



ETNOSABERES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUILOMBOLAS: REFLEXÃO A PARTIR DO OLHAR DE DOCENTES

ETNOSABERES AND QUILOMBOLAS TEACHERS TRAINING: REFLECTION FROM TEACHERS LOOK

Suely Dulce de Castilho¹; Gonçalves Eva Almeida de Santana²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de nossa experiência em um curso de formação continuada de professores da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, do Quilombo Mata-Cavalo, em Mato Grosso. Assim, argumenta a favor da importância do direcionamento a esse público se pautar em textos, debates e reflexões que sugiram conceitos e práticas pedagógicas assentadas na abordagem do etnosaber. Tomamos como fonte de dados as experiências vividas pelos docentes durante e após o curso ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola (GEPEQ) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a observação participante e a entrevista com os/as cursistas. Teoricamente, este trabalho está subsidiado por Castilho (2011), Freire (1979; 2016), Bandeira (2013), Silva (2014), Munanga (1995), dentre outros. Os resultados apontam que o interesse dos docentes pela formação cresceu à medida que os textos selecionados para o estudo se alinhavam à área e disciplina em que cada qual atuava. Outra evidência é que, ao tomar posse das leituras sugestivas de atividades práticas, os professores passaram a construir posturas e estratégias pedagógicas mais contextualizadas e adequadas às especificidades da educação escolar quilombola.

Palavras-chave: Educação escolar quilombola. Etnosaberes. Quilombo Mata-Cavalo. Formação docente.

¹Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola/GEPEQ. E-mail: castilho.suely@gmail.com; ²Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Professora quilombola da Escola Tereza Conceição de Arruda/SEDUC/MT. E-mail: evaquilombola77@gmail.com.

ABSTRACT

This article presents the results of our experience in a continuing teacher training course at the quilombola state school Tereza Conceição Arruda of Mata Cavalo Quilombo/MT. It argues in favor to the importance of those appointments to this audience, to be based on texts, debates and reflections that suggest some concepts and pedagogical practices established on ethnosaber approach. We took as data resource the experiences lived by teachers during and after the course offered by GEPEQ/UFMT. The instruments of collecting data were the participant observation and interview of the audience. Theoretically, this study is based on Castilho (2011), Freire (1979, 2016), Bandeira (2013), Silva (2014), Munanga (1995), and some others. The results point out that teachers' interest in training increased as the texts selected for the study were alienated with the area and discipline in which each one worked. Another evidence of this is that after taking possession of the suggested readings of practical activities, some positions and pedagogical strategies more contextualized and appropriate were constructed according to the specifications of quilombola school education.

Keywords: Quilombola School Education. Etnosaberes. Mata-Cavalo Quilombo. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A educação é compreendida como fenômeno universal e atributo humano necessário à “existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 1994, p. 16). Ainda segundo o autor, é pela educação que os conhecimentos produzidos ganham contornos e atravessam as gerações, podendo, inclusive, ser ampliados ou contestados. Nesse sentido, as leis nº 10.639/2003, bem como a Resolução CNE nº 08, homologada em 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, vem para contestar a educação dissociada das culturas e identidades das populações quilombolas e consolidar as novas abordagens e perspectivas a fim de dar conta da inclusão destes povos, seus saberes e fazeres, historicamente invisibilizados e intencionalmente ocultados na historiografia brasileira, no campo da educação escolar.

De maneira específica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apontam questões pioneiras para se pensar a escolarização direcionada para o povo dos Quilombos, até então esquecida, ou diluída entre a diversidade que a população do campo engloba. Já no seu artigo 1º, o documento recomenda que:

[...] a educação escolar Quilombola na educação básica: organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p.3).

A partir dessa legislação podemos compreender que o papel da educação nos territórios quilombolas é mediar o saber escolar com os saberes das comunidades. Essa postura pedagógica assegura o direito à sustentabilidade dos territórios tradicionais e a preservação das suas manifestações culturais, pois as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, são requisitadas a levarem em consideração as práticas políticas, econômicas e socioculturais locais e os seus processos próprios de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2012).

Esses documentos curriculares que regulamentam, definem e organizam a educação escolar quilombola são frutos de um processo longo de lutas históricas, travadas pelo povo negro e povos quilombolas pautados no entendimento profundo, desta mesma gente, de que a educação formal é um instrumento essencial para que se assegurem direitos e para que se possa acessar os bens simbólicos e materiais valorizados socialmente.

No entanto, apesar dos avanços em termos de legislações, no chão das comunidades quilombolas em todo o Brasil, ainda há vários desafios a serem enfrentados para que as leis sejam, de fato, implementadas. A formação de professores é um destes desafios e tem um sentido de urgência garantir o direito desses docentes à sua formação, como necessidade fundamental para que se consolide a Educação Escolar Quilombola, em suas especificidades, e como modalidade de Educação Básica (CNE/CEB, 2012). Conforme Silva (2014), para que haja mudança nesse cenário,

[...] é preciso estruturar um currículo para: formar professores(as); formar gestores(as) públicos sensíveis às temáticas voltadas para as especificidades dos grupos, tidos como minoritários; construir estratégias para conhecer, difundir e valorizar os conhecimentos que foram ao longo da história diminuídos por não serem oriundos dos grupos dominantes; construir canais de interligações entre os saberes acumulados pelas ciências e os saberes tradicionais; investir fortemente em pesquisas que possam revelar positivamente as formas de vida e a organização das comunidades quilombolas; e dotar a educação das condições necessárias para desenvolver atividades que venham fortalecer a presença positiva dos quilombolas nos espaços educacionais (SILVA, 2014, p. 27).

