UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAYANA MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E A (IN)VISIBILIDADE DAS MARCAS
ÉTNICO-RACIAIS NOS PLANEJAMENTOS, DIZERES E FAZERES
DOCENTES NA IDENTIDADE QUILOMBOLA**

CARUARU
2018

DAYANA MARIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E A (IN)VISIBILIDADE DAS MARCAS
ÉTNICO-RACIAIS NOS PLANEJAMENTOS, DIZERES E FAZERES
DOCENTES NA IDENTIDADE QUILOMBOLA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco
(CAA), para obtenção do título de Licenciado(a) em
Pedagogia.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Maria Joselma do Nascimento
Franco

**CARUARU
2018**

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586e Silva, Dayana Maria da.
Educação quilombola e a (in)visibilidade das marcas étnico-raciais nos planejamentos, dizeres e fazeres docentes na identidade Quilombola. / Dayana Maria da Silva. – 2018.
48 f. : 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2018.
Inclui Referências.

1. Etnicidade. 2. Quilombola. 3. Planejamento educacional. 4. Identidade étnica. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2018-387)

Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Licenciatura em Pedagogia

Avaliação Final de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Aluna: _____
Dayana Maria da Silva

Título do Trabalho: Educação quilombola e a (in)visibilidade das marcas étnico-raciais nos planejamentos, dizeres e fazeres docentes

Monografia ()

Artigo Científico ()

Data da Defesa: 11/12/2018

Orientadora: _____
Prof.^a Dr.^a Maria Joselma do Nascimento Franco

Nota: _____

Avaliador 1: _____
Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda dos Santos Alencar

Nota: _____

Avaliador 2: _____
Prof.^a Ms. Aline Renata dos Santos

Nota: _____

Nota final: _____

Aprovado ()

Aprovado com Correções ()

Não Aprovado ()

Comentários (caso necessário)

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Deus, por se fazer presente em minha vida e nunca me desamparar, por me proporcionar grandes bênçãos e me fortalecer a cada dia e nunca me deixar desistir.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, Cícera, e meu pai, Elias, pelo incentivo e amor incondicional, por celebrarem cada conquista ao meu lado e me tornarem forte a cada momento. Ao meu avô Júlio (*in memoriam*) por ser para mim inspiração de perseverança e fé.

Ao meu pequenino sobrinho Nikolas, pelo seu amor e compreensão, pelos seus abraços confortantes repletos afeto.

Agradeço imensamente à professora e orientadora Joselma Franco, por seu comprometimento, paciência e colaboração, pelas tantas oportunidades que me proporcionou ao longo da formação, pelos ricos ensinamentos e confiança. És um ser brilhante e humano, pessoal e profissionalmente, com quem eu pude aprender tanto. Muito obrigada por suas orientações permeadas de sabedoria e humildade, pois, permitiram que eu compreendesse o significado de fazer pesquisa. Nessa caminhada foi inspiração para mim, enxergou-me melhor do que eu sou. Eternamente grata.

Agradeço a Paulo pelo apoio, incentivo e amizade, pelas suas palavras de fé e positividade. Em seguida, às minhas amigas de perto nesta caminhada. Bruna, agradeço pelo incentivo, ombro amigo e força em todos estes anos da graduação, pelo compartilhamento de tantas vivências. À Flávia Renata, amiga de longas datas que muito me ajudou com suas orações e palavras de carinho, obrigada por tudo.

Agradeço ao gestor escolar e às professoras participantes da pesquisa, protagonistas e essenciais nessa construção. Às funcionárias e estudantes do campo de pesquisa.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que concluísse esse ciclo formativo. Em especial, aos professores e colegas da graduação em Pedagogia desta instituição (UFPE), a qual foi minha segunda casa.

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre as marcas étnico-raciais nos planejamentos, dizeres e fazeres docentes na Educação Quilombola. Tomamos como principais lentes teóricas para tratar das relações étnico-raciais, Educação Quilombola e identidade: Gomes (2005); Munanga (2003, 2008); Silva (2007); Ferreira e Castilho (2014); para tratar do planejamento docente nos fundamentamos em Vasconcellos (1995); Menegolla e Sant`anna (2014). Direcionamos nosso olhar para o planejamento docente e a marca das relações étnico-raciais, pois consideramos que esta temática tem sido invisibilizada, sendo necessário ampliar o olhar para o que se tem desenvolvido em torno destas temáticas. Temos como objetivo analisar como ocorre o processo de inserção das marcas étnico-raciais nos planejamentos, dizeres e fazeres das docentes e a construção da identidade quilombola. De maneira mais específica, objetivamos identificar quais temáticas étnico-raciais estão presentes nos planejamentos docentes; verificar com que intensidade a perspectiva étnico-racial é visibilizada no planejamento das professoras e analisar o que dizem e fazem as docentes sobre suas propostas de planejamento em relação à construção da identidade quilombola. Nos pautamos na abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995), como procedimento metodológico para a coleta de dados a observação participante e a entrevista semiestruturada. Como procedimento de análise, a Análise de Conteúdo (MORAES, 1999, BARDIN 1977). As participantes da pesquisa são duas professoras que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em uma escola quilombola. Os resultados apontam para a invisibilidade das temáticas étnico-raciais nos planejamentos docentes, conferindo que a intensidade da perspectiva étnico-racial é reduzida ao trato isolado da temática na semana da consciência negra. Por fim, constatamos que os dizeres e fazeres docentes não possibilitam a construção da identidade quilombola, sendo essas temáticas ausentes no contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Marcas Étnico-Raciais. Planejamento docente. Identidade quilombola.

ABSTRACT

This research deals with the ethno-racial marks in the planning, sayings and professions in Quilombola Education. We take as main theoretical lenses to deal with ethnic-racial relations, Quilombola Education and identity: Gomes (2005); Munanga (2003, 2008); Silva (2007); Ferreira and Castilho (2014); in order to deal with teaching planning, we base ourselves on Vasconcellos (1995); Menegolla and Sant`anna (2014). We direct our attention to the educational planning and the brand of ethnic-racial relations, because, we consider this theme has been invisibilizada, being necessary to widen the look at what has been developed around these themes. We aim to analyze how the process of insertion of ethnic-racial marks in the planning, sayings and actions of the teachers and the construction of the quilombola identity takes place. More specifically, we aim to identify which ethnic-racial themes are present in the educational planning; to verify with what intensity the ethnic-racial perspective is visualized in the planning of the teachers and to analyze what the teachers say and do about their planning proposals in relation to the construction of the quilombola identity. In the qualitative approach (ANDRÉ, 1995), as a methodological procedure we have the participant observation and instruments for data collection the semi-structured interview and the field diary, as analysis procedure the Content Analysis (MORAES, 1999; BARDIN 1977), the research participants are two teachers who work in early childhood education and early years of elementary education in a quilombola school. The results point to the invisibility of ethno-racial themes in teaching planning, implying that the intensity of the ethnic-racial perspective is reduced to the isolated treatment of the theme in the week of black conscience. Finally, we find that the words and actions of teachers do not allow the construction of the quilombola identity, these themes being absent in the school context.

Keywords: Quilombola Education. Ethnic-Racial Brands. Teaching planning. Quilombola identity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Total de trabalhos levantados no GT 21: <i>Educação e Relações Étnico Raciais</i> da ANPED no período de 2006 – 2017.....	13
Quadro 2: Total de trabalhos levantados no Eixo: Educação e Diversidade Cultural do EPEPE no período de 2008 – 2016.....	14
Quadro 3: Identificação dos objetivos e instrumentos/técnicas a serem utilizados para coleta e análise dos dados.....	27

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	Objetivos	12
1.1.1	Objetivo Geral	12
1.1.2	Objetivos Específicos	12
1.2	Estado do Conhecimento	12
2	TEMÁTICAS DE ESTUDO	16
2.1	Educação quilombola e as marcas das relações étnico-raciais	16
2.2	Planejamento docente	23
3	METODOLOGIA	25
3.1	Contexto da Pesquisa	28
3.2	Caracterização dos participantes da pesquisa	28
4	CATEGORIAS DE ANÁLISE	30
4.1	Temáticas étnico-raciais presentes no planejamento docente: a perspectiva da (in) visibilidade	30
4.2	Dizeres e fazeres de professores quanto à relação da construção da identidade quilombola	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

A história de luta por reconhecimento de igualdade e diversidade étnica-racial, cultural e sexual é posta frente à cultura hegemônica eurocêntrica que está enraizada desde o passado ainda nos dias atuais, trazendo consigo marcas impositivas sobre a diversidade cultural presente no Brasil que perpassa um contexto ainda muito desafiador no âmbito social, educacional, político e cultural.

Nessas lutas estão inseridos movimentos dos povos quilombolas, negros, mulheres e crianças entre outros, que lutam contra a discriminação sofrida por um povo que, historicamente, teve banido o seu direito de ir e vir tiveram no passado massacrado seus corpos, sua cultura, sua cor e sua expressão, reivindicando o seu reconhecimento histórico, o respeito e igualdade, entre estes com a sociedade, que necessita refletir sobre estas questões como forma de evidenciar e reconhecer a contribuição dos povos negros para o Brasil e reeducar a sociedade no sentido de afirmar o respeito e valorização pela diversidade existente histórica e socialmente.

É visível na sociedade brasileira a representação dos povos negros marcada pelo preconceito, racismo e repressão contra os sujeitos históricos, esses que são julgados injustamente por sua cultura, sua cor, sua origem e sua história.

Nesse contexto, é a educação um caminho possível para o desenvolvimento do processo de conhecimento e reconhecimento quanto à história dos negros para a população como um todo, o debate sobre as relações étnico-raciais tem a possibilidade de ser também desenvolvido na escola, sendo esta fundamental para a formação dos sujeitos, além dos outros espaços sociais em que se constroem diversas aprendizagens.

Mais especificamente, no contexto da Educação Quilombola, se faz presente o processo educativo que tem se destinado a uma população que tem ancestralidade negra, um povo étnico-racial que, por diversas vezes, vistas pelo olhar eurocêntrico traz marcas relevantemente impositivas sobre si e que hoje lutam pelo resgate de sua origem, pelo respeito, igualdade, valorização e reconhecimento histórico-social de suas culturas, de suas identidades e de seus direitos negados histórica e socialmente.

Nesse sentido, é fundamental o papel que pode exercer a escola para o trato destas discussões, pois, luta-se por uma educação que introduza nos espaços escolares o diálogo sobre as relações étnico-raciais não apenas para o grupo negro e sim que seja de igual conhecimento de todos, em que seja desenvolvida a capacidade de valorizar as diferenças e

diversidade existentes entre os povos, assim como o equilíbrio entre o respeito e o reconhecimento.

