

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE QUÍMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA**

JULIANA MORAES FRANZÃO

**COMUNIDADES KALUNGA E JARDIM CASCATA: REALIDADES,
PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

UBERLÂNDIA

2017

JULIANA MORAES FRANZÃO

**COMUNIDADES KALUNGA E JARDIM CASCATA: REALIDADES,
PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Tese apresentada à banca examinadora aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Química, Doutorado, do Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Doutora em Química.

Área de Concentração: Educação em Química.

Orientador: Prof. Dr. Guimes Rodrigues Filho.

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- F837c
2017 Franzão, Juliana Moraes, 1984-
Comunidades Kalunga e Jardim Cascata: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de Química no contexto da educação escolar Quilombola / Juliana Moraes Franzão. - 2017.
200 f. : il.
- Orientador: Guimes Rodrigues Filho.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Química.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.10>
Inclui bibliografia.
1. Química - Teses. 2. Química - Estudo e ensino - Teses. 3. Quilombos - Goiás (GO) - Educação - Teses. I. Rodrigues Filho, Guimes, . II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Química. III. Título.

CDU: 54

Maria Salete de Freitas Pinheiro – CRB6/1262



Ata da defesa de TESE DE DOUTORADO junto ao Programa de Pós-Graduação em Química,
do Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia
DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM QUÍMICA, NÚMERO 70/PPQUI.

DATA: 30/10/2017

DISCENTE: Juliana Moraes Franzão

MATRÍCULA: 11323QMI010

TÍTULO DO TRABALHO: Realidades, perspectivas e desafios para o ensino de Química na educação escolar quilombola de duas comunidades remanescentes de quilombo do estado de Goiás: Kalunga (rural) e Jardim Cascata (urbana).

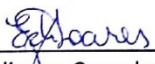
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Química

LINHA DE PESQUISA: Educação em Química

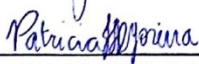
PROJETO DE PESQUISA DE VINCULAÇÃO: Educação em química e educação das relações étnico-raciais.

Às nove horas do dia trinta de outubro do ano dois mil e dezessete, no Auditório Prof. Manuel Gonzalo Hernández Terrones, Bloco 5I, Campus Santa Mônica, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos Professores Doutores Edimara Gonçalves Soares, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Patrícia Flávia Silva Dias Moreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Juliano Soares Pinheiro, Cristiane Coppe de Oliveira e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva da Universidade Federal de Uberlândia e Guimes Rodrigues Filho, orientador(a) e presidente da mesa. Iniciando os trabalhos, o(a) presidente da mesa apresentou o(a) candidato(a) e a Banca Examinadora, agradeceu a presença do público e discorreu sobre as normas e critérios para a realização desta sessão, baseadas na Norma Regulamentar nº 03/2013/PPQUI. Em seguida, o(a) presidente da mesa concedeu a palavra ao(à) candidato(a) para a exposição do seu trabalho e, em seqüência, aos examinadores, em ordem sucessiva, para arguir o(a) apresentador(a). A duração da apresentação e o tempo de arguição e resposta deram-se conforme as normas do Programa. Ultimada a arguição, desenvolvida dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu os conceitos finais e A provou o(a) candidata(o). Por sugestão da Banca Examinadora, o título do trabalho será COMUNIDADES KALUNGA E JARDIM CASCATA: REALIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILMBOLA

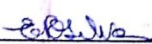
Esta defesa de Tese de Doutorado é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. O competente diploma será expedido após cumprimento do estabelecido nas normas do Programa, legislação e regulamentação internas da UFU. As correções observadas pelos examinadores deverão ser realizadas no prazo máximo de 60 dias. Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a sessão às 15 horas e 36 minutos e lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pela Banca Examinadora.



Profª Dra. Edimara Gonçalves Soares – SEED/PR


Prof. Dr. Juliano Soares Pinheiro – UFU


Profª Dra. Patrícia Flávia S. Dias Moreira – UFRN


Profª Dra. Cristiane Coppe de Oliveira – UFU


Profª Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
UFU


Professor(a) Orientador(a): Guimes Rodrigues Filho
UFU

AGRADECIMENTOS

A Deus pela Proteção Divina, bênçãos e aprendizagens. À espiritualidade pelo amparo e forças para vencer cada obstáculo e pelos aprendizados, nada é por acaso.

A Daniel Filho, a melhor parte de mim, maior expressão de amor, que me faz querer ser uma pessoa cada vez melhor ensinando-me todos os dias. Quem me acompanhou em todas as viagens realizadas para esta pesquisa fosse realizada, mesmo sendo um bebê, mostrando-me que não há limites e que tudo é possível. Ao meu esposo Daniel pela família construída.

Aos meus pais, Sebastião Moraes da Silva e Maria Marly Dantas de Oliveira Silva, por me incentivarem, apoiarem e, incondicionalmente, revezarem para me acompanhar durante as viagens, como companhia para cuidar de meu filho enquanto os trabalhos eram realizados.

Aos meus irmãos Leonardo e Mariana pelo carinho e incentivo. Tia Gilda, minha gratidão.

Ao meu guerreiro orientador Guimes Rodrigues Filho que bravamente se dispôs a me orientar. Obrigada pela dedicação, orientações, aprendizagens e pela oportunidade de crescimento profissional e pessoal ao aceitar caminhar comigo nessa estrada. Apenas iniciamos essa caminhada...

À querida secretária do Programa de Pós-Graduação em Química, Mayta Mamede Negroto Peixoto, que além de demonstrar competência e dedicação na realização do seu ofício, foi mais que uma servidora, tornou-se uma encorajadora amiga.

Às Comunidades Quilombola Urbana Jardim Cascata e Comunidade Quilombola Kalunga que permitiram e abriram as portas para a realização da pesquisa desenvolvida, sem essa colaboração não haveria pesquisa.

Aos professores no nome do Seu Roberto, gestores Ana Cristina, Dilma e Marcos, secretária, merendeiras, serviços gerais e alunos do Colégio Estadual Jardim Cascata por abrir as portas da escola, nos receber, serem receptivos e colaborarem com toda dedicação possível para o desenvolvimento do trabalho.

Aos professores, gestores, merendeira, serviços gerais e alunos das Escolas Estaduais Calunga Sede e Extensões pela confiança, amizade, dedicação e valorosas contribuições com a pesquisa. À equipe gestora da Diretoria das Escolas Calungas, nos nomes de Lindalva, Maria Sueli e Rafael e Superintendência de Ensino Fundamental, órgão responsável pelas escolas quilombolas dentro da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás, pelas horas de conversas, parceria, liberação para realização da pesquisa, fornecimento de documentações e apoio.

A todos os que fizeram presença durante o período dessa caminhada, trazendo sempre uma

contribuição, permitindo a construção de laços de amizade, aliviando em alguns momentos as dificuldades vivenciadas em cada etapa da realização do projeto.

Seria ingrata citar nomes, pois certamente poderia correr o risco de não mencionar todos aqueles que hoje eu tenho grande sentimento de gratidão e de amizade que levarei para o resto de minha vida.

Ao meu guia e anjo da guarda Adão, que esteve nos deslocando sempre com toda presteza dentro do território Kalunga, sem ele seria impossível realizar este estudo.

À banca de qualificação pela forma tão generosa de apresentar as contribuições necessárias para a construção final deste trabalho apresentado.

Aos colegas de disciplinas e professores do Programa de Pós-Graduação em Química que contribuíram com a formação profissional e pessoal, não me esquecerei da riqueza das aprendizagens. Aos colegas de profissão e alunos do IFG – Câmpus Itumbiara pelas compreensões e colaborações.

Aos amigos e familiares pelas palavras de empoderamento no momento da dificuldade, pelo apoio e compreensão das ausências em muitas reuniões festivas.

Ao Seu José Cabral que esteve conosco no plano terrestre contribuindo para a educação e que hoje está sorrindo com os anjos no plano espiritual, muito obrigada pelas nossas horas de conversas, pela amizade e pelas contribuições na educação quilombola goiana.

Às professoras Cristiane, Elenita, Patrícia e ao professor Juliano que aceitaram o convite de fazer parte da banca de defesa, e trouxeram valorosas palavras que serviram não somente para melhorar a tese, mas para me fazer uma pessoa melhor. À professora Edimara, primeira quilombola a obter título de doutora, que aceitou estar presente na banca trazendo contribuições ímpares. Uma mulher de espírito iluminado que tem muito a contribuir com a educação brasileira. Doutores como vocês são espelhos para aqueles que têm a oportunidade de conhecê-los. Eu deveria ter gravado toda a defesa para poder relembrar palavra por palavra que ficarão marcadas em mim para o resto de minha vida.

A Lurdes Lucena pelas palavras de encorajamento e por aceitar o desafio de publicar na Editora Navegando o nosso livro, que é um dos retornos para a comunidade quilombola e ao Rubem Filho por se aventurar na ilustração de um projeto antes sonhado e hoje realizado.

A sábia goiana Cora Coralina tem um dizer que resume o que representou todo o desafio, as dificuldades e a realização desse trabalho que hoje se apresenta como uma tese: “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. Minha gratidão a todos, posso dizer que já colhi com esse trabalho grandes frutos como os amigos e aprendizagens conquistadas.

Agradecimento especial ao Sr. José Cabral

O Sr. José Cabral, embora não tenha nascido na Comunidade Kalunga, sempre será lembrado no quilombo como um exemplo de dedicação e luta. Casou-se com dona Cristina, quilombola Kalunga e constituiu sua família. Na Comunidade Kalunga Maiadinha, foi responsável pelo letramento de muitas crianças. Ele dizia que era importante saber ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas básicas, e que só poderia ensinar aquilo que ele sabia. As ex-professoras do Celégio Estadual Calunga I - Extensão Maiadinha, Nilça e Dulcimar, foram alunas do Sr. Cabral e se referem a ele sempre com muita admiração e carinho, tanto é que nos aconselharam a visitá-lo a fim de que pudéssemos conhecer a história do sistema educacional na Maiadinha. Na véspera da qualificação desta tese, o Sr. Cabral partiu para o mundo espiritual, deixando uma história de luta pela educação, muitos alunos alfabetizados e um trabalho ímpar, realizado mesmo sem estrutura alguma.

Na defesa da tese, a professora Cristiane trouxe uma carta, com palavras muito sábias e ensinamentos fundamentados na história quilombola “A Chuva”, com a narrativa de Seu Odílio. Gostaria de utilizar o mesmo texto a fim de agradecer ao Sr. Cabral e todos aqueles que se envolvem para que a educação possa de fato ser uma ferramenta de transformação social, pois pedras colocadas bem devagarzinho na água trazem chuva pródiga e colheita farta.

A Chuva (Narrador: Seu Odílio, 2005, Comunidade Pombal)

Em Pombal, contam que na época da seca, quando não caía nem um pingüinho de chuva, os moradores sofriam muito com a falta de água para suas plantações e para os animais. Perto da comunidade de Pombal há um córrego. Então, os moradores, à noite, desciam com velas nas mãos e uma vasilha, até o córrego. Apanhavam água e iam, em procissão, rezando e cantando até o cemitério das crianças. Chegando lá no cemitério, derramavam a água nos túmulos, do lado da cabeça das crianças, fazendo várias orações. Quando terminavam de rezar, cada um pegava uma pedra do chão e retomava o caminho do córrego, pois as pedras tinham de ser colocadas na água. Mas as pedras precisavam ser colocadas na água bem devagarzinho, com cuidado, para que a chuva viesse pródiga, para ajudar na plantação. Caso as pedras fossem jogadas com força, a chuva viria muiiito forte e seria desastrosa para as plantações. Chovia mesmo!!! O terreno ficava fértil e a colheita era farta. (BRASIL, 2010, p. 31-32)

Sr. José Cabral, de onde estiver, receba essa pequena homenagem como forma de demonstrar nossa gratidão por tudo o que pôde ser e fazer para aqueles que tiveram a oportunidade de estar na sua presença.

RESUMO

Para este trabalho, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de responder à questão: “Quais são as realidades, perspectivas e desafios do Ensino de Química na Educação Escolar Quilombola frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB)?”. Para responder tal pergunta foi realizado estudo nas turmas de Ensino Médio de duas Comunidades Remanescentes de Quilombo do Estado de Goiás, o Colégio Estadual Jardim Cascata, localizado no Bairro Jardim Cascata, para atender à Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata e Delfiori, do município de Aparecida de Goiânia, e em seis Colégios da Comunidade Quilombola Kalunga, situada na zona rural dos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás. O levantamento de dados ocorreu a partir da convivência, diálogo, entrevistas semiestruturadas, e realização de aulas de Química junto à comunidade estudantil e membros de cada comunidade. A metodologia utilizada tem como foco a pesquisa qualitativa etnográfica em que um caso é estudado em profundidade e no levantamento dos dados, foi utilizada uma abordagem qualitativa. O trabalho envolveu 6 escolas que oferecem o Ensino Médio no Território Kalunga de Goiás e 1 escola em Aparecida de Goiânia, 3 Diretores, 2 Coordenadores Pedagógicos, 7 Professores de Química, a Comunidade Escolar (Estudantes do Ensino Médio, Merendeira, Serviços Gerais, Secretárias), Matriarca e Professores Aposentados da Comunidade Kalunga, Membros da Comunidade Quilombola Kalunga, Presidente da Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata e Membros da Comunidade. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, a primeira ocorreu no Colégio Estadual Jardim Cascata, junto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio, matriculados no 1º, 2º, 3º e 4º períodos, professor da disciplina de Química, e membros da comunidade estudantil e Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata, com a participação nas atividades do Colégio, dando prioridade ao acompanhamento das aulas de Química, elaboração e realização de aulas nas turmas mencionadas, aplicação de questionário e entrevistas. Na segunda etapa deste estudo, concomitantemente com a pesquisa então realizada na primeira etapa, buscamos outras escolas para dar continuidade à coleta de dados. A continuidade do estudo foi realizada nas Escolas Estaduais da Comunidade Quilombola Kalunga, localizadas no campo, junto com as suas comunidades estudantis e comunidades sociais. Como resultado da pesquisa, verificou-se que as escolas possuem várias semelhanças, mesmo sendo uma urbana e as demais do campo. Todas as escolas são classificadas como quilombolas por estarem localizadas em territórios quilombolas, possuem um Currículo Escolar Referência, o qual é utilizado para o Ensino de Química em todas as Escolas Estaduais do Estado de Goiás, e carecem de Projetos Políticos Pedagógicos das escolas que venham dialogar com as necessidades das escolas, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa traz como proposta a necessidade de criar Cursos de Graduação em Licenciatura Quilombola, ofertar Cursos de Formação para os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola e produção de materiais didático-pedagógicos para o ensino de Química que dialoguem com o cotidiano das Comunidades Remanescentes de Quilombo valorizando os saberes tradicionais existentes nas comunidades e que possam ser utilizados nas aulas como forma de aproximar o discente da sua própria realidade, colocando-o como protagonista do seu processo de formação escolar. Dessa forma, o Ensino de Química contribuirá para a alfabetização científica que mantenha, resgate e valorize as culturas dos discentes superando as dificuldades relacionadas ao seu processo histórico de lutas e permitindo o verdadeiro reconhecimento e orgulho do seu povo.