Nesse contexto, podemos afirmar, de acordo com Silva (2014, p. 27), “que formar professores/as capazes de refletir e conduzir os processos de ensino-aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não é apenas uma obrigação legal, mas sim, um eixo estruturador da educação de uma sociedade, já que se reconhece como diversa”.

Conforme Ferreira (2015), a realização de formação, que leve em consideração os saberes dos professores que atuam nas escolas quilombolas, e os saberes das comunidades poderão desencadear um processo de apropriação de professores, estudantes e comunidade em relação à nomeação escola quilombola, potencializando o reconhecimento das identidades locais.

Diante desse cenário e partindo da compreensão de que a formação de professores/as é fundamental para o desenvolvimento da educação, os docentes da Comunidade Quilombola de Mata-Cavalo têm buscado alternativas para suprir as enormes lacunas deixadas pela formação inicial. Ademais, tem buscado também corrigir as aprendizagens distorcidas adquiridas ao longo de suas diversas etapas de formações repassadas pela educação escolar tradicional, por meio dos livros e outros materiais que ensinaram equívocos, negações e silenciamentos sobre seus territórios e sobre os povos que os ocupam, trazendo grande prejuízo ao autoconceito, autoestima e autoafirmação das identidades quilombolas.

Nesse sentido, foi feita uma parceria entre a Escola Tereza Conceição de Arruda do Quilombo Mata-Cavalo e o GEPEQ da UFMT, nos anos de 2017 e 2018, para a realização de um curso de formação continuada assentada nos pressupostos dos etnosaberes. Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados dessa experiência, bem como argumentar a respeito da importância dessa abordagem para provocar a construção de conhecimentos mais contextualizados e adequados aos pressupostos da educação escolar quilombola e os processos específicos da comunidade de gerir a vida e construir conhecimento.

Didaticamente, este artigo está dividido em cinco partes. A introdução, que apresenta os objetivos e a problemática da pesquisa. A segunda parte desfila uma breve descrição da comunidade pesquisada e os procedimentos metodológicos de coleta de informação. A ter-

ceira parte discute os princípios e a importância dos etnosaberes para a escola quilombola. Já a quarta demonstra a importância do curso sobre etnosaberes no olhar dos professores da Escola Tereza Conceição. Por fim, na última parte, são esboçadas considerações a respeito do que foi tratado no texto em seu conjunto.

DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE E METODOLOGIA DA PESQUISA

As descrições da escola e da comunidade aqui apresentadas foram feitas com base em nossas observações, vivência e experiências, ou como professora quilombola, nascida, criada, nesse território, egressa da escola pesquisada e atualmente docente na mesma escola. Ou como pesquisadora, na comunidade desde 2004, portanto há 18 anos, em diferentes projetos. Portanto, conhecemos bem amiúde cada composição deste território.

Conforme Munanga (2001), a origem do termo Quilombo, também denominado de mocambo, terras de Santo, Terras de Preto, em algumas regiões do Brasil, seguramente, é originário do povo Bantu, escrito na sua origem com K: Kilombo. Conforme o mesmo autor, Kilombo surgiu no século XVI no continente africano, especificamente nas áreas Bantu, reunindo povos de diferentes regiões entre Zaire e Angola. Ainda segundo o autor, o quilombo brasileiro, é com certeza, uma reprodução do quilombo africano, reorganizado pelos escravizados em oposição à política escravocrata, para implantação de outro modelo de estrutura organizacional, na qual encontravam todos os subalternizados, criando, portanto, uma sociedade alternativa, diferenciada da que se efetivava sob o comando do senhorial.

De acordo com Castilho (2011), a definição de quilombo, sua constituição e sua organização no Brasil contemporâneo, teve sua retomada a partir da Constituição de 1988, mediante a aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que assim estabelece: “Aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a posse definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Portanto, a Constituição Brasileira de 1988, através do artigo 68, trouxe uma nova expressão de quilombos no nosso tempo, e os direitos dessas populações foram postas em discussão. E nesse bojo foi exigida uma organização social com a criação de Associações, necessidade de reocuparem suas terras e, de se autorreconhecerem como quilombolas, com base em fatos históricos, e relações identitárias com a africanidade, no período de escravidão ou pós-escravidão. A partir de então, a questão passou a ganhar espaço no cenário nacional, despertando uma série de questões socioeconômicas, jurídicas e culturais, demandando, por conseguinte, novos desafios às políticas culturais em relação aos quilombos contemporâneos (CASTILHO, 2011).

O Quilombo Mata-Cavalo, localizado no Município de Nossa Senhora do Livramento, em Mato Grosso, distante aproximadamente 50 quilômetros da capital Cuiabá, comunidade onde está inserida a escola lócus desta pesquisa, se configura como um quilombo contemporâneo, pois não foi formado a partir de fuga, insurreição, mas a partir de uma terra doada. Não está geograficamente isolado, pois os seus moradores mantêm relação estreita com a sociedade envolvente. Pautados em uma identidade histórica comum, seus/suas moradores/as resistem e lutam até os dias atuais para serem reconhecidos como sujeitos de direitos e de garantias fundamentais pelo Estado burocrático brasileiro. Os matakavalenses reivindicam, sobretudo, a regularização fundiária do território, ou seja, aguardam o título definitivo de posse das terras que ocupam e um lugar digno na sociedade que lhes foi negado ao longo da história, motivado pelo racismo (CASTILHO, 2011).