O desenvolvimento de nossa pesquisa que versa sobre as marcas étnico-raciais nos planejamentos docentes da Educação Quilombola tem por objeto “as marcas étnico-raciais nos planejamentos, dizeres e fazeres docentes”, justifica-se por ser uma temática ainda pouco problematizada e discutida no âmbito da educação, percebe-se que tem sido discutida no âmbito mais acadêmico; por sua vez, socialmente, pouco se tem produzido e investigado sobre a Educação Quilombola articulada as relações étnico-raciais, sobre a perspectiva do desenvolvimento de uma educação específica e diferenciada que perpassa, atualmente, por um processo muito complexo.

A partir destas circunstâncias, surge então a seguinte questão problema: como ocorre o processo de afirmação das marcas étnico-raciais nos planejamentos, dizeres e fazeres de docentes?

Pressupomos ser possível que não haja o desenvolvimento de um trabalho mais especificamente pedagógico por parte do(a) docente, aprofundado sobre as questões étnico-raciais que estejam inseridas como propostas de trabalho em seus planejamentos, pois, percebe-se ainda as ausências do âmbito formativo nesse sentido, em não somente dispor de leis e regulamentações, mas, conscientizar os docentes para essas questões, dando o suporte formativo, material pedagógico e tecnológico para o mesmo, para que possa, de fato, ter acesso e domínio para trabalhar com essas questões que podem e surgem no próprio cotidiano escolar da sala de aula.

De modo pessoal, esta temática surge a partir da realização de leituras bibliográficas nas quais foram percebidas as ausências do trato, com especificidade, sobre o contexto das relações étnico-raciais inseridas nos planejamentos docentes elaborados no âmbito escolar. Após estudos sobre a Educação do campo durante participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e participação no Grupo de Estudo em Educação do Campo – GEECAMPO, somado aos estudos das relações étnico-raciais na disciplina eletiva intitulada: Tópicos especiais em educação – Racismo e educação para as relações étnico-raciais, no período de 2017.1, ministrada pelos professores Janssen Silva e Sandro Salles, foi possível notar a pouca visibilidade dos povos quilombolas que fazem parte de um movimento de luta, assim como, os povos camponeses nos âmbitos escolares e a ausência dos estudos sobre planejamento docente na perspectiva da educação étnico-racial, sendo ressaltada, nesses espaços formativos, a necessidade de visibilizar estas discussões.

O contexto social escolhido para pesquisa surgiu a partir da proximidade ao campo

através da participação no desenvolvimento de uma pesquisa que surge da parceria entre a UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), que tem o subprojeto intitulado: Propostas Político-Pedagógicas das escolas quilombolas e as questões étnico-raciais: organização e participação da comunidade na construção da identidade, coordenada pela Prof^a Dr^a Maria Joselma do nascimento Franco, desenvolvido no período de 2016 a 2019.

Foi, então, a partir dessas reflexões que surgiu a curiosidade de analisar os planejamentos docentes, buscando compreender como o professor(a) insere em seu planejamento as questões étnico-raciais na Educação Quilombola e seus dizeres e fazeres docentes.

Do ponto de vista profissional, a partir do processo de análise do planejamento docente no sentido do que se tem produzido sobre as relações étnico-raciais, enquanto, registro e propostas circunscritas nessa direção, concebemos ser o planejamento um caminho possível para a inserção e materialização das práticas diferenciadas e significativas que são organizadas previamente por reflexões e conhecimentos que podem vir a emancipar não só a discussão sobre as questões étnico-raciais, mas sobretudo, a vivência que possa ser desenvolvida a partir deste planejamento, sendo fundamental o planejar para a articulação entre diversas temáticas, passando a ser um importante documento daquilo que se tem intencionado e como se tem direcionado as propostas. Aquilo que planejamos carrega consigo muito de nossas subjetividades, dos nossos objetivos e crenças sobre aquilo que consideramos como coerente a ser ensinado.

Na perspectiva acadêmica e social, passa a ser relevante ampliar o olhar especificamente para uma análise do que se tem produzido através dos planejamentos docentes em relação à Educação Quilombola com ênfase nas relações étnico-raciais, ainda muito invisibilizadas nas escolas.

Esses sujeitos sociais e históricos merecem uma atenção quanto às práticas educativas que são pensadas para esses, sendo possível observar de forma geral que as temáticas étnico-raciais, ainda, encontram-se distanciadas da realidade educativa e que nos cabe repensar as possibilidades e realidades que se interpõe no cotidiano escolar de uma comunidade que tem por direito uma educação específica e diferenciada, onde, nos é válido conferir e dialogar se de fato estes processos de afirmação e reconhecimento estão intencionados e fazem parte dessa educação.

Nossa pesquisa encontra-se organizada a partir de quatro eixos. No primeiro apresentamos nosso objeto de estudo, sua relevância, nossos objetivos e o estado do conhecimento em torno do nosso objeto de estudo. No segundo eixo, tratamos das discussões

acerca da educação quilombola e as marcas das relações étnico-raciais, a partir das temáticas de estudo, tomando como principais referenciais teóricos os estudos de Silva (2007); Munanga; Gomes (2006) e Ferreira; Castilho (2014). Para dialogar sobre o planejamento fizemos acepção dos estudos de Vasconcellos (1995) e Menegolla; Sant`anna (2014). No terceiro eixo, apresentamos o caminho metodológico norteador da pesquisa. E no quarto, construímos a partir dos dados, nossas categorias de análise, que no processo de tratamento dos dados, possibilitou fazermos inferências. Por fim, tecemos nossas considerações.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar como ocorre o processo de inserção das marcas étnico-raciais nos planejamentos, dizeres e fazeres das docentes e a construção da identidade quilombola.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar quais temáticas étnico-raciais estão presentes nos planejamentos docentes;
- Verificar com que intensidade a perspectiva étnico-racial é visibilizada no planejamento das professoras;
- Analisar o que dizem e fazem as docentes sobre suas propostas de planejamento em relação à construção da identidade quilombola;

1.2 Estado do Conhecimento

Para levantamento das produções acadêmicas acerca de nossa temática, optamos por escolher enquanto banco de dados para análise a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), considerando as produções dos últimos dez anos, de 2006 a 2017. E como segundo banco de dados, o Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE), considerando as produções de 2008 a 2016, a contar do II EPEPE considerando que o I Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (EPEPE) foi realizado através de rodas de diálogos e não teve portanto a publicação de trabalhos. Por conseguinte, optamos dentre esses marcos temporais, por compreendemos ser relevante analisar o que se tem produzido

posterior a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Ao realizarmos uma análise dos trabalhos publicados na ANPED no GT 21 – Educação e Relações Étnico Raciais, com marco temporal de 2006 a 2017, e EPEPE no eixo: Educação e Diversidade Cultural, com marco temporal de 2008 a 2016, utilizamos como critério de busca analisar o título e resumo dos trabalhos publicados, na modalidade de comunicação oral, que apresentassem aproximação com os seguintes descritores: Relações étnico-raciais e planejamento docente; Relações étnico-raciais e Educação Quilombola; Relações étnico-raciais e dizeres/fazereres docentes.

Ao realizarmos um levantamento dos trabalhos publicados na ANPED no GT 21 – *Educação e Relações Étnico Raciais* - de 2006 a 2017, foram encontrados apenas oito trabalhos em torno das relações étnico-raciais, porém, o enfoque ao nosso objeto de estudo são as marcas étnico-raciais que se inserem no planejamento docente e nesse sentido destes 08(oito) artigos, apenas 2(dois), destes se aproximaram na perspectiva das concepções e ponto de vista docentes quanto à esta temática. E os outros 06 (seis) trabalhos, se distanciam desta pesquisa, pois, abrangem questões mais delimitadas no âmbito da educomunicação e formação inicial docente.

Quadro 1: Total de trabalhos levantados no GT 21: *Educação e Relações Étnico Raciais* da ANPED no período de 2006 – 2017.

Reuniões Anuais (RA)	Total de Trabalhos GT – 21	Relação com o objeto
29 ^a – 2006	11	00
30 ^a – 2007	06	00
31 ^a – 2008	11	00
32 ^a – 2009	09	00
33 ^a – 2010	13	00
34 ^a – 2011	30	00
35 ^a – 2012	22	00
36 ^a – 2013	18	00
37 ^a – 2015	29	02
38 ^a – 2017	23	00
Total	172	02

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPed. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em junho de 2018.

Na 37ª Reunião da Anped, realizada em Florianópolis/SC na UFSC, no ano de 2015. Barroso e Oliveira (2015) em seu artigo **O olhar docente sobre educação das relações étnico-raciais: fios e tramas do imaginário social de professores em Belém do Pará**, realizaram uma análise sobre as conexões entre a educação para as relações étnico racial e o imaginário social de professores na Rede Pública Estadual de Belém-Pará, neste, fundamentam-se a partir dos Estudos Culturais e da Lei 10.639/03 sob a perspectiva da diversidade. Tem grande relevância para estudo, pois, aponta os desafios existentes na prática educativa pedagógica no trato para com essas questões e o próprio debate da diversidade e o respeito às diferenças que tem se estruturado como desafio no cotidiano escolar, evidenciando, sobretudo desafios da inclusão da temática das relações étnico-raciais não apenas como tema transversal, mas como discussão, problematização e vivências, trazendo reflexões para o âmbito das práticas docentes.

Almeida e Saravali (2015) com o artigo **Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula** trazem uma riquíssima reflexão sobre as equivocadas concepções docentes e discentes, construídas e alimentadas por ideologias estereotipadas reinantes no meio social, como também a inobservância da lei e o despreparo, por parte de muitas instituições de ensino, para lidar com essas questões, nesse sentido tem o objetivo de conhecer e avaliar as concepções étnicas escolares, sendo este um trabalho que teve por realização as intervenções na escola visando sensibilizar a prática pedagógica para estas questões da temática étnico racial, pois, havia a ausência desta e trazem também a concepção de estudantes e professores sobre esta temática.

Estes trabalhos aproximaram-se do nosso objeto de estudo, pois, fazem uma relação entre a temática étnico-racial na perspectiva da prática sendo ela pedagógica, docente ou educativa. Além disso, contempla as concepções e imaginário dos docentes quanto a esta temática étnico-racial. Apontando ser o professor parte fundamental nesse processo de visibilização destas temáticas no contexto escolar, por trazer uma perspectiva daquilo que se tem planejado e intencionado no campo prático sobre as relações étnico-raciais.

Quadro 2: Total de trabalhos levantados no Eixo: Educação e Diversidade Cultural do EPEPE no período de 2008 – 2016.

Encontros Bianuais (EB)	Total de Trabalhos Eixo: Educação e Diversidade Cultural	Relação com o objeto
II EPEPE – 2008	05	00
III EPEPE – 2010	12	00
IV EPEPE – 2012	18	00
V EPEPE – 2014	22	00
VI EPEPE – 2016	63	00
Total	120	00

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da Fundaj. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5230:apresentacao&catid=129:ii-epepe&Itemid=1235. Acesso em junho de 2018.