Palavras-chave: Química; Estudo; Ensino; Quilombos; Ensino de Química; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

ABSTRACT

For this work, a research was carried out to answer the question: "What are the realities, perspectives and challenges of Chemical Education in Quilombola School Education versus the National Curricular Guidelines for Quilombola Elementary Education in Basic Education (DCNEEQEB)? ". To answer this question, a study was accomplished in the High School classes of two Remnant Communities of Quilombo of the State of Goiás, State School Jardim Cascata, located in the Jardim Cascata neighborhood, to attend the Quilombola Community Jardim Cascata and Delfiori, at the city of Aparecida de Goiânia, and in six schools at the Kalunga Quilombola Community, located in the rural areas of Cavalcante, Monte Alegre de Goiás and Teresina de Goiás municipalities. Data collection took place through coexistence, dialogue, semi-structured interviews, and Chemistry classes done with students from the community along with members of each community. The methodology used focuses on the qualitative ethnographic research in which a case is studied in depth, while in the data collection, a qualitative approach was used. The work involved 6 schools that offer secondary education in the Kalunga Territory of Goiás and 1 school in Aparecida de Goiânia, 3 School Directors, 2 Pedagogical Coordinators, 7 Chemistry Teachers, the School's community (High School Students, Mess Room Staff, General Services, Secretaries), Matriarch and Retired Teachers of the Kalunga Community, Members of the Quilombola Kalunga Community, President of the Quilombola Urbana Jardim Cascata Association and Community Members. The research was developed in three stages, the first one occurred at the Jardim Cascata State School, further with the students of the Education of Young and Adults, High School level, enrolled in the 1st, 2nd, 3rd and 4th periods, Chemistry teacher, and members of the Quilombola Community and Urban Community Jardim Cascata, with participation in the activities of the School, giving priority to the follow-up of Chemistry classes, elaboration and accomplishment of classes in the classrooms mentioned, application of questionnaire and interviews. In the second stage of this study, simultaneously with the research carried out in the first stage, we looked for other schools to continue the data collection. The continuity of the study was carried out in the State Schools of the Quilombola Kalunga Community, located in the countryside, along with its student communities and social communities. As a result of the research, it was found that schools have several similarities, even though one is urban and the other in the countryside. All schools are classified as quilombolas for they are located in quilombolas territories, they have a Reference School Curriculum, which is used for Teaching Chemistry in all State Schools of the State of Goiás, and they lack Pedagogical Political Projects of the schools that come to dialogue with the needs of schools, especially in the modality of Youth and Adult Education. The research proposes the need to create Undergraduate Courses in Quilombola Discipline, offer Training Courses for teachers who work in Quilombola School Education and production of didactic-pedagogical materials for the teaching of Chemistry that dialogue with the quotidian of the Quilombo Remnant Communities, valuing the traditional knowledge existing in the communities and that can be used in class as a way to bring the student closer to his own reality, placing him as the protagonist of his school formation process. In this way, Teaching Chemistry will contribute to scientific literacy that maintains, rescues and values the cultures of the students overcoming the difficulties related to their historical process of struggles and allowing the true recognition and pride of its people.

Keywords: Chemistry, Study, Teaching; Quilombos; Teaching Chemistry; National Curricular Guidelines for Quilombola Elementary Education in Basic Education

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	8
ABSTRACT	9
SUMÁRIO.....	10
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS	15
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	18
1.1 Trajetória Pessoal	18
1.2 Pergunta central da tese	25
1.3 Objetivos da pesquisa	25
1.3.1 Objetivo geral da pesquisa.....	25
1.3.1 Objetivos específicos da pesquisa	26
1.4 Ética e Pesquisa	26
1.5 Apresentação de alguns membros das Comunidades Quilombolas pesquisadas	28
1.6 Estrutura da tese.....	30
CAPÍTULO 2: SOBRE AS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS	31
2.1 Definições de Quilombo e Quilombolas: amplos significados	33
2.2 Histórico das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil	41
2.2.1 A constituição das Comunidades Remanescentes de Quilombos no cenário brasileiro.....	45
2.3 Significados de Comunidade e Identidade nas Comunidades Remanescentes de Quilombos	52
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.1 Caracterização da pesquisa.....	60
3.2 O campo da pesquisa: Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado de Goiás	62

3.2.1 Comunidades Quilombola Urbana Jardim Cascata – Aparecida de Goiânia - Goiás	66
3.2.2 Comunidades Quilombolas Kalunga – Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás - Goiás.....	68
CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	82
4.1 Aspectos Históricos da Educação Escolar Quilombola.....	91
4.2 Legislação Brasileira e Educação Escolar Quilombola.	96
4.3. A Educação Escolar Quilombola no Estado de Goiás: Semelhanças e Diferenças entre o Colégio Estadual Jardim Cascata e as Escolas Estaduais Calungas e suas Extensões.	107
4.3.1 A Educação Escolar Quilombola no Jardim Cascata	124
4.3.2 A Educação Escolar Quilombola Kalunga	128
CAPÍTULO 5: O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	135
5.1 O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Jardim Cascata e as Escolas Estaduais Calungas e suas Extensões.	135
5.2 Formação dos Educadores que atuam na Educação Escolar Quilombola.....	136
5.3 Entraves e Desafios do ensino de Química na Educação Escolar Quilombola.....	137
5.4 Por uma Licenciatura Quilombola.....	140
5.5 Desenvolvendo aulas de Química na Educação Escolar Quilombola.....	157
5.6 A importância dos Saberes Tradicionais versus Conhecimentos Científicos no Ensino de Química da Educação Escolar Quilombola.	168
5.7 Produção de material paradidático	182
6 CONSIDERAÇÕES	185
7 PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS	187
8 TRABALHOS PRODUZIDOS	188
9 REFERÊNCIAS	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição das Comunidades Remanescentes de Quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares no Brasil.	50
Figura 2: Distribuição das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado de Goiás.	65
Figura 3: Fotografia de Dona Lúcia e seu filho Edson com informações dos contatos de celulares.	67
Figura 4: Entrada do território na Comunidade Quilombola Kalunga com a placa que a identifica como Sítio Histórico.	69
Figura 5: Localização e extensão do Território Kalunga em Goiás.	70
Figura 6: Esquema com a rota para as Escolas Estaduais Calunga I (Sede e Extensões) no município de Cavalcante.	75
Figura 7: Córrego Kalunga.	76
Figura 8: Folhas da planta Kalunga.	76
Figura 9: Relação entre saberes tradicionais de curandeiras e conhecimento científico de pesquisadores.	78
Figura 10: Percurso entre Cavalcante e Maiadinha a partir do Programa Strava.	87
Figura 11: Percurso entre a GO -118 no município de Monte Alegre de Goiás até a Comunidade Kalunga Riachão, a partir do Programa Strava.	88
Figura 12: Quintal da casa da Dona Lúcia, o local onde ela dava aulas aos alunos.	92
Figura 13: Primeira escola, constituída por uma sala de aula no Vão de Almas.	94
Figura 14: Entrada da sala (sala de aula) da casa do Sr. José Cabral.	95
Figura 15: Horta de jirau vista por cima e de frente.	119
Figura 17: Trabalho sobre lixo.	120
Figura 18: Mapa do Município de Aparecida de Goiânia com a localização do Bairro Jardim Cascata e o Colégio Estadual Jardim Cascata.	125
Figura 19: Mapa do Sítio Histórico e Cultural da Comunidade Remanescente de Quilombo – Kalunga e algumas localidades.	131
Figura 20: Acesso ao Vão de Almas utilizando o programa Strava.	132
Figura 21: Ilustrações elaboradas por alunos durante a aula do professor Adão.	133
Figura 22: Couro de gado seco.	173
Figura 23: Buracas de couro.	174
Figura 25: Pedra para quebrar coco.	182
Figura 26: Capa externa do livro O Kalunga tem História: Desafios para o Ensino de Química	

na Educação Escolar Quilombola.....	188
Figura 27: Primeira página do artigo publicado	189

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Comunidades Quilombolas certificadas pela FCP até julho de 2017.	49
Quadro 2: Evolução no número de Comunidades Quilombolas certificadas anualmente pela FCP até julho de 2017	50
Quadro 3: Nomes dos municípios que possuem CRQ certificadas e suas respectivas comunidades.	63
Quadro 4: Dados do último censo sobre o número de escolas quilombolas no Brasil.....	103
Quadro 5: Porcentagens de matrículas nas escolas quilombolas.....	104
Quadro 6: Currículo Referência da Rede de Educação de Goiás.	110
Quadro 7: Número de estabelecimentos e matrículas em áreas remanescentes de quilombos (2007-2013).....	121
Quadro 8: Número de matrículas em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos na educação básica, por etapas e modalidade de ensino, segundo a região geográfica (2013).....	122
Quadro 9: Distribuição das turmas do Colégio Estadual Jardim Cascata, noturno.....	126
Quadro 10: A Educação Escolar Quilombola no Território Kalunga do Estado de Goiás. ...	129
Quadro 113: Formação dos professores nas Escolas Estaduais Calunga e Extensões.	149
Quadro 124: Formação dos professores nas Escolas Municipais Calunga e Extensões.	150
Quadro 13: Gráfico com o número de escolas de educação básica por localização diferenciada - Brasil 2016.	155
Quadro 14: Gráfico com número de matrículas na educação básica por localização diferenciada da escola - Brasil 2016.....	156
Quadro 15: Distribuição de escolas e matrículas por grupos.	156

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AQUJC – Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata
AQUJCD – Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata e Delfiori
CEFET – Uruaçu – Centro Técnico Federal Tecnológico – Uruaçu
CEJC – Colégio Estadual Jardim Cascata
CIC – Colégio Imaculada Conceição
CIEMA – Ciências da Natureza e Matemática
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRQ – Comunidade Remanescente de Quilombo
CRREG – Currículo Referência de Educação de Goiás
CTIEM – Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio
CQK – Comunidade Quilombola Kalunga
CQUJC – Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata
CQUJCD – Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata e Delfiori
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
DOU – Diário Oficial da União
EAFCE – Escola Agrotécnica Federal de Ceres
EEC – Escola de Engenharia Civil
EECE – Escola Estadual Calunga e Extensões
EEQ – Educação Escolar Quilombola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
EQ – Ensino de Química
FCP – Fundação Cultural Palmares
GPSaCA – Grupo de Pesquisa sobre Saúde da Criança e do Adolescente
IFG – Institucional Voluntário de Iniciação Científica de Goiás
IFGoiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFT – Institucional Voluntário de Iniciação Científica do Tocantins
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC – Licenciatura do Campo
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MinC – Ministério da Cultura
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro

OCEEQ/MT – Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola do Estado do Mato Grosso

PBQ – Programa Brasil Quilombola

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIBIC – Institucional Voluntário de Iniciação Científica

PIVIC – Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica

PNE – Plano Nacional de Educação

PNRA – Programa Nacional de Reforma Agrária

PPGEMA – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo

PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior em Educação Indígena

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PROEN – Pró-Reitoria de Ensino

RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUCE – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SEF – Superintendência do Ensino Fundamental

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SESu – Secretaria de Educação Superior

SINAPIR – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNB – Universidade de Brasília

Memórias I

*Queria ver você negro
Negro queria te ver
Se Palmares ainda vivesse
Em Palmares queria viver.*

O gosto da liberdade sentido, cravado no peito
Correr, sentir os campos ter a vida
Angola Janga
Terra de negros livres
Ali toda vida
Toda raça, raiva, vontade
África
África (tão subitamente roubada)
Sonhos (tão subitamente assassinados)
Liberdade (tão subitamente trocada pela escravidão)

Memórias II

*Negro correndo livre
Colhendo, plantando por lá
Se Palmares ainda vivesse
Em Palmares queria ficar.*

José Carlos Limeira¹

“Ninguém me fará racista
haste seca petrificada
Sem veias, sem sangue quente
Sem ritmo, de corpo, dura
Jamais fará que em mim exista
Câncer tão dilacerado.”

Maria Beatriz Nascimento²

¹ Engenheiro Mecânico por profissão e poeta por natureza, engajado, milita pela causa negra desde os anos setenta e vê a Literatura Negra como ferramenta de insubmissão social, de contestação ao racismo, de valorização da mulher negra e da religiosidade de matriz africana. Sem nunca perder de vista a importância da literatura poética negra na formação intelectual do Brasil e do mundo, tem nos poetas Cruz e Sousa e Luís Gama as maiores influências para suas obras.

