva Moreira
Anazília Gabriele Moreira
Leuraci Alves da Cruz

Introdução

A pesquisa tem por objetivo demonstrar o resultado de práticas pedagógicas sobre o fortalecimento da cultura afro-brasileira em turmas de crianças de maternais I e II e pré-escola I, no Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Maria Custódia de Jesus em Palmas - Tocantins. Esse CMEI foi inaugurado no dia 04 de setembro de 2007, fica localizada Rua Perimetral 02, APM 03, Jardim Aurenny II. Atende 380 crianças matriculadas na Educação Infantil, com faixa etária de 02 a 05 anos, em turno parcial.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral dos bebês e crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, conforme a LDB (1996).

Com o propósito de desenvolver uma sociedade brasileira mais justa e igualitária, o fortalecimento da cultura afro-brasileira é imprescindível. Uma vez que, essa ação vai além do simbolismo, é uma ferramenta poderosa na promoção da justiça social e igualdade racial. Por isso, no contexto escolar, a partir de práticas pedagógicas contínuas de valorização e o reconhecimento da cultura afro-brasileira, da história e da contribuição do povo negro, é possível contribuir com combate às desigualdades sociais.

No trabalho com as crianças, o diálogo com a cultura afro-brasileira é essencial para o desenvolvimento da autoestima e empoderamento. O contato com as raízes possibilita a elaboração de uma identidade autêntica e livre da influência de estereótipos e combate ao racismo estrutural. Nesta discussão, Munanga (2004, s/p.), ensina que “o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”.

A cultura afro-brasileira é uma das bases elementares da história do Brasil e também a construção de sua identidade, como está preconizado na Lei Nº 10.639/2004 que garante apoio técnico aos municípios, para que sejam implementadas nas escolas políticas e ações que fomentem a igualdade racial na educação infantil. A lei supracitada também incentiva que a história deve ser contada de forma realista e respeitosa, visando a promoção do conhecimento das crianças. A lei afirma que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação,

fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileiras (Brasil, 2004, p. 49).

Além do reconhecimento da história e da importância da ancestralidade, para que haja a construção da identidade racial das crianças, é fundamental que sejam apresentadas a elas pessoas referências da cultura afro de modo que as similaridades de cor, traços e histórias possam gerar o sentimento de pertencimento, permitindo que a criança possa se vê, se reconhecer, se inspirar e se espelhar.

Não obstante a imensa contribuição significativa da cultura africana para a construção do país, mesmo após a abolição da escravidão, o povo negro teve sua cultura demonizada e marginalizada e o racismo estrutural perdura na sociedade até os dias atuais. Ao trabalhar com a cultura afro-brasileira de forma consistente e significativa, as crianças desenvolvem empatia, respeito à diversidade e senso crítico, tornando-se agentes de transformação social.

A criança dá contorno a sua autoestima e sua identidade à medida que se sente pertencente a algo, sente segurança em poder elaborar o seu eu, tem consciência dos seus valores e de sua história, a fim de que ela reconheça o seu lugar no mundo e as suas infinitas possibilidades de novos lugares se ocupar.

Todavia, para que isso aconteça é de grande relevância que desde a sua educação infantil ela tenha acesso a literaturas e biografias de pessoas semelhantes a ela, para que se sinta representada, reafirmando sua história com orgulho. Nesta discussão Fôlha e Rocha (2018, p. 44) afirmam que “torna-se

essencial que as literaturas, os materiais didáticos e paradidáticos representem a realidade da diversidade étnica que compõem a sociedade brasileira, esses instrumentos fazem sentido para criança quando ela se vê representada”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 em seu Art. 22 afirma que: a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Tendo isso em vista, a LDB (1996), bem como as DCNEI (2010), a BNCC (2017) e o DCT (2019) orientam um currículo que reconheça e valoriza os aspectos étnicos na Educação Infantil. Essa perspectiva não visa apenas reconhecer a pluralidade cultural, mas busca eliminar as desigualdades históricas que permeiam na sociedade. Garantindo que a educação esteja alinhada com os princípios de: inclusão, igualdade e diversidade.

Metodologia e Fundamentação teórica

Em relação à metodologia, o estudo sobre as experiências da cultura afro-brasileira na Educação Infantil é descritivo, com abordagem uma qualitativa. Como instrumento de reunião de informações utilizamos levantamento bibliográfico e documental. Neste sentido, Gil (1999) destaca que a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e abordagem do problema pesquisado e objetiva descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, sem se preocupar com a mensuração dos fenômenos, pois permeia a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno.

Para fundamentação teórica, contamos com os estudos Munanga (2005) e Moraes *et al.* (2021) discutindo sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar. Consultamos as legislações e diretrizes curriculares, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (1996), a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Documento Curricular do Tocantins (2019).

Resultados e Discussões

Como formadores, cabe a nós a responsabilidade de apresentar protagonistas africanos/as e afro-brasileiros/as, oportunizando às crianças vivências que contribuam para o desenvolvimento e a preservação do amor-próprio, o sentimento de pertencimento de um povo, uma etnia, bem como o orgulho de sua ancestralidade nutrindo o desejo de perpetuar o legado até aqui construído. Desse modo vimos a necessidade de proporcionar momentos voltados à exposição e exploração da culinária, alimentos, arte, instrumentos possibilitando a interação, a descoberta e aprendizagem.

Segundo Rosa e Vieira (2023) podemos observar que há uma grande riqueza de diversidade na população brasileira, dito isso, no ambiente escolar essas diferenças se tornam mais expressivas. A inclusão nesse ambiente é essencial para garantir a todos oportunidades iguais que vai desde o ingressar e o pertencer, ao direito de ter a sua singularidade respeitada.

As propostas foram realizadas, em turmas de crianças dos maternais I e II e pré-escola I, aconteceu por meio de ações em que foram contempladas as turmas, durante a ação todas as turmas realizaram construções dos materiais, investigações, contação de histórias dentro da temática, musicalidade, dentre outras. Todos os dias as propostas pedagógicas foram desenvolvidas conforme a temática de cada turma.

As turmas dos Maternais I, formada por crianças bem pequenas construíram belos instrumentos musicais de origem africana, por meio de oficinas com a mediação das professoras. Utilizaram matérias não-estruturados, como: latas, papelão, madeira, cordas, dentre outros.

Enquanto as turmas de Maternais II, realizaram propostas onde possibilitou conhecer e descobrir curiosidades sobre os animais que fazem parte da Savana Africana. No ateliê as produções foi usando argila e tintas naturais feitas com café, açafraão e urucu. Produziram os animais que mais se identificaram, após a secagem, aconteceu pintura onde eles puderam colorir nas cores reais, por meio do pareamento de imagens e animais de pelúcia exposto no contexto interativo.

As turmas da pré-Escola I, ficaram responsáveis por pesquisar e realizar exposição de diversos alimentos, como: raízes, mandioca, gengibre, abobora, quiabo, jiló, coco e condimentos que fazem parte da culinária africana. Receberam a visita de uma convidada, a Chefe de Cozinha, Ruth Almeida, consultora da culinária afro-indígena, onde pôde compartilhar suas experiências e vivências com as crianças, momentos de significados e grandes aprendizados.

Com as crianças em círculo, ela as ensinou a cozinhar um prato típico afro-indígena, o Arroz de Senzala. Durante apreendiam a receita, as crianças conheciam os ingredientes utilizados. Após esse rico momento as crianças conheceram um pouco da história e dos hábitos alimentares do povo negro, como os alimentos que, à vezes, eram servidos em folhas de bananeira, o arroz feito com leite de coco e carne de sol. Assim as crianças viajaram pelos sabores, cores e emoções desse prato tão simbólico. Com os olhos vidrados e emocionados, o interesse e curiosidade em aprender era notório em seus rostos. Após esse momento elas puderam degustar essa deliciosa receita.

Durante a culminância desse projeto, na semana de Consciência Negra, a pesquisadora e escritora Jardilene Gualberto

foi convidada para realizar uma contação da história “As Descobertas de Dandara (2016)” cujo livro é de sua autoria. Além de ser uma personalidade de referência na educação local, ela contribui ativamente para o fortalecimento da cultura afro-brasileira, inspirando outras meninas, mulheres e profissionais ao fortalecimento e valorização da identidade negra e quilombola.

Após alguns dias de investigações nos espaços do CMEI, oficinas e ateliê, foi realizada uma exposição dos materiais produzidos, visitação das turmas pelas famílias e comunidade.

Considerações Finais

O resultado dessa pesquisa demonstra que as práticas pedagógicas desenvolvidas no Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Maria Custódia em Palmas-Tocantins, contribuíram de forma significativa para a construção da identidade das crianças e o fortalecimento da cultura afro-brasileira. Durante a exploração dos contextos e oficinas foi perceptível o envolvimento das crianças em todas as atividades propostas.

No decurso das vivências, as crianças demonstraram surpresa ao descobrirem a variedade de alimentos oriundos da África e sua influência na culinária brasileira. Muitas ficaram sensibilizadas ao saberem do tratamento desumano em que o povo negro foi submetido. Outra contribuição marcante nessa culminância foi de uma criança que compartilhou com os demais que antes ela sentia muita vergonha da sua cor, do seu cabelo, mas depois que ela conheceu mais da cultura afro-brasileira passou a sentir orgulho da sua história.

As vivências possibilitaram às crianças dos maternais I e II e a pré-escola I, a compreender de forma lúdica, contribuições do povo negro na constituição do Brasil. As ações planejadas proporcionaram as crianças momentos de reflexões e aprendizagens. Ademais, a culminância desse projeto promoveu a valorização da cultura e da beleza afro-brasileira.

Referências

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da educação (LDB)**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/2003/L10639.html>>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia>. Acesso em: 23 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2017. BRASIL. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-educacao-infantil>>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

FÔLHA, J. G. Pereira; ROCHA, J. D. T. **As Descobertas de Dandara: protagonismo e representatividade das meninas negras**. Sernegra, 2018.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**: programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> . Acesso em: 11 jul. 2024.

ROSA, R. P.; VIEIRA, L. C. Inclusão da cultura afro-brasileira na educação. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 3, 24 de janeiro de 2023. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/3/inclusao-da-cultura-afro-brasileira-na-educacao> >. Acesso em: 24 de jul. 2024.

TOCANTINS, Estado do. Consed; Undime. **Documento Curricular do Tocantins - Educação infantil**. Tocantins, 2019.

VÓ CAMILA: ancestralidade e representatividade quilombola

Jéssica Martins de Albuquerque

Introdução

Este estudo tem por objetivo descrever aspectos da vida de Vó Camila, uma mulher negra e quilombola pertencente à Comunidade Quilombola Lajeado no Tocantins. Uma escrita a partir das minhas memórias, jovem quilombola, neta dela a partir da minha vivência aprendendo os saberes e fazeres que ela compartilhava. Como diz Evaristo (2004) são escre(vivências) das mulheres negras que marcam o lugar sociocultural.