Reconhecido e certificado pela Fundação Cultural Palmares como território quilombola, em 28 de outubro do ano de 1999, o Quilombo é formado por seis comunidades que são elas: Mata-Cavalo de Baixo, Mata-Cavalo de Cima, Aguaçú, Mutuca, Ponte da Estiva e Capim Verde, espalhadas em uma área total de 14.700 hectares. As comunidades são organizadas em associações e cada qual possui seus limites de terras demarcados por linhas imaginárias, determinadas pela ocupação dos “troncos” das famílias, ou seja, dos antepassados dessas famílias ocupantes de cada comunidade. Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2018), residem no Quilombo aproximadamente 418 famílias. O Quilombo Mata-Cavalo tem como marco de origem o ano de 1883, ano em que os africanos escravizados que ali residiam receberam de sua ex-proprietária, a senhora Dona Anna da Silva Tavares, a doação das terras (CASTILHO, 2011).

As Comunidades que compõem o território estabelecem relação de parentesco entre seus moradores, reúnem-se nas festas, nos trabalhos coletivos na roça, no fazer da farinha e nas lutas. É importante destacar, que mesmo que as comunidades sejam separadas por linhas imaginárias, e que estejam organizadas em associações distintas, todas elas são congregadas em relação à certificação da Fundação Cultural Palmares, em apenas uma certificação, “o Complexo Mata-Cavalo”.

As famílias sobrevivem da pecuária (criação de animais de pequeno porte), agricultura de subsistência, com ênfase na plantação de banana e mandioca. Produzem farinha, rapadura de cana-de-açúcar e doces de frutas. Também se valem da produção de artesanatos como uma de suas atividades econômicas.

No que tange às questões culturais da comunidade, destacam-se as festas de Santo, que são realizadas no Quilombo o ano todo. Entre os santos e santas homenageados/as destacam São Benedito e Nossa senhora Aparecida. Ambos santos negros; a Feira Cultural que é realizada na Semana da Consciência Negra, na Escola Tereza Conceição, e também na comunidade de Mata-Cavalo de Cima; a Festa da Banana, realizada anualmente no mês de julho na comunidade Ribeirão da Mutuca, o Siriri e o Cururu, que são danças típicas de Mato Grosso e a Dança Afro.

Desde a sua formação, a comunidade de Mata-Cavalo luta para manter o seu território, bem como a sua cultura. Por inúmeras vezes, sofreram ataques com o intuito de expulsão do seu território, ora por pressão de fazendeiros e posseiros, ora por ação do próprio estado. Em virtude das pressões feitas pelos fazendeiros locais, que organizaram uma série de ações para dominar o território de Mata-Cavalo, houve um tempo de abandono do Quilombo por parte de dezenas de famílias. Essas famílias começaram a fugir dos ataques, da violência, das condições sociais precárias, mas também partiram visando oportunidades de trabalho nos centros urbanos – principalmente para as cidades de Cuiabá, Várzea Grande e Poconé.

A Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, lócus desta pesquisa, localizada na Comunidade Mata-Cavalo de Baixo, passou a ser caracterizada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), como Unidade de Ensino de Educação Escolar Quilombola, no ano de 2011, quando ainda recebia o nome de Escola Estadual Rosa Domingas de Jesus, que funcionou na Sede da Associação da Comunidade da Mutuca até junho de 2012. Com a inauguração da nova Sede na Comunidade Mata-Cavalo de Baixo, em 12 de julho de 2012, pelo Governo do estado de Mato Grosso, a escola passa a denominar-se Tereza Conceição Arruda, em homenagem à primeira professora quilombola de Mata-Cavalo: a professora Tereza, uma das lutadoras pela educação na comunidade.

Atualmente, a Escola Tereza atende 468 estudantes, oriundos principalmente do próprio Quilombo, e outros, são filhos de moradores de sítios e fazendas próximas. . A escola oferta o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Também é oferecida

na Escola a Educação Infantil para crianças de dois aos cinco anos de idade, através da parceria entre a Escola e a Secretaria Municipal de Educação de Nossa Senhora do Livramento. Seu quadro docente conta com 40 professores, em média 60% dos professores são quilombolas, todos são formados em nível superior.

A Educação Escolar Quilombola se institucionaliza com a resolução CNE/CEB N.º 07/2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecendo que “a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações” (BRASIL, 2010, p. 5). Porém, a luta dos matakavalenses por educação inicia na década de 1940, quando os filhos dos matakavalenses já estavam em idade escolar, e na região não havia um lugar onde pudessem estudar. Foram criadas então, as primeiras casas-escolas (Entrevista, Sr. Mulato, 2018).

Por longos anos, funcionaram no território de Mata-Cavalo salas de aulas espalhadas nas comunidades, abrigadas em espaços inadequados, construídas pelos próprios moradores, feitas de madeiras, palhas de babaçu na cobertura e nas paredes, e os assentos eram cadeiras velhas e bancos improvisados de madeira, com turmas multisseriadas, e o principal apoio pedagógico era o livro didático e o quadro de giz, fornecidos pela Gestão Municipal de Educação de Nossa Senhora do Livramento (CASTILHO, 2011).