Ao realizarmos a análise dos trabalhos publicados nas comunicações orais, do EPEPE, nos eixos: Educação e Diversidade Cultural, de 2008 a 2016, não foram encontrados nenhum trabalho que se aproximasse de nossos descritores.

2 TEMÁTICAS DE ESTUDO

2.1 Educação Quilombola e as marcas das relações étnico-raciais

Ao nos reportarmos ao contexto histórico educacional da população negra, podemos identificar que este se constituiu marcado pela negação do direito ao acesso escolar e ao conhecimento, bem como pela negação identitária e humana de si mesmo, onde, entre os grupos socialmente excluídos encontravam-se, principalmente, os negros escravizados e os povos indígenas.

Mais especificamente no cenário brasileiro, Silva (2007) aponta que o acesso à escola tornou-se um processo constrangedor, pois, havia uma perspectiva ideológica nos espaços escolares, que tinha por objetivo:

Fazê-los esquecer sua língua, religião, cultura. (...) ao matricular-se perdiam seus nomes próprios e passavam a ser chamadas por um nome português. Esperava-se que esquecessem sua cultura, a ponto de adotar o cristianismo e de rejeitar hábitos costumes, arquitetura de seus povos, passando a preferir o jeito português, dito “mais civilizado” (SILVA, 2007, p. 495).

Nesse sentido, verificamos a presença de uma educação que se configura enquanto processo educativo alienante e opressor, em que se exigia daqueles poucos que tinham o acesso privilegiado a educação, a negação de suas identidades, de sua cultura e de seus conhecimentos para, então, serem aceitos no ambiente escolar. Nessa perspectiva no âmbito educacional, era limitado o acesso à educação, nessa direção Silva (2007) explicita que:

A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (ibidem, p. 495).

Dessa forma, como explicitado pela autora, compreendemos que a educação passa a se caracterizar enquanto espaço de reprodução racista, segregadora e excludente. Neste viés, Ferreira e Castilho (2014) apontam que “no centro das práticas educativas foram colocados elementos que, ao longo da escravidão, haviam sido permanentemente acionados como estratégias de dominação sobre os negros: o trabalho e a religiosidade” (p. 15), assim exerciam um poder dominante instaurando a prática do silenciamento e da discriminação, desconstruindo identidades, diversos saberes e toda uma vivência histórica.

Diante deste cenário, os povos passaram a se organizar coletivamente através de grupos sociais que possuíam os mesmos propósitos, em que emanciparam suas identidades

culturais, sociais e políticas, levantando uma bandeira de resistência contra quaisquer formas de opressão.

Nesse sentido, ao partir para o confronto ideológico muitos foram perseguidos pelos senhores de escravos e pelo aparato militar colonial e imperial, assim, “Inúmeros quilombos foram constituídos no século XIX, principalmente nas décadas finais do período escravista. Seus habitantes eram chamados de quilombolas, mocambeiros ou calhambotas” (MUNANGA; GOMES, 2006, p 72). Enquanto organização social, os quilombolas realizavam reuniões fraternas e livres em que praticavam atos de solidariedade e coletividade, buscando resgatar a liberdade e dignidade, promoviam a luta pela organização de uma sociedade livre.

Na concepção de Munanga e Gomes (2006), o quilombo não é um lugar de refugiados, é considerado por sua vez como lugar/espaço de libertação, sendo este constituído por “homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema” (p. 72). Sendo esses os sujeitos que construíram uma trajetória de muitas lutas, embates e resistências.

Os Quilombos Contemporâneos (BRASIL, 2007) são conceituados, enquanto, comunidades negras rurais, que em sua maioria, vivem de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo que mantêm laços de parentesco. Em especial, valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente.

Segundo Ferreira e Castilho (2014):

Nestas comunidades, as identidades estão sendo gestadas no entre-lugar, potencializadora de novas representações, o que permite caracterizar o quilombo como “lugar aprendente” que precisa ser reconhecido também como “lugar ensinante” (FERREIRA e CASTILHO, 2014, p. 13).

Desse modo, há uma mobilização de saberes e conhecimentos que são próprios da identidade destas comunidades, sendo a partir do movimento de compartilhamento que potencializam seus conhecimentos e se fortalecem enquanto seres que estão aptos a aprender e ensinar, em um espaço em que a base do ensino e aprendizagem está fortalecida e pautada na centralidade da vivência de seus pares.

Por meio da efetiva participação e reivindicação dos Movimentos sociais negros, no ano de 2003, conquistam a inserção da educação das relações étnico-raciais no contexto educacional brasileiro, em que se constituem documentos legais enquanto avanços na dimensão do currículo da educação básica para o alcance das necessidades da população negra no cenário educacional têm-se dessa forma o ganho de dois marcos legais, a Lei nº

10.639/2003 e a Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A primeira altera o artigo 26 da Lei nº 9394/96, obrigando os estabelecimentos públicos e particulares de ensino fundamental e médio, a inserir no seu currículo, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A segunda dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, indicando o atendimento à população afro-brasileira através de políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra.

Posterior a 10.639/03, mais recentemente, contamos com a Lei nº 11.645/08 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

Os avanços históricos se dão a partir da atuação resistente do Movimento Negro que se tornou historicamente relevante, pois, exerceu um papel fundamental de fortalecimento, de luta e reivindicação no contexto social, educativo, econômico e educacional, resistindo aos discursos impostos pela sociedade que dissemina e internaliza uma concepção manipuladora e racista. Nessa perspectiva os integrantes do movimento negro, como afirma Munanga (2008):

(...) tentam construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racionalizado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membros de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada (MUNANGA, 2018, S/P).

Dessa forma, como acima explicitado, é necessário trazer essa realidade histórica que vem se constituindo ao longo do tempo para a construção de conhecimentos destes jovens que formarão a geração futura, é válido que tomem conhecimento de suas potencialidades, de suas raízes, de suas lutas, que tenham, sobretudo, orgulho e o real conhecimento de sua origem.

Podemos ainda vir a compreender que a construção da identidade traz marcas das relações étnico-raciais. Nessa dimensão, é marcada pelos aspectos culturais, a prática da linguagem, festas, rituais, costumes, comportamentos e tradições.

A construção da identidade é possível a partir da relação que estabelecemos entre os pares, incluindo uma ação fundamental, que segundo Gomes (2005) é permeada pelo diálogo, assim afirma:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (GOMES, 2005, p. 42).

Nesta direção, compreendemos que a identidade faz parte de uma construção que se constitui e se refaz cotidianamente a partir das vivências e do estabelecimento do diálogo a partir do convívio humano em diversos espaços, assim como, no âmbito da cultura e da história em que se definem as múltiplas e distintas identidades sociais com base no sentimento de pertença e reconhecimento de si mesmo.

Na acepção de Gomes (2002):

O tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória. Ela **está nos gestos, na expressão estética, na arte, na linguagem, na música, na maneira de ser e ver o mundo**. É a complexa relação do corpo visto e vivido na cultura, e da cultura negra vista e vivida num corpo (GOMES, 2002, p. 41- 42, *grifo nosso*).

O tornar-se negro nesta dimensão, permite o expressar-se por meio de gestos e expressões corporais, por meio de sua cultura, sua identidade e suas crenças, se constitui em um processo emancipador.

De modo mais específico, a identidade negra (ibidem, 2005) é conceituada como uma construção social, histórica, cultural e plural. Esta requer a construção do olhar de um grupo étnico/racial, ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Contudo, esta é uma construção permeada por muitos desafios, pois, de acordo com Gomes (2005): “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)” (p. 43). Atualmente, ainda nos encontramos submersos a práticas e ideologias na sociedade que paralisam as mobilizações e esforços para que se avance no sentido de construirmos novas ideologias que se baseiam no respeito e valorização do outro, em novas construções ideológicas que permita a autonomia de constituição do ser sobre si mesmo, de forma que este se auto reconheça sem trazer consigo as marcas ideológicas e colonialistas que historicamente foram reproduzidas e disseminadas.

Segundo Larousse (1992) o conceito de marca é definido como: “1. Ato ou efeito de marcar, marcação” (p. 720). A história da população negra foi fatalisticamente marcada pelo estigma de inferioridade, símbolos de sujeição, segregação e subalternização.

Para, além disso, era reproduzida nos meios de comunicações uma imagem negativa dos negros arraigadas de muitos preconceitos, de modo que o imaginário e os simbolismos racistas se mantiveram pós-abolição e libertação, pois, ser ex-escravo tornou-se ainda uma marca impositiva que se associava a sua antiga condição na sociedade. Este estigma se perpetua até os dias atuais, e tem perpassado gerações e gerações.

No âmbito educacional, “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39), é necessário neste viés sensibilizar nosso olhar e nossas ações, pois, ainda é disseminada uma cultura de segregação e discriminação nos espaços escolares.

Que possamos atentar nosso olhar e propiciar vivências de valorização e construção de identidades a partir das diferenças, constituir um seio educativo que possa alimentar as matrizes pedagógicas e inserir as marcas das relações étnico-raciais considerando os aspectos culturais, sociais, políticos e identitários que podem ser expressos através da linguagem, das festividades, do diálogo, pela religião, pelos costumes, comportamentos, tradições, entre outros elementos, que são compartilhados e construídos dentro de uma perspectiva étnico-racial identitária, coletiva e transformadora.

Na acepção de Ferreira e Castilho (2014) a Educação Quilombola “é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural” (p. 14), e embora se apresentem semelhanças próprias entre algumas comunidades, os seus processos educativos são estabelecidos com base em suas dinâmicas diante do contexto da diversidade, porém, são ainda por diversas vezes influenciados pelas formas tradicionais de organização social.

As socializações dos conhecimentos, das tradições e do “ser quilombola”, resultam da convivência e observação dos mais velhos, “(...) tendo a tradição oral como o mais importante meio de transmissão do conhecimento” (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 14). Assim, a educação torna-se um processo amplo e emancipatório em que estão inseridas as relações familiares, os membros da comunidade, as relações de trabalho, as relações com a cultura e as vivências proporcionadas pelas escolas, pelos espaços não formais, nos movimentos sociais ou em outras organizações.

A Educação Quilombola necessita ser constituída e voltada para um povo que traz consigo um histórico de lutas, de conquistas, mas também um povo muito inferiorizado pela

sociedade tendo marcados seu passado e presente, sendo este um espaço da educação desafiador frente às políticas educacionais que tem alienado a construção do saber de um povo específico, quando estas não incluem propostas específicas para estes.

Enquanto sujeito histórico é necessário inserir no âmbito educativo dos quilombolas afirmações que interfira e se contraponha a formação histórica e cultural brasileira, referindo-me aquela cuja formação é voltada para a noção de divisão de classes, exclusão e estereotipação de membros estudantes negros, guiada por uma concepção de educação alienante e excludente.