Camila de Deus, conhecida com o “Vó Camila” possui uma trajetória histórica fundamentada na resiliência e na coragem, atitudes que orgulham seus descendentes. Filha de Marciana e Manoel, mãe de cinco filhos, 22 netos e 11 bisnetos, estes descendentes de sua união com Miguel Bispo, no qual viveu 51 anos de casamento. Nasceu em 1938 no Lajeado e faleceu em 2019, com 81 anos de idade, em seu território.

A mulher quilombola representa um símbolo de força e resiliência, que está profundamente ligado às questões da história de resistência dos quilombos no Brasil. Desde os tempos coloniais, as mulheres quilombolas desempenham funções importantes na continuidade e na transmissão de culturas e tradições africanas e afro-brasileiras.

A pesquisa busca cumprir a função de registrar ensinamentos, saberes e fazeres de Vó Camila como recordações de lutas relacionadas à Comunidade de Remanescentes Quilombolas Lajeado.

Metodologia e Fundamentação teórica

O estudo está fundamentado na abordagem qualitativa, feita em material bibliográfico, com a descrição dos modos de vida de Vó Camila, por meio de registro da memória histórica e social. Uma construção a partir das minhas memórias, jovem quilombola, neta de Camila de Deus que vivenciei anos da minha vida aprendendo os saberes e fazeres que ela compartilhava. Para Ludke e André (1986, p. 38) referem a pesquisa bibliográfica como uma técnica “importante na pesquisa qualitativa”, seja para complementar “informações obtidas por outras técnicas”, seja para desvelar “aspectos novos de um tema ou problema”.

A pesquisa teve como fundamentação teórica autores, como: Nascimento (1982) que se dedicou à luta contra o racismo; Evaristo (2004) que discute o protagonismo das mulheres negras e denuncia os atos de discriminação; Fôlha e Rocha (2023, p. 06) que discutem a cultura afro-brasileira e quilombola.

Discussões e Resultados

A ancestralidade e a representatividade da mulher quilombola são fundamentais para a vida coletiva em comunidade, pois sustentam sua identidade e força. Por meio da ancestralidade, Vó Camila manteve e mantém viva a conexão com suas raízes

africanas, preservando e transmitindo conhecimentos, tradições e valores que moldam sua cultura e história. Essa ligação profunda com o passado fortalece seu senso de pertencimento e orgulho, mesmo diante de um contexto histórico marcado por opressão e resistência.

Conforme os estudos de Nascimento (1982, p. 25) sobre ancestralidade "recebemos dos nossos ancestrais, a herança dos quilombos africanos, e deixaremos para os nossos descendentes". No mesmo sentido, Santos (2008) define ancestralidade como movimento transitório da sabedoria, onde os membros mais velhos passam aos mais novos todos os conhecimentos, o pensamento, a ética, e todos os fundamentos essenciais para a preservação da cultura e da tradição.

De muita fé, Vó Camila acreditava no dom do canto e desde a juventude, acompanhava a mãe nos terços da região. Benzedeira foram incontáveis as visitas recebidas em sua casa para me benzer, dom este que ela executava com amor e gratidão. Aquela que nos ensinou a perdoar através de orações, de ajudar o próximo, de fortalecer a fé, encarava o racismo da sua maneira, todavia nunca negou quem era a sua descendência e sua ancestralidade.

Sua representatividade de mulher negra e quilombola são essenciais para a promoção da igualdade e da justiça social, desafiam os estereótipos, preconceitos e abre caminhos para as demais gerações. Fazia-nos compreender que nossa coletividade sempre foi o pilar principal de perpetuidade do nosso povo. Das experiências da vida, afirmava que para nós as coisas iam ser mais difíceis, mas nós como suas netas tínhamos a oportunidade que ela não teve: estudar, falar direito, "ser alguém", mas que não podíamos esquecer-nos de onde éramos do Lajeado.

Além de cuidar da família e da terra, Vó Camila se destacam na liderança comunitária, promovendo a sustentabilidade e a justiça social. Contribuía com o trabalho dos plantios para sustento alimentar, com as práticas de agricultura sustentável, utilizando

conhecimentos ancestrais passados de geração em geração. No seu quintal carregam os traços de sua dedicação durante seus 81 anos vividos, onde o varrer só era poupado em dias chuvosos. Cercado por plantas, ela sempre fez questão de cultivá-las, desde quando morava com sua mãe. Ser avó para Vó Camila era um privilégio, foram tantos que a mesma adotou acolhendo em sua casa, compartilhando momentos.

A resiliência da mulher quilombola é manifestada na sua capacidade de adaptação e inovação diante dos desafios contemporâneos. Apesar das dificuldades socioeconômicas, da discriminação racial e da falta de acesso a serviços básicos, Vó Camila lutou por direitos, reconhecimento do seu território e melhorias para sua comunidade. Na discussão de luta pelo território, Fôlha e Rocha (2023, p. 06) em seus estudos, afirmam que “no contexto atual, as comunidades remanescentes de quilombos utilizam da resistência e luta como uma estratégia para a sobrevivência de sua cultura e a permanência em seus territórios”. Desse modo, percebe-se que sua resiliência foi visível na organização de movimento social, na busca por educação e na reivindicação de políticas públicas que atendam às suas necessidades locais.

Considerações Finais

Diante dos fatos históricos e das memórias da Vó Camila, destaco que sua capacidade de enfrentar adversidades com amor e determinação foi fundamental para manter viva a memória e a identidade de seu povo. Sua ancestralidade e representatividade negra quilombola são fundamentais para o fortalecimento da Comunidade de Remanescentes Quilombolas Lajeado do Tocantins, pois deixou um legado significativo que alcançou todas as gerações que vivem na comunidade.

Ela sempre nos aconselhava a não a homenagear colocando seu nome em crianças, afirmando ter sido muito sofredora. Mas sua representatividade e significado para nós não se refletiam apenas

em seu nome. Ela era e é insubstituível, carregando qualquer nome, mas ser Camila ressignificava tudo. Sua morte, em 28 de novembro de 2019, nos faz ter a certeza de que viver 90, 100 anos seria insuficiente para satisfazer uma Camila tão múltipla e que o nome Camila significa "menina nascida na terra". Somos descendentes de uma mulher preta, quilombola e em nossas veias corre o sangue de "Camila do Lajeado". Neste chão de terra batida, pisamos sob os passos firmes e perpetuados pelos pés de Camila Martins de Deus.

Referências

EVARISTO, C. **Da representação à auto apresentação da mulher negra na literatura brasileira.** Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 23 de jul. 2024.

FÔLHA, J. G. P.; ROCHA, J. D. T. Quilombolas amazônidas nas pesquisas de pós-graduação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/GJ9hr9QsN8hhcqkFgBYFQ4N/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 de jul. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, A. do. Uma mensagem do Quilombismo. *In*: **O negro revoltado**. Rio de Janeiro. Ed. Nova Fronteira, 1982.

SANTOS, F. S. Ipelé Ilú Irin: a palavra na cultura africana. *In*: **Caminhos para efetivação da Lei nº. 11.645/2008**. Coleção UNIAFRO. Org: ALMEIDA, L. A de. EDUFRB: Cruz das Almas; Fino Traço: Belo Horizonte, 2016.

REVISÃO SISTEMÁTICA E DIAGNÓSTICO DAS PESQUISAS COM COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO LITORAL SUDESTE-SUL DO BRASIL

Melina Chiba Galvão
Carina Catiana Foppa

Introdução

A zona costeira constitui-se em uma categoria própria de representação territorial enquadrada como um espaço de interface ou de transição entre os grandes domínios ambientais da terra e mar. Mais que um espaço físico dado, a zona costeira e o litoral são territórios culturalmente construídos (Andriguetto-Filho, 2004). A presença de povos e comunidades tradicionais nestes territórios é de fundamental importância para a conservação da biodiversidade (Diegues; Arruda, 2001).

A região sul do país é conhecida por uma representação social constituída majoritariamente por uma população branca, de descendência europeia, invisibilizando diversos grupos sociais, como populações tradicionais, vinculadas à ancestralidade negra e

indígena (Grava; Florit, 2020), ou explicitando suas identidades por meio de categorias como caixaras ou de pescadores artesanais.

Como contraposição a essa homogeneização territorial e étnico-racial da região sudeste-sul do Brasil e visando situar o sudeste-sul do Brasil no Atlântico Negro (Mamigonian; Vidal, 2021), este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em andamento que tem como objetivos realizar um levantamento acerca da presença de Comunidades Quilombolas Reconhecidas (CQRs) no litoral sudeste-sul do Brasil e realizar uma revisão sistemática acerca das pesquisas realizadas sobre (com) essas comunidades.

No ano de 2022, pela primeira vez, o censo do IBGE traz dados específicos sobre a população indígena e quilombola brasileira. A população quilombola é composta por 1.327.802 pessoas e representa 0,62% da população brasileira. Destas, 29.056 (2,19%) vivem na região sul e 182.305 pessoas (13,73%), na região sudeste, totalizando 211.361 pessoas (15,92%) na região sudeste-sul (IBGE, 2023). Apesar desse número incluir o estado de Minas Gerais, pode-se observar uma presença significativa dessa população e, portanto, da importância de se visibilizar a sua presença na formação territorial brasileira e do seu litoral, que é por onde se iniciou o processo de colonização deste país.

Metodologia e Área de Estudo

A metodologia da pesquisa envolveu uma revisão sistemática da literatura e levantamento de dados secundários. A pesquisa iniciou com o mapeamento dos Metadados acerca das certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), referentes à data de 05 de julho de 2022, disponíveis no site da Fundação Cultural Palmares - FCP, nos termos da Portaria FCP nº 98, de 26 de novembro de 2007. O recorte geográfico envolveu as unidades da federação sudeste-sul do Brasil, com foco nas CRQs

cujos territórios estão sobrepostos a municípios abrangidos pela faixa terrestre da zona costeira brasileira (MMA, 2008). Como este estudo focou apenas nos estudos que possuem região litorânea, o estado de Minas Gerais não foi incluído.

A revisão sistemática seguiu quatro etapas que envolveram: (i) elaboração de questões que guiam a revisão; (ii) definição do protocolo de pesquisa incluindo a base de dados e palavras-chave; (iii) seleção de materiais baseado nos critérios pré-determinados e (iv) a última etapa, envolveu a análise e síntese da literatura (Barreto *et al*, 2020).