Segundo relatos de professores que trabalharam nessa época, as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Nossa Senhora do Livramento se restringiam a repassar técnicas de alfabetização e a preocupação era apenas favorecer aos estudantes a aquisição da leitura e da escrita. O livro didático era seguido à risca, ou seja, não existia nenhuma formação para que os professores trabalhassem o contexto e a realidade dos educandos.

Os professores, geralmente, com formação até o Ensino Médio, também eram responsáveis pela limpeza do local, pelo preparo do lanche, quando havia, bem como por efetuar as matrículas dos educandos. Em sua maioria, os estudantes eram obrigados a caminhar a pé por muitos quilômetros para chegarem à escola, pois nessa época não contavam com o auxílio de transporte escolar.

Castilho (2011) argumenta que a falta de recursos pedagógicos específico desestimula a criatividade dos professores, o que torna o currículo educacional pobre, com conteúdo desconexo em relação à realidade, pautado em um currículo eurocêntrico e urbanocêntrico, reproduzindo o modo de ensino tão criticado por Freire (2016, p. 105), denominado como “educação bancária”, ou seja, apenas transferidor de conteúdo alheio e estranho. Então, como transformar a educação em ferramenta de luta por dignidade, para a liberdade, para a participação ativa, para a desalienação, com os mesmos materiais pedagógicos, os mesmos livros, os mesmos métodos pedagógicos com que ensinaram a ignorância e a subalternização? (ARROYO, 2003).

A partir desses questionamentos, na busca pela reinvenção da Escola Quilombola, principalmente no que tange à melhoria física e ao currículo, os Matakavalenses passam a somar às reivindicações de outras escolas quilombolas, em nível local e nacional pela Educação Escolar Quilombola enquanto política educacional específica.

Embasados na Lei 10.639, de 2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e nas Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola de Mato Grosso, em 2012, professores e comunidades iniciaram a luta pela implantação do currículo específico. Assim como passam a denunciar a falta de material didático e formação adequada aos professores, pois para romper com um currículo tradicionalmente excludente, opressor, subalternizador, é preciso, segundo Silva (2014), ir além das estruturas. Assim sendo, seria necessário

que os matacavalenses adentrassem no debate do campo epistemológico, atentando-se para uma nova concepção de educação, suas características, seus símbolos, suas linguagens, seus tempos e as estratégias para incorporar esse conjunto de elementos como demandas importantes e, conseqüentemente, tratá-las como parte do currículo escolar.

Avançando os passos, em setembro de 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola (GEPEQ) /UFMT, se reuniu com a Escola de Mata-Cavalo, com a finalidade de apresentar aos professores da escola quilombola o Projeto de pesquisa intitulada “Saberes e fazeres dos Docentes das Escolas Estaduais Quilombolas”, coordenado pela Professora Doutora Suely Dulce de Castilho. Ao final da apresentação do Projeto de pesquisa, os docentes da Escola Tereza Conceição Arruda reivindicaram um curso de formação que subsidiasse os professores na formação para se trabalhar os saberes da comunidade na sala de aula, como contrapartida pela participação dos professores na pesquisa da UFMT. Então, foi oferecido o curso para se trabalhar na perspectiva dos etnosaberes. O curso oferecido foi na modalidade Extensão, registrado e certificado pela Coordenadoria de Extensão (CODEX/UFMT). Iniciou em maio de 2017, e foi concluído em dezembro do mesmo ano, somando um total de 60 horas.

A carga horária foi distribuída em quatro horas de reuniões semanais, sendo que os encontros aconteceram sempre às segundas-feiras, na escola do quilombo, e contaram com a participação de 34 professores. Além da leitura dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola de Matos Grosso, foram lidos e debatidos artigos e obras de diversos autores que abordam os etnosaberes, tais como: Mota e Dias (2012), Pereira e Diegues (2010), Bandeira (2013), entre outros.

A metodologia da formação envolveu aulas presenciais, na qual cada professor/a, em sua área e disciplina, desenvolveu a leitura, discussão, reflexão sobre os textos, alinhados à disciplina de sua atuação como professor/a. Os participantes foram avaliados pela frequência, participação nas aulas e também por meio da elaboração e execução, em sala, de planos de aula sobre os temas estudados. Houve também a auto avaliação em que cada cursista expôs por escrito sua percepção a respeito do curso.

Os principais instrumentos de coleta de dados ou informações, que comportam este artigo foram: a observação participante, durante o curso de extensão, as anotações feitas durante o acompanhamento do planejamento das aulas, e na efetivação dos planos em sala de aula, e da entrevista. Participaram do Curso 34 professores, no entanto para este artigo utilizamos os relatos de 05 professores que se dispuseram nos ceder entrevista. Como forma de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, os professores serão identificados no texto por meio de números.