É diante do contexto histórico permeado por ideologias de segregação, subalternização e exclusão dos negros na sociedade que se identifica a necessidade de se trabalhar no âmbito educativo e social partindo da perspectiva da educação das relações étnico-raciais que necessita ser conduzida, tendo-se por base os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (SILVA, 2007, p.491). Esses princípios possibilitam ao público em geral refletir e conhecer outra versão da historicidade e potencialidades da população negra, assim como, proporcionar o reconhecimento, valorização e fortalecimento quanto às práticas e vivências diferenciadas, mobilizadora de saberes, combatendo toda forma de opressão.

O conceito de raça “foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos” (BRASIL – MEC, 2004, p. 13), pensa-se desse modo à valorização de sua cultura e de seu povo. O conceito do termo étnico, apresentado na expressão étnico-racial:

(...) serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (BRASIL – MEC, 2004, p. 13).

Assim, o uso do termo étnico surge também como ato político, e se configura como uma marca de reconhecimento e valorização identitária.

Na acepção de Silva (2007), a educação das relações étnico-raciais tem concebido a dimensão da formação de cidadãos por meio de mobilizações que concebam “mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicoraciais e sociais” (p. 490), é uma educação que se volta para as especificidades de um povo, mantendo-os como protagonistas nesse processo educativo.

A escola é de fato espaço formativo multicultural, e tem o papel de mediadora dos

conhecimentos nestas comunidades, para tanto, de acordo com Ferreira e Castilho (2014): “é imprescindível um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerando-o como fazedor do conhecimento, na sua tendência natural de sujeito da construção de saberes, respeitando sua história e suas práticas culturais” (p. 16). É nesta direção que visualizamos ser possível emancipar os sujeitos destas comunidades escolares, respeitando e valorizando seus conhecimentos.

No ambiente escolar (MEC/SECAD, 2006), é existente o silenciamento sobre as dinâmicas das relações raciais e isso tem feito com que haja uma pretensa superioridade branca na educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro tanto realizadas por seus pares, quanto, pelos próprios profissionais.

O silenciar-se frente a essas questões não fará com que o problema seja resolvido ou simplesmente deixe de existir, muito pelo contrário, permitirá condições para que cada uma a seu modo construa um entendimento recorrente estereotipado sobre o outro, entendido muitas vezes como o diferente. “Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais” (MEC/SECAD, 2006, p.20). É necessário avançar na perspectiva formativa consciente que permita o enfrentamento e discussões a cerca desta temática que é muito cara para um determinado povo, que tem construído e travado lutas por reivindicação de seus direitos, que se movimentam em direção da construção de uma identidade que supere os estigmas impostos pela sociedade, dando visibilidade a estas temáticas étnico-raciais nos espaços de compartilhamento escolares.

Trazendo estas discussões para o âmbito formativo, Gomes (2005), avalia ser necessário que a escola avance no conhecimento sobre as relações que se estabelecem entre saberes escolares, realidade social, diversidade étnico-cultural e que nesse movimento os professores sejam sensibilizados e compreendam que o processo educacional é formado por diversas dimensões, entre estas, a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras, sinaliza por sua vez que “trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar” (GOMES, 2005, p. 147). Dessa forma é necessário ampliar o olhar para as construções que se estabelecem em torno destes conhecimentos na sala de aula, que permeiam o ambiente escolar.

Ainda nessa perspectiva, mediante os avanços das lutas dos movimentos negros, são inseridas algumas propostas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que toma por base os seguintes princípios:

Socialização e visibilidade da cultura negro-africana. Formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia. Construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola. Valorização dos diversos saberes. Valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações. (MEC/SECAD, 2006, p. 24).

Podemos ver claramente que se propõe a inserção da temática étnico-racial nos contextos das salas de aula como forma de combate as discriminações, de maneira a formar sujeitos que valorizem a diversidade cultural e construam por meio do processo de ensino e aprendizagem uma educação significativa, como também, estas temáticas estejam presentes nos processos formativos e continuados a disposição dos professores dando um suporte para a execução de seus planejamentos e abordagens em sala sobre o tema das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, Gomes (2005) identifica ser necessário o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que nos rodeiam, pois, reflete que “uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores” (p. 149).

Dentro dessa perspectiva cabe ao professor se utilizar de metodologias e mecanismos que possibilitem uma maior aproximação desses sujeitos com o que vivenciam em sua realidade, desde os pequenos detalhes aos maiores deles, trazendo situações recorrentes, noticiários, que muitas vezes passam despercebidos e invisíveis aos nossos olhos, para que se possa ampliar a compreensão sobre a importância que se tem essa discussão étnico-racial do ponto de vista histórico, cultural, social e educacional para a emancipação educativa e social dos indivíduos.

2.2 Planejamento docente

Na dimensão do planejamento, Vasconcellos (1995) conceitua primeiramente o ato de planejar como a antecipação mental de uma ação, ou conjunto de ações, a serem realizadas. Mais especificamente, planejar “é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliado a exigência de intencionalidade de colocação em ação” (VASCONCELLOS, 1995, p. 43), é

visto também como um ato de comprometimento com a concretização daquilo que foi elaborado, enquanto plano.

O planejamento é considerado uma mediação teórico-metodológica que dispõe de uma ação consciente e intencional. Assim, pelo olhar de Vasconcellos (1995) o planejamento é “O processo de reflexão, de tomada de decisão. O planejamento enquanto processo, é permanente” (p.43), ainda, na perspectiva do autor ele apresenta por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer com que aconteça e concretize-se e nesse sentido acentua quatro pontos importantes e necessários, primeiramente se apresenta o estabelecimento das *condições objetivas e subjetivas*, que seria prever o desenvolvimento da ação no tempo; em segundo *no espaço*, pensar onde vai ser feita; em terceiro estão às *condições materiais*, verificar que recursos materiais e equipamentos serão utilizados; e em quarto a *disposição interior*, para que ocorra de melhor forma.

Nessa mesma direção, no que se refere ao planejamento para o processo educativo Menegolla e Sant’anna (2014), trazem uma perspectiva para um planejar que envolva uma maior emancipação dos conhecimentos mediados enquanto processo educativo, envolvendo questões mais amplas e significativas para aqueles a quem direcionam a educação, nesse sentido, um planejamento que objetiva aprendizagens múltiplas para além do que é proposto por sistemas políticos e certas ideologias. Nesse sentido, os autores afirmam, que:

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque a educação não é um processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos decorrentes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem, não lhe impondo diretrizes que o alheiem, permitindo, com isso, que a educação ajude o homem a ser criador de sua história (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2014, p. 23).

Partem da ideia de que a educação é um processo que precisa libertar, conscientizar e compromissar a pessoa, a esta é necessário ser dada a capacidade de escolha de seus valores, seus caminhos, estabelecendo suas decisões e tomando suas próprias decisões.

O planejamento necessita também partir de uma realidade, por isso, a necessidade de planejar o que ainda está por vir, planejar uma ação que foi pensada e refletida, nesse viés “é necessário planejar o processo educativo para que o homem não se limite, mas se liberte, numa perspectiva dinâmica de ser para a vida” (ibidem, 2014, p. 22). Nesse sentido retomando a discussão sobre a Educação Quilombola é muito pertinente que se sejam inseridos nos planejamentos docentes aspectos que sejam importantes para a comunidade e os sujeitos que dela participam, pois, a escola é também local de desenvolvimento e conseqüentemente de emancipação.

A Educação Quilombola “procura a possibilidade de agregar um aprendizado

associado ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunalidade e afetividade” (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 15). Por meio do planejamento sistematizado e direcionado que os conhecimentos podem ser mediados, refletidos, criticados e analisados, possibilitando a esses conhecerem um pouco mais de sua história, de sua cultura, de suas raízes de forma a promover a valorização e construção de uma identidade que não se deixe corromper pelas concepções estereotipadas e ideológicas, não sendo de igual modo tradicional.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, porque esta nos permitirá analisar diferentes aspectos que emergem em situações reais do cotidiano. Entendida a partir da acepção de André (1995) a pesquisa qualitativa considera os diversos componentes de uma situação que nos possibilita visualizar as interações e influências recíprocas, sendo definida como “o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (p. 17).

Temos enquanto procedimento metodológico a observação participante que na concepção de André (1995) é compreendida pelo fato de que o pesquisador em seus lócus de pesquisa desenvolve um grau de interação com a situação estudada, tocando-a e sendo por ela tocado, tendo como eixo do roteiro de observação: Observar as ações concretas de professores(as) e estudantes voltadas para as questões étnico-raciais, bem como, os fazeres docentes quanto ao processo de construção da identidade quilombola no contexto escolar. As observações foram realizadas num total de 10 sessões, com duração de 4 horas cada sessão, entre os meses de abril a agosto de 2018.

Tomamos como instrumento de coleta de dados o diário de campo (FALKEMBACH, 1987) e a entrevista semiestruturada, que segundo Marcani (2006) a partir do uso desse instrumento “O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada”, ou seja, amplia maiores possibilidades de explorar certas questões, sendo elaboradas perguntas mais abertas que podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.

A entrevista se dividiu em duas etapas, a primeira é composta pelos dados pessoais e perfil profissional, e a segunda pelo roteiro de entrevista que atenda aos objetivos de verificar com que intensidade a perspectiva étnico-racial é visibilizada no planejamento das professoras; assim como, analisamos o que dizem e fazem as docentes sobre suas propostas de

planejamento em relação à construção da identidade quilombola; composta por 08 (oito) questões abertas e discursivas matizadas pelos seguintes eixos: a) elaboração do planejamento; b) inserção de aspectos da comunidade; c) ações de reconhecimento e construção da identidade quilombola e/ou campesina; d) vivências de situações em sala de aula em torno das discussões das relações étnico-raciais; e) inserção da temática das relações étnico-raciais em seu planejamento e em sala de aula; f) o uso da lei nº 11.645/08 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 Indígena” em sala de aula; g) desenvolvimento das propostas de trabalho.

Por fim, a análise documental que se realizou por meio dos planejamentos docentes via análise temática¹ (MORAES, 1999) e análise de frequência (BARDIN, 1977), do primeiro semestre de 2018, elaborados entre os meses de fevereiro a junho, entendendo ser essa uma análise fundamental para compreender e visualizar as sistematizações e temáticas relacionadas às marcas das relações étnico-raciais presentes no mesmo.

Tivemos, enquanto critério de seleção dos participantes, professores (as) que atuassem em escola quilombola, pois, compreendemos ser a temática étnico-racial pertinente e significativa para esta comunidade escolar, com isso, constatamos a presença de três docentes que atuam neste espaço escolar entre os turnos manhã e tarde, considerando que uma professora atua pela manhã e duas no turno da tarde, realizamos um recorte desse contexto de análise considerando a quantidade expressiva de dados para tratamento e assim selecionamos duas docentes que atuam no período da tarde, contemplando parte significativa desse contexto.