O escopo da revisão sistemática foi definido tendo como referencial para pesquisa tanto os dados do Censo demográfico realizado em 2022 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) para definição da listagem das CRQ e para as produções acadêmicas, foi utilizado o Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES disponibilizadas até abril de 2024. A busca utilizou como descritores-chave: “quilombo” and “quilombola” acrescido do nome da unidade da federação a ser pesquisada. Em seguida, essa busca foi repetida, utilizando os mesmos termos como descritores, “quilombo” and “quilombola”, acrescidos do nome da comunidade quilombola a ser pesquisada. Essa metodologia resultou em um total de 845 Teses/Dissertações. Foram removidas as duplicatas e também os documentos cuja área de estudo estava fora da delimitação territorial da pesquisa. Essa pesquisa não contemplou pesquisas com delimitação teórica e que não tinham como objetivo especificamente alguma CQR, resultando em 320 produções acadêmicas envolvendo CQRs no litoral sudeste-sul do Brasil.

Resultados

Para compreender o mapeamento acerca da presença de CQRs no litoral sudeste-sul precisamos correlacionar os dados com as diferenças existentes entre unidades da federação no que se

referem à sua extensão territorial e número de municípios que abrangem a faixa terrestre da zona costeira (MMA, 2008). Há uma grande variação entre as unidades da federação no que se referem a tamanho de área territorial litorânea em relação ao tamanho do estado e também ao número de municípios ao longo das unidades da federação (tabela 2).

Tabela 1. Ocorrência e frequência absoluta das CQRs litorâneas

Estado	Área (km ²)	Área litorânea (km ²)	% Área litorânea (km ²)	N de CQRs	N de CQRs litorâneas	% das CQRs no litoral	N municípios Litorâneos	N municípios litorâneos com CQRs	% de municípios litorâneos com CQRs
SC	95.730,690	5.740,887	6,00%	18	8	44,44%	30	6	20,00%
PR	199.298,981	4.479,174	2,25%	36	2	5,56%	6	1	16,67%
RS	281.707,151	24.474,499	8,69%	134	16	11,94%	17	10	58,82%
SP	248.219,485	7.640,41	3,08%	52	16	30,77%	16	5	31,25%
RJ	43.750,425	16.140,581	36,89%	43	35	81,40%	25	14	56,00%
ES	46.074,448	11.936,454	25,91%	36	18	50,00%	14	9	64,29%

Fonte: IBGE, 2023

O litoral do Rio de Janeiro e do Espírito Santo destacam-se no sudeste-sul por apresentarem uma presença significativa de CQRs litorâneas, justificadas tanto em função da porcentagem considerável da sua extensão territorial litorânea quanto pela distribuição dessas CQRs ao longo dos seus municípios litorâneos. Os outros estados apresentam menos de 10% da sua extensão territorial no litoral, ou seja, uma baixa parte do seu território composta pela zona costeira, evidenciando esse processo de interiorização também das CQRs mais marcado no contexto

paranaense e gaúcho, apesar do Rio Grande do Sul apresentar uma distribuição mais homogênea das CQRs ao longo dos municípios litorâneos em comparação ao Paraná. Santa Catarina e São Paulo, apesar da baixa porcentagem de área territorial litorânea, possuem mais de um terço das suas CQRs localizadas no litoral, concentradas em poucos municípios.

Quando optamos pela análise temporal das produções acadêmicas dentro do recorte litorâneo da área de estudo, até o ano de 1999, a produção acadêmica de teses e dissertações foi muito inexpressiva. Um período de quase dez anos depois da publicação dos artigos 216 e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A única pesquisa realizada nesse período, foi na cidade do Rio de Janeiro em 1998. Entre 2000 a 2005, além do Rio de Janeiro (n = 4), são realizadas as primeiras pesquisas em São Paulo (n = 4), Espírito Santo (n = 1) e Rio Grande do Sul (n = 1). O aumento das pesquisas coincide com o período de início de regulamentação do Artigo 68 do ADCT de por meio do Decreto n.º 3.912, no ano de 2001 a nível federal e a níveis estaduais, refletindo também no aumento dos processos de certificação das CQRs.

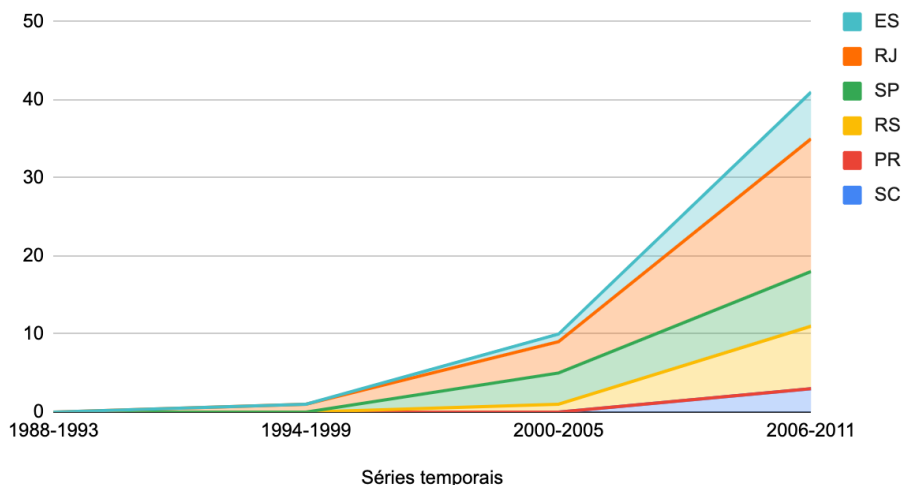


Figura 1. Temporalidade da produção acadêmica acerca das CQRs no litoral sudeste-sul do Brasil

Nos anos de 2006 a 2011, as pesquisas em CQRs aumentam de forma mais expressiva nos estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, além de serem realizadas as primeiras pesquisas em Santa Catarina. Já entre os anos de 2012 a 2017, apenas Rio de Janeiro e Santa Catarina tiveram um crescimento mais expressivo. No litoral do Paraná a única produção acadêmica encontrada em CQR foi apenas em 2020 e nesse período, entre 2018 a 2024, a tendência de crescimento só permanece para os estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo. Também é nesse período que temos o ápice dos números de processos de certificação das CQRs, seguido de um declínio de novos pedidos.

Quando consideramos a contribuição de cada estado no total de pesquisas em CQRs no litoral, essa espacialização se altera bastante, visto que a maioria das pesquisas (58,33%), foram realizadas no litoral do Rio de Janeiro. A participação nos outros estados varia bastante, desde São Paulo (12,05%), Rio Grande do Sul

(9,72%), Espírito Santo (8,33%), Santa Catarina (7,4%) e Paraná com apenas uma pesquisa realizada.

Quando analisamos a participação institucional dos centros de pesquisa nesse recorte geográfico, a maioria (57,42%) foram realizadas por apenas seis universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Considerações Finais

Os dados obtidos até o momento evidenciam a presença tanto de CQRs no litoral sudeste-sul do Brasil quanto do crescimento significativo de produções acadêmicas sobre estas, a partir dos anos 2000. Um processo resultante tanto das lutas dos movimentos negros e quilombolas quanto da formulação e efetivação das políticas públicas. A distribuição espacial das pesquisas ainda é muito concentrada em poucas universidades, especialmente do sudeste do Brasil (com exceção do estado do RJ), refletindo em uma desigualdade das pesquisas realizadas, especialmente em localidades distantes dos polos de pesquisa.

Referências

ANDRIGUETTO FILHO, J. M. Das "dinâmicas naturais" aos "usos e conflitos": uma reflexão sobre a evolução epistemológica da linha do "costeiro". **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 10, p. 187-192, jul./dez. 2004.

BARRETO, G. C. *et al.* Human dimensions of marine protected areas and small-scale fisheries management: A review of the interpretations.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília/São Paulo: Ministério do Meio Ambiente/USP, 2001.

FCP. Fundação Cultural Palmares. Quadro geral por estados e regiões. Tabela no formato .xls. Brasília, 2022. Disponível em: <http://dados.cultura.gov.br/dataset/comunidades-quilombolas-certificadas/resource/de828a52-1cc3-4bcd-ad44-7814aec457cf>. Acesso em: 05/05/2024. [2022]

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2022. População e domicílios. Primeiros resultados. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>. Acesso em 20 abr. 2024.

MAMIGONIAN, B. G.; VIDAL, J. Z. **História diversa**: africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 2021.

MMA, 2018. **PORTARIA Nº 461, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2018**. Aprova a relação dos municípios abrangidos pela faixa terrestre da Zona Costeira brasileira. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55445013/do1-2018-12-17-portaria-n-461-de-13-de-dezembro-de-2018-55444930. Acesso em: 25/04/2024.

PROJETO RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um olhar sobre as práticas pedagógicas na educação infantil do município de Palmas – TO

Franciella Almeida Paulino Avelino
Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

Introdução

Este estudo tem por objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil do município de Palmas a partir das experiências vivenciadas pelo Projeto Relações Étnico-Raciais desenvolvido nos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas da Rede Municipal. O referido projeto foi idealizado pela Secretaria Municipal de Educação por meio da Diretoria da Educação Infantil e tem por objetivo proporcionar vivências e experiências a partir de práticas pedagógicas interativas e contínuas que oportunizam aprendizagem, respeito e valorização da diversidade étnica palmense.

É sabido que o combate às desigualdades e toda forma de discriminação e preconceito estão preconizados nas legislações educacionais que têm buscado construir um sistema educacional mais equânime. Desta forma, a Educação Infantil representa um espaço privilegiado para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais.

Neste pensamento, Bernieri; Fôlha e Alves (2017), defendem que a intolerância, a discriminação, o racismo e o preconceito racial constituem-se em graves problemas que permeiam a sociedade de um modo geral, sendo assim, o espaço escolar também é um ambiente onde esse problema se configura. No mesmo sentido Munanga (2005, p. 18), nos alerta “que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros”.

Na busca por minimizar esta problemática, a Rede Municipal de Educação Infantil tem desenvolvido em suas unidades educacionais o projeto das Relações Étnico-Raciais com bebês e crianças por acreditar que buscar a promoção do respeito mútuo é condição imprescindível para o convívio social democrático, o respeito ao outro e a exigência de igual respeito para si. Na perspectiva, desconstruir visões preconceituosas e estereotipadas do negro, quilombola e indígena buscando valorizar devidamente a história, cultura, identidade e os direitos desses povos que constituem a nossa sociedade.

Desta forma, este estudo apresenta um olhar reflexivo sobre o objetivo do projeto institucional, elencando algumas experiências vivenciadas nas unidades de Educação Infantil da Rede Municipal.