ETNOSABERES: PRINCÍPIOS E IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Fernandes (2016) salienta que os etnosaberes constituem-se como um referencial que tem como fundamento a revisão das construções das teorias, das práticas e dos saberes fundadas em concepções oriundas de processos e cosmovisões colonialistas. Segundo o autor, para tanto, busca-se reivindicar o reconhecimento, a importância dos dizeres, dos pensares, e dos fazeres de comunidades tradicionais, as quais sofreram os processos do colonialismo e além disso, persegue o objetivo de que sejam reconhecidos seus saberes e fazeres tradicionais, na mesma simetria, racionalidade, e relevo que se tem atribuído às diferentes concepções e saberes.

Para Fanon (2008), o colonialismo pode ser entendido como um projeto capitalista, europeu, com finalidade econômica, sobretudo, tendo como centralidade a invasão de territórios,

a violência, o racismo e a escravização dos povos nativos. Tem como principais ferramentas operacionais para alcançar o objetivo final: submeter os povos não europeus à total desumanidade. Integra tal projeto tomar posse dos territórios desses povos, arregimentar mão de obra servil-escrava e gratuita; ignorar saberes e fazeres, e refutar toda humanidade destes povos e nações. Tudo isso em prol, por um lado, do enriquecimento da Europa, por outro lado, de se elevarem enquanto ícones de humanidade, principalmente, se afirmarem em desenvolvimento cultural, moral, religioso, político, racial e intelectual (FANNON, 2008).

A etnociência confronta, e ao mesmo tempo, contempla o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular, este último nascido e perpetuado em comunidades tradicionais. No Brasil, o decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, assim define comunidades ou povos tradicionais, no artigo 3º:

I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007, P. 1).

Os quilombos contemporâneos são um dos coletivos que integram a diversidade dos chamados povos tradicionais, além de indígenas, seringueiros, ribeirinhos, comunidades de pescadores, das charqueadas, entre outros, cujos conhecimentos que produzem e reproduzem suas vidas e modos de viver culturalmente e subsistentemente são repassados ancestralmente de geração para geração, por meio de práticas, fazeres e, da tradição oral. Como afirma Hampaté Bâ (1982, P. 183):

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana costumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à unidade primordial.

O prefixo etno faz referência aos aspectos e conhecimentos específicos de povos ou etnias, ou seja, aos conhecimentos de grupos de indivíduos que compartilham uma cultura específica (PEREIRA; DIEGUES, 2010). Saldanha e Lara (2015), ancorados em D'Ambrósio (1998) afirmam que a concepção de etno adquire significado que vai além do conceito de etnia, estando relacionado ao conjunto de artefatos (concretos) e mentefatos (ideias, conceitos) que são criados por um grupo cultural, os quais passam a caracterizar um contexto sociocultural específico. Já Mota e Dias (2012) afirmam que os etnosaberes são informações acumuladas ao longo da existência humana sobre o ambiente a partir de frequentes observações dos acontecimentos característicos da natureza e na experimentação prática, no uso dos recursos naturais disponíveis produzidos pelas comunidades tradicionais.

Segundo Saldanha e Lara (2015, p.03), além da compreensão do termo etno-, é necessário tornar evidente algumas diferenças existentes no entendimento de conhecimento e saber. Apoiados em Veiga-Neto e Nogueira (2010), os autores evidenciam que há uma considerável distância entre as palavras conhecer e saber, visto que suas bases derivam de raízes completamente diferentes.

Ainda conforme Saldanha e Lara (2010, p. 3) “enquanto a palavra conhecimento proveniente da raiz indo-europeia gno- diz respeito ao conceito de ter ciência de algo, tornar algo reconhecível, a raiz sap- pertinente a saber aponta para uma capacidade de discernir, diferenciar, separar”. Ademais, segundo os autores, “o saber difere-se do conhecer, por estar relacionado não apenas à informação e ao conhecimento superficial, mas a um saber autêntico, único, irrepetível e intransferível”.

A ideia de que a educação escolar, sobretudo, aquela situada nas comunidades tradicionais, deva se pautar nos etnosaberes não é nova. Conforme Bandeira (2013), o educador norte-americano John Dewey já na década de 1920, afirmava que a escola deveria representar conteúdo da vida presente para os educandos, o que fosse tão real e vital, como aquela realidade que ele vive na sua casa, na sua comunidade. No Brasil, os etnosaberes passaram a ganhar relevância no currículo escolar a partir da proposta da pedagogia libertadora do educador Paulo Freire, na década de 1960. Na concepção de Freire (2016, p. 34), essa pedagogia deve possibilitar ao educando “aprender a escrever a sua história como autor e como testemunha, isto é biografar-se, existir-se, historicizar-se”. Segundo ele, sendo este talvez, o sentido mais exato da alfabetização.

Freire (1979, p. 22) enfatiza a importância do aprendizado contextualizado, afirmando que: “ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne”, pois somente compreendendo sua realidade, o sujeito pode levantar hipóteses sobre as barreiras dessa realidade e propor mudanças, podendo transformá-la em uma nova existência, para que isso aconteça, segundo o autor, é necessário “que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue” ou seja, “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo” estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a sua cultura e a sua história.