Conforme explicitado, tivemos a participação de duas professoras, contemplando a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (multissérie). Assim, as participantes são denominadas de P1 (Professora 1); P2 (Professora 2).

Adotamos, enquanto, procedimento de análise dos dados, a análise de conteúdo, segundo Moraes (1999): “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados” (p. 2), trata-se, portanto, de uma técnica que nos levou a ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos tendo como matéria-prima materiais oriundos de comunicação verbal e não-verbal.

¹ A análise temática de acordo com Moraes (1999) pode ser definida como a categorização dos dados considerando a parte comum existente entre eles, classificando-os por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos.

O autor concebe, enquanto método para composição deste tipo de análise, a constituição de cinco etapas, sendo elas:

1. **Preparação das informações:** nesta desenvolvemos o processo de identificação de diferentes amostras a serem analisadas, onde realizamos leitura dos dados das entrevistas semiestruturadas, planejamentos docentes, diário de campo e dos referenciais teóricos, assim, selecionando dentre estes os que efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa.

2. **Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades:** Nesta etapa, realizamos uma releitura cuidadosa dos dados que emergiram dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados anteriormente selecionados, com a finalidade de definir nossas unidades de análise. Podendo ser denominada de *unidade de registro* ou *unidade de significado*, são consideradas o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação. As unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral.

3. **Categorização ou classificação das unidades em categorias:** Nesta etapa, realizamos o procedimento de agrupar os dados das entrevistas semiestruturadas, os registros do diário de campo através das observações dos fazeres e dizeres docentes e as temáticas dos planejamentos, considerando a parte comum entre eles, classificando-os assim por semelhanças ou analogias², tendo como principais critérios: a) validade; b) pertinência; c) exaustividade ou inclusividade; d) homogeneidade; e) exclusividade ou exclusão mútua; f) objetividade, consistência ou fidedignidade.

4. **Descrição:** Nesta etapa constituímos o momento da descrição, em que através dos dados expressamos os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Elaboramos duas categorias de análise e para cada uma delas produzimos um texto síntese em que expressamos o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise.

5. **Interpretação:** Nesta etapa apresentamos uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação em relação à intensidade e inserção das temáticas étnico-raciais presentes nos planejamentos, bem como, sobre os dizeres e fazeres docentes na construção da identidade quilombola. Há duas vertentes no movimento interpretativo, a primeira delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori, onde, a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise num contraste com esta fundamentação. Na

²**Analogia** é uma relação de semelhança estabelecida entre duas ou mais entidades distintas. O termo tem origem na palavra grega “analogía” que significa “proporção”. Fonte: <<https://www.significados.com.br/analogia/>> acessado em abr. de 2018.

segunda, a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise, onde, a teoria emerge das informações e das categorias.

Quadro 3 - Identificação dos objetivos e instrumentos/técnicas a serem utilizados para coleta e análise dos dados.

Identificar quais temáticas étnico-raciais estão presentes nos planejamentos docentes;	Análise documental; Análise temática; Entrevista-semiestruturada
Verificar com que intensidade a perspectiva étnico-racial é visibilizada no planejamento das professoras;	Análise documental; Análise de frequência;
Analisar o que dizem e fazem as docentes sobre suas propostas de planejamento em relação à construção da identidade quilombola;	Entrevista-semiestruturada; Observação participante;

Fonte: Dados elaborados com base nos objetivos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados e de análise (2018)

3.1. Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada no território rural no sítio Serra Verde em Caruaru-PE. Esta escola é considerada de pequeno porte, oferece o ensino do Pré I e II, e 1º ao 5º ano do ensino fundamental, turmas multisseriadas, nos turnos manhã e tarde, tem seu público escolar composto por 58 estudantes que residem na própria comunidade.

Ao acessarmos o campo da pesquisa, nos atentamos em verificar o que consta de registros sobre esta comunidade, e identificamos que a comunidade de Serra Verde encontra-se ainda em processo de reconhecimento³ quilombola, aguardando complementação de documentação atualizada até 20/05/2016. Desse modo consta no site⁴ da Fundação Palmares a ausência da ata/histórico com data de abertura do processo em 29 de janeiro de 2015. Então, assim passamos a considera-la, enquanto, comunidade quilombola.

³ O processo de reconhecimento das comunidades quilombolas é realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O processo é composto por sete etapas, são elas: fase inicial (abertura de processo no Incra para reconhecimento de Territórios Quilombolas); elaboração de RTID (início do estudo da área visando a confecção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação); Análise e julgamento de recursos ao RTID; portaria de reconhecimento; decretação e encaminhamento; desintrusão; e por fim a titulação. Fonte: <www.incra.gov.br> acessado em dez. de 2018.

⁴ Site da Fundação Palmares. Fonte: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES-EM-AN%C3%81LISE.pdf>> acessado em abr. de 2018.

3.2 Caracterização dos participantes da pesquisa

Os participantes são duas professoras, as quais são tratadas como P1 (Professora 1) e, P2 (Professora 2).

A professora 1 (P1), é graduada em Ciências Sociais (1999-2002) e possui especialização em Ensino de história pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), tendo realizado seu percurso formativo durante os anos de 1999 a 2002. Há 20 (vinte) anos exerce a função docente, desses possui 5 (cinco) anos de vínculo efetivo com a presente instituição escolar, atuando no Pré I e Pré II. É efetiva pelo município.

A professora 2 (P2), é graduada em Letras e possui especialização em ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), tendo realizado seu percurso formativo durante os anos de 2001 à 2005. Há 14 (catorze) anos exerce a função docente, dentre esses possui 7 (sete) anos de vínculo efetivo com a presente instituição escolar, lecionando no 3º, 4º e 5º ano. É efetiva pelo município.

4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com os objetivos de identificar quais temáticas étnico-raciais estão presentes no planejamento docente, bem como verificar com que intensidade a perspectiva étnico-racial é visibilizada no planejamento das professoras, emergiu a primeira categoria: **Temáticas étnico-raciais presentes no planejamento docente: a perspectiva da (in) visibilidade.**

A fim de corresponder ao objetivo de analisar o que dizem e fazem as docentes em relação à construção da identidade quilombola, assim emergindo a segunda categoria teórica que tem por título: **Dizeres e fazeres de professores quanto à relação da construção da identidade quilombola.**

4.1 Temáticas étnico-raciais presentes no planejamento docente: a perspectiva da (in) visibilidade

Concebemos as relações étnico-raciais⁵, enquanto as relações que se estabelecem entre os diversos grupos étnico-raciais que possuem em comuns pertencimentos históricos e culturais, e identificam-se culturalmente por meio de suas práticas linguísticas, costumes, tradições e vivências. A construção destas relações étnico-raciais é permeada pelo diálogo e compartilhamento de saberes e experiências pautadas no reconhecimento e valorização do outro e de si mesmo em torno da diversidade. As relações étnico-raciais propiciam o respeito aos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais, envolve saber se relacionar, negociar, resolver conflitos e ressignificar valores.

Para tanto, pensar a educação das relações étnico-raciais implica pensar e planejar ações educativas que possibilitem relações permeadas pelo diálogo, compartilhamento de vivências valorizando as diferentes culturas e identidades.

Concebemos o planejamento, enquanto, uma construção permeada pelos princípios educativos de emancipação, pelas subjetividades docentes e discentes, como aquele se

5

O termo étnico serve para marcar que as relações tensas devidas a diferenças na cor de pele e traços fisionômicos o são também devido aos pertencimentos históricos e culturais, que diferem em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (BRASIL, 2004).

O termo raça foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. (BRASIL, 2004).

constitui numa perspectiva de humanização e ação transformadora que envolve os processos de reflexão, seleção e tomada de decisão sobre a ação educativa. Conforme Menegolla e Sant'anna (2014): “Partindo da ideia que a educação é um processo que deve libertar, conscientizar e compromissar a pessoa diante do seu mundo, ajudando a pessoa do educando a ser sujeito da sua ação educativa (p. 25), de forma que as necessidades básicas e humanas sejam respeitadas e valorizadas em suas pluralidades e singularidades, buscando atender as urgências e necessidades que emergem, analisando-as e estudando-as durante o ato de planejar, pois, este é um processo que avança e evolui e de modo algum permanece estático.

Nesta perspectiva, “devemos planejar não para formar um tipo exclusivo de homem, ao contrário para que o homem possa determinar as suas escolhas, a partir dos seus direitos e das suas possibilidades” (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2014, p. 23), partindo da perspectiva de um planejar articulado ao movimento de emancipação dos conhecimentos mediados, enquanto processo educativo envolvendo questões mais amplas e significativas para aqueles a quem se direciona a educação.

Nesta categoria, realizamos a análise de dois planejamentos docentes elaborados durante o primeiro semestre do ano de 2018, com marco temporal de fevereiro à junho. No planejamento de P1, temos contempladas as turmas de Pré I e II da educação infantil, fazendo uso de um único planejamento. No planejamento de P2 temos uma multissérie⁶ (3º, 4º e 5º anos), sendo seus planejamentos individualizados.

Referente ao contexto da pesquisa, as turmas multisseriadas se constituem numa realidade em que existe um único professor(a) que assume múltiplas funções em dois ou mais anos/série diferentes ao mesmo tempo; além disso, o modelo de ensino se estabelece com base na seriação, com metodologias de ensino de cunho urbanocêntrico, alinhado ao modelo de ensino que se desenvolve a partir da divisão dos anos/séries.

Em face dessa realidade, conferimos que é necessário promover uma educação nas turmas multisseriadas que oportunize o diálogo, a interação e a convivência entre os diferentes sujeitos e suas culturas, visando superar a realidade de exclusão social e educacional, em que não sejam segregados os grupos sociais que sofrem por fatores de etnia, gênero, classe, idade, níveis de aprendizagem, entre outras, estas ações necessitam

⁶A multissérie a partir da concepção de Santos e Moura (2010), é definida como: “(...) a junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupados em ‘séries’) em uma mesma classe, geralmente submetidos à responsabilidade de um único professor”(p. 35).

corresponder a um planejamento que insira uma proposta de valorização e interação entre ambos os anos/séries.

Ao concebermos o planejamento, enquanto, uma construção necessária para a promoção de uma educação permeada pelo viés da humanização e transformação educativa e social. A princípio, buscamos compreender como é elaborado o planejamento das docentes, verificando a partir de quais referenciais se constitui o mesmo, nesse sentido P1 e P2, nos dizem que:

“A gente recebe umas diretrizes que vem do IQE junto com a da secretaria, a gente vai elaborando. Fazemos sempre semanalmente e por unidade de acordo” (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018).

“Nosso planejamento é semanal. Aí é com base na proposta que vem da secretaria, juntamente com as sequências didáticas do IQE e também o nosso livro didático da educação do campo, o Novo Girassol” (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018).