Metodologia e Fundamentação teórica

Nesta pesquisa utilizamos a metodologia baseada na abordagem qualitativa com levantamento bibliográfico e documental, mediante leituras das literaturas e da análise de documentos sobre as relações étnico-raciais. Nos seus estudos, Minayo (2001, p. 22), destaca que “a pesquisa qualitativa trabalha com universo de significados, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundos das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidas a operacionalização de variáveis.”

Na fundamentação teórica, consultamos Munanga (2005) ao discutirmos as ações de combate ao racismo escolar e Silva (2005) que defende que o respeito em relação às diferenças depende da reciprocidade advinda da igualdade das relações estabelecidas. Examinamos Moraes *et. al.* (2021) e Bernieri; Fôlha e Alves (2017) sobre as relações étnico-raciais em contexto educativo. E ainda, as legislações e documentos curriculares, como: a Lei nº 10.639/2003 que orientam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) que faz o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação e o Documento Curricular do Tocantins (2019), que trata das múltiplas infâncias.

Discussões e Resultados

Na Rede Municipal da Educação Infantil de Palmas, algumas experiências do Projeto institucional das Relações-Étnico-Raciais se destacam com práticas pedagógicas interativas no sentido de promoção do respeito e valorização das diferenças culturais brasileira, tocantinense e palmense com bebês e crianças dos CMEIs e escolas.

Seguindo as Orientações Pedagógicas da Educação Infantil, as unidades educacionais têm desenvolvido o projeto de maneira

transversal e contínuo, alinhado ao projeto investigativo de turma durante todo o ano letivo, buscando superar as ações isoladas com ênfase em datas comemorativas.

Atualmente a Rede Municipal possui 42 unidades que atendem a Educação Infantil e implementam o projeto. São muitas experiências significativas com propostas pedagógicas inovadoras e interativas que fortalecem uma educação antirracista e não discriminatória.

Tais ações e atividades, possibilitam às crianças que conheçam e reconheçam as diferentes etnias, valorizando as culturas africana, afro-brasileira, quilombolas, indígenas, entre outras. Quando bebês e crianças brincam e entram em contato com diferentes culturas elas se reconhecem, desenvolvem sua identidade e senso de pertencimento aos grupos culturais dos quais fazem parte.

Como práticas pedagógicas de valorização das diferenças culturais destacam-se algumas unidades, como o CMEI Sítio do Pica Pau Amarelo unidade da região sul da cidade, que por meio de propostas pedagógicas lúdicas vem trabalhando projetos que abordam a cultura afro-brasileira. Por meio da organização de contextos de aprendizagem que representam as comunidades quilombolas, as professoras organizam materiais, espaço e tempo para que as crianças brinquem e explorem objetos do cotidiano que são representativos da cultura negra utilizando do jogo simbólico presente no imaginário infantil. Nesta perspectiva, Fôlha e Rocha (2023, p. 03) relatam em seus estudos que as comunidades quilombolas estão entre os principais povos que constitui a Amazônia, "sendo uma das referências de população tradicional amazônica. Suas características são marcadas pelas especificidades do grupo, como: as formas de conviver e comunicar, as representações dos lugares e a relação contígua com a natureza."

Exploraram também elementos da natureza como: argila, palha, sementes, folhas, gravetos, retalhos de tecidos e bonecos que

são utilizados pelas crianças na brincadeira de faz de conta ilustrando o modo de vida das comunidades quilombolas. Propostas como esta, acontecem na rotina da instituição e são organizadas no quintal do CMEI, de acordo com o planejamento buscando alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada idade.

No CMEI Pequenos Brilhantes, unidade da região norte de Palmas, tem-se realizado práticas de leitura e contação de histórias para as crianças de obras da literatura que valorizam a pluralidade cultural e riqueza das relações entre as diferentes culturas com ênfase nas literaturas infantis sobre a cultura afro-brasileira, como: Quero colo (2016) de Stela Barbieri; Menina Bonita do Laço de Fita (2008) de Ana Maria Machado; O Cabelo de Lelé (2007) de Valéria Belém; As Tranças de Bintou (2001) de Sylviane Anna Diouf; As Descobertas de Dandara (2016) de Jardilene Gualberto, dentre outros.

A unidade organiza os cantinhos de leitura de maneira a valorizar as diferentes manifestações culturais evidenciadas nas múltiplas linguagens: artísticas expressadas nos desenhos e ilustrações; corporais expressadas nos jogos e brincadeiras cantadas, como a capoeira e danças de origem africanas; musicais explorando instrumentos de percussão feitos com materiais de sucata e ainda nas vestimentas e culinária.

Ainda sobre a valorização da cultura afro-brasileira, o CMEI Sonho de Criança e o CMEI Irmã Maria Custódia, unidades localizadas na região sul de Palmas, realizam práticas pedagógicas sobre literatura, alimentação, saberes, e vestimentas da cultura negra. Ações que culminam com apresentações, vernissage, exposições de práticas identitárias, contação de histórias e desfiles com vestimentas de cores e estampas que remetem à cultura africana, penteados, adereços e pinturas corporais com os bebês e as crianças da unidade. Ao promover momentos interativos, como os desfiles, a unidade valoriza a identidade e o pertencimento de bebês e crianças

contribuindo para a valorização da identidade e respeito às diferenças étnicas.

Outra experiência interessante tem sido desenvolvida no CMEI João e Maria, unidade localizada na região central da cidade, abordando a cultura dos povos indígenas. A unidade tem firmado parceria com a Universidade da Maturidade (UMA) que possui acadêmicos da comunidade Xerente. Além de abordarem sobre o modo de vida, as vestimentas, culinárias desses povos originários, a unidade promove o contato das crianças com representantes da etnia indígena promovendo encontro intercultural e intergeracional com interações, brincadeiras, diálogo, trocas e aprendizado valorizando a cultura indígena.

Outra instituição que possui práticas de valorização dos povos originários é o CMEI Matheus Henrique de Castro dos Santos, situado na região central da cidade, cujos projetos de turmas visam investigar com as crianças a cultura local tocantinense, explorando desde a biodiversidade até as manifestações culturais do Estado. Vale destacar que o Estado do Tocantins agrega oito etnias indígenas, portanto, é comum as instituições palmenses receberem estudantes de diversas origens de comunidades indígenas. Assim, nesta unidade as professoras têm desenvolvido mostras culturais com exposição de artesanatos, feira gastronômica e apresentações artísticas com participação de representantes dos povos indígenas de diversas etnias.

O CMEI Aconchego e CMEI Matheus Henrique de Castro dos Santos desenvolvem o Festival Gastronômico Afro-brasileiro. Um momento de encontros e aprendizagens sobre a cultura e a identidade africana no Brasil. Com exposição de atividades realizadas, degustação dos pratos afro-brasileiros, roda de conversa, musicalidade, movimento, contação de histórias e brincadeiras. Participam as crianças, profissionais, famílias e sociedade em geral.

Ações e atividades de relações e interações contínuas como essas que vem sendo desenvolvidas nestas unidades educacionais

são necessárias para o desenvolvimento na infância, “sendo que, é por meio das interações das crianças com outras crianças e com os adultos de etnias diferentes, que as mesmas aprendem a conviver, conhecer e respeitar as diferentes culturas e saberes que compõem a diversidade brasileira” (Moraes *et. al.* 2021, p. 01).

Muitos são os desafios para a consolidação de uma educação antirracista e não discriminatória no país, bem como para a concretização de um trabalho pedagógico na Educação Infantil palmense com práticas relacionadas ao respeito e valorização étnica de maneira contínua. No entanto, as experiências acima elucidadas representam um caminho possível de ser trilhado e tem apresentado resultados otimistas a partir da realidade vivenciada no cenário de Palmas. Espera-se que as experiências citadas entusiasmem e inspirem outras instituições.

Aproximações Conclusivas

O enfrentamento às desigualdades e discriminação é um grande desafio da nossa sociedade. Contudo, a educação enquanto instrumento de transformação social torna-se um grande aliado para a superação deste. A construção de uma sociedade mais justa e equânime, sem dúvida, perpassa pela formação do sujeito e a Educação Infantil é este local privilegiado para a promoção do respeito mútuo e o reconhecimento das diferenças desde os primeiros anos de vida do ser.

As experiências vivenciadas na Educação Infantil da Rede Municipal de Palmas, por meio do Projeto Relações Étnico-Raciais, relevam uma abordagem pedagógica pautada em práticas inclusivas e interativas viáveis que buscam fortalecer o enfrentamento às desigualdades e valorização da criança como sujeito histórico e de direitos em sua singularidade e características que a constitui. Assim, revela um caminho de possibilidades para práticas pedagógicas interativas e contínuas que oportunizam aprendizagem, respeito e

valorização da pluralidade étnica, e conseqüentemente, para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Referências

BERNIERI, C. G.; FÔLHA, J. G.; ALVES, GUALBERTO, L. Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade na Educação Infantil. In: **II INTERFOR, VII ENFORSUP** – UFT, 12 a 15 de setembro de 2017, Palmas, TO. Anais (on-line). Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/3iMMPL_wRISw597jz_UE-w>. Acesso em: 22 de jul. 24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 21 de jul. 24.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/2003/L10639.html>>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

FÔLHA, J. G. P.; ROCHA, J. D. T. Quilombolas amazônidas nas pesquisas de pós-graduação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/GJ9hr9QsN8hhcqkFgBYFQ4N/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 de jul. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCTTEC, 2007.

MORAES, N. R.; BERNIERI, C. G. P.; FÔLHA, J. G. P.; ALVES, L. G. P. Relações étnico-raciais: valores sociais e culturais na Educação Infantil. **Revista Observatório**. Palmas, v. 7, n. 1, p. 1-12, jan-mar., 2021. Disponível em:<

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/articloe/view/11373>>. Acesso em: 22 de jul. 24.

MUNANGA, K. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, P. B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. 2007. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br> >. *Acesso em: 16 de jul. 2024.*

TOCANTINS, Estado do. Consed; Undime. **Documento Curricular do Tocantins - Educação infantil**. Tocantins, 2019.

CULTURA E SUSTENTABILIDADE: a força dos quintais medicinais na comunidade quilombola Poço Dantas em Almas - Tocantins

Maria Lívia Rodrigues Valadares
Helém Nilma Rodrigues Valadares

Introdução

Este estudo objetiva examinar a importância dos quintais medicinais para a preservação da cultura e da sustentabilidade da Comunidade Quilombola Poço Dantas. Além disso, apresenta uma análise sobre a utilização do território e sua influência na representatividade das mulheres remanescentes dessa comunidade, com foco especial naquelas que mantêm práticas agroecológicas de uso e cultivo de ervas medicinais nos quintais.

A Comunidade Quilombola Poço Dantas está situada a 18 km do município de Almas, no estado do Tocantins. Destaca-se que a representatividade feminina nesta comunidade é uma característica

recorrente, sobretudo nas práticas e cuidados com os quintais medicinais.