² Graduada e Pós-graduada lato sensu em História, ao longo de vinte anos, tornou-se estudiosa das temáticas relacionadas ao racismo e aos quilombos, abordando a correlação entre corporeidade negra e espaço com as experiências diaspóricas dos africanos e descendentes em terras brasileiras, por meio das noções de “transmigração” e “transatlanticidade”. Estava fazendo mestrado em comunicação social, na UFRJ, sob orientação de Muniz Sodré, quando sua trajetória foi interrompida, ao ser assassinada por defender uma amiga de seu companheiro violento em 28 de janeiro de 1995 no Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória Pessoal

Os motivos que me levaram à escolha deste tema de pesquisa estão relacionados com diversas situações, sejam elas as experiências acadêmicas e profissionais, os embates sociais, os debates em grupo e mesmo as próprias vivências pessoais. Para compreender os diversos motivos da escolha pela pesquisa, gostaria de apresentar um pouco da minha trajetória como pesquisadora que se consolidou professora pelas circunstâncias da vida, e possui gratidão por hoje se encontrar realizada e feliz no ofício que exerce, mesmo não sendo seu projeto inicial.

Sou filha de uma notável professora aposentada, que se dedicou mais de 30 anos à educação do Estado de Goiás e que ainda atua na sociedade Itumbiareense com aulas de Língua Portuguesa e Redação, em uma pequena sala de aula localizada ao lado de sua casa, por acreditar que a educação é uma das portas de transformação social.

Considerando que minha mãe tinha jornada de 40 aulas por semana e, para auxiliar meu pai nas despesas da casa, ainda costurava para complementar a renda familiar, quando terminei o segundo grau, uma das profissões que não gostaria de seguir era a de professora. Tal situação era justificada pelas dificuldades vivenciadas por ela e outros professores da rede pública de ensino, onde sempre estudei, como a elevada carga horária em salas de aulas com mais de quarenta alunos e a baixa remuneração salarial, que exigia realização de outros trabalhos como fonte de renda extra.

Havia meses em que os salários não eram pagos e os atrasos salariais, realidades constantes, não permitiam um planejamento familiar mínimo. Eu não queria vivenciar aquela realidade de minha mãe. Apesar de possuir profunda admiração pelo seu trabalho, relutei muitos anos contra um espelho gigantesco que sempre tive e admirei, pois nunca a vi reclamando de suas condições precárias, pelo contrário, sempre a vi como uma mulher guerreira que acreditou e acredita na educação como meio de transformação social.

Assim, optei por fazer o curso de Química, porém na modalidade Bacharelado, pois poderia realizar pesquisas em Química e caso viesse a decidir por ser professora, eu estaria no caminho, visto que, no Brasil, as pesquisas geralmente ocorrem em ambientes

acadêmicos. Ao longo do curso, pude fazer algumas disciplinas da Licenciatura, com uma intenção posterior de concluir o curso de Licenciatura em Química.

Durante a graduação, desde o primeiro ano do curso, participei de projetos de pesquisa na área de materiais, com a construção de espumas cerâmicas à base de fosfatos de sódio e alumínio e estudo quimiométrico para a produção de microcristais α - Al_2O_3 . Inicialmente como voluntária, passando a pertencer ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), de agosto de 2003 a julho de 2004 e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de agosto de 2004 a julho de 2005.

Com o término do projeto na área de materiais e aproximando-se da fase de conclusão da graduação, fui monitora bolsista da disciplina de Química Analítica no período de maio a dezembro de 2006. O trabalho desenvolvido na monitoria era muito prazeroso, percebia que, quanto mais ensinava, mais aprendia. Ao concluir o curso de Bacharel em Química em 2006, pela Universidade Federal de Goiás (UFG) – Goiânia, mudei para o município de Ceres, interior de Goiás, e a conclusão em Licenciatura em Química ficou para segundo plano.

A primeira oportunidade de trabalho foi como professora contratada do Estado de Goiás em 2007. Mesmo não sendo licenciada, comecei a ministrar as aulas de Química para todas as turmas do Ensino Médio (EM), e Física para as turmas de primeiro ano, no Colégio Imaculada Conceição (CIC). Em 2008, além de continuar com aulas no CIC, passei no concurso para professora substituta da Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCe), hoje atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano-Campus Ceres (IFGoiano-Campus Ceres), assumindo as disciplinas de Manejo e Tratamento de Poluentes, Gestão Ambiental e Projetos Ambientais Urbanos no Curso Técnico Subsequente em Meio Ambiente e Química nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio (CTIEM).

Trabalhar em uma instituição de ensino no campo, voltada para atender principalmente à população do campo, concedendo condições de alojamento e alimentação para cerca de 150 discentes, permitiu-me vivências ímpares, como poder relacionar a Química com as ciências agrárias e ao meio ambiente e aprender com os professores das outras diversas áreas do conhecimento. Tal possibilidade estimulava a condição de ser professora, era uma realidade diferente daquela presenciada enquanto aluna ou filha de professora, ali o sentimento de querer ser uma professora e permanecer na educação começou a ter liberdade, já que anteriormente era reprimido por mim.

Para contribuir com a minha formação pedagógica, iniciei em 2008 o Curso de Licenciatura em Física pela UFG – Goiânia, curso construído a partir de um projeto voltado para atender aos professores que lecionavam disciplinas de Física, mas que não eram formados na área. A UFG encontrou, na modalidade de ensino a distância, uma forma de ofertar cursos de graduação àqueles que por um motivo ou outro estavam exercendo a docência na área da física, sem a formação específica, objetivando a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público, ao gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, ampliando o número de beneficiários da formação superior e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento social, científico e tecnológico.

No mesmo ano, tive a oportunidade de realizar o curso de Pós-Graduação em Gestão Ambiental, que ocorreu de abril de 2008 a abril de 2009.

Em junho de 2008, realizei o processo seletivo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás - Campus Uruaçu (CEFET-Uruaçu) para professor efetivo de Química Orgânica. Na ocasião, o único título que possuía, era o de Bacharel em Química, situação que me permitiu aprovação em segundo lugar no concurso, a primeira colocada possuía o título de doutorado em Química. No final do ano, aconteceu uma sequência de fatores que colocaram à prova o “querer ser professor”, ousou dizer que Deus conversou comigo e eu conversei com Ele. Amigos como Elias de Pádua Monteiro e Luiz Antônio Martins, Oscar Faria Júnior estiveram ao meu lado nesse momento e gostaria de mencionar a imensa gratidão que tenho por cada um deles.

Com a liberação de vagas para efetivação de docentes na Rede Federal de Ensino no final de 2008, fui efetivada via aproveitamento de concurso, em dezembro de 2008, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas (IFTO – Campus Palmas), onde ministrei aulas de Química para as turmas de terceiro ano do CTIEM em agrimensura, agronegócio, eletrotécnica, eletrônica, eventos, edificações e informática e o Curso Técnico em Secretariado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em julho de 2009, após solicitação de redistribuição, retornei para o IFGoiano-Ceres, o meu berço profissional, como professora efetiva. Lecionei disciplinas para os cursos de Licenciatura em Química e Ciência Biológicas, Bacharelados em Agronomia e Zootecnia, CTIEM Agropecuária e Informática e Curso Técnico Subsequente em Meio Ambiente.

Participando de Comissões sobre o Tratamento de Resíduos produzidos no próprio IFGoiano – Ceres e pela afinidade com a área ambiental, optei por fazer o

mestrado na Escola de Engenharia Civil (EEC) da UFG - Goiânia, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Meio Ambiente (PPGEMA), com ênfase em Saneamento e Recursos Hídricos, em 2010. Além de trabalhar com efluentes urbanos em escala real, passando madrugadas em campo e no laboratório, o mestrado foi uma oportunidade de conhecer novas análises físico-químicas e aplicá-las na área ambiental. As centenas de análises sequenciadas me permitiram aprimoramento de técnicas de análises e, ao mesmo tempo, compreender que realizar o mesmo trabalho centenas de vezes não era o que mais me interessava. Então, pude perceber mais ainda que a sala de aula era realmente o que realmente me fascinava, afinal uma aula nunca era igual a outra, mesmo que o conteúdo e o nível fossem os mesmos.

Trabalhar em Ceres, fazer o mestrado em Goiânia e realizar o projeto de pesquisa em Itumbiara exigia um percurso semanal de 1000 km, o que me fez perceber que era necessário ficar próximo de minha família, principalmente devido às necessidades de meu irmão especial e o envelhecimento de meus pais. Junto a essa necessidade, veio o sentimento de querer contribuir com a minha cidade natal, onde tive a formação acadêmica inicial na rede pública de ensino.

Em 2012, consegui a redistribuição para o IFG - Campus Itumbiara e, considerando as experiências profissionais adquiridas nos dois Institutos Federais onde trabalhei, fui convidada para ser membro da comissão de construção do primeiro projeto de curso técnico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do IFG - Campus Itumbiara, que previamente já havia sido estipulado para a área de Alimentos, e finalizou em Agroindústria.

Ministrei, inicialmente, disciplinas de Química Ambiental e Analítica no Curso de Licenciatura em Química, Tratamento de Águas, Efluentes e Resíduos, Gestão Ambiental e Metrologia no CTIEM em Química, disciplinas relacionadas com a área de formação do mestrado. Em seguida, assumi a Coordenação de Área que envolvia os Cursos de Licenciatura em Química, PROEJA - Agroindústria e CTIEM - Química, participando, assim, de vários encontros dentro da Gestão da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) do IFG, principalmente, com a participação dos processos de reconhecimento do Curso de Licenciatura e Reformulação da nova Matriz Curricular tanto da Licenciatura em Química e do CTIEM - Química.

Com as discussões sobre os cursos PROEJA, percebi a necessidade de uma formação mais profunda na área da educação, tratava-se de um desafio. Mesmo

possuindo a Licenciatura em Física e cursos de curta duração oferecidos pelos IF, a atuação já exigia uma complementação mais específica, afinal de contas, havia e há uma grande preocupação com a formação de professores e de alunos, não só na área da Química, mas associando essa grande área às questões ambientais e étnico-raciais nos ambientes educacionais. Em relação à primeira temática, adquiri domínio no período do mestrado, quanto à segunda, viria com o processo de doutoramento.

Ao trabalhar como tutora de polo do Curso Técnico em Açúcar e Alcool na modalidade Educação a Distância (EaD), tinha como coordenador de polo o amigo de trabalho João Paulo Victorino dos Santos que estava realizando doutorado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ), na área da Educação com o professor Doutor Guimes Rodrigues Filho, com a temática Ensino de Química e EJA. As várias conversas que tivemos despertaram em mim o interesse de querer conhecer o professor Guimes e sua área de pesquisa. O primeiro encontro que tivemos me levou a levantar vários questionamentos por acreditar que pelos mecanismos legais se aprende na escola os eixos: linguagens, ciências exatas, ciências da natureza, ciências humanas, cada uma com suas especificidades, todavia também precisa ser um espaço de formação cidadã, o que refletiu em duas vivências que estimularam a escolha da área a ser pesquisada, a primeira ocorrida em 2010 quando trabalhei no IFGoiano – Ceres e a segunda em 2013 no IFG – Campus Itumbiara.

A primeira vivência foi quando uma turma de homens quilombolas da Comunidade Quilombola Kalunga (CQK) esteve por um período na instituição para aprender técnicas de agropecuária. Durante o almoço, no refeitório, aqueles aproximadamente 30 homens com características muito semelhantes, negros e de alta estatura, chamaram a atenção de meus alunos do CTIEM que perguntaram quem eram eles e o que estavam fazendo na escola, porém dessa vez a pergunta tinha um ar de curiosidade e empolgação.

Esses homens trouxeram para a instituição o trabalho colaborativo realizado na comunidade e a vontade de aprender, um aprendendo e ensinando com o outro. Assim, imaginei que a Comunidade Kalunga, a qual passei a conhecer somente durante a pesquisa de campo, poderia ser um ambiente fértil para buscar experiências reais. Eu estaria em um ambiente formado por uma riqueza de valores humanos, culturais, sociais, educacionais.

A segunda experiência foi no ano de 2013, quando para refletir sobre o dia da Consciência Negra, no IFG – Campus Itumbiara, um grupo de Congada da cidade foi convidado para fazer uma apresentação. Na ocasião, enquanto descia as escadas, ouvi uma aluna do quinto período do curso de Licenciatura em Química, com idade de 35 anos, casada e mãe, dizer para sua colega: “Como a instituição tem coragem de trazer macumba para a faculdade”.

Naquele momento, passou pela minha cabeça, os seguintes questionamentos: Por que a escola e a academia reproduzem veemente o racismo? Ao não conseguir contribuir para que a aluna em formação acadêmica, que será professora, possui várias experiências de vida e tem uma formação cultural, consiga reconhecer o aspecto cultural de grande importância para a ressignificação do preconceito racial e valorização do negro estamos errando? Em qual momento?

Esta segunda vivência veio à memória como um embate à primeira. Pude perceber, ao analisá-la, que a resistência entre as pessoas aumenta à medida que o tempo avança, ao comparar a demonstração de repúdio da aluna adulta com a de curiosidade e interesse do adolescente, permitindo-me afirmar que a educação escolar e familiar podem ser ferramentas favoráveis no processo de desconstrução do preconceito associado ao racismo. Situação pior ainda é a de perceber que há pessoas letradas, com títulos, que possuem esse mesmo tipo de postura racista, evidenciando também, que o racismo tem relação com a formação, com os locais de poder e com a posição econômica.

Diante dessa realidade, outros questionamentos emergiram: por que não se observa a inclusão do que é pedido na Lei 10.639/03 no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de ensino? Por que não se discute o Currículo Escolar frente à necessidade da inclusão da Lei 10.639/03? Por que observei nas escolas em que estive a trabalho ou realizando pesquisas que apenas o artigo 79-B, que trata do Dia Nacional da Consciência Negra é o pouco que consegue aparecer nas instituições de ensino? Por que é tão complexo e difícil incluir a história e a cultura afro-brasileira e africana no Ensino de Química? Como seria possível aplicar a Lei 10.639/03 durante as aulas de Química para que a mesma não fosse lembrada apenas no dia 20 de novembro de cada ano? Como a Química pode se tornar mais que uma disciplina do currículo, na qual se possa estudar a matéria e suas transformações e, ainda, contribuir para a mudança de comportamento social frente ao racismo?