Com base nas afirmações acima, verificamos que a construção dos planejamentos são realizadas por unidades e essas se estendem aos roteiros semanais, se fundamentam a partir das diretrizes das sequências didáticas do Instituto de Qualidade do Ensino ⁷(IQE) e com base no livro didático Novo girassol, coleção dos anos de 2016, 2017 e 2018 (CARPANEDA; BRAGANÇA; FIGUEIREDO; MIRANDA, 2014), bem como, das propostas concedidas pela Secretaria de Educação.

De acordo com o exposto, conferimos que as docentes limitam seus planejamentos as propostas disponibilizadas pela Secretária de Educação e inferimos que o planejamento não pode ser reduzido a um instrumento de registros e propostas de ensino que se direcionem e contemplem exclusivamente as estruturas tradicionais dos sistemas educacionais, em que se restrinjam as visões mais amplas e transformadoras do ponto de vista humanizado, mas, que apresente infinitas possibilidades para a construção de novos conhecimentos e descobertas.

Diante dessa realidade, pensamos ser fundamental identificar se há autonomia das professoras para a construção de seu planejamento. Com isso, P1 afirma que: “Sim. Nós temos uma abertura para construirmos nosso planejamento. A gente sempre pode incluir algo a mais, acrescentar outras atividades, mas de acordo com o que vem da secretaria” (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018). De acordo com essa afirmação, visualizamos a ausência de autonomia por parte da docente na elaboração de seu planejamento, conforme

⁷ O Instituto de Qualidade de Ensino (IQE) atua em três principais frentes: implantação e acompanhamento de programas voltados à gestão da direção e coordenação pedagógica, requalificação dos professores-educadores e avaliação de aprendizado dos alunos que concentra-se no ensino fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

apresentada por P1, a construção de seu planejamento identifica-se restrita às propostas da Secretária de Educação, de modo que ao incluir demais atividades essas tenham que estar alinhadas ao proposto pela mesma.

Nesta mesma direção, no contexto dos anos iniciais, ao perguntarmos se há autonomia na construção de seu planejamento, P2 nos afirma que: “Sim, tenho. Assim, eu tenho liberdade para inserir outros temas e propostas, quando eu vejo que é um assunto interessante eu trago sempre algo a mais” (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018).

Em conformidade com esta afirmação, percebemos que o sentido da liberdade mencionada se restringe ao fato da possibilidade de complementar o que é proposto pela Secretária de Educação, além de ter a alternativa de incluir outros temas que considerar necessário. Porém, diante das observações em torno dos fazeres das professoras, dentre um total dez sessões de observações em torno das atividades desenvolvidas, não visualizamos propostas de atividades que condizem com o trato das questões étnico-raciais e nenhuma atividade para além do proposto pelos planos da Secretaria de Educação, assim identificamos que a construção dos planejamentos não parte da autonomia das professoras.

Diante do exposto, a concepção de liberdade quanto à construção de seus planejamentos, apresentada pelas professoras, se refere à possibilidade de integrar outras atividades e propostas que estejam vinculadas ao proposto pela rede do sistema de ensino, com exceção de P2, que afirma a viabilidade de inserir outros temas e propostas de ensino. No entanto, não constatamos o desenvolvimento de nenhuma atividade dentre as observadas, que promovam a inserção de novas propostas para além das já definidas pelas diretrizes do IQE e Secretária de Educação.

Ao perguntarmos se acreditam ser importante inserir a temática das relações étnico-raciais em seu planejamento e em sala de aula, P1, argumenta que: “Sim, como a gente já insere, mas que pudesse ser uma coisa mais em evidência para exaltar mais essa cultura entre eles” (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018). Dessa forma, pontua incluir a temática das relações étnico-raciais e ressalta a necessidade de um trabalho que evidencie esta discussão, ou seja, o desenvolvimento de propostas que visibilizem esta temática.

No entanto, conforme nossas observações, evidenciamos a ausência da temática étnico-racial nos planejamentos e nos fazeres docentes. Portanto, essa afirmação não condiz com a realidade, pois, ao analisarmos os fazeres das docentes no período de observação dentre as dez sessões e análise dos planejamentos, não identificamos nenhuma atividade no sentido da construção das relações étnico-raciais.

Ainda nessa perspectiva, quanto à importância da presença das temáticas étnico-raciais

em seu planejamento, P2, expressa que:

“Sim, acho superimportante, até porque a gente está em uma comunidade quilombola e minha visão está sendo outra. Eles não se veem como quilombolas né, mas é muito importante que eles conheçam e aprendam” (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018).

De acordo com o expressado por P2, reconhece ser uma temática importante considerando a presença de sujeitos de identidade quilombola no contexto escolar e aponta que estes sujeitos não se reconhecem, enquanto, quilombolas. Nesse sentido, a ausência das temáticas das relações étnico-raciais nos planejamentos e a construção de propostas que limitam ao proposto pelas diretrizes do IQE e da Secretaria, mantém enraizado o sentimento de rejeição por parte dos estudantes, corroboram negativamente para a invisibilidade da valorização e construção da identidade com base no sentimento de pertença e reconhecimento de si mesmo.

O processo de não reconhecimento e afirmação de si mesmo pode ser desencadeado como forma de proteger-se das concepções equivocadas que se disseminam na sociedade, portanto, Silva (2007) ressalta que:

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto-rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2007, p. 22).

Nesse viés, o processo de invisibilidade dos valores históricos, sociais e culturais acima citados, intensificam comportamentos de auto-rejeição e negação dos seus valores culturais, da afirmação da identidade étnica e de pertencimento a determinado grupo social. Partindo dessa realidade, podemos compreender a fundamental importância da presença das discussões das relações étnico-raciais nos espaços escolares de modo a romper com uma concepção fragmentada e estereotipada em torno das relações étnico-raciais.

Frente ao contexto apresentado, inferimos que o trato com as questões étnico-raciais não estão limitadas aos contextos em que inserem a Educação Quilombola, indígena e do campo, ressaltamos que esta temática étnico-racial é relevante e extremamente necessária ser visibilizada em todos os contextos escolares e sociais.

Assim, concebemos que, independentemente da escola localizar-se em território quilombola, esta discussão é pertinente a todos os âmbitos escolares e, por sua vez, não pode ser eliminada das propostas pedagógicas, curriculares e dos planejamentos, considerando-se

que é uma questão essencialmente necessária a todos nós. Nesse sentido, Munanga (2005), revela que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Como evidenciado acima, ressalta-se a importância das discussões étnico-raciais em todos os espaços educacionais, formativos, culturais e sociais, tomando-se por base o resgate à memória coletiva da história da comunidade negra que é de pertencimento de todos, assim como, o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade destes.

A partir da análise temática realizada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (2004), identificamos as principais temáticas instituídas para o trato com as relações étnico-raciais, são: a) Formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial; b) Reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos; c) Combater o racismo, as discriminações; d) Construir relações raciais e sociais sadias; e) Diversidade étnico-raciais; f) Reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros; g) Reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira; h) Cultura Afro-Brasileira; i) Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra; j) Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais; k) Representações dos negros; l) Afirmação de identidades e de historicidade; m) Acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; n) Elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais. Assim, tomamos como base estas temáticas no plano das relações étnico-raciais para a análise dos planejamentos docentes das turmas de Pré I e II e da multissérie dos anos iniciais, elaborados durante o período de fevereiro a junho de 2018, referentes à primeira e segunda unidades.

Partindo para a análise dos planejamentos, diante desse contexto, apesar de expressarem a importância da inserção das temáticas étnico-raciais nos planejamentos, não foram identificadas nenhuma das temáticas acima contempladas nestes. Portanto, consideramos que tais temáticas encontram-se invisibilizadas nos planejamentos docentes.

Conferimos que essa invisibilidade se dá pelo desenvolvimento de um trabalho que não se intensifica quando verificamos que o tema em torno das relações étnico-raciais é trabalhado especificamente na semana da consciência negra. Quando perguntamos se já vivenciaram alguma situação em sala de aula, em torno das discussões das relações étnico-raciais, P1 exprime:

“Eles não tem problema nenhum com relação à socialização, desde esses que tem os cabelos cacheados, olhos azuis a aos negrinhos, eles se aceitam muito bem e há um aceite a diferença. **A gente tenta está interdisciplinarizando e procura trabalhar com mais evidência principalmente na semana da consciência negra,** trabalhando o que tem de belo, de bom, de negro, que a gente em foco pela não aceitação, mostrando a importância do respeito” (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018, *grifo nosso*).

Em destaque, identificamos que o trabalho para com as questões étnico-raciais se concentra no mês da consciência negra, em novembro. Dessa forma, não há a efetivação de um trabalho permanente e contínuo em torno das temáticas étnico-raciais.

Ainda nessa dimensão, P2 revela que:

“Uma vez ou outra é que vem um projeto da secretaria da educação, aí vem um pessoal que trabalha junto com os alunos, mas **a gente trabalha nas datas comemorativas, o dia da consciência negra, a gente enfatiza bastante na semana dedicada a consciência negra**” (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018, *grifo nosso*).

Conforme revela P2, novamente evidenciamos o trato das questões étnico-raciais reduzidas ao trabalho nas datas comemorativas, referindo-se a semana da consciência negra. Compreendemos desta forma que o trabalho com estas propostas se limita a determinado mês do ano. Diante do exposto, consideramos que a presença dessa temática é insuficiente na promoção da conscientização, aprofundamento do tema e constituição da condição de pertencimento identitário dos estudantes a comunidade quilombola. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, alertam que:

Chamamos a atenção para a importância de não realizar atividades isoladas ou descontextualizadas. É importante que a temática das relações étnico-raciais esteja contida nos projetos pedagógicos das instituições, **evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano como maio, abril, agosto, novembro.** Estar inserido na proposta pedagógica da escola significa que o tema será trabalhado permanentemente e nessa perspectiva é possível criar condições para que não mais ocorram intervenções meramente pontuais, para resolver problemas que surgem no dia-a-dia relacionados ao racismo. Aos poucos, o respeito à diversidade será um princípio das instituições e de todas as pessoas que nela atuam (BRASIL, 2004, p. 168, *grifo nosso*).

Conforme revelam as diretrizes, é necessário o desenvolvimento de um trabalho permanente em que sejam evitadas práticas que priorizem o trato com as temáticas étnico-raciais em determinadas fases do ano, assim como, em que não ocorram intervenções meramente pontuais com atividades isoladas ou descontextualizadas.

Diante do exposto, compreendemos que se faz necessário o desenvolvimento de um trabalho pedagógico contínuo quanto às temáticas étnico-raciais, é preciso tornar visíveis estas temáticas nos espaços escolares ao ponto de aproximar-se ao máximo da realidade desses sujeitos, provocar inquietações, problematização e possibilitar a constituição de um processo no qual seja possibilitada a capacidade de auto afirmar-se, reconhecer-se e promover a valorização e vivência em torno destas temáticas.