É importante destacar que as comunidades quilombolas, historicamente marginalizadas, desenvolveram ao longo dos anos um conjunto de conhecimentos e práticas tradicionais que são fundamentais para a sustentabilidade ambiental. Neste contexto, as mulheres desempenham um papel relevante, utilizando sua ancestralidade para manter sua identidade cultural.

Rezende e Cocco (2002) afirmam que, no Brasil, a medicina popular baseada no uso de plantas teve origem entre os povos indígenas e foi enriquecida pelas contribuições dos negros e europeus. Durante o período colonial, a prática médica era restrita às áreas urbanas, o que levou as comunidades rurais a recorrerem ao uso de ervas medicinais. A troca de conhecimentos entre indígenas e africanos impulsionou essa terapia alternativa, resultando em uma diversificada aplicação das plantas e seus benefícios medicinais.

Metodologia e Fundamentação teórica

Esta pesquisa se concretiza como um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa e de inspiração fenomenológica. Para Minayo (2001, p. 14), a “pesquisa qualitativa trabalha com universo de significados, motivos, aparições, crença, valores e atitudes, o que corresponde com espaço mais profundas relações, de processo e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.” Enquanto a fenomenologia se define como uma “volta às coisas mesmas”, o que significa voltar ao “mundo-da-vida”, ou seja, retornar aos fenômenos e buscar uma discussão sobre a necessidade e o significado de percorrer esse caminho de volta ao mundo-da-vida (Husserl,1994).

A elaboração deste texto fundamenta-se nas discussões teóricas apresentadas por Rezende e Cocco (2002), que discutem a medicina popular baseada no uso de plantas; Guedes (2018) que tata

das práticas agrícolas tradicionais são mantidas; e Bernieri e Fôlha (2018) e Dealdina (2020), nos debates a respeito da medicina popular nas comunidades quilombolas.

Resultados e Discussões

Os quintais medicinais da Comunidade Quilombola Poço Dantas são mais que espaços de cultivo, são representações vivas de uma herança cultural rica e resiliente. As práticas agroecológicas adotadas, que incluem o uso de insumos naturais e a utilização de ervas medicinais como práticas curativas, são transmitidas de geração em geração. Isso reflete um profundo respeito pela natureza e pelo conhecimento ancestral, além de destacar a importância das ervas medicinais na promoção da saúde e bem-estar da comunidade.

Guedes (2018) destaca que as comunidades quilombolas têm historicamente resistido às políticas desenvolvimentistas impostas pelo Estado, criando e recriando estratégias de vida que se diferenciam do modelo eurocêntrico. Essa resistência se manifesta claramente na preservação das práticas agrícolas tradicionais, que mantêm viva a cultura e os direitos territoriais da comunidade. Nesse mesmo contexto, Dealdina (2020) ressalta a persistência dos povos tradicionais na luta pela terra e na preservação de suas culturas. O conhecimento tradicional, embora aspire à simplicidade, é marcado por uma sabedoria profunda que valoriza cada detalhe e experiência singular. Essa sabedoria se evidencia nos quintais medicinais, que são exemplos contundentes de resistência e continuidade cultural.

Com os quintais medicinais, as comunidades quilombolas expressam a integração entre cultura e sustentabilidade. Nessa comunidade, o cultivo de plantas medicinais não é apenas uma prática tradicional, mas um elemento essencial da identidade cultural e da sobrevivência cotidiana. Esse conhecimento profundo sobre as propriedades medicinais das plantas reflete uma relação

simbiótica com a natureza, onde a biodiversidade local é preservada e respeitada.

Ao destacar a força dos quintais medicinais nas comunidades, Oliveira, Costa e Silva (2018) descrevem que o envolvimento das mulheres negras na manutenção desses quintais fortalece a autoestima e o empoderamento, ao mesmo tempo que conecta as práticas contemporâneas às vivências dos antepassados. A rejeição de agrotóxicos e a preferência por adubação orgânica são práticas que ecoam uma sabedoria ancestral, promovendo saúde e sustentabilidade.

Nesse sentido, Bernieri e Fôlha (2018, p. 193), ao pesquisarem a medicina popular da Comunidade de Remanescentes Quilombolas de Lajeado – Tocantins, evidenciam que a prática é geralmente aplicada pelas/os mais velhas/os, quem geralmente detêm o conhecimento ancestral das ervas e plantas medicinais.

[...] aplicada pelos mais velhos que procuram meios alternativos feitos a partir de plantas e/ou ervas medicinais, cultivadas por ele nos quintais de suas casas ou do próprio cerrado. Esta prática presente na Comunidade Lajeado também faz parte do patrimônio cultural herdado dos ancestrais, visto que as memórias narradas por aqueles que conviveram com os mais velhos, são de uma gratidão que ultrapassa gerações e chega à geração atual, pelas curas alcançadas.

Além de seu valor cultural, o cultivo de plantas medicinais nos quintais da comunidade contribui para a segurança alimentar e a autonomia do povo, oferecendo recursos que podem ser cultivados localmente e adaptados às condições ambientais

específicas da região. Também contribui para a redução da dependência de produtos farmacêuticos industrializados.

Considerações Finais

A pesquisa revela que os quintais medicinais da Comunidade Quilombola Poço Dantas utilizam práticas agroecológicas ancestrais, sem a aplicação de agrotóxicos. Esses quintais, mantidos principalmente por mulheres negras, têm um significado ancestral, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e do empoderamento, além de refletir a resistência cultural.

Os quintais medicinais da Comunidade Quilombola Poço Dantas não apenas garantem a sustentabilidade ambiental, mas também reforçam a identidade e a resiliência cultural da comunidade. A prática agroecológica, liderada por mulheres negras, representa uma resistência contínua às pressões desenvolvimentistas e um compromisso com a preservação da cultura ancestral. Este estudo demonstra que essas práticas asseguram a sustentabilidade ambiental, promovem saúde e bem-estar e oferecem um exemplo valioso de empoderamento em tempos de retrocesso social.

Referências

BERNIERI, C. G. P.; FÔLHA, J. G. P. Comunidade Quilombola de Lajeado (Dianópolis – Estado do Tocantins – Brasil): construção histórica e saberes ancestrais. In: BAPTISTA, R. D.; *et al.* (orgs.) **Povos originários e comunidades tradicionais**. Vol 2: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária [recurso eletrônico] Porto Alegre, RS: Editora Fi, Boa Vista: EdUFRR, 2018.

DEALDINA, S. dos S. (org.). **Mulheres quilombolas**: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaíra, 2020.

GUEDES, A. C. B. **Mulheres Quilombolas e uso de plantas medicinais:** práticas de cura em Santa Rita de Barreira/PA. 2018. 203 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2018. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Disponível em: <https://ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/documentos/ANA%20C%C3%89LIA%20BARBOSA%20GUEDES.pdf> Acesso em: 28 jul. 2024.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia.** Lisboa: Edições 70, 1990.

OLIVEIRA, I. da S de. COSTA, K. G.; SILVA, P. P. da. **Quintais medicinais:** território e territorialidades de práticas agroecológicas na Comunidade Quilombola Dona Juscelina – Muricilândia (TO). Disponível em: https://www.copenenorte2019.abpn.org.br/resources/anais/12/copenenorte2019/1565827324_ARQUIVO_cfa0df56b4706cfcc045b66409185fe6.pdf >. Acesso em: 26 jul. 2024.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCTTEC, 2007.

REZENDE, H. A.; COCCO, M. I. M. A utilização de fitoterapia no cotidiano de uma população rural. **Rev Esc Enferm USP**, 2002; 36(3): 282-8. Disponível em: <https://ppgdstu.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/documentos/ANA%20C%C3%89LIA%20BARBOSA%20GUEDES.pdf> >. Acesso em: 27 jul. 2024.

HISTÓRIAS QUE CONECTAM: a importância da contação de histórias na cultura afrodescendente

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha
Mônica Guedes de Fraga
Grete Gualberto Cardoso

Introdução

A pesquisa em andamento tem como objetivo refletir sobre a contação de histórias como um instrumento para ampliar o conhecimento sobre a cultura afrodescendente, assim como fortalecer o respeito à diversidade étnico-racial.

Narrar histórias é uma das tradições mais antigas da humanidade, empregada desde tempos remotos como meio de transmitir saberes, valores e tradições de uma geração para a outra. Além de ser um recurso importante na educação dos estudantes, seu caráter lúdico torna o aprendizado mais prazeroso e envolvente. A contação de histórias desempenha um papel fundamental no

estímulo à imaginação e à criatividade, incentivando bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos a explorar novos mundos e perspectivas.

Dentre os vários benefícios que a literatura traz para os leitores, como desenvolver conhecimentos, habilidades e comportamentos, Fôlha e Rocha (2018, p. 01) destacam que a “literatura infantil contribui para a formação do comportamento leitor, desenvolve a capacidade cognitiva, as habilidades motoras de ler e escrever, a imaginação, a criatividade e os sentimentos de forma prazerosa e significativa.”

Essa prática também contribui para o desenvolvimento da concentração, da escuta atenta e do pensamento crítico, ajudando a compreender a realidade de maneira mais ampla. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas, emocionais e sociais, facilitando a expressão de sentimentos, a empatia, o respeito e a interação com os outros, tornando-se um recurso pedagógico valioso para a formação integral do indivíduo. Nesta reflexão sobre as histórias “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (Abramovich, 1994, p. 16-17).

Fortalecer a cultura afrodescendente no contexto escolar, por meio da contação de histórias, é uma prática educativa que valoriza as tradições, saberes e vivências dos povos de origem africana, promovendo o reconhecimento e o respeito pela herança cultural. A contação de histórias permite que estudantes conheçam personagens, mitos, lendas e fatos históricos frequentemente ignorados ou sub-representados nos currículos.

De acordo com Brasil (2013, p. 08) “torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade

humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos.”

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo exploratório baseia-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, conduzida por meio da revisão da literatura e da análise de documentos curriculares relacionados ao tema abordado.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica relevante nas Ciências Humanas, pois enfatiza a complexidade dos fenômenos educacionais, sociais e culturais, possibilitando uma compreensão mais abrangente da realidade estudada. Conforme Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Enquanto a pesquisa documental, para Gil (2002) são fontes mais diversificadas e dispersas, como: os documentos que não receberam tratamentos analíticos e outros que já foram analisados.

Os teóricos escolhidos para fundamentar o estudo foram: Abramovich (1994), que discute a contação de histórias; Munanga (2008) e Silva (2018), que abordam as relações étnico-raciais na escola. Também foram analisadas legislações e documentos curriculares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Lei nº 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), que promovem o reconhecimento e o fortalecimento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, além de incentivarem a interação dos estudantes com diversas culturas, visando ampliar os conhecimentos e combater o racismo estrutural. O Documento Curricular do Tocantins (2019), que trata das múltiplas infâncias e suas relações no território do Tocantins, também foi considerado.