Vieram outros questionamentos: como ministrar aulas de Química relacionando-as com a Lei 10.639/03? Como conseguir inserir no Currículo dos cursos que atuo a história e cultura afro-brasileira? Como atuar na educação de forma que seja de fato trabalhada nas diversas disciplinas a história e cultura afro-brasileira? O ensino de Química pode ser um meio para promover igualdade racial? Se uma Lei com mais de quinze anos, como a Lei 10.639/03 ainda passa por dificuldades de ser colocada em prática nas instituições de ensino, como estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) de 2012, será que tem sido aplicadas? Ou ainda é mais um documento que não ultrapassou os limites do papel? Tem sido implementadas políticas públicas para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil? Qual o perfil da EEQ? Com os vários questionamentos surgidos, outros mais simples vieram: Onde poderei buscar informações? Como poderei aprender para poder ensinar? Quem poderá permitir a realização de experiências reais? Quais serão meus referenciais teóricos para debater a prática com a realidade?

O conhecimento obtido, a partir da vivência de uma pesquisa de campo, permitiria discutir as teorias apontadas por autores com as realidades empíricas. Foi com esse pensamento que houve a busca pelas instituições de ensino com maior riqueza de valores culturais, conhecimentos específicos e história do negro. A priori, as instituições de ensino quilombolas. Com o levantamento das comunidades quilombolas, encontramos a Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata (CQUJC), localizada no Bairro Jardim Cascata do município de Aparecida de Goiânia – Goiás.

Por se tratar de uma Comunidade Remanescente de Quilombo Urbano, chamou a atenção, uma vez que a maioria está localizada na zona rural, e ainda contava com a proximidade de Itumbiara o que facilitaria a logística para a realização do estudo. Durante a pesquisa na CQUJC, fui informada sobre a existência do Colégio Estadual Jardim Cascata (CEJC), considerado como colégio quilombola por estar localizado em um território quilombola e atender alunos quilombolas. Dessa forma, a pesquisa passou a ser realizada na CQUJC e no CEJC.

Passado um ano de desenvolvimento da pesquisa com a CQUJC e no CEJC, a partir da análise dos dados coletados durante esse período, surgiu a necessidade de ampliar outro campo de estudo. Assim, iniciamos a pesquisa no território quilombola Kalunga com a CQK, e a pesquisa de doutoramento ganhou densidade, pois se verificou que ali seria possível discorrer um trabalho rico em informações voltadas para educação escolar quilombola, aprender sobre o histórico das pessoas remanescentes de quilombo,

cultura, identidade, território, educação local e partilhar experiências voltadas para a educação, principalmente ao ensino de ciências com ênfase no ensino de Química e, ainda, fazer um paralelo entre quilombos urbanos e rurais.

A partir desse contexto, o projeto de doutorado, construído para compreender como seria um modelo mais adequado para trabalhar o Ensino de Química e as relações étnico-raciais, a partir da visão dos alunos quilombolas, foi reconstruído.

O objetivo passou a ser o de compreender as realidades, perspectivas e desafios em relação ao Ensino de Química (EQ) na Educação Escolar Quilombola (EEQ) frente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, de 2012, a qual é discutida pela Secretaria de Educação do Estado, Cultura e Esporte (SEDUCE) do Estado de Goiás por meio da Superintendência de Ensino Fundamental (SEF), órgão responsável pelas escolas estaduais do campo que abrange a educação escolar quilombola, indígena e assentamentos.

1.2 Pergunta central da tese

A pesquisa realizada teve como objetivo responder à questão: “Quais são as realidades, perspectivas e desafios no Ensino de Química em escolas de duas Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado de Goiás, no contexto do que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB)?”.

1.3 Objetivos da pesquisa

1.3.1 Objetivo geral da pesquisa

Conhecer a realidade da Educação Escolar Quilombola, no que se refere ao Ensino de Química no Ensino Médio, com o propósito de discutir as realidades vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (docentes, discentes, diretores, coordenadores, secretários, serviços gerais, merendeiras e membros das comunidades) para apresentar as perspectivas e os desafios vivenciados nas Comunidades Remanescentes de Quilombo participantes da pesquisa.

1.3.1 Objetivos específicos da pesquisa

A partir da pergunta central da pesquisa, nossos objetivos específicos são:

Solicitar permissão para as Comunidades Remanescentes de Quilombos e membros das comunidades escolares (professores, alunos, diretores, coordenadores, secretários, serviços gerais, merendeiras) a serem envolvidos na pesquisa para apresentação do projeto de pesquisa, estabelecimento de diálogo e confiança bem como conhecer e descrever as comunidades pesquisadas;

Compreender como aspectos históricos, sociais, econômicos, identitários, culturais estão relacionados com as políticas públicas educacionais para garantia da cidadania.

Fazer um levantamento do processo histórico da escolarização nessas comunidades como forma de apresentar os avanços, perspectivas e desafios;

Conhecer como ocorre o processo ensino-aprendizagem da disciplina Química na Educação Escolar Quilombola e a aplicação da Lei 10.639/03 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Ensino Básico de 2012.

Saber sobre o Ensino de Química nas comunidades quilombolas: metodologias de ensino, visão dos docentes e discentes, estruturas físicas das escolas voltadas para o Ensino de Química dentro do contexto no qual eles estão inseridos;

Levantar situações relacionadas à área da Química que estão presentes no cotidiano dos indivíduos das comunidades quilombolas, analisando como estes fazem conexão com os saberes tradicionais para elaboração de material paradidático que venha contribuir para as aulas de Química;

Conhecer como os indivíduos de comunidades quilombolas associam aspectos relacionados à Química nas suas diversas atividades.

1.4 Ética e Pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi aberto processo junto ao Setor de protocolo da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE) solicitando autorização para realização da pesquisa nas Escolas Estaduais Calungas e suas Extensões e no Colégio Estadual Jardim Cascata (CEJC), sendo que a Superintendência de Ensino Fundamental (SEF), órgão responsável pelas escolas estaduais do campo, enviou carta de anuência, autorizando a realização da pesquisa.

Os presidentes da Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata (AQUJC) e da Associação Quilombola Kalunga (AQK) também assinaram termo de autorização para realização das pesquisas nos respectivos territórios, após conhecerem o Projeto de Pesquisa apresentado a eles.

As diretoras das Escolas Estaduais Calungas³ e Extensões (EECE) e do CEJC emitiram pareceres favoráveis para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas e, sempre que possível, estiveram acompanhando as visitas em campo.

Desde o início da pesquisa, o primeiro passo realizado nas comunidades foi o de pedir permissão para poder conhecer, participar e desenvolver a pesquisa tanto nas comunidades quanto nas escolas. Esse fato foi importante para que pudéssemos ser recebidos e, aos poucos, ganhássemos confiança, visto que o projeto estava voltado para conhecer os aspectos da EEQ e para trazer algo que pudesse contribuir com a comunidade, na área educacional, já que nas CRQ pesquisadas já existem trabalhos relacionados à antropologia, historiografia, geografia, mas na área do Ensino de Química são muito poucas.

A CQK demonstra-se aberta para realização de pesquisas, desde que exista o consentimento deles, a partir do momento em que os pesquisadores batam às suas portas e solicitem autorização para realização da pesquisa e divulgação, e que tragam resultados para a comunidade.

Vale mencionar que, durante o III Encontro de Pesquisadores da Comunidade Kalunga, ocorrido nos dias 30 e 31 de março de 2017 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás), no município de Goiânia – GO, do qual participaram representantes da CQK, pudemos constatar uma expressão muito forte de que estão cansados de serem explorados e que não há uma via de mão dupla, sendo que alguns pesquisadores utilizam momentos como os festejos para produzirem materiais sem a devida autorização da comunidade o que demonstra uma falta de respeito com todos aqueles que se sentem usados por não haver nenhum consentimento sobre o uso das informações recolhidas.

O III Encontro de Pesquisadores da Comunidade Kalunga, representou uma continuidade daqueles realizados em março de 2011 e em maio de 2015, organizados

³ Os registros históricos e antropológicos remontam a utilização das grafias Kalunga, Calunga ou Calungueiros. Neste trabalho será adotado Kalunga, nome utilizado pelos moradores da comunidade. A grafia Calunga aparece para as escolas visto que é a forma como a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás as registram.

pela Universidade Federal de Goiás, por meio do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, cujo propósito foi dar visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores, articulando uma rede de pesquisadores sobre a Comunidade Quilombola Kalunga e seu território.

Em 2017, o encontro visou refletir sobre as recentes mudanças no cenário político e econômico que ensejam preocupações em relação a atuação governamental e produção de políticas públicas, frente às demandas apresentadas pelas comunidades quilombolas. Buscou também refletir sobre a recente exposição da comunidade na mídia em função de denúncias de exploração sexual e trabalho escravo e sobre o uso da comunidade em pesquisas sem o consentimento dos pesquisados durante momentos em que a comunidade está aberta para as pessoas externas, como no período dos festejos.

A problemática envolvendo a pesquisa levou aos membros da CQK ao processo de criação de um Comitê de Pesquisa da Comunidade Quilombola Kalunga para realizar análises dos projetos de pesquisas desenvolvidos no território, como forma de contribuir com aqueles que visam desenvolver suas pesquisas com o intuito de trazer contribuições tanto para o pesquisador quanto para a CQK e, ao mesmo tempo, possuir ferramentas que coíbam práticas realizadas por pessoas que produzem e divulgam informações, textos, artigos, imagens sem consentimentos dos pesquisados, principalmente por apresentarem fatos distorcidos da realidade da CQK e não contribuírem para o seu desenvolvimento.

1.5 Apresentação de alguns membros das Comunidades Quilombolas pesquisadas

Para que a pesquisa fosse desenvolvida, muitos foram os colaboradores que estiveram envolvidos durante o processo sendo que a fala de alguns foram registradas como forma de dar voz, colocando-os como protagonistas de uma pesquisa voltada para conhecer a realidade, perspectivas e desafios da educação nas comunidades quilombolas pesquisadas.

Maria Lúcia é uma mulher negra, quilombola, servidora municipal, que preside a Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata militando na busca dos direitos do negro quilombola. Uma das grandes conquistas foi a Construção de Casas Quilombolas pelo Projeto Habitacional da Caixa Econômica. Sempre disposta a buscar recursos para

melhorar as condições de vida, habitação, educação, saúde, dos que vivem nos bairros Jardim Cascata e Delfiori.

Adão dos Santos Rosa é nascido no Vão de Almas, reside no município de Cavalcante com sua esposa Suely e as filhas Safira e Gabrielly, exercendo a profissão de guia de turismo, teve papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa, nos levando em seu carro traçado, para as escolas dentro do território Kalunga, sendo muito mais que um guia, um amigo de várias horas de conversa.

Dona Leutéria é casada com seu Elói, nascidos no Engenho II, eles têm três filhos, João Francisco Maia, Joelice e Elias o qual é casado com Rosineide. A família reside no Engenho II. João possui Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) pela Universidade de Brasília com Habilitação em Linguagens, Joelice possui LEdoC com Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, ambos são professores na Extensão Joselino Francisco Maia. Elias é agente de saúde na comunidade e atua junto com Rosineide como guia. A comunidade do Engenho II é a mais próxima de Cavalcante e tem desenvolvido o turismo na região devido às exuberantes cachoeiras existentes próximo da comunidade.

Adão Fernandes da Cunha é professor na Extensão Santo Antônio, natural da Comunidade Vão de Almas, possui LEdoC em Ciências da Natureza e Matemática (UNB) e atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável da UNB na área de concentração de Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais.

Lurdes Fernandes de Souza, conhecida como Bia Kalunga, é neta de Dona Procópio sendo uma sucessora da luta de sua avó. É natural da comunidade do Riachão, professora na Escola Estadual Calunga Sede II. Possui Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) com Habilitação em Linguagens, é poetisa e membro da Associação das Mulheres Kalungas.

Maria Helena, conhecida como Tuia Kalunga, é da comunidade do Tinguizal. possui Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Linguagens e atualmente tem trabalhado com costura, buscando no Projeto de Costura “Grife Tuia Kalunga” uma forma de trazer profissionalização para as mulheres da comunidade Kalunga.

Seu Faustino e Dona Teodora são casados e moram no Vão de Almas, são os pais de Adão dos Santos Rosa, meu amigo guia. Seu Faustino foi o primeiro professor quilombola no Vão de Almas, aposentou-se exercendo a docência.

Seu José Cabral, conhecido como Capixaba, foi o primeiro professor da Maiadinha, sendo responsável pela alfabetização e aprendizagem das operações matemáticas básicas de vários jovens da comunidade. Casou-se com dona Cristina que é nascida na Maiadinha, formando sua família e criando laços com a comunidade. Faleceu durante o período da pesquisa deixando saudades e um grande trabalho na área educacional.

Nilça e Dulcimar são nascidas na Maiadinha, foram alunas de Seu Cabral, lecionam na Extensão Maidinha, possuem Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Linguagens. São militantes pela educação quilombola e possuem paixão pelo ofício que exercem.

Raulisson graduou-se em Ciências Contábeis e iniciou a docência por incentivo de sua esposa Dulcimar, é professor das disciplinas de Química, Física e Matemática nas turmas do Ensino Médio da Extensão Maiadinha.

1.6 Estrutura da tese

A tese é composta de cinco capítulos, sendo o primeiro uma apresentação da trajetória pessoal da pesquisadora, a pergunta central da tese, os objetivos da pesquisa, e como a pesquisa foi realizada nas comunidades quilombolas em consonância com os princípios éticos. O segundo capítulo trata-se de uma apresentação sobre as comunidades remanescentes de quilombos, buscando definições sobre o que são os quilombos e quem são os quilombolas, o processo histórico de formação dos quilombos no Brasil, para compreender em qual contexto a pesquisa foi aplicada. Para isso, foi necessário abordar os conceitos de comunidade e identidade que estão intimamente ligados aos processos de constituição dos quilombos.