Como podemos perceber, o ensino-aprendizagem pautado no referencial dos etnosaberes traz em si uma proposta de revisão ou correção das práticas educacionais descontextualizadas da vida do estudante em sua comunidade e além disso, mostram-se negadoras das histórias, das culturas, das identidades, dos saberes e dos modos de existência de diversas populações que vivem contextos tão específicos. Este referencial traz também em bojo a possibilidade de desconstrução do currículo eurocêntrico, racista e excludente, que tem se perpetuado como regra nos sistemas educacionais brasileiros, como descrevem Santos e Cruz (2012):

[...] durante muito tempo os povos e as nações africanas entraram na história provindo de uma demarcação no interior da linguagem racializada. O lugar conferido à história de mulheres e homens africanos e seus descendentes esteve relegado à semântica da escravidão e, posteriormente, do colonialismo. Alguns historiadores inspirados por uma determinada lógica desconsideraram as resistências e as maneiras pelas quais esses povos ressignificaram suas existências sob a experiência violenta da escravidão, do colonialismo e de suas consequências. Tais noções combinadas estabeleceram as hierarquizações de inferioridade e superioridade entre os grupos étnicos, as quais, sob os auspícios da ciência da época, justificaram a escravização dos povos africanos e de seus descendentes e a ‘missão civilizatória’ que marcou a modernidade. No Brasil, o que tem sido denominado de ‘nova historiografia da escravidão’ ou ‘história social da escravidão’ passou a atribuir um caráter protagonista aos negros e à sua experiência e ação em relação ao escravismo (SANTOS; CRUZ 2012, p. 196).

Nesses termos, o referencial dos etnosaberes propõe a reescrita da historiografia dos povos colonizados, de modo geral, e das comunidades negras tradicionais, em específico. Santos e Cruz (2012) sugerem, a partir dos estudos de Gilroy (2001), que este referencial se

configura como um campo metodológico importante para a ressignificação do currículo, podendo ser compreendido como uma alternativa teórico-metodológica que, além de outras coisas, nos possibilita:

[...] estudar histórias de um grupo, averiguar as maneiras pelas quais surgem e emergem os discursos sobre esse grupo e suas fundamentações estéticas e filosóficas. Especificamente no que se refere à história dos africanos e de seus descendentes, sua proposta nos auxilia a compreender as maneiras pelas quais alguns grupos foram lidos e teorizados (SANTOS; CRUZ, 2012, p. 197).

Em sintonia com esse pensamento, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) instituem que a Escola Quilombola se apresente como a escola do lugar, não apenas no lugar, ou seja, que a escola participe da cultura local e a traga para dentro dos seus muros, fazendo com que os estudantes não se sintam invisíveis e desconexos da sua realidade. No entanto, este tipo de trabalho requer qualificação dos profissionais da educação, pois estes foram formados por meio um currículo eurocêntrico e urbanocêntrico, em sua essência, e nesse sentido, o curso de extensão, com base nos etnosaberes, oferecido pelo GEPEQ à Escola Quilombola Estadual Tereza Conceição de Arruda, localizada no Quilombo Mata-Cavalo/MT, foi importante e muito oportuno.

Nesse contexto, a partir de Fernandes (2016) consideramos que a plena inserção intercultural não é somente a presença de atores esquecidos nos cursos de formação inicial ou continuada, mas requer a inclusão de seus saberes nos delineamentos curriculares, epistêmicos e metodológicos. Nesses termos, podemos evidenciar que o curso de formação continuada com base na abordagem dos etnosaberes foi de suma importância para incluir aos saberes da comunidade e dos professores, às suas cosmovisões relacionadas a seu ambiente natural, rural, social, cultural, negro e quilombola e todos os saberes e fazeres específicos que esse universo abarca. A seguir, descreveremos e analisaremos o testemunho de docentes que participaram do curso.

A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS NA PERSPECTIVA DOS ETNOSABERES NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA TEREZA CONCEIÇÃO ARRUDA

Provocados pelas leituras e reflexões em torno do referencial dos etnosaberes, os docentes da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda iniciaram o rompimento com os paradigmas eurocêntricos curriculares. Isso ocorreu ao proporem trazer para dentro do espaço escolar os etnosaberes da comunidade: tradições, manifestações culturais e fazeres ancestrais passados de geração a geração, aprendidos com a vida cotidiana e com a interação direta no meio que a cerca, como forma de construir uma educação libertadora, conforme os ensinamentos de Freire (2016).

De acordo com o relato da professora 01 (entrevistada por Santana e Castilho, 2018), “os professores já vinham trabalhando com certa timidez o assunto, mas por falta de informações não houve possibilidades de aprofundá-lo”. A Professora 03 (entrevistada por Santana e Castilho, 2018) evidencia: “que a formação deu mais ênfase ao trabalho contextualizado, ampliou nossa visão com materiais e autores, veio de encontro com as práticas pautadas em nossas culturas”. Ademais, a docente afirma que “os benefícios conquistados através desse curso foram vários. Tendo os métodos e explicações claros, possibilitou que as nossas ideias saíssem do papel com mais facilidade”.

A fala da professora 04 (entrevistada por Santana e Castilho, 2018) reforça a importância da formação pautada nas especificidades da educação quilombola para o melhoramento de sua

prática. A referida docente faz referência ao projeto do tear, uma tecnologia social tradicional do quilombo, construída por tecelã ou tecelão, utilizado para fabricar redes, tapetes, entre outros.