Resultados e Discussões

A sociedade brasileira possui uma multiplicidade de culturas, por isso, surge a necessidade de promover uma educação que trate a diversidade por meio de uma compreensão intercultural. Nesta perspectiva, Munanga (2008) destaca a relevância da escola na luta por uma sociedade que respeita e valoriza as múltiplas etnias. No mesmo sentido, Bernieri, Fôlha e Alves (2017) constataam em seus estudos, que oferecer uma educação para a as relações étnico-raciais, com ênfase na cultura afrodescendente, “ainda é um grande desafio para as instituições educacionais, tendo em vista, a necessidade de uma educação na perspectiva intercultural, que insira práticas educativas e novas metodologias de ensino a respeito da diversidade humana, desde os primeiros anos de vida da criança.”

As legislações como a LDB/1996, Lei nº 10.639/2003, a Lei nº 11.645/2008 e as DCNEBs criam condições para que a educação para as relações étnico-raciais seja fortalecida, promovendo o reconhecimento da história e das culturas africanas e afro-brasileiras. No Estado do Tocantins, o Documento Curricular do Tocantins para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (2019) trata das múltiplas infâncias no território, inclusive as infâncias negras e quilombolas com seus modos de vida, cultura, identidade e territórios.

Tratando das legislações e orientações curriculares, Silva (2018, p. 03) alerta que “o problema não está, portanto, na falta de políticas públicas, tampouco de orientações para implementá-las, mas em projeto de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais [...]”.

Utilizar a contação de histórias com ênfase na cultura afrodescendente possibilita trazer à tona essas narrativas, reforçando a importância de múltiplos olhares sobre a história e desconstruindo estereótipos e preconceitos que frequentemente marcam o imaginário social. Dessa forma, as histórias contribuem

para a formação de comportamentos inclusivos, nos quais a cultura afrodescendente é vista como parte essencial da construção da sociedade.

Nesse sentido, ao utilizar histórias que retratam a cultura afrodescendente, a prática se torna uma metodologia para desenvolver nos estudantes a compreensão das experiências e desafios enfrentados pela comunidade afrodescendente. Ao ouvir e refletir sobre histórias que abordam temas como tradições, cultura, costumes, resiliência, celebração cultural e conquistas sociais, os estudantes aprendem a valorizar a diversidade e a cultivar o respeito pelas diferenças.

Quando bebês e crianças participam continuamente de atividades e ações que valorizam as diversas culturas existentes, isso fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes negros, que se veem representados em narrativas positivas. Neste assunto, Fôlha e Rocha (2018, p. 01) evidenciam que “torna-se essencial que as literaturas, os materiais didáticos e paradidáticos representem a realidade da diversidade étnica que compõem a sociedade brasileira, esses instrumentos fazem sentido para criança quando ela se vê representada.” Portanto, os estudantes têm oportunidades de ampliar seus conhecimentos de mundo e aprender sobre a importância da contribuição dos povos africanos na constituição brasileira.

Considerações Finais

Diante da pesquisa e reflexão sobre a contação de histórias como um instrumento para ampliar o conhecimento da cultura afrodescendente, destaca-se como uma prática pedagógica relevante para a promoção da justiça social e da igualdade racial no ambiente escolar. Visto que, estimula a empatia, a reflexão crítica e o respeito pelas diferenças, criando um ambiente escolar mais inclusivo.

O estudo demonstra que a contação de histórias é um instrumento pedagógico poderoso para abordar e trabalhar a cultura afrodescendente na escola, pois permite explorar narrativas que refletem a diversidade cultural e racial da sociedade. Ações que fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos bebês e das crianças negras, que se veem representadas em narrativas positivas e inspiradoras. Ao mesmo tempo em que todos/as estudantes aprendem sobre a importante contribuição afrodescendente na formação da sociedade brasileira.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BERNIERI, C. G.; FÔLHA, J. G.; ALVES, L. G. Relações Étnico-Raciais e Interculturalidade na Educação Infantil. In: **II INTERFOR, VII ENFORSUP – UFT**, 12 a 15 de setembro de 2017, Palmas, TO. Anais. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/3iMMPL_wRISw597jz_UE-w>. Acesso em: 28 de jul. 24.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/2003/L10639.html>>. Acesso em: 30 de jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia>. Acesso em: 28 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica.** 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2024.

FÔLHA, J. G. P.; ROCHA, J. D. T.. **As Descobertas de Dandara:** protagonismo e representatividade das meninas negras. Sernegra, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4. ed. - São Paulo, SP: Atlas, 2002.

MUNANGA, K. (org.) **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 29 de jul. 2024.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar Revista,** Curitiba, v. 34, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/#ModalTutors>>. Acesso em: 30 de jul. 2024.

TOCANTINS, Estado do. Consed; Undime. **Documento Curricular do Tocantins - Educação infantil.** Tocantins, 2019.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS -TO

Layanna Giordana B. Lima

Introdução

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, exercer a função de formação docente importante nesta região do estado, e dessa forma não deve se ausentar dessas discussões e da busca pela compreensão epistemológica como esses processos educativos estão acontecendo na Universidade e nas escolas municipais dos anos iniciais. Os objetivos da pesquisa em andamento são: Estudar sobre as temáticas étnico-racial e socioambiental, construído um panorama dessas discussões e legislações educacionais no Brasil; contextualizar a implementação das políticas públicas de educação ambiental no Estado do Tocantins; caracterizar as atividades

formativas de educação ambiental no município de Miracema do Tocantins – TO, a partir de sua descrição dos cursos e atividades desenvolvidas, sua estruturação, objetivos, conteúdos, procedimentos, como também da identificação dos pressupostos ideológicos, políticos e sociais, teóricos e metodológicos que as permeiam.

Metodologia e Fundamentação teórica

Saviani (2018, p. 55) em seu livro *Escola e Democracia* afirma que, uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Todavia a formação da sociedade brasileira foi constituída em solo indígena, território invadido pelos europeus que conseqüentemente destruíram várias etnias com guerras, e outras estratégias de políticas indigenista, a exemplo da doutrinação forçada e de integração e assimilação das populações indígenas a sociedade que se iniciava. Outra ação marcante foi o processo de escravidão de indígenas, posteriormente negros trazidos da África como escravos e vendidos no continente foram usados como força de trabalho para as lavouras e demais atividades seja no campo ou nas vilas e cidades que foram sendo constituídas na formação do território atual brasileiro, sempre devemos lembrar que este o território este invadido pelos europeus.

Desse modo, pode-se afirmar que o processo de apropriação e exploração da natureza e de força de trabalho, foi as bases da sociedade que temos hoje, e que o território brasileiro é uma reocupação de territórios dos povos originários, e do trabalho escravo principalmente da população negra que foi trazida como escrava, e quando liberta essa população, também não teve direito

a terras, o que resultou na marginalização nas cidades de uma população pobre, descendentes de negros e indígenas.

As temáticas da educação para relações étnicas-raciais e as questões socioambientais estão presentes na atualidade como demanda para o enfrentamento das injustiças ambientais, educacionais e sociais. Assim, a dinâmica de formação dos territórios amazônicos e da região norte como um todo perpassa décadas de abandono e descasos dos governos brasileiros, políticas desenvolvimento voltado para a exploração da natureza e acúmulo de riquezas, que resultou no cenário que temos hoje nessas regiões de pobreza, ausências de políticas efetivas de educação, saúde e assistência. Todavia, os problemas sociais brasileiros são oriundos de um desenvolvimento territorial desigual, que foi ao longo dos tempos formando uma sociedade conservadora, preconceituosa que marginaliza populações negras, pobres e indígenas.

No texto base da Conferência de Educação sobre o Plano Nacional de Educação de 2023 foi criado o Eixo VII que tem como objetivo a discussão voltada para “Educação comprometida com a justiça social, a proteção das biodiversidades, o desenvolvimento sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza”, discussão que já tem década sendo problematizadas no sentido das políticas públicas. Todavia, ainda existe um longo caminho para ser percorrido, Munanga (2005, p.15) ao tratar da educação para as relações étnico-raciais aponta que,

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que os nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, é os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e

preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental.

Dessa forma a exploração de força de trabalho por uma sociedade capitalista constitui na relação de desumanização nos processos de ensino e aprendizagens das crianças e jovens filhos de trabalhadores que são subjugados no contexto de privação de direitos, conhecimentos, tecnologias, informações, espaços de lazer, cultura para a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento humano na infância, para os estudiosos (Vigotski; Luria; Leontiev, 2019. p 115) aprendizagem e desenvolvimento são resultantes das relações históricas e sociais,

[...] aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental ativa todo um grupo de processos desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Para o desenvolvimento deste estudo fez-se a opção pela pesquisa com abordagem qualitativa. Ela possibilita a superação de possíveis visões fragmentadas dos campos de conhecimento, formal e político, ao mesmo tempo em que serve de procedimento de investigação para obter uma compreensão da realidade, também se torna uma orientação teórica que possibilita um olhar diferenciado sobre os sujeitos, a respeito da realidade e acerca do próprio papel do pesquisador. A pesquisa com abordagem qualitativa, segundo

Minayo (1994), (...) trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O estudo será realizado no município de Miracema do Tocantins- TO, sendo as fontes de bases de análise os dados de atividades que envolvem as temáticas e documentos oficiais da rede pública de educação, Universidade Federal do Tocantins e outras secretárias que promovem atividades de voltadas as questões étnico-raciais e ambiental.

Resultados e Discussões

Compreendendo o espaço da escola como possibilidade para formação crítica de transformação da realidade social. Assim, o conhecimento das dinâmicas sociais, econômicas e culturais dos atores envolvidos no processo de apropriação do espaço é importante para entendermos a complexidade do ambiente, não apenas na concepção de natureza, ecossistema, mas nas relações de espaços organizados por ações antrópicas. Em consonância Loureiro (2000), acredita que a educação ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e atuação lúdica e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. O trabalho pedagógico que priorize articulação dos conteúdos do currículo com as questões socioambientais, culturais e étnicas contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento emocional e intelectual das crianças, além de possibilitar a leitura da realidade local e do mundo. Destacaremos os seguintes pontos de discussões dentro da análise desta pesquisa:

1. Como se apresenta as concepções de educação das temáticas étnico-raciais e ambientais na construção das propostas pedagógicas, planejamentos, planos de aulas, materiais didáticos, plano de ensino, documentos oficiais de formação de professores e na prática docente?