O capítulo três aborda o percurso metodológico aplicado no desenvolvimento da pesquisa, com o método que foi utilizado na caracterização das comunidades remanescentes de quilombo, no caso a Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata e Delfiori localizada no município de Aparecida de Goiânia e Comunidade Quilombola Kalunga, cujo território está localizado nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás, Teresina de Goiás, Arraias e Paranã, os dois últimos municípios no estado do Tocantins. A pesquisa foi realizada somente no território goiano.

O capítulo quatro descreve sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ),

iniciando com uma breve apresentação dos aspectos históricos da EEQ, a evolução da legislação brasileira ocorrida para que se chegasse à Resolução n.º 8 de 2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Ensino Básico que orienta as ações que visem a oferta de um ensino voltado para a EEQ de qualidade, apontando as semelhanças e diferenças ocorridas entre o Colégio Estadual Jardim Cascata as Escolas Estaduais Calungas e suas Extensões, locais em que a pesquisa foi realizada.

O capítulo cinco aborda o ensino de Química na EEQ, com uma leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, análise sobre a formação dos educadores que atuam na EEQ, verificando os entraves e os desafios do ensino de Química na EEQ, apresentando aulas de Química desenvolvidas em algumas das escolas, chamando a atenção para a valorização dos saberes tradicionais frente ao conhecimento científico, que leva à construção de material paradidático.

O livro produzido representa o início de trabalhos que retornarão para a comunidade como fruto do trabalho desenvolvido, em agradecimento à acolhida de cada comunidade com a participação na pesquisa, em que pessoas que estiveram envolvidas com a pesquisa, ora foram pesquisadas, ora foram pesquisadores participando do processo de construção do trabalho desenvolvido e apresentado nesta tese. Na sequência, são apresentadas as considerações, perspectivas de trabalho e os trabalhos produzidos com a pesquisa, finalizando com as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 2: SOBRE AS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS

O espaço representado pelo quilombo na sociedade brasileira atual perpassa toda a luta sociopolítica dos africanos escravizados desde o período colonial até as comunidades quilombolas da atualidade. Para Eugênio e Lima (2014), nos últimos anos, a posse da terra constitui-se como um espaço de afirmação das tradições nessas comunidades, assim como o resgate da memória, cultura e oralidade que, muitas vezes, estão ameaçadas de se perderem no tempo e acabarem junto com a velha geração.

Diante dessa realidade, a escola além de poder se tornar um espaço para contribuir com esses resgates, permite ainda a valorização dos saberes tradicionais ao contextualizar os conteúdos ao cotidiano, além de dar a eles um sentido para a vida do aluno.

A construção de um povo se dá no decurso de sua história, que marca cada geração com suas implicações políticas e sociais, torna-se necessário que pesquisas no campo da educação venham a ser realizadas para colaborar com esse processo de luta. Todavia são necessários critérios de análise que considerem os fatores culturais, sociais e identitários que formam a memória de cada comunidade.

Para iniciarmos essa discussão, apresentaremos algumas definições que nos darão base para o desenvolvimento de toda a nossa tese que tem como foco a Educação Escolar Quilombola, com ênfase no Ensino de Química das Comunidades Remanescentes de Quilombo.

No período em que Portugal mantinha o Brasil como colônia, ou no Brasil Império, Moura (1997) apresenta o primeiro conceito para quilombo ou mocambo, de acordo com o Conselho Ultramarino (02/12/174) como sendo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem achem pilões neles” (p.16). Sob outro olhar, Silva (1999) afirma que era todo o agrupamento acima de cinco negros fugidos que, independente de suas habitações e forma de sobrevivência, se fixasse em uma determinada região, vivendo à parte da dinâmica escravagista.

A partir da pesquisa realizada na Comunidade Quilombola Rio das Rãs, Silva (1999) considera o termo remanescente como pejorativo por desmerecer o processo histórico que marcou essas comunidades e apresenta justificativa para as diversas nomenclaturas dadas ao quilombo.

À luz da complexidade do que foi a experiência de aquilombamento no Brasil é que, possivelmente, pode-se entender a variedade de designações recebidas pelas comunidades remanescentes de quilombos: terras de preto, comunidades negras rurais, mucambo, quilombos e tantas outras. E são assim designadas pelos próprios protagonistas, porque encerram experiências particulares de lutas para se constituírem enquanto grupos que, por diferentes meios, confrontaram os poderosos para sobreviver física e culturalmente (p. 9-10).

Não é muito simples definir quilombo, Leite (2002) acredita que a noção de remanescente é complexa, por ser restritiva e, ao mesmo tempo, definir quilombo como algo estático, análogo e fechado. Para autora, o artigo da Constituição Brasileira pecou ao usar como exemplo o Quilombo de Palmares, uma unidade guerreira que por si só não define a variedade de formações quilombolas que se apresentam no Brasil. Assim, Reis e Gomes (1996) apresentam os diversos tipos de quilombos encontrados no Brasil

entre o período colonial e imperial, que apresentavam peculiaridades e distinções, desde o isolamento de Palmares aos chamados quilombos urbanos nas imediações das cidades.

Os quilombolas brasileiros ocuparam sertões e florestas, cercaram e penetraram em cidades, vilas, garimpos, engenhos e fazendas; foram atacados e usados por grupos escravistas, aos quais também atacaram e usaram em sua própria causa; fugiram da escravidão e se comprometeram com a escravidão; combateram e se aliaram com outros negros, índios e brancos pobres; criaram economias próprias e muitas vezes prósperas; formaram grupos pequenos, ágeis, móveis e temporários, ou grupos maiores sedentários, com gerações que se sucediam, politicamente estruturados; envolveram-se com movimentos políticos e outros setores sociais, desenvolveram seus próprios movimentos, alguns abolicionistas; aproveitaram-se de conjunturas políticas conflitivas nacionais, regionais, até internacionais, para crescer, ampliar alianças, fazer avançar seus interesses imediatos e projetos de liberdade mais ambiciosos (REIS e GOMES, 1996, p. 23).

Moura (2006) define os quilombos contemporâneos no Brasil como comunidades integradas à humanidade, cuja diversidade cultural precisa ser respeitada e reconhecida.

A partir de uma vasta definição de quilombos, passaremos a apresentar a seguir, estabelecendo os diversos conceitos ou entendimentos.

2.1 Definições de Quilombo e Quilombolas: amplos significados

Muitos são os conceitos de quilombos, desde as atribuídas pela academia, dos intelectuais representantes do movimento negro, da população negra que vive nas comunidades quilombolas, até aqueles conferidos pelo senso comum. Tais conceitos, além das variações de acordo com a formação, visão e intenção daqueles que os produzem, ainda estão relacionados com o contexto histórico e a tendência do momento, havendo assim uma grande diversidade de conceitos que permitem entender de várias maneiras, ora de forma isolada, ora integrada.

Neste capítulo, pretende-se apresentar as diversas definições sobre quilombo desde a primeira metade do século XVI com o período escravocrata até os dias atuais, fazendo um paralelo entre os processos históricos, as pesquisas antropológicas e sociológicas e a realidade observada e transcrita a partir do nosso estudo. Pretende-se utilizar as vozes dos pesquisados coletadas durante o período da pesquisa, visto que são seis séculos de histórias que ainda perpassam por dores e lutas.

Há pouco mais de uma década, Ratts (2006) escreveu em seu livro intitulado “Eu sou a Atlântida” que eram raros os pesquisadores do campo das relações étnico-

raciais que, em suas revisões bibliográficas, incluíam pesquisadores negros e que tal situação se assemelhava nas pesquisas sobre quilombos nas áreas de história, antropologia ou mesmo em disciplinas em que se concentravam especialistas do tema, porém de forma mais intrincada.

Reconhecendo a importância de fazer diferente e a existência de vários pesquisadores negros do Brasil, inicio a definição de quilombo com um trecho do documentário Orí⁴ lançado pela cineasta e socióloga Raquel Gerber em 1989, da historiadora, intelectual, pesquisadora negra e ativista Maria Beatriz Nascimento, mais conhecida como Beatriz Nascimento, que afirma “ser o quilombo como o ato primeiro de um homem que não se reconhece como propriedade de outro” (Nascimento *apud* Gerber, 1989).

Ao decidir estudar o quilombo para compreender o negro desde a sua essência, Nascimento *apud* Ratts (2006) apresenta os quilombos como:

Um dos terrenos mais propícios para levantamentos e estudos, tendo em vista o relativo apagamento do tema nas pesquisas e nas obras didáticas e às versões estereotipadas de “valhacouto de negros fugidos”, “lugar de bandidos” e destituídos de caráter político. (NASCIMENTO *apud* Ratts, 2006. p.43)

A autora faz uma crítica com relação à historiografia que, além de possuir poucas pesquisas dedicadas aos quilombos, quando ocorriam eram em geral muito descritivas e generalistas partindo de situações como a do Quilombo Palmares, explicando historicamente como fato do passado que emitia interpretações reducionistas de um fenômeno tão vasto e variado no tempo e no espaço sem atentar para sua dinâmica.

Diante desse contexto, Ratts (2006), afirma que Nascimento ao libertar a negritude do aprisionamento acadêmico do passado escravista, atualizar signos e construir novos conceitos e abordagens, a mesma conceitua os quilombos urbanos, a partir de 1970, ressignificando o “território/favela como espaço de continuidade de uma experiência histórica que sobrepõe a escravidão à marginalização social, segregação e

⁴ O documentário Orí foi produzido e lançado em 1989 com o intuito de traçar um panorama social, político e cultural do país, em busca de uma identidade que contemplasse também as populações negras, mostrando a importância dos quilombos na formação da nacionalidade. Orí significa cabeça, um termo de origem Iorubá, povo da África Ocidental, e, por extensão, também designa a consciência negra na sua relação com o tempo, a história e a memória. Com fotografia de Hermano Penna, Pedro Farkas, Jorge Bodanzky, entre outros, música de Naná Vasconcelos e arranjos de Teese Gohl. 91 min. Documentário Nacional Brasileiro. (GERBER, R. 1989)

resistência dos negros no Brasil” (p. 11). Nascimento (1989) apresenta, de forma poética a definição de quilombo “A terra é o meu quilombo. Meu espaço é o meu quilombo. Onde estou, eu estou, quando estou eu sou” (p. 59).

Os quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, como forma de resistência ao sistema colonial-escravista, em que suas atuações incluem questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, levando em consideração a liderança e a orientação político-ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes nascidos aqui.

O processo de colonização e escravidão, no Brasil, durou mais de 300 anos, sendo o último país do mundo a abolir a escravidão, o que ocorreu por meio de uma lei que incluiu os ex-escravizados numa sociedade que não oferecia condições mínimas de sobrevivência. Nascimento (1980) afirma que:

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização socioeconômico e política própria; sustentação da continuidade africana por meio de genuínos grupos de resistência política e cultural (p.32).

Diante dessa definição, pode-se inferir que quilombo não é um lugar passivo, e sim a primeira ação de resistência de um povo contra a violência e opressão sofrida. Assim, surgem heróis para entender de onde veio e o seu verdadeiro *ethos*⁵, de um sistema no qual um ser humano detinha o poder de propriedade sobre o outro ser humano, de heróis que denunciaram a violência sofrida se rebelando contra ela.

A colonização no Brasil teve início no século XVI, em que os africanos escravizados se engajaram num combate firme contra a condição de escravizados, o que ocorria em diversos núcleos de resistência. Nesse cenário, como apresentado por Nascimento (1980), os quilombos República de Palmares, Revolta dos Alfaiates, Balaiada, entre tantos outros núcleos se destacam e ainda continuam no pós-abolição, numa luta em oposição às consequências da escravidão, buscando a liberdade que sempre lhes foi negada.

De uma forma geral, os quilombos são compostos por africanos de diferentes grupos étnicos, que se juntaram como forma de resistir a uma determinação política que

⁵ A tradição, no sentido de o que é habitual, corriqueiro, usual e que vem a se impor como uma sabedoria. Spinelli. M., Sobre as diferenças entre éthos e êthos com epsilon e êthos com eta. Acessado em 20 de junho de 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732009000200001

sempre buscou separá-los de tudo o que significasse expressão identitária de um povo, como sua língua, família, costumes, religiões e tradições.

Essas expressões são retomadas em todos os momentos da resistência quilombola, na reinvenção de políticas e estratégias de luta pela liberdade, sempre com postura crítica, indo contra a postura do colonizador, do escravocrata e do imperialista. Com isso, os núcleos de resistência têm continuidade e interação com os quilombos por meio de suas tradições, valores, costumes, mitologias, rituais, formas organizativas, organização familiar, assim como a experiência de socialização.

As comunidades quilombolas ainda são desconhecidas na sociedade brasileira contemporânea, em que idealizações folclóricas povoam o ideário daqueles que não conhecem de fato o que vem a ser um quilombo. No entanto, esse desconhecimento é prejudicial para a obtenção dos direitos e garantias desse povo, pois não há entre os quilombolas a intenção de se apartarem do contexto social, pelo contrário, existe um ideal oposto, que visa à integração cada vez maior das comunidades quilombolas com a sociedade como um todo.

Para Linhares (2002), são Comunidades Remanescentes de Quilombos, os agrupamentos que compreendem os descendentes dos primeiros habitantes da terra, trabalhadores rurais que ali mantêm sua residência habitual ou permaneçam emocionalmente vinculados. Ainda segundo o mesmo autor, os debates em torno dessas designações passam a ganhar sentido, sobretudo para efeito de medidas legais, jurídicas ou definição de direitos sociais, econômicos, políticos para os quilombolas e seus descendentes, por exemplo, direito à legalização da terra, à moradia, à educação, à saúde e ao lazer.

Em Brasil (2007), as comunidades quilombolas são grupos sociais e possuem uma identidade étnica que os distingue do restante da sociedade, por isso desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida. São comunidades caracterizadas por uma grande diversidade de processos, tanto durante a vigência do sistema escravocrata, que por mais de 300 anos subjugou os negros trazidos da África para o Brasil, quanto após sua abolição no século XIX, quando passaram a enfrentar desigualdades que perpetuam até os dias atuais.