O projeto foi desenvolvido no âmbito do curso de formação e envolveu uma tecelã da comunidade, os estudantes e os professores de Matemática, de História, de Geografia, de Língua Portuguesa e Arte. A Matemática trabalhou soma e subtração, unidade e medida (na construção do tear); a professora de História trabalhou a história de surgimento e desenvolvimento do tear e da arte de tecer; a Geografia abordou as regiões do Brasil onde a arte de tear é recorrente; a professora de Língua Portuguesa fez produção de texto do tipo relato de experiência sobre a possibilidade de construir e a arte de produzir a vida; a disciplina de Arte trabalhou o acabamento e a estética do tear. A professora 04 (entrevistada por Santana e Castilho, 2018), graduada em Pedagogia, que leciona Matemática na EJA, relatou que:

Bom, para mim que trabalhei com a EJA no ano passado, eu achei muito importante. Porque não sou da matemática, e ele [o curso] trouxe contribuição para melhorar a minha prática, além de estimular os alunos também a se interessar pela matemática, pois o trabalho com materiais da comunidade os deixou mais à vontade para participar das aulas. Com o curso de etnosaberes aprendi como trabalhar com a cultura da comunidade na sala de aula. Um exemplo foi trabalhar adição e subtração a partir de simulação de vendas com os produtos da roça. Pois os alunos da EJA que são meus alunos em sua maioria trabalham na roça e vive da venda dos produtos, então eles sempre fazem contas do jeito deles, então eu ensinei adição e subtração usando os métodos que eles usam para fazer as contas lá na roça. Foi fantástico o entendimento. Eles aprenderam a somar no caderno rapidinho. Além do mais não precisou comprar material, pois a escola tem pouco recurso para atender a demanda de compra de material pedagógico, então facilitou muito (Professora 04, Entrevistada por Santana e Castilho, 2018).

Fica evidente na fala da professora que quando se aproxima o fazer pedagógico do contexto que o aluno vive, de suas experiências, o aprendizado é construído de forma mais participativa, mais tranquila, o que torna o processo mais prazeroso. Vejamos a avaliação da professora 02: (entrevistada por Santana e Castilho, 2018):

Olha, foi muito importante e muito bom. Eu desenvolvi vários trabalhos com os alunos, né. E até eu mesma aprendi bastante no processo, porque eu não tinha essa desenvoltura. [...]eu não enxergava a cultura da comunidade como material para trabalhar em sala de aula. A partir do curso de etnosaberes comecei a trabalhar com os alunos as coisas da comunidade. Naquele curso, fiz uma pesquisa e um trabalho, com a arte do quilombola. [...] fiz um trabalho com bonecas negras. Procurei uma moradora da comunidade que trabalha com confecção de bonecas e a partir da boneca ensinei sobre a valorização da pessoa negra, do quilombola.

A partir dos relatos, podemos observar o esforço dos professores para ressignificar suas práticas, mesmo em face da escassez de recursos que a escola padece, bem como pela pouca formação a que os docentes têm acesso. Porém, a experiência de formação continuada embasada nos pressupostos dos etnosaberes forneceu pistas, acenou para propostas, e encorajou projetos surpreendentes, tanto para os estudantes quanto para os professores. Foi um processo no qual todos aprenderam juntos. Além do mais, o trabalho colocou os saberes dos moradores tradicionais da comunidade em um lugar de importância ao serem convidados para partilhá-los com a escola, como revela a professora 01 (entrevistada por Santana e Castilho, 2018):

[...] o tapete de retalho foi Dona Ana Maria de Arruda, moradora daqui do Quilombo Mata-Cavalo, que nos apresentou a ideia e a partir desta ideia iniciamos a trabalhar os conceitos de Ciências da natureza e matemática as formas geométricas no momento da confecção do tear, quando iniciamos a colocar os pregos, aproveitamos para trabalhar a unidade de medida.

Carvalho (2016) afirma que ao trabalhar o artesanato da Comunidade, a Escola cria uma síntese entre a educação e a realidade. Segundo a autora, ao convidar os moradores da localidade para ensinar/ministrar as tecnologias sociais tradicionais, a Escola envolve os saberes que permeiam o território, ressignifica o fazer pedagógico e potencializa o ensino/aprendizagem, por meio de uma aproximação articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades. É a criação de um ambiente escolar comprometido com outros pensamentos e construções de conhecimentos diversos que podem alterar o cenário de invisibilidade e discriminação em relação aos quilombos.

Vemos que se trata de uma forma de criar alternativas de materiais e práticas pedagógicas para além dos materiais tradicionais a que estas comunidades têm acesso que, em geral, silenciam sobre o quilombo, ou distorcem suas histórias e suas culturas. Segundo Bandeira (2013), os livros e outros materiais didáticos, majoritariamente, fazem poucas referências ao Quilombo. Quando, escassamente, o fazem, retratam apenas uma imagem de Zumbi ou uma imagem de um espaço quilombola do período colonial. Conforme o autor, é possível reinventar o quilombo histórico, trazendo para os livros, o dia a dia das comunidades quilombolas na atualidade, sua produção histórica, cultural e modo de viver e fazer educação. Para o autor, pode-se buscar essa estruturação com aulas a respeito da formação dos quilombos, sua atual luta pela terra e os diversos conflitos agrários presentes na sociedade brasileira, além de outros temas.