2. Como a escola tem trabalhado essas temáticas no currículo, planejamento e na organização pedagógica da escola e turmas dos anos iniciais? Os procedimentos metodológicos para obtenção de informações para a construção e desenvolvimento da pesquisa, serão: pesquisa bibliográfica e documental. As fontes de acesso às atividades serão possibilitadas através de documentos oficiais, tais como:

- PPP das escolas, relatórios, programações gerais e ou outros eventos específicos desenvolvidos no município, prospectos, textos internos de estudo, avaliações e publicações;
- Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, relatórios de pesquisa, extensão, e eventos nos sistemas da Universidade, dentre outras atividades de formações.

Considerações Finais

A prática pedagógica nos processos de educação para as relações étnico-raciais e educação ambiental precisa ser baseada em uma pedagogia dialógica e de construção social para a transformação da sociedade trazendo para o contexto da educação as desigualdades sociais e educacionais são reproduzidas nas escolas públicas, pois em sua maioria as crianças e jovens que estão nesses espaços são oriundos de famílias que são por gerações incluídas nesse processo de exclusão. O direito a educação e o desenvolvimento da aprendizagem consiste em direitos da criança e dos jovens garantidos nas legislações educacionais e no Estatuto da Criança e Adolescente.

Referências

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MINAYO (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNANGA, K. (org). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, Autores e Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. In: GALVÃO, A. C. (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, AL. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (coletânea de textos). São Paulo: Ícone, 2019.

HISTORICIDADE E RESISTÊNCIA NO QUILOMBO XINGU, PORTO DE MOZ-PA

Ronaldo Henrique Santana
Ernando Brito Duarte

Introdução

Assim como em tantos outros territórios do Brasil, o Quilombo Estadual de Porto de Moz – PA (TEQ – Porto de Moz) tem um histórico de lutas e embates para o reconhecimento e demarcação de suas terras, além de conflitos e violências junto à fazendeiros, garimpeiros, grupos políticos e outros agentes que operam com interesses contrários aos moradores locais.

Situado à margem direita do rio Xingu, próximo da sede do município de Porto de Moz, o quilombo possui regiões de florestas, capoeiras, igapós, quintais agroflorestais (Rocha e Duarte, 2023) e diferentes ambientes, com terras vastas e produtivas que despertam o interesse econômico no sentido da produção e do potencial turístico.

As comunidades que compõem o Território Estadual Quilombola (TEQ) de Porto de Moz, mais conhecido por “Quilombo Xingu” são representadas pela Associação Remanescentes quilombolas, são: Tauerá, Buiuçu, Taperu, Turu e parte de moradores do Maripí. A região possui um histórico de conflitos acerca da demarcação de terras, Rocha e Duarte esclarecem que os embates pela terra acirraram após a criação da Reserva Extrativista Verde para Sempre, no ano de 2004, com o aumento de pessoas que buscaram ocupar a outra margem do rio Xingu, que não havia regularização fundiária junto ao Instituto de Terras do Pará – ITERPA.

Famílias extrativistas da Resex, comerciantes, fazendeiros, madeireiros, viram que a falta de regularização representaria a compra de terra por preço vantajoso, e que a posse da terra seria mais facilitada, e começaram a comprar e invadir as áreas que tradicionalmente eram de uso das comunidades ribeirinhas. Com a abertura da PA 167 que liga Porto de Moz a Senador José Porfírio, e mais recentemente também à Gurupá, a invasão foi acelerada também pelos fundos do território (Rocha e Duarte, 2004, p.2)

Segundo um levantamento realizado pela Associação de moradores do TEQ Porto de Moz – PA, estima-se que existam 190 famílias em toda a área pleiteada como quilombola, sendo 120 cadastradas que se autodefinem como quilombola e pleiteiam a criação da área de concessão e gestão coletiva.

Além de compreender e evidenciar o histórico de conflitos e da participação de agentes governamentais e/ou não

governamentais que mediam/interferem na questão, a pesquisa se debruça acerca dos saberes históricos que esta população possui sobre o ambiente local, caracterizado pela flora e fauna amazônica, nos saberes especializados sobre a natureza.

Os saberes tradicionais adquiridos pelos povos extrativistas da região amazônica estão diretamente relacionados/interconectados com o ambiente natural que os rodeia, na relação primária com o ambiente (Diegues, 2000) e no uso específico do espaço, típicos de certos grupos tradicionais. No contexto da bacia do rio Xingu, podemos constatar a riqueza da diversidade socioambiental da região, em face de grandes espaços de áreas preservadas e conservadas ao longo do rio.

Objetivos

Objetivo Geral – Compreender os etnosaberes sobre a flora e fauna local, bem como o histórico e os aspectos socioculturais e econômicos da população local do Território Estadual Quilombola de Porto de Moz – PA.

Objetivos Específicos

- Caracterização dos modos de vida, conhecimentos especializados e saberes da população local sobre o meio ambiente e a biodiversidade;
- Mapeamento do perfil socioeconômico e cultural dos moradores da TEQ Porto de Moz;
- Caracterização dos conflitos e a historicidade de enfrentamentos da população local da TEQ acerca do cenário de reconhecimento e demarcação, enquanto terra de quilombo.

Metodologia

O presente trabalho é de natureza qualitativa, por considerar a complexidade do fenômeno pesquisado, no sentido da subjetividade dos sujeitos, moradores das comunidades do Território Estadual Quilombola de Porto de Moz – PA.

A pesquisa encontra-se em fase inicial, portanto estamos na fase de levantamento bibliográfico acerca dos acontecimentos relacionados à regularização das terras do Quilombo Xingu, compreendendo o histórico de audiências públicas, reuniões de moradores e petições de regularização. Com o desenvolvimento da pesquisa e posteriormente ao aceite do comitê de ética, na qual a pesquisa está em fase inicial de submissão, fundamentamo-nos qualitativamente numa breve descrição de cunho etnográfico das comunidades e numa cartografia do imaginário local (Durand, 2022), que evidencie as relações socioculturais dos comunitários com seu ambiente e território. Ainda, as dinâmicas e enredos que perpassam suas experiências com a fauna e flora local, na relação com a cultura.

Quanto aos procedimentos, faremos uma Pesquisa de Campo nas Comunidades pertencentes ao Território Estadual Quilombola de Porto de Moz, Tauerá, Buiuçu, Taperu, Turu e Maripi, com caderno de campo e uso de instrumento para coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, tendo em vista a amostragem bola de neve, com ênfase em pessoas mais antigas, residentes nas comunidades e que convivem com o ambiente/território local a mais tempo, ainda, que lidaram/lidam com conflitos acerca da demarcação da terra. Estas pessoas serão indicadas por moradores das próprias comunidades, reconhecidos como autoridades culturais, no que diz respeito ao conhecimento sobre a fauna e flora, técnicas de cura, saberes sobre mitos e lendas locais, bem como a manipulação dos recursos e história do território. Para Goodman (1961), a amostragem bola de neve remete o avanço do trabalho em cascata, numa rede de contatos relevantes da

própria comunidade. Para o início do estudo, o coordenador do projeto entrará em contato com a Associação de Moradores do TEQ de Porto de Moz, que fará uma apresentação da pesquisa e pesquisador/es, no sentido de recepcionar e dar início ao trabalho de campo.

Quanto à análise de dados, será a partir da análise de conteúdo. Concordamos com Chizzoti (1998) no sentido de que este tipo de análise privilegia a decomposição de uma comunicação, como uma narrativa oral, que pode revelar significados dos conceitos em meios sociais a partir da enunciação do narrador.

A pesquisa está em fase inicial, nesse sentido estamos em processo de submissão ao comitê de ética da Universidade Federal do Pará, ainda, faremos uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, bem como do registro foto e fonográfico dos espaços de convívio, estrutura das residências e do ambiente natural.

Resultados

Investigar a história de lutas é fundamental para garantir o direito à terra aos sujeitos historicamente constituídos na região, uma vez que toda sua vida e sua história estão ligadas aos processos socioculturais e ambientais do território. Tendo em vista o decreto 4.887/032, de 20 de novembro de 2004, que regulamenta os procedimentos para identificação, recolhimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades de quilombos de que trata o art. 68 do Ato das

⁴ Vale destacar que até 2003 valia o decreto 3912/01, promulgado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que preconizava nos incisos I e II do artigo primeiro que as terras aptas a serem reconhecidas como propriedades das comunidades quilombolas seriam aquelas terras "ocupadas por quilombos desde 1888", situação apontada por especialistas como inconstitucional, dado a consideração única do caráter histórico do conceito de quilombo. Até então, o reconhecimento e regularização das terras quilombolas era realizada pela Fundação Cultural Palmares.

Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT5, é fundamental fazer valer o direito aqueles que se auto reconhece como quilombolas e/ou remanescentes de quilombo, com sua cultura e modos de vida particulares. Esta pesquisa, nesse sentido, se faz necessária no sentido de compreender os processos históricos e evidenciar a participação dos agentes envolvidos neste processo, assim como as formas de vida e conhecimentos locais dos sujeitos que ali residem.

Evocamos ainda o que está previsto no artigo n.º 68 do ADCT da Constituição Federal de 1988, sob o enunciado: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado demitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988). Neste momento inicial, verificamos que a luta pelo reconhecimento do território se dá em 2006 com a formalização da comunidade através de uma carta a então governadora do Estado do Pará, Ana Júlia, que manifestava o interesse em reconhecer a região como terra de remanescentes de quilombo (a carta dos moradores do Setor Acaí, com representatividade de 11 comunidades do perímetro rio Cariny até o rio Maruá).

Em 2007 ocorreu um seminário na comunidade Buiuçu, com a presença de assessor jurídico do Instituto de Terras do Pará – ITERPA. Ainda neste ano, em 13 de agosto, foi protocolado o processo nº 2007/303143, que solicitava Reconhecimento de

⁵ Neste documento, as comunidades quilombolas são definidas através de critérios de autodefinição identitária e reconhecimento de suas heranças ancestrais na escravidão. Segundo o Art. 3º, “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade”. Assim, o critério de autodefinição passou a ter grande importância na identificação destas comunidades e “é nesse ponto que a reconsideração da experiência dos atores sociais adquire toda sua significação, cabendo aos moradores das comunidades e não ao estado, se autodefinirem como remanescentes de quilombolas” (Lima, 2014, p. 01).

Domínio Coletivo solicitado pela da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos – Tauerá, Buiçu, Taperu e Turu, de Moradores do Maripi.