Moura (2006) define quilombo como uma comunidade negra rural habitada por descendentes de africanos escravizados, com laços de parentesco, que vivem da agricultura de subsistência, em terra doada, comprada ou secularmente ocupada por seus antepassados, os quais mantêm suas tradições culturais e as vivenciam no presente,

como suas histórias e seu código de ética, que são transmitidos oralmente de geração a geração. Definição esta que se assemelha à da professora Maria Helena: “quilombo é um espaço de liberdade onde podemos construir a nossa própria história” (Maria Helena, 30 anos, Tinguizal – Kalunga).

O professor João Francisco Maia, da Comunidade Engenho II – Kalunga, afirma que o quilombo, é um local de difícil acesso, formado por pessoas negras, ou miscigenadas cujos antepassados afrodescendentes buscaram lugar para se refugiarem e assim poderem viver uma vida marcada por muito trabalho e lutas, e que hoje preservam uma cultura passada de geração para geração, relacionando o local às pessoas e à sua cultura.

São comunidades isoladas de difícil acesso que existe aqui na região Centro-Oeste, em Goiás, e assim como em outros estados, as comunidades de difícil acesso que residem nela pessoas negra, de pele mais escura, outras mais miscigenadas, mas que preservam uma cultura. Essas pessoas acreditam que faz parte de um quilombo, se faz parte de um quilombo, isso é ser um quilombola. O quilombo são esses locais de difícil acesso mesmo, isolado que hoje quase não existe mais totalmente isolados, já que a maioria já tem acesso à cidade, mas existem algumas com extrema dificuldade e, assim, eu acho que da forma que eu estudei na parte teórica quilombo é qualquer uma comunidade que tem mais de cinco pessoas, que tem uma cultura, que tem uma crença, que está ligada com a vida do negro, que carrega esses traços, já é uma comunidade quilombola, embora talvez não seja registrada, ou ainda não seja identificada e demarcada como quilombo, mas pra mim já é um quilombo conforme o citei. Um rei da África em mil e seiscentos e alguma coisa, ele colocava que qualquer refúgio que tinha mais de cinco fugitivos, ali já era um quilombo, então eu acho que não está distante, pois ainda existe povoados com pouquíssimas pessoas, aqui dentro do Sítio Histórico mesmo, porém já é demarcado, mas acredito que exista em outros lugares. (João Francisco Maia, 31 anos, Engenho II – Kalunga)

Segundo Munanga e Gomes (2004), a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos *jagas* ou *imbangalas* (de Angola) e dos *lundas* (do Zaire) no século XVI. Os autores ainda discorrem que existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Para eles, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política, em que todos os oprimidos são acolhidos.

É possível ainda observar que as respostas para o conceito de quilombo no site

de maior busca, o Google, normalmente, utilizado pelos alunos para realização de pesquisas solicitadas pelos professores, estão relacionadas com escravos fugitivos, rebeldes e criminosos, evidenciando a permanência de um conceito negativo sobre os descendentes daqueles seres humanos que foram escravizados, torturados e que tiveram sua liberdade roubada.

Oliveira (2016), ao afirmar que quilombo pode ser definido como espaço encravado em algum ponto geográfico caracterizado pela inacessibilidade; como um movimento de escravos fugidos, rebeldes e revoltosos às práticas do período escravista; como um grupo de revoltosos que praticavam diversos atos de violência e bagunça também conhecidos por quilombagem; ou, como uma área de resistência, portadora de uma organização de guerra, sempre pronta ao ataque às investidas externas, demonstra a necessidade, que ainda existe, de se apresentar um significado que não deturpe parte de uma história que merece valorização.

As fugas dos escravizados originaram a formação de vários grupos semelhantes nas Américas, porém com diferentes nomes. Reis (1996) apresenta as seguintes denominações: na Espanha: *Palenques*, *Cumbes*; na Inglaterra, *Maroons*; na França, *grand Marronage* e *petit Marronage*, e no Brasil, Quilombos e Mocambos e seus membros: Quilombolas, Calhambolas ou Mocambeiros.

Anjos (2007) confirma esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América; *Cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *Palenques*, em Cuba e na Colômbia; *Cumbes*, na Venezuela; e *Maroons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. O processo de aquilombamento existiu onde houve escravização dos africanos e de seus descendentes.

Para a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a partir do grupo de trabalho de 1994, quilombos não se referem a resíduos arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea que, além disso, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Para essa entidade, eles consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vida característicos e consolidação de território próprio.

A identidade desses grupos não se define por tamanho nem número de membros, mas por experiência vivida e versões compartilhadas de sua trajetória comum e da

continuidade como grupo, conforme se observa nos depoimentos a seguir:

O quilombo é nossa morada, um lugar sagrado que precisa ser protegido, que guarda histórias dos nossos antepassados que lutou para garantir melhor condição de vida pra gente e que são ensinados aos mais novos pelos seus pais e avós, ou na escola. Aqui na escola, os alunos fazem trabalhos como o de visitar a casa da vó Procópia, matriarca da comunidade, para ouvir as histórias contadas por ela e, depois, conversamos sobre o que eles aprenderam com o que ela falou. (Bia, 33 anos, Riachão – Kalunga)

Quilombo para mim é um espaço onde estão organizações de vida coletiva e individual de um povo tradicional. São localidades onde acentua representações artísticas e culturais de matriz africana. É a herança de um povo ancestral, um passado que não passou. É um espaço de recriação e revivência das estórias e memórias, dos conhecimentos profundos da tradição. Quilombo é esse lugar de identidade construída, reconstruída e marcada pelo tempo e pelas lutas de resistência e sobrevivência. (Adão, Vão de Almas – Kalunga)

O quilombo é a herança de nossos parentes que passou por aqui, que viveu aqui e comeu o fruto plantado e colhido aqui, tem muito valor essa terra para a gente, por isso que temos que defender (Maria Aparecida, 56 anos, Engenho II – Kalunga)

Ser quilombola é ser aquele que tem toda uma cultura, toda uma crença, uma religiosidade, que vive também em comunidade de difícil acesso, comunidade mesmo isolada, falo de ser isolada, pois mesmo que tem acesso não se iguala à cidade, ou outras comunidades que o acesso é mais fácil pela geografia, o terreno. A comunidade tradicional quilombola tem muita terra, mas o quilombo é só serra, pedra, mato, isso é o quilombo, pois há preservação dos recursos naturais (João, 33 anos, Engenho II – Kalunga)

Ser quilombola, de acordo com Nascimento *apud* Ratts (2006), é possuir uma identidade étnica aliada à formação de um território, sendo a constituição de coletividades negras enquanto qualificadoras de um espaço e não está restrito a territórios permanentes, uma vez que o corpo negro plural constrói e qualifica outros espaços negros, de várias durações e extensões, nos quais seus integrantes se reconhecem. Para a autora, a “África e o Quilombo são terras-mãe imaginadas” (NASCIMENTO *apud* RATTTS, 2006, p.59), que quando comparamos junto à fala de Maria Helena: “Ser Kalunga (o mesmo que ser quilombola) é ser a prova viva de uma história ainda não contada”, percebemos evidências sobre a necessidade de se fazer registros para que as importantes histórias não se percam no tempo, passando a ser vistas como lendas imagináveis. Muitas histórias são importantes serem registradas para que o passado exista no presente e sejam valorizadas.

Ser quilombola, nos dias atuais, é viver e usar a história de resistência ocorrida no período escravocrata, pelos antepassados escravizados, como também a história de

lutas pós-abolição que até os dias atuais são travadas para garantir os seus direitos e reparação a partir de políticas públicas. É uma luta contra um sistema que possui deficiência, dificuldades, ou indiferenças com relação a um povo que necessita sair da invisibilidade e de políticas públicas efetivas. Bia expressa essa realidade em seu depoimento quando afirma que:

Nós sabemos que o Kalunga foi um quilombo construído para eles se refugiar, né, que hoje eu penso que esse quilombo de hoje não é um quilombo de esconder, hoje nós somos um quilombo de aparecer, nós queremos aparecer de forma digna, de forma social, de forma a acessar os nossos direitos como os humanos, hoje nós não somos um quilombo de esconder. (Bia, 33 anos, Riachão – Kalunga)

Bia evidencia em sua fala que há voz no quilombo e que essa voz necessita urgentemente de ser ouvida. Michael Apple, em entrevista dada a Silva (2012), afirma que todos têm voz, que os grupos minoritários sempre falam, porém os dominantes não ouvem, como os movimentos em torno dos direitos e lutas dos afro-brasileiros, que quem os conhece sabe que neles não existe o silêncio. Então, grande parte da nossa tarefa é contribuir a fim de que os grupos dominantes ouçam a voz dos que estão falando. Precisamos estudar como os grupos poderosos procedem de modo a fazer com que apenas sua própria voz seja ouvida.

Dona Procópio faz referência à questão do poder do branco quando se refere ao quilombola, lembrando-se do sofrimento de seus antepassados, com base em narrativas que ela própria ouviu: “Naqueles tempos do povo africano, que era sofrido, que o povo judiou, que não tinha nada, o branco tinha tudo” (Dona Procópio, 86 anos, Riachão – Kalunga).

Bia fala que ser quilombola é “eu me assumo de onde eu venho, o que eu sou. Eu sou feliz com a minha identidade e isso é importante para mim”. Por outro lado, fala também de uma tristeza que caminha junto:

Eu vejo as pessoas falarem: “você é descendente de escravo”, eu não gosto, porque eu não sou descendente de escravos, eu sou descendente de pessoas humanas que foram colocadas na condição de escravos, porque coloca a pessoa assim, sendo que foi outra pessoa que colocou, ninguém nasceu escravo. (Bia, 33 anos – Riachão – Kalunga)

É possível verificar, na fala de Bia, o quanto ela valoriza sua origem, todavia a desinformação das pessoas que apontam o negro como descendente de escravos a deixa triste, uma vez que essa situação era imposta por outra pessoa, não sendo uma condição natural do negro, ou que este quisesse ser ou viver dessa forma.

2.2 Histórico das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil

As comunidades remanescentes de quilombos foram se constituindo a partir de negros escravizados que vieram de várias regiões do continente africano como apresentado por Arruda (2013):

Saíram de vários pontos do continente africano da costa ocidental, entre o Cabo Verde e o da Boa Esperança; da costa oriental, de Moçambique; e mesmo de algumas regiões do interior. Por isso, possuíam os mais diversos estágios de civilização. O grupo mais importante introduzido no Brasil foi o sudanês, que dos mercados de Salvador se espalhou por todo o Recôncavo. Desses negros, os mais notáveis foram os iorubás ou nagôs e os gezes, seguindo-se os minas. Em semelhante estágio de cultura encontravam-se também dois grupos de origem berbere-etíópica, e de influência muçulmana, os fulas e os mandês. Mais atrasados do que o grupo sudanês estavam os dos grupos da cultura chamada banto, os angolas, os congos ou cabindas, os benguelas e os moçambiques. Os bantos foram introduzidos em Pernambuco, de onde seguiram até Alagoas; no Rio de Janeiro, de onde se espalharam por Minas e São Paulo; e no Maranhão, atingindo daí o Grão-Pará. Ainda no Rio de Janeiro e em Santa Catarina foram introduzidos os camundás, camundongos e os quiçamãs (ARRUDA, 2013, p.18).

A prática escravista do negro no Brasil visava transformar os seres humanos chamados escravos em mercadorias negociáveis de acordo com as regras mercantilistas vigentes. Assim, para justificar a “coisificação” dos negros, os países mercantilistas e a própria Igreja Católica aduziam que os negros não poderiam ser considerados humanos, pois não tinham alma, podendo ser transacionados de maneira natural.

Com uma definição pautada na ideia de fuga, no estabelecimento de uma quantidade mínima de fugitivos no recesso das matas, os quilombos surgiram no Brasil, durante o período escravocrata. A partir de 1888, com a abolição da escravatura, a prática da escravidão tornou-se ilegal no país, contudo os quilombos continuaram a ser fundados, sendo um fator de grande importância, permanecendo até os dias de hoje. (LIMA; SILVA; MARTINS, 2011).

Conforme credenciamos, os quilombos são considerados grupos de resistência, não somente ao escravismo ocorrido no período escravocrata, mas também porque estão em uma luta constante diante das dificuldades encontradas num país que nunca lhes concedeu possibilidades e vida digna. Gama (2006) pontua que: “Não podendo também restringir o direito de propriedade somente aos descendentes de comunidades que se formaram antes da escravidão, esse evento, como se sabe, pôs termo, formalmente a escravidão”. (p.3).

Nesse contexto, os ex-escravos, não possuindo nenhum recurso financeiro para

iniciar uma nova vida e não enxergando alternativa, uniram-se e, como já ressaltado, formando novas comunidades mesmo após a abolição, atuando contra o ranço escravocrata que ainda permanecia e permanece nos dias atuais, impregnado na sociedade. Entretanto, apesar das grandes conquistas adquiridas com a resistência dos quilombos, os negros continuaram sofrendo toda sorte de opressão - o que, de certa forma, ocorre nos dias atuais, tais como: exclusão social, discriminação racial, oportunidades desiguais entre outras tantas formas de segregação.

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁶ criada por meio da Medida Provisória n.º 111 (21/03/2003) e convertida na Lei n.º 10.678 (23/05/2003), extinta, posteriormente, pela Lei 13.341 (29/09/2016) para compor o Ministério da Justiça e Cidadania que possui como competências:

Assessorar a Presidenta da República na execução de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial; coordenar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância; promover a execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados; formular, coordenar e acompanhar as políticas transversais de governo; acompanhar a implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem ao cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos assinados pelo Brasil⁷.

A definição dada pela jornalista da SEPPIR, Costa⁸ (2017), difere daquelas encontradas nos ambientes virtuais públicos, como os disponíveis nas pesquisas realizadas pelo Google, ao afirmar que:

Comunidades quilombolas são grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista. Em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade (COSTA, 2017, p. 2).