De acordo com relatos da professora 05 (entrevistada por Santana e Castilho, 2018), o curso de extensão em etnosaberes proporcionou aos docentes “um olhar de respeito ao nosso modo ser e a todo tempo deu oportunidade de renovar os nossos conhecimentos”. É compreensível o relato da professora quando ela menciona o olhar de respeito aos modos de ser quilombola. Nas entrelinhas, a professora fala da desvalorização e do desrespeito sofridos, motivado por racismos que as comunidades estão relegadas ao longo da história.

Os relatos dos professores evidenciam que passos importantes foram dados e, novas alternativas estão sendo criadas para atender aos pressupostos da Educação Quilombola, levando em conta os saberes e fazeres locais. Outros códigos e espaços de construção e vivência de saberes a partir da memória da comunidade estão sendo construídos, formando um tecido com características próprias, contribuindo para a elevação da autoestima dos/as moradores/as e dos/as estudantes e docentes, criando, assim, um modo próprio de conduzir os destinos de sua educação. Desse modo, é possível compreender que o curso de formação continuada cumpriu o propósito que instigou sua realização, pois os professores indicam que o curso lhes propiciou conhecimentos e experiências que consideram importantes e necessárias à construção de sentidos relevantes em suas vivências e práticas didático-pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou defender a importância da formação continuada pautada nos referenciais dos etnosaberes como fundamental para auxiliar os docentes na construção de um conhecimento contextualizado. As percepções dos docentes da Escola Quilombola Tereza Conceição confirmaram a importância dessa abordagem, pois além de outras coisas, permitiu aos docentes perceber a relevância dos saberes do lugar na constituição das identidades e culturas

dos moradores da comunidade. Possibilitou ainda perceber e elaborar novas perspectivas metodológicas e práticas educativas propositivas e afirmativas em suas diversas dimensões. Ademais, demonstrou que é possível vivenciar, de forma reflexiva, as histórias, suas culturas, inclusive, a africana como um fio que liga à história deles próprios, antes pouco lembradas no ambiente escolar.

Todavia, ainda é necessária a ampliação de debates, com o intuito de fomentar a elaboração e implementação de políticas públicas, de formação docente, extensiva às outras escolas quilombolas, a exemplo deste oferecido pelo GEPEQ. Por outro lado, novos desafios precisam ser enfrentados pela escola, para que os etnosaberes constem definitivamente no currículo escolar, sendo a reformulação do Projeto Político Pedagógico, o mais importante deles. Contudo, esperamos que esta experiência cumpra o objetivo de contribuir como inspiração para que outras iniciativas semelhantes sejam criadas, e as que existem sejam fortalecidas e apoiadas com recursos suficientes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.

BANDEIRA, F. A. Pedagogia etnomatemática: uma proposta para o ensino de matemática na educação básica. **Revista Latino-americana de Etnomatemática**, v. 5, n. 2, agosto de 2012, enero de 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/tvescola/leis/lein9394.Pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2009.

_____. Resolução CNE/CEB. Nº 7/10. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

CARVALHO, F. E. B. A. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Baixio. Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

CASTILHO, S. D. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FANON, F. **Pele negra máscaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FERNANDES, J. G. S. **Interculturalidade e Etnossaberes**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez., 2016.
- FERREIRA, A. E. **Educação escolar quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller**. 2015. 174 f. UFMT, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas** LTC: Rio de Janeiro, 1989.
- HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Ed.). **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167212.
- LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOTA, R. S.; DIAS, H. M. Quilombolas e recursos florestais medicinais no sul da Bahia, Brasil. **Interações**, Campo Grande, v. 13, n. 2, p. 151-159, jul./dez., 2012.
- MATO GROSSO. **Decreto Nº 1.387**, de 02 de outubro de 2012. <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/41113754/doemt-02-10-2012-pg-1>>. Acesso em: 17 set. 2018.
- MUNANGA, K. **Origem e histórico dos quilombos em África**. In: MOURA, C. (Org.). Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: EdUFAL, 2001, p. 21-34.
- PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 22, p. 37-50, jul./dez., 2010. Editora UFPR.
- SANTOS, M. W.; CRUZ, A. C. J. Diásporas e comunidades quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 193-215, 2012.
- SALDANHA, M. A.; LARA, I. C. M. O Processo de geração dos etnosaberes dos pescadores artesanais da Ilha da Pintada. 6º SBECE e 3º SIECE. **Anais...** 2015, Brasil.
- SILVA, G. M. Formação Inicial e Continuada de Professores (as) e a Educação no Quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Comunicações, Piracicaba**, ano 21, n. 1, p. 23-38, jan. /jun., 2014.

Entrevistas realizadas

Professora 01 – Professora Pedagoga, que leciona no 3º ano do 1º Ciclo da Escola Estadual Tereza Conceição Arruda.

Professora 02 – Graduada em matemática, leciona sociologia, filosofia e artes no Ensino fundamental fases finais e Ensino médio, na Escola Estadual Tereza Conceição Arruda.

Professora 03 – Graduada em Matemática, leciona matemática no Ensino fundamental fases finais e no Ensino Médio.

Professora 04 – Pedagoga, atualmente desempenha a função de Coordenadora Pedagógica na Escola Estadual Tereza Conceição Arruda.

Professora 05 – Pedagoga leciona a disciplina de Prática Agrícola Quilombola e Prática de Tecnologia Social Quilombola, na Escola estadual Tereza Conceição Arruda.

Data de recebimento: 09 de setembro de 2018.

Data de aceite para publicação: 19 de novembro de 2018.