Ao questionarmos as professoras se há propostas pedagógicas voltadas para a construção das marcas étnico-raciais, identificamos que elas não possuem formação específica, não tem suporte e nem material que auxiliem esse trabalho voltado para as relações étnico-raciais, assim, P2 afirma:

“A gente não trabalha especificamente essas marcas, a proposta é um todo, uma só, é a proposta que vem da secretaria pronta, **o que diferencia a escola da cidade ao campo é o livro didático**. Uma vez ou outra é que vem um projeto da secretaria da educação, aí vem um pessoal que trabalha junto com os estudantes, **mas a gente trabalha nas datas comemorativas, o dia da consciência negra a gente enfatiza bastante a semana dedicada a consciência negra**” (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA, junho, 2018, *grifo nosso*).

Como expresso no depoimento da professora não há um trato com a educação para as relações étnico-raciais, visto que o trabalho está limitado às discussões e o desenvolvimento de atividades em torno desta temática na semana da consciência negra, e na dependência de suporte direcionado pela secretaria de educação.

Nessa direção nos apoiamos nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, quando nos apresenta que “aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (2004, p.18). Nesse sentido, concordamos com o exposto, pois, compreendemos que as instituições escolares necessitam tratar das relações étnico-raciais durante todo ano letivo e não apenas em datas comemorativas, assumindo um compromisso com o entorno sociocultural da escola cotidianamente.

Considerando a invisibilidade acerca do trato com as relações étnico-raciais no

ambiente escolar, as professoras demonstram interesse em passar a trabalhar a partir desta perspectiva, conhecer historicamente a luta dos negros, e poder propiciar a realização de um trabalho significativo para estas crianças. Ainda na entrevista, ao perguntarmos se tinham alguma consideração a fazer, algo a acrescentar, apontam a relevância da presente pesquisa, afirmando que a partir das nossas imersões sentiram-se motivadas a pensar sobre a temática, a origem da comunidade e de como a escola pode contribuir para a valorização da identidade local. Assim conforme identificado no depoimento de P2 a seguir:

“Assim, eu sou uma pessoa bem aberta se for para trabalhar eu faço. **A partir do momento que vocês começaram essa pesquisa aqui, eu passei a me envolver mais com essa questão.** Eu comecei a colocar isso na minha prática e como é uma comunidade quilombola eu espero que isso venha a gerar um trabalho em torno da temática. **Eu queria me aprofundar mais e o que vocês tiverem de conhecimento que possa melhorar minha prática e um retorno do desenvolvimento dessa pesquisa eu ficaria feliz**” (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA, junho, 2018, *grifo nosso*).

Este depoimento de P2 elucida um resultado plausível de nossa pesquisa, que passa a interferir positivamente no contexto escolar, mobilizando inquietações entre esses profissionais que são fundamentais para a construção de novos conhecimentos e mediação destes, assim como demonstra o interesse em conhecer mais a fundo esta temática e a possibilidade de compartilhar em seu contexto de sala de aula suas descobertas, ainda mostra-se acessível para receber contribuições quanto a materiais teóricos e pedagógicos que deem suporte a sua prática.

A ausência das temáticas nos planejamentos docentes aponta para a invisibilidade histórica, social, étnica e cultural, de maneira em que se exclui a possibilidade de construir e reconstruir conhecimentos sobre as temáticas que se relacionam diretamente com as relações étnico-raciais.

Diante desta realidade que se apresenta, entendemos que pensar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, implica ser conduzido pelo processo de aprender-ensinar-aprender, processo esse apontado por Silva (2007), em que ao longo de nossas vidas fazemos e refazemos os jeitos de ser, viver e pensar, assim, considera que “Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (p. 461), e estas aprendizagens necessitam envolver-se em espaços de trocas de significados com outras pessoas.

Contudo, os dados apontam que a realidade escolar se encontra distante da perspectiva do trato sistemático e contínuo das relações étnico-raciais, desse modo, invisibilizar estas temáticas pertinentes e necessárias ao contexto escolar. Nos alerta para a necessidade do desenvolvimento de formação contínua específica para o trabalho com as temáticas étnico-raciais, assim, como a disponibilização de recursos pedagógicos e o desenvolvimento de projetos que incentivem a materialização destas discussões continuamente no ambiente escolar.

4.2 Dizeres e fazeres de professores quanto à relação da construção da identidade quilombola.

Para analisar o que dizem e fazem as docentes em relação à construção da identidade quilombola, nos referenciamos na concepção de identidade explicitada por Gomes (2005), quando afirma:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. Indica traços culturais que se expressam através de **práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares** referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41, *grifo nosso*).

É nesse sentido, considerada como um fenômeno na construção das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais, dessa forma, a identidade não se consolida apenas ao nível da cultura, por sua vez, se insere nos níveis sócio-político e históricos em cada sociedade, sendo construída ao longo da vida.

De modo específico, “os quilombos têm sua identidade preservada pela perpetuação de seus costumes e de suas tradições, repassados, ao longo dos séculos, pelos mais velhos aos mais novos.” (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 7), assim, fortalecem sua identidade por meio do compartilhamento de saberes e afirmação de suas identidades que se expressam por meio da cultura, costumes e tradições.

Neste viés, a construção da identidade dos grupos sociais, ao qual se incluem nesta perspectiva grupos étnicos negros, quilombolas e indígenas. A identidade implica a construção de um olhar de um determinado grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Usualmente estes processos se iniciam nos espaços familiares e vão criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece ao longo de suas vivências.

A construção da identidade implica um processo em que “Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 2005, p. 42), assim sendo, é um processo de afirmação e pertencimento.

Dessa forma, a construção da identidade étnica quilombola passa a ser entendida como um processo contínuo que se afirma por meio dos contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos em que se inserem estes sujeitos. Assim como, pode ser constituída nos espaços sociais e institucionais. Nesse sentido, Gomes (2005) declara que:

(...) a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p. 44).

Assim, a escola e os que atuam nela possuem a responsabilidade de disseminar a compreensão sobre o respeito às diversidades, assim como, promover a valorização e criar condições para que haja a construção da identidade durante a trajetória escolar. Ainda nessa perspectiva, Ferreira e Castilho (2014) afirmam que:

(...) a Escola deve buscar dialogar com a Educação Quilombola, diminuindo as distâncias entre estas duas instâncias da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova proposta de ensino. A partir deste diálogo, entre instituição e comunidade quilombola, podem traçar novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas, na busca de sua autoafirmação (FERREIRA e CASTILHO, 2014, p. 17).

A partir desta compreensão, vislumbramos que seja essencial que a escola se aproprie da concepção da Educação Quilombola, uma educação que é específica e própria de um povo e necessita estar vinculada aos aspectos culturais e sociais destes, que possibilite novas propostas de ensino permeadas pelo diálogo entre a comunidade e a instituição escolar.

Assim, partindo do âmbito escolar, especificamente no contexto da sala de aula, buscamos analisar o que dizem e fazem as docentes em relação à construção da identidade quilombola.

Dessa forma, buscando identificar a presença da construção da identidade quilombola ao perguntarmos se em seu planejamento da educação infantil são contempladas ações de reconhecimento e construção da identidade quilombola e/ou campesina, P1, relata que:

“Sim, sempre que dá a gente procura incluir no nosso planejamento de forma interdisciplinar. **A gente não sabia que essa era uma comunidade quilombola**, então, trabalhamos mais com atividades do campo” (P1, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018, *grifo nosso*).

Como explicitado no extrato acima, identificamos que não há por parte da docente o conhecimento de que a escola se localiza em uma comunidade quilombola, portanto, verificase a ausência do trabalho com a identidade quilombola, assim como, dentre as atividades observadas não foram identificadas o desenvolvimento de atividades interdisciplinares na perspectiva campesina.

Ao acessarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, verificou-se que esta estabelece direitos que são próprios da modalidade da Educação Infantil e Ensino fundamental, instituídas nos Artigos 15 e 17, expressam que:

Art. 15 A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, na qual se privilegiam práticas de cuidar e educar, é um direito das crianças dos povos quilombolas e obrigação de oferta pelo poder público para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, que deve ser garantida e realizada mediante o respeito às formas específicas de viver a infância, **a identidade étnico-racial** e as vivências socioculturais. (p. 8, *grifo nosso*).

Art. 17 O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao **direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade** (RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012, p. 8 - 9, *grifo nosso*).

Conforme apresentado acima, concebemos a partir das DCN's⁸ para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica que é fundamental a presença da identidade étnico-racial, a valorização da diversidade e a igualdade nos processos de ensino das unidades escolares em que se tenha por público escolar membros de comunidades quilombolas, ressaltando-se estes serem um direito da educação infantil e fundamental.

Quando perguntamos a P2, se em seu planejamento dos anos iniciais são contempladas ações de reconhecimento e construção da identidade quilombola e/ou campesina, P2, afirma que:

“É mais campesina do que quilombola. É mais campesina de forma mais solta, tem as atividades do livro mais não exploram muito, aí trago outras atividades para complementar. **Já sobre os quilombolas é mais isolado né, quando tem alguma atividade no livro.**” (P2, EXTRATO DE ENTREVISTA, outubro, 2018, *grifo nosso*).

Como acima descrito, o trato para com a questão quilombola, segundo P2, se dá de forma isolada, quando se contempla algo relacionado ao tema quilombola é reduzido ao que se apresenta no livro didático. Decorridas as discussões anteriores, constatamos que são ausentes as ações de reconhecimento e construção da identidade quilombola, por tanto, não há o desenvolvimento de propostas que promovam a construção da identidade. Desse modo, a construção das propostas de ensino se dá com maior ênfase aproximando-se do contexto da perspectiva da educação do campo.

⁸Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Nessa perspectiva, Munarim et al. (2010, p. 12) define que: “Trata-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria”. Entendemos que a Educação do campo tem como foco principal uma formação humana e pedagógica que incorpore em seu currículo as especificidades dos sujeitos camponeses, tornando-os sujeitos autônomos, participativos e constituintes de sua formação que se vincula aos aspectos da valorização coletiva e individual, históricos, cultural e social.

É por meio do processo de ensino e aprendizagem que os educandos desenvolvem a autonomia, a valorização da cultura e da linguagem de forma mais interativa e dinâmica, tornando-se mais significativo para os sujeitos que estão no processo ensino e aprendizagem.

Vejamos o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, **a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas**; II – implementar **a Educação das Relações Étnico-Raciais** e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004; (RESOLUÇÃO Nº 8, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012, p. 13, *grifo nosso*).

Como disposto no Art. 35 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, é um direito dos estudantes conhecer a história e valorização dos quilombos no Brasil, assim como, a história de luta e o protagonismo dos movimentos quilombolas e negros. Estabelece ainda que sejam implementadas a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Compreendemos que estes temas são de extrema importância para todos os contextos escolares e não somente as comunidades quilombolas, negros e indígenas, são necessários ampliar o mínimo de conhecimentos sobre este tema nos espaços educativos. Sendo assim, entendemos que a ausência do tema e problematização sobre os mesmos, não podem ser justificados apenas pelo desconhecimento, por sua vez, compreendemos que esta ausência possa estar ligada a uma série de fatores externos e internos ao contexto escolar, perpassando o âmbito formativo, o acesso a materiais pedagógicos, o engessamento dos conteúdos escolares e universalização dos mesmos.