Esses espaços são considerados como necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma

⁶ De acordo com a Lei 13.341 de 29 de setembro de 2016, sancionada pelo Presidente Michel Temer no artigo 29, inciso XIV, a SEPPIR passa a compor o Ministério da Justiça e da Cidadania que foi transformado de acordo com o artigo 2.º, inciso IV visto que o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos passou a ser extinto.

⁷ Disponível em <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/estrutura-1>. Acessado em 20 de maio de 2017.

⁸ Disponível em <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/programa-brasil-quilombola>. Acessado em 20 de maio de 2017.

permanente ou temporária (BRASIL, 2007).

São comunidades remanescentes, terras de preto, mocambos, terras de santo, santíssimo ou terras de herança sem formal partilha que o movimento social fez sinônimas, aplicando o artigo 68 da Constituição Brasileira de 1988, uma forma de evidenciar a luta do negro no Brasil atual.

Todavia, para o imaginário brasileiro, quilombos foram agrupamentos de africanos escravizados fugidos de engenhos, fazendas, minas, que tentaram reproduzir vida comunitária à semelhança da África, terra de origem para fugir dos maus-tratos.

Um dos quilombos de maior representação nacional, o Quilombo dos Palmares⁹, foi instalado em União dos Palmares, na Serra da Barriga, que fica a cerca de 9 km do município de União dos Palmares, situado a 9 km de Maceió, capital do estado de Alagoas. Nas matas fechadas da Serra, que alcança 500 metros de altitude, milhares de negros escravizados rebelados fugiram durante o período de dominação portuguesa e holandesa, vivendo mais de 20 mil pessoas, entre 1597 a 1695. A composição de escravizados e ex-escravizados que permaneceram em suas terras, mesmo com abolição da escravatura os designam como remanescentes (descendentes diretos) de quilombolas.

Há ainda aqueles que migraram para regiões urbanas como um movimento étnico-racial em busca de direitos que lhes foram negados desde a diáspora africana no Brasil, um movimento político-social que luta por territórios, por uma melhor qualidade de vida, pela representatividade política, pela justa inserção do negro na sociedade, pela manutenção da cultura negra e por políticas públicas que deem visibilidade à população negra brasileira, dentre outros conceitos.

Mediante essas ressignificações, adquirimos as condições de inserir as discussões que convergem à categoria quilombo urbano, na qual se identifica uma das comunidades pesquisadas, o que ultrapassa a ideia de que as comunidades remanescentes de quilombos se restringem ao meio rural. Diferentemente dos quilombos de resistência à escravatura ou de rompimento com o regime dominante, localizados em regiões distantes das sedes de províncias, de difícil acesso e com visão estratégica para se proteger das invasões a mando dos senhores de escravos ou da Coroa.

Os quilombos urbanos foram emergindo no cenário urbano bem próximo das cidades, com a construção de barracos de lona e casas de pau a pique, construídas com

⁹ Disponível em http://serradabarriga.palmares.gov.br/?page_id=96. Acessado em 28 de agosto de 2017.

barro e pequenos troncos de árvores. Plantadas em clareiras na mata, as casas eram rodeadas pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação. Na medida em que os centros urbanos foram crescendo, os quilombos foram sendo incorporados às cidades, dando origem aos morros e favelas, compondo a periferia que vivencia a situação de ser a área marginalizada da sociedade.

Barbosa (1985) afirma que essas aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, fixados no alto dos morros ou nos vales, que eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos permaneceram na paisagem das cidades. Para Silva (2003), os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades.

Segundo Rolnik (1989), os antigos redutos de resistência à escravidão viraram “territórios negros”, onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a serem eliminados. Os quilombos urbanos foram de grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades, por se acomodarem muitas vezes em abrigos de familiares e amigos ou em cortiços na periferia, para que pudessem ter condições de realizar atividades remuneradas em portos ou mercados.

Vilasboas et al. (2010) apresenta os quilombos urbanos como territórios negros urbanos que tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes que aportaram na cidade de Porto Alegre, na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central. Exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos, ocupando a periferia da capital gaúcha.

No bairro Três Figueiras, incrustado aos condomínios de uma região nobre de Porto Alegre, o Quilombo Urbano Família Silva (QUFS) se tornou berço das escolas de samba, dos grupos de jongo, dos templos de cultos africanos e das rodas de capoeira, transformaram-se em redutos de resistência às dificuldades dos remanescentes de africanos escravizados para sobreviver durante o período pós-Abolição. O QUFS está localizado em uma região em que o metro quadrado é um dos mais valorizados devido ao perfil dos condomínios construídos, diferentemente da realidade dos moradores do

QUFS, que só em 2016 conseguiram obter a construção de casas pelo projeto habitacional da Caixa Econômica a fim de atender famílias que se encontravam em estado crítico de sobrevivência, mas que ainda passam por dificuldades como as relacionadas à segurança.

Segundo Silva (2011), além daquelas que já nasceram em regiões urbanas, pelas suas formas de organização e lutas e participação em movimentos de desterritorialização e territorialização em vários lugares no Brasil, existem comunidades que foram crescendo e absorvendo as cidades e se urbanizando. Outras vezes, elas foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões do meio rural, que vêm alterando de forma negativa a vida dessa parcela da população, por exemplo, o desmatamento que cede espaço para agricultura, mineração, construção de barragens. Contudo é observado que as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais. Dentre elas, destaca-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração. Somadas a isso, a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e da Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonarem o campo.

Silva (2011, p. 23) ainda reflete: “Se, por um lado, perderam a relação com o território de origem, por outro, construíram novos territórios. A incorporação dos elementos dessa composição não é necessariamente física, material, mas muitas vezes imaterial.”

Nas pretensões desta pesquisa, além da preocupação em apresentar uma variedade conceitual de quilombo, é de extrema importância a perspectiva de se compreender a própria construção identitária dos sujeitos quilombolas.

2.2.1 A constituição das Comunidades Remanescentes de Quilombos no cenário brasileiro.

As Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ) surgiram a partir de um processo histórico de longa data. É o termo utilizado pela Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade criada em 1988, vinculada ao Ministério da Cultura (MinC) voltada para a promoção e preservação da arte e cultura afro-brasileira no Brasil, sendo responsável por formalizar a existência das CRQ, a qual é necessária para a titulação

territorial junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de acordo com o Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003.

Além de certificar as CRQ, compete à FCP assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento conforme o art. 5.º do Decreto Federal n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania. Este Decreto regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, trazendo no seu art. 2.º as características das comunidades.

Art. 2.º Remanescentes das comunidades dos quilombos, como grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1.º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade

§ 2.º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural (BRASIL, 2003).

Apresenta ainda no art. 3.º que competirá ao MDA, por meio do INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos e que a autodefinição de que trata o § 1.º do art. 2.º desse Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares - FCP, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento.

Para que as Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres, sejam reconhecidas como remanescentes das comunidades dos quilombos, definição dada pela FCP, é necessário percorrer as etapas dos processos dentro da FCP e do INCRA. O processo de certificação pelo qual a comunidade se autodefine como quilombola, ocorre na FCP e consiste das seguintes etapas de acordo com o art. 3.º da Portaria n.º 98 de 26 de novembro de 2007 da FCP:

Ata e lista de presença de reunião convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da autodefinição, devidamente assinada e aprovada pela maioria de seus moradores, remessa à FCP, caso a comunidade os possua, de dados, documentos ou informações, tais como fotos, reportagens,

estudos realizados, entre outros, que atestem a história comum do grupo ou suas manifestações culturais; apresentação de relato sintético da trajetória comum do grupo (história da comunidade) e solicitação ao Presidente da FCP de emissão da certidão de autodefinição. A FCP expedirá e entregará os originais da Certidão de autodefinição em formulário próprio sem ônus. (PALMARES, 2007)

Na etapa que compete ao INCRA, o processo inicial consiste na elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) após um estudo da área territorial o qual é composto de estudo antropológico, levantamento fundiário, memorial descritivo e cadastramento das famílias quilombolas. Com a publicação do RTID, o processo é aberto para contraditório a fim de que exista a possibilidade de contestações por eventuais interessados. Após análise e julgamento de recursos ao RTID, é gerada a Portaria de reconhecimento dos limites do território e encaminhada para oficialização presidencial a partir da publicação do Decreto que autoriza a desapropriação de ocupantes não quilombolas e encaminhamentos a entes públicos que tenham a posse. Com a etapa de desinstituição¹⁰, os ocupantes são notificados e retirados dos territórios e as terras recebem a titulação com a emissão de propriedade coletiva para a comunidade.

Os ocupantes não quilombolas que entram na etapa de contraditório, tendo seus processos aprovados, recebem indenização para deixarem os territórios. Dessa forma, territórios quilombolas titulados passam a não poder ser desmembrados, vendidos ou colocados no mercado, tornam-se exclusivos de uso das comunidades, mantendo-se assim preservados para as futuras gerações.

O motivo em apresentar essas informações tem a finalidade de compreender que o título de posse da terra é fundamental para a preservação das comunidades quilombolas que são compostas por um povo, em um território próprio o qual garante a sua identidade e permite a preservação das suas riquezas culturais, ancestrais, históricas, educacionais, alimentares, bem como a do seu ambiente, que possui uma riqueza no que diz respeito aos recursos hídricos, flora e fauna. Usufruir das terras próprias é também contar com uma maior possibilidade de melhores condições de trabalho e de geração de renda, pois ao longo dos anos muitos quilombolas perderam essa possibilidade devido a problemas relacionados à posse de território por grileiros¹¹, tendo que pagar para conseguir plantar suas roças.

¹⁰ É uma medida legal tomada para concretizar a posse efetiva da terra quilombola a um povo, depois da etapa final do processo. É um instrumento jurídico para garantir a efetivação plena dos direitos territoriais quilombolas/indígenas, por meio da retirada de eventuais ocupantes não quilombolas.

¹¹ Termo utilizado para pessoa que se apodera ou procura se apossar de terras alheias, mediante falsas escrituras de propriedade.

Com a posse de suas terras, a população quilombola passa a ter o acesso facilitado para uma série de programas do governo federal, tais como o Luz para Todos, o Bolsa Família e projetos do Ministério da Cultura. O Ministério dos Direitos Humanos tem SEPPIR¹² como coordenação geral do Programa Brasil Quilombola (PBQ), o qual foi lançado em 2004 para consolidar os marcos da política de Estado para as áreas quilombolas, abrangendo um conjunto de ações inseridas em diversos órgãos governamentais e atuando em conjunto com os onze ministérios que compõem o seu Comitê Gestor. Com o desdobramento do PBQ, foi instituída a Agenda Social Quilombola a partir do Decreto 6.261/2007 (Brasil, 2007), que agrupa as ações voltadas às comunidades em várias áreas que ficaram inseridas em quatro eixos: I – Acesso à terra, II – Infraestrutura e Qualidade de Vida, III – Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local e IV – Direitos e Cidadania, os quais serão retomados no capítulo adiante.

Os dados obtidos por intermédio da Fundação Cultural Palmares, organizados no quadro 1, atualizados em 07 de julho de 2017, permitem verificar que de 2.997 processos abertos para obtenção das Certidões expedidas pela FCP, 2.523 comunidades foram contempladas representando 84,18 % dos processos abertos, evidenciando-se a partir dos dados, que a FCP tem exercido a sua função ao trabalhar para que as certidões sejam expedidas em um curto espaço de tempo, o que é um avanço tanto para a questão de garantia do pertencimento do território quanto da solicitação de escolas quilombolas, visto que, a partir do reconhecimento do território da comunidade, a escola localizada nele passa a ser uma escola quilombola.

¹² Contudo, cabe ressaltar que as ações executadas, por diversas vezes, extrapolam a **competência** desses órgãos. Nesse sentido, conforme necessário, são estabelecidas parcerias com outros órgãos do Governo Federal. A Gestão Descentralizada do PBQ ocorre com a articulação dos entes federados, a partir da estruturação de comitês estaduais.

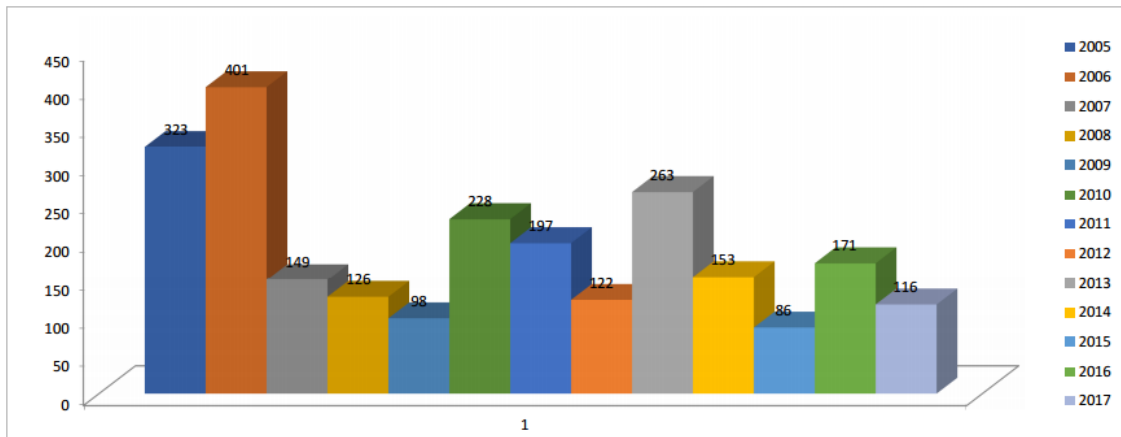
Quadro 1: Comunidades Quilombolas certificadas pela FCP até julho de 2017.

Unidade da Federação	N.º de Comunidades Certificadas/Total	Unidade da Federação	N.º de Comunidades Certificadas/Total
Acre	-	Alagoas	67/68
Amapá	40/40	Bahia	613/737
Amazonas	8/8	Ceará	48/49
Pará	205/265	Maranhão	506/688
Rondônia	8/8	Paraíba	36/38
Roraima	-	Pernambuco	140/152
Tocantins	37/44	Piauí	82/87
Goiás	45/47	Rio Grande do Norte	23/23
Distrito Federal	-	Sergipe	31/35
Mato Grosso	70/77	Espírito Santo	35/40
Mato Grosso do Sul	22/22	Minas Gerais	246/299
Paraná	35/37	São Paulo	51/55
Rio Grande do Sul	124/126	Rio de Janeiro	38/39
Santa Catarina	13/13	Total de certificações/ Total de processos abertos	2523/2997 = 84,18% atendimento

Fonte: Autora, elaborado a partir dos dados da Fundação Cultural Palmares.