De 2008 a 2010, após inúmeras reuniões de moradores, foi pedido ao ITERPA cobrando ações ao governo do Pará. Em contraofensiva, representantes do poder local, encabeçado pela então prefeita Rosibergue Campos, formou-se uma comissão para verificar o número de famílias que aceitavam ou não a formação do território, ocasionando uma divisão interna. Em 2013, uma carta oficializada pelos vereadores de Porto de Moz dizia que desconheciam a existência de qualquer quilombo no município e que fosse solicitada a paralisação de qualquer ação acerca da criação do território. Em 2005, segundo Duarte e Rocha

Em 2015 foi aberta uma ação civil pública na Defensoria Pública do estado do Pará, de nº 0025821-05.2015.8.14.0005, a fim de obrigar o ITERPA a concluir o Procedimento Administrativo/ITERPA nº 2007/303143 de titulação do território quilombola, ou seja, visava o acompanhamento e a fiscalização de cunho permanente, já que se trata de uma política pública fundiária.

Em paralelo a estes acontecimentos, do ponto de vista jurídico, outras ações contra o território estavam em pleno funcionamento, como invasão, queimadas ilegais, fechamento de escolas do campo e o assédio a famílias quilombolas para que vendessem suas casas.

Em 2019 foi realizada uma audiência pública para discussão da área do território, que passou de de mais de 22 mil hectares, para 16 mil. Após mais pressão externa, a segunda redefinição foi de apenas 8 mil hectares. Em 2022 houve um estudo antropológico

realizado pela antropóloga Rosa Acevedo e de Elielson Pereira da Silva (UFPA), para realização do laudo antropológico. Até os dias atuais o território segue sem qualquer definição ou garantia de permanência ou manutenção da vida dos remanescentes que possuem décadas de convivência naquela região.

Referências

ALMEIDA, A. W. B. de. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. In.: ALMEIDA, A. W. B. de; BUTTO, A.; C. Edna. **Brasil rural em debate**: coletânea de artigos. Brasília: CONDRAF/MDA, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. São Paulo: Saraiva, 1999.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1988.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2000.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução a arquetipologia geral. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GOODMAN, L. A. Snowball Sampling. **The Annals of Mathematical Statistics**, v. 32, n. 1, p. 148–170, mar. 1961.

DUARTE, E. B.; ROCHA, C. G. S. **Território estadual quilombola de Porto de Moz**: história de resistência de comunidades tradicionais ribeirinhas. Relatório Final de Bolsa de Iniciação Científica. Faculdade de Etnodiversidade (Universidade Federal do Pará) – 2023.

LIMA, K. D. de. As reelaborações do conceito de quilombo no pós-abolição e a Trajetória das mulheres na comunidade do tucum (Tanhaçu –BA). **Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-RIO: Saberes e Práticas Científicas**. 2014.

NASCIMENTO, E. L. (org.). **Cultura e movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

A

Agronegócio, 11–12, 15
Ancestralidade, 12, 101
Antirracismo, 12, 33–45
Aprendizagem intercultural, 65–74
Associações comunitárias, 26–28

B

Baixada Cuiabana, 17, 26
Brasil (contexto racial), 33–45

C

Campina de Pedra, 23–28
Cartografia social, 15–22
Cidadania, 29–30
Comunidades quilombolas, 11–13, 15–30
Cultura afro-brasileira, 33–45, 83–90
Cultura afrodescendente, 11–13, 131–138

D

Desigualdades sociais, 11–12
Desenvolvimento sustentável, 20–22

E

Educação, 12, 33–45
Educação infantil, 83–91, 115–124
Educação quilombola, 75–82
Educação antirracista, 12, 33–45

Ensino de História afro-brasileira, 33–45
Escola quilombola, 28–29

F

Formação docente, 12, 75–82
Fundação Cultural Palmares, 19–20

G

Geografia quilombola, 15–22, 59–64

H

História afro-brasileira, 33–45
Historicidade, 147–156

I

Identidade cultural, 12–13, 41
Inclusão produtiva, 21–22

J

Justiça social, 11

L

Lei 10.639/2003, 12, 33–45, 75–82

M

Memória coletiva, 13
Metodologia participativa, 16–18
Movimentos sociais negros, 36–37
Musicalidade afro-brasileira, 83–90

N

Natureza (relação com comunidades), 12, 20–21

O

Organização social, 12

Oralidade, 131–138

P

Patrimônio cultural, 20–21

Pedagogia intercultural, 65–74

Políticas públicas, 15–16, 21–22

Povos tradicionais, 20–21

Práticas pedagógicas, 65–74, 91–100, 115–124

Produção agrícola familiar, 16, 21–22

Q

Quilombo Chumbo, 15–22

Quilombo Xingu, 147–156

Quintais medicinais, 125–130

R

Racismo, 33–45

Relações étnico-raciais, 33–45, 139–146

Resistência cultural, 11–13, 29–30

Religiosidade, 12, 27–28

S

Saberes tradicionais, 12, 30

Sustentabilidade, 12, 125–130

T

Território quilombola, 11–13, 15–30

Tradição oral, 131–138

V

Valorização cultural, 12–13

Vó Camila (representatividade), 101–106

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Ana D’Arc Martins de Azevedo

Professora Doutora da Universidade da Amazônia, Programa de Pós Graduação em Gestão de Conhecimentos para o desenvolvimento sócioambiental – PPGC/UNAMA.

Anazilia Gabriele Moreira

Especialista em Psicopedagogia (Fatap), em Gestão Escolar Integrada com habilitação em Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão. Pedagoga e Graduanda em Psicologia (Uninassal); Professora do Município de Palmas; Pesquisadora do grupo de pesquisa Qualifica Ravs (CNPQ/FESP);

Anny Caroline Brandão dos Santos

Docente da Universidade da Amazônia. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento socioambiental – PPGC/UNAMA.

Cacilene Moura Tavares

Professora Doutora da Universidade da Amazônia, Programa de Pós Graduação em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento socioambiental – PPGC/UNAMA

Carina Catiana Foppa

Professora, Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Professora permanente do Programa de pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade).

Débora Lázara Rosa

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Campus Vila Velha/ES.

Ernando Brito Duarte

Discente do curso de Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade, Universidade Federal do Pará, Campus universitário de Altamira.

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento nas universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB) e Unesp. Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, da Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECs-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA). Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje).

Franciêlda Almeida Paulino Avelino

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins – UFT (2014), Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI (2020), Professora do Município de Palmas (SEMED/Palmas-TO).

Grete Gualberto Cardoso

Graduada em Pedagogia (UFT). Professora da Educação Básica – Secretaria Municipal de Dianópolis. Membro da Comunidade de Remanescente Quilombola Lajeado (TO).

Helém Nilma Rodrigues Valadares

Mestranda em Geografia PPGG /UFT. Professora da Educação Básica na Escola Estadual Deoclides Muniz (Almas-TO); Membro da Comunidade de Remanescente Quilombola Poço Dantas (TO).

Herica Teixeira Simão

Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia, professora do curso de Pedagogia /UNAMA.

Iris de Sousa Barros da Silva

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Gestão de Conhecimentos para o desenvolvimento sócioambiental – PPGC/UNAMA.

Jéssica Martins de Albuquerque

Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Tocantins. Membro da Comunidade Remanescente de quilombo Lajeado (TO).

Jardilene Gualberto Pereira Fôlha

Doutoranda em Educação na Amazônia - PGEDA/UFT. Mestre em Educação - PPGE/UFT. Professora do Município de Palmas (SEMED/Palmas). Pesquisadora dos grupos de pesquisas: CNPQ Gepce/UFT-TO e GEDGS/UNESP-SP. Sócia da RedeCT, da ANPED e da ABPN; Membro da Comunidade de Remanescente Quilombola Lajeado (TO).

Joelma Leda Martins da Silva Moreira

Especialista em Docência do Ensino Superior (UNOPAR), em Coordenação, Orientação e Supervisão (Fatap) e em Gestão Escolar Integrada (Fatap). Pedagoga pela Universidade Anhanguera; Supervisora Educacional do Município de Palmas (SEMED/Palmas).

Johnny Trindade de Assis

Mestre em Geografia – PPGG/UFT. Professor do Estado do Tocantins (SEDUC/TO).

Laurenita Gualberto Pereira Alves

Doutoranda em Ciências do Ambiente - PPCiamb/UFT. Professora do Estado do Tocantins (SEDUC/TO). Membro da Comunidade de Remanescente Quilombola de Lajeado (TO).

Layanna Giordana B. Lima

Doutora em Ciências pela USP. Mestre em Ciências do Ambiente pela UFAM. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins/Câmpus Aniversário de Miracema, Curso de Pedagogia.

Leuraci Alves da Cruz

Especialista em Psicomotricidade (Centro Universitário OPET); Pedagoga; Professora do Município de Palmas (SEMED/Palmas).

Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

Orientadora. Professora Doutora da Disciplina: Questões Socioterritoriais e a Agricultura Familiar da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.

Maria Lívia Rodrigues Valadares

Doutoranda em Ciências do Ambiente - PGCiamb/UFT. Mestre em Educação - PPGE/UFT. Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal do Tocantins (IFTO/Dianópolis). Pesquisadora do grupo de pesquisas: CNPQ Gepce/UFT-TO Membro do Núcleo de Estudo Afrobrasileiro e Indígena do IFTO/Dianópolis (NEABI); Membro da Comunidade de Remanescente Quilombola Poço Dantas (TO).

Mônica Guedes de Fraga

Especialista em Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (IPB). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEG) — Habilitação: Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. Graduada em Licenciatura em Letras — Português (FAEL). Professora (SEMED/Palmas — TO).

Manuella Villar Amado

Docente no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Campus Vila Velha/ES.

Marely Silva Almeida

Professora da educação básica e mestranda no Programa de Pós-graduação em Geografia-PPGGeo, UNEMAT.

Melina Chiba Galvão

Oceanóloga, Mestre em Educação Ambiental, Doutoranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE/UFPR).

Nelson Russo de Moraes

Livre-docente em gestão e educação ambiental (UNESP). Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea (UFBA). Mestre em Serviço Social (UNESP). Bacharel em Administração (ITE/Bauru/SP). Especializações realizadas: 1. Gestão de Programas Sociais ; 2. Gestão Pública ; 3. MBA em Mídias Digitais ; 4. Antropologia . VINCULACAO: Professor Associado do Departamento de Audiovisual e Relações Públicas - DARP/FAAC/UNESP Bauru (RDIDP MS_5.3). Professor Permanente do PGAD/UNESP Tupã (mestrado e doutorado) e do PPGCOM/UNESP Bauru (mestrado e doutorado).

Ronaldo Henrique Santana

Professor titular da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira. Doutor em Estudos de Cultura Contemporânea/UFMT, coordenador do Grupo de Estudos sobre Natureza, Cultura e Etnosaberes da Amazônia – UFPA/CNPq.

Odeval Veras de Carvalho

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Professor da Rede Estadual de Ensino -SEDUC-MT.



COMUNIDADES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS E CULTURA AFRODESCENDENTE estudos e perspectivas

Nelson Russo de Moraes
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)



Observatório
Edições