Nesta dimensão, ao que se propõe os fazeres docentes quanto a construção da identidade quilombola, durante as observações não foram identificadas nenhuma ação que

correspondesse ao tratamento da construção, afirmação e reconhecimento quilombola, étnico-racial ou sociocultural.

Durante as observações, no contexto dos anos iniciais/multissérie, verificamos que P2 trabalha com mais proximidade sob a perspectiva da educação do campo, são as aproximações que consideramos mais visíveis quanto ao contexto social destes estudantes. Podemos assim, identificar essa aproximação de um trabalho voltado para a educação do campo, no seguinte extrato do diário de campo, em que se relata:

Na escola, encontramos a professora da turma do 3º/4º e 5º anos desenvolvendo atividades propostas pelo livro didático Novo Girassol. Destacamos nessa observação, a realização de atividades numa perspectiva de seriação, cada turma com seu livro didático, com atividades distintas entre eles.

A atividade do livro do 3º ano apresentava como temática “O trabalho no campo”, durante essa atividade a professora dialogou com a turma a agricultura a professora, importância das plantas, o plantio, a atuação das crianças que podem colaborar com as atividades de colheita e plantio, sobre a produção de alimentos e vendas, bem como a importância e benefícios de se morar no campo, enfatizando o campo como um lugar de muitas riquezas. Em meio as explicações, perguntava a uma das crianças se os pais dela plantam, ela responde: “Sim, meu pai planta milho, feijão, jerimum... maxixe também”. Em seguida, trabalham a história em quadrinhos, trabalhando o contexto dos personagens do autor Maurício de Souza, contendo personagens da Roça, tal como, Rosinha, Lêle e Chico que são personagens que vivem no campo o que se aproxima da realidade dos alunos. A história em quadrinhos está posta apenas com imagens e os estudantes são convidados a observar as expressões dos personagens e desvendarem a história a partir de sua compreensão (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, junho, 2018).

Dessa forma, como acima descrito, constatamos que a proposta de ensino desenvolvida mais próxima da realidade dos estudantes, é realizada via a perspectiva da Educação do campo, não sendo identificada no contexto dos anos iniciais nenhum fazer docente que se aproxime do trato com a identidade quilombola.

No contexto da educação infantil/multissérie, referente aos fazeres de P1, encontramos algumas aproximações quanto ao trato das questões étnico-raciais, no entanto, apresentam-se de maneira implícita e oculta no contexto escolar, vejamos conforme relatado:

Explorando a sala de aula, nos deparamos com um cartaz em que se expressava no mesmo as características dos alunos.

O cartaz tem por título “Nossa turma é assim”, corresponde a atividade desenvolvida com a turma do Pré I e II. O referido cartaz, apresenta o perfil dos estudantes no que tange ao nome, brincadeira preferida, o que mais gosta de fazer na escola, cor do cabelo, tipo do cabelo, cor dos olhos, idade, altura, peso e animal preferido. Ficou perceptível a predominância do tipo de cabelo, o crespo e cacheado. **Em conversa com a professora a mesma afirma “Eu conduzi a atividade com perguntas sobre as características de cada criança, assim elas se representaram no cartaz”** (P1, agosto de 2018). Quanto à brincadeira preferida destacam-se a partir da preferência das meninas o brincar de casinha, já para os meninos o brincar de bola de gude. Também podemos observar na imagem capturada que dentre os brinquedos

dos estudantes, especificamente as bonecas, há a presença de bonecas brancas e bonecas negras (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, agosto, 2018, *grifo nosso*).

Diante do exposto, inferimos, portanto, que não houve problematização sobre o assunto abordado, onde o trato com as características estéticas não dão conta de aprofundar o tema das relações raciais, sendo dessa forma desenvolvido um trabalho visual que invisibiliza o trato com as questões étnico-raciais e/ou quilombolas. Nesta perspectiva, Gomes (2002) dialoga que:

Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade (GOMES, 2002, p. 46).

Desse modo, é necessário ir além, problematizar a questão racial implica realizar um aprofundamento sobre o tema, longe de superficialidades, possibilitar descobertas, conhecimento e socialização partindo dos contextos históricos, sociais e culturais.

Em suma, analisamos que os dizeres e fazeres das docentes distanciam-se da construção da identidade quilombola, pois, não identificamos evidências e nem indícios de que promovam por meio de suas propostas de ensino situações de construção e problematização da mesma, assim como, em seus depoimentos visualizamos explícitos a ausência e a invisibilidade do trato para com estas questões. Analisando, por via de aproximação, constatamos que o viés que mais se aproxima da realidade dos sujeitos deste contexto escolar da educação infantil e anos iniciais é a presença do trabalho que se direciona pela perspectiva da Educação do campo.

Contudo, na acepção de Gomes (2002) define que pensar a relação entre educação e identidade é um processo desafiador para o qual necessitamos construir juntos, uma pedagogia da diversidade, pois, indica que além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar como ocorre o processo de inserção das marcas étnico-raciais nos planejamentos e nos dizeres das docentes. Ao retomarmos o primeiro objetivo específico em que buscamos identificar quais temáticas étnico-raciais estão presentes no planejamento docente, os dados evidenciam a ausência das temáticas étnico-raciais nos planejamentos. Apesar das professoras afirmarem a importância da inserção de tais temáticas em seus planejamentos, não identificamos a presença de nenhuma das temáticas instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em seus planejamentos. Dessa forma, a ausência das temáticas, nos planejamentos docentes, aponta para a invisibilidade das relações étnico-raciais do ponto de vista histórico, social, étnico-racial, político e cultural, aspectos esses essenciais para a formação e valorização dos sujeitos.

Quanto ao segundo objetivo específico, buscando verificar com que intensidade a perspectiva étnico-racial é visibilizada no planejamento das professoras, através dos dados, verificamos que, nos planejamentos das docentes, é invisibilizada a perspectiva étnico-racial. No entanto, através de seus depoimentos, constatamos que as mesmas supõem a presença da temática étnico-racial no mês de novembro, quando explicitado que o trabalho sistematizado sob essa perspectiva é limitado ao dia da consciência negra. Portanto, inferimos que a intensidade da perspectiva étnico-racial, no ato de planejar das docentes, é reduzida ao trato pontual das relações étnico-raciais.

Em relação ao terceiro objetivo específico, buscamos analisar o que dizem e fazem as docentes sobre suas propostas de planejamento em relação à construção da identidade quilombola, conforme apresentaram os dados, constatamos que os dizeres e fazeres das docentes distanciam-se da construção da identidade quilombola, quando evidenciam o desconhecimento da comunidade ser de origem quilombola, assim como, quando pontuam que a perspectiva quilombola é vista apenas pelo que se apresenta no livro didático. Além disso, os dados apontam que o desenvolvimento em torno do tema identidade que mais se aproxima da realidade dos discentes, é o trato com a perspectiva da educação do campo. Assim, constata-se que os dizeres e fazeres das docentes distanciam-se da construção da identidade quilombola.

Em suma, confirma-se nosso pressuposto quando, inicialmente, pensamos não ser

desenvolvido um trabalho mais especificamente pedagógico por parte dos(as) docentes, aprofundado sobre as questões étnico-raciais que estejam inseridas como propostas de trabalho em seus planejamentos, conforme evidenciado pelos dados apresentados é de fato ausente o trato com as questões étnico-raciais nos planejamentos docentes.

Concluimos que a presente pesquisa passou a ser uma forma\via de contribuição para este contexto escolar, no sentido em que possibilitou as professoras tomar conhecimento sob o processo de reconhecimento de identidade quilombola da comunidade, assim como, despertou o desejo de conhecer e compreender a importância das temáticas étnico-raciais somada a proposição de inseri-las em seus planejamentos. Além disso, indicam a necessidade de ter acesso a materiais teóricos e pedagógicos que possam contribuir para sua formação e seus fazeres docentes.

Por fim, diante dessa realidade, os dados apontam para as ausências do âmbito formativo sobre as temáticas das relações étnico-raciais, necessitando avançar no que diz respeito ao suporte formativo, material e pedagógico, tecnológico para os profissionais da área da educação, de modo que possam, de fato, realizar um trabalho permeado pela mobilização e participação de diversos sujeitos, para a construção de ações afirmativas e construção de identidades; e, assim, possam promover aprendizagens para além de educativas, humanas, em que sejam promovidas a valorização das memórias, das práticas culturais, sociais e coletivas e o conhecimento plural (conteúdo, competências, atitudes e valores) das relações étnico-raciais, assim como, haja aproximação da comunidade para a construção de novas aprendizagens, compreendendo ser esta uma temática essencial para que superemos a ideia de superioridade entre os grupos sociais, de exclusão e segregação.

Deste contexto em que se apresentam os dados, surgiram algumas inquietações que poderão ser direcionadas a posteriores pesquisas, são elas: a) Como têm sido pensadas e materializadas as formações continuadas em torno das temáticas da Educação das Relações Étnico-Raciais, do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, com base na Lei 11.645/08 b) A quais temáticas ou discussões étnico-raciais os professores tiveram acesso durante todo seu percurso formativo?

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, SEED MEC. Tv escola/ salto para o futuro. **Educação Quilombola**. 2007.
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura AfroBrasileira e Indígena**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf> acessado em: 15 de ago.2018.
- FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e Educação, Ijuí, Unijuí, ano 2, v. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.
- FERREIRA, Augusta. E; CASTILHO, Suely. D. **Reflexões sobre a educação escolar quilombola**. Revista de Pesquisa em Políticas Públicas. Edição nº 03. 2014.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. IN: SUPERANDO O RACISMO NA ESCOLA. Munanga, Kabengele (ORG.). [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.
- _____, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [S.l.], v. 9, p. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.9.0.38-47>> Acesso em: 10 set. 2018.
- _____, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: UMA BREVE DISCUSSÃO**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.
- LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário de língua portuguesa**. São Paulo: Nova. Cultural, 1992, 513 p.
- MARCANI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. Marina de Andrade Marcani; Eva Maria Lakatos. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT´ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar: como planejar? : currículo, área, aula/** Maximiliano Menegolla, Ilza Martins Sant´Anna. – 22. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-

32, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>< acesso em: 28/11/2017>

_____. (Org). **Superando o racismo na escola.** [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** – 3ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____, Kabengele; GOMES Nilma, L. **O negro no Brasil de hoje.** – São Paulo : Global, 2006.

MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas.** Florianópolis: Insular, 2010.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Petronilha, B. G. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **PLANEJAMENTO: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** – São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 1).