No gráfico apresentado no quadro 2, podemos observar a evolução no número de Comunidades Quilombolas certificadas anualmente pela FCP até julho de 2017, e fazer um comparativo com o número de matrículas realizadas em escolas quilombolas, visto que, se as CRQ são certificadas, significa que, o fato de o território passar a ser quilombola, suas escolas também passam a ser reconhecidas como quilombolas. Todavia os dados encontrados no censo escolar são de 2013, apresentados em 2014. Retomaremos essa discussão no Capítulo 4.

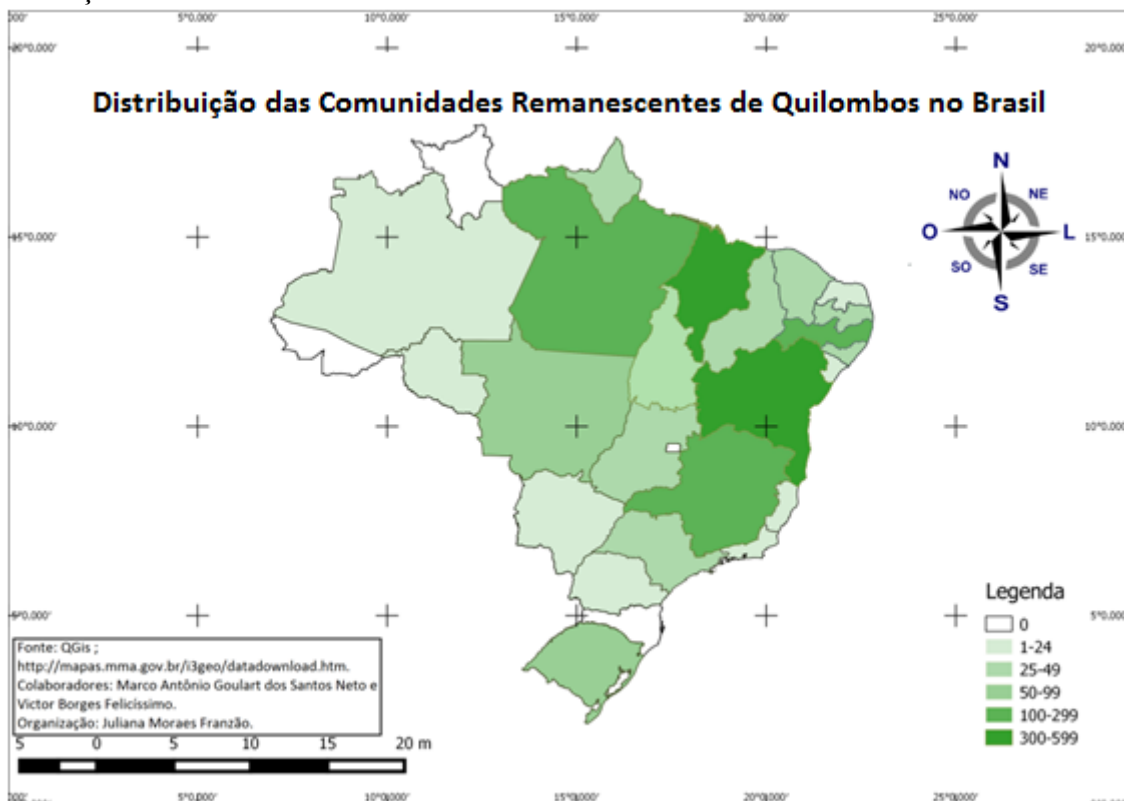
Quadro 2: Evolução no número de Comunidades Quilombolas certificadas anualmente pela FCP até julho de 2017



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da Fundação Cultural Palmares.

Os estados brasileiros que possuem maior concentração de Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ) certificadas pela FCP são apresentados na figura 1, na qual se pode observar que os seis primeiros estados que possuem maiores números de CRQ certificadas combinam-se em duplas, Bahia e Maranhão, Minas Gerais e Pará, Pernambuco e Rio Grande do Sul, respectivamente.

Figura 1: Distribuição das Comunidades Remanescentes de Quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares no Brasil.



Fonte: Elaborada pela autora

Os estados do Maranhão (Itapecuru-Mirim – 05/08/2011) e da Bahia (São Francisco do Conde – 30/09/2011), juntamente com o Distrito Federal (Brasília – 07/11/2011) sediaram as audiências públicas que tiveram como tema “A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos” para a elaboração do documento que deu origem às DCNEEQEB, documento utilizado como base para discussão desta tese e contaram com a participação significativa de representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, Organizações Não Governamentais, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema.

Elaborar as DCNEEQEB, homologá-las e criar meios para que sejam colocadas em prática é mais um instrumento de apoio aos movimentos que lutam pela educação que valorize as relações étnico-raciais. A Lei 10.639/03 representa um trabalho gigantesco do Movimento Negro, tornando-se de grande relevância para a inserção da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino, no âmbito de todo o currículo escolar. Contudo a efetivação da Lei 10.639/03 e os resultados observados ainda são discretos, a DCNEEQEB vem como mais uma medida que reforça a necessidade de atender às necessidades do negro quilombola no Brasil, como dos demais que vivenciam os processos de exclusão, o preconceito e o racismo nas várias situações da sua vida, por exemplo, no ambiente escolar.

É imprescindível ressuscitar uma história que legitima essa necessidade de instrumentos que defendam um povo que até hoje está à espreita das garantias fundamentais e da dignidade de sua valoração humana. Os dispositivos constitucionais são necessários para que a história do negro escravizado não caia no esquecimento e que mesmo arrancados de sua nação, jogados em senzalas e passando por todos os piores processos de violências como forma de desconstrução de suas raízes; buscaram manter suas culturas.

O desligamento das origens culturais dos negros não ocorreu mesmo com tamanha violência sofrida, fato esse observado em nossa identidade nacional, da mesma forma em que muitos sofrem exclusões e vivem à margem da sociedade marcada por um processo histórico que persiste em se manter na sociedade contemporânea.

2.3 Significados de Comunidade e Identidade nas Comunidades Remanescentes de Quilombos

Falaremos das CRQ, buscando definir também comunidade e identidade com o objetivo de buscar, nos aspectos históricos e respectivos teóricos acerca do assunto, bases que nos levem à compreensão da EEQ no Brasil.

Iniciamos com a definição de comunidade a partir da teoria de Bauman (2003), na qual ele expressa os significados, sentidos e sentimentos que essa palavra possui e seus paradoxos.

Comunidade sugere uma coisa boa: o que quer que comunidade signifique, é bom ter uma comunidade, estar numa comunidade [...] Comunidade produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra “comunidade” carrega – todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais. [...] um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada [...] todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. Nunca somos estranhos entre nós. Podemos discutir – mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar sobre como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros, e podemos estar certos de que os outros à nossa volta nos querem bem. [...] podemos contar com a boa vontade dos outros. Se tropeçarmos e caírmos, os outros nos ajudarão a ficar de pé outra vez. Ninguém vai rir de nós, nem ridicularizar nossa falta de jeito e alegrar-se com nossa desgraça. Se dermos um mau passo, ainda podemos nos confessar, dar explicações e pedir desculpas, arrependê-nos se necessário; as pessoas ouvirão com simpatia e nos perdoarão, de modo que ninguém fique ressentido para sempre. (BAUMAN, 2003, p. 7-8)

A comunidade, para Bauman (2003), representa nos dias de hoje o nome do paraíso perdido, todavia se espera ansiosamente retornar e, assim, buscam-se febrilmente os caminhos que podem levar até lá. Nesse sentido, em relação às CRQ, é possível afirmar que são lugares marcados por tensões, contradições e que, a um só tempo, compartilham os mesmos sofrimentos e celebram as mesmas alegrias e conquistas.

As comunidades quilombolas estão carregadas ainda de cultura derivada de seus ancestrais de origem africanas e buscam reconhecimento de suas identidades enquanto quilombolas e consolidação dos territórios nos quilombos.

O conceito de cultura, apesar de admitir vários significados, para Paviani (2004), “não pode ser entendida como algo individual, mas sim uma obra coletiva, e de

comunicação com os outros”. Com isso, podemos aludir que essa diversidade cultural se torna um direito integrante dos direitos humanos, que devem, por sua vez, garantir que a diferença que gera a diversidade cultural seja tutelada e habilmente aplicada segundo deliberações constitucionais e leis, que protejam o estranhamento a essa diversidade. Os integrantes das CRQ possuem hábitos, culturas, crenças, festejos religiosos, manejos de subsistências, sistemas educacionais, ou mesmo graus de parentescos próximos, que fazem com que se aproximem uns dos outros e se diferenciem do restante da sociedade.

Redfield (1949) define a comunidade em seu modelo ideal, que não leva em consideração as possíveis interferências das infinitas variáveis que poderiam transformá-la enquanto objeto de um ou de outro jeito, como sendo: um agrupamento distinto de outros agrupamentos humanos, sendo visível onde uma comunidade começa e onde ela acaba, pequena a ponto de seus limites estarem sempre ao alcance da visão daqueles que a integram, autossuficiente de modo que atenda a todas as necessidades e ofereça as atividades necessárias para as pessoas que fazem parte dela, independente dos que estão de fora.

Vale mencionar que Redfield (1949) discorreu sobre as comunidades, principalmente agrárias e as anteriores à nossa modernidade pós-revolução industrial, todavia é possível observar esse perfil nas comunidades, como a Kalunga, traçando uma referência ao convívio moderno. A comunidade trata-se então de não apenas um corpo ou um objeto, mas também de uma construção ideológica que se baseia na necessidade individual da segurança, do conforto, da familiaridade e do sentimento de pertencimento, de que fazer parte de algo maior que a própria individualidade, da delimitação do nós (o familiar) e dos outros (o estranho).

Nesse ponto, Bauman (2003) nos esclarece: “pertencer a uma comunidade significa renegar parte de nossa individualidade em nome de uma estrutura montada para satisfazer nossas necessidades de intimidade e da construção de uma identidade”. (p.10). A construção de uma fronteira entre o familiar, o de dentro, e o estranho, o de fora, é a essência que fundamenta uma comunidade. Para tanto, deve existir um policiamento por parte dos integrantes dessa comunidade, para que ideias estranhas não ameacem a estrutura construída em torno das ideias familiares, mas sim sirva como um aliado nessa construção sem que se perca a sua identidade.

Com relação à identidade, vários são os autores que apresentam, de forma unânime, a dificuldade existente em estabelecer uma definição específica sobre identidade devido ao caráter multidimensional e dinâmico do conceito sendo que Cuche

(1999) afirma que essa dinamicidade ao ser relacionada com sua complexidade, “permite sua flexibilidade representativa. A identidade conhece variações, presta-se a reformulações e até a manipulações” (p.196).

Bauman (2005) informa que estar diante do termo identidade é ter ciência de:

[...] que está havendo uma batalha. O campo da batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente descartada, mas não pode ser eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluto a ser devorado. (p. 83)

Ortiz (2006) mostra que os estudos sobre a identidade, a partir de Freyre, ajudam na construção da identidade nacional do brasileiro. A partir do pontapé inicial, demais autores, aos quais Ortiz denomina de mediadores simbólicos, reposicionam, cada um a seu modo, a temática da identidade étnica no cenário nacional.

É sabido que as manifestações culturais da população negra sempre existiram, sendo, portanto, necessário compreender a construção da identidade étnica a partir das diversas expressões culturais praticadas pela população negra. Segundo Ortiz (2006), as reflexões desses teóricos devem se pautar nas “expressões culturais negras e construir uma identidade étnica que se contraponha à dominação do senhor branco” (p. 141).

O reconhecimento da identidade étnica implica tanto ações internas quanto externas, uma vez que Almeida e Santana (2012) afirmam que

Os quilombolas se relacionam com as Instituições Públicas numa luta incansável em prol do reconhecimento da comunidade enquanto remanescentes de quilombo e buscam a permanência no local através da regularização fundiária. Vale ressaltar que a permanência dos quilombolas na terra, não é a terra pela terra, mas a conquista do espaço enquanto construtor de história e de memória do povo. Esses fatores contribuem também para o reconhecimento de uma identidade étnica que implica nas ações internas. (p.8).

Para esses autores, os estudos nessa área não são tão numerosos, mas aqueles que foram produzidos possuem consistência por apresentarem a identidade como fonte de múltiplas significações. E essa multiplicidade de significado se manifesta em diferentes espaços culturais: religiosidade, músicas, danças, festas, lutas pela terra, preservação da memória coletiva, dos rituais, a relação do negro com o meio ambiente, com o mundo do trabalho, no convívio comunitário e a sua interação com a produção simbólica que está cada vez mais próxima da sua realidade cotidiana.

Com forte apelo ao vínculo de parentesco, sentimento de afinidade, a identidade é uma condição, os sujeitos a aceitam. Esse conceito apesar de estar superado, é a base que gerou as demais elaborações afirmativas para o tema. Cuche (1999) afirma que os sujeitos nascem “com os elementos constitutivos da identidade étnica e cultural, entre os quais as características fenotípicas e as qualidades psicológicas que dependem da mentalidade, do gênio próprio do povo ao qual ele pertence” (p. 177).

Certamente, essa concepção primordialista da identidade, caracterizada pelo sentimento de afinidade e vínculo de parentesco, recebe críticas por entender que esse modelo ignora os ambientes econômicos e políticos nos quais os grupos se manifestam, ou porque os vínculos se prendem apenas no caráter afetivo e emocional. Todavia, essa crítica foi superada, mas a partir dela foram elaborados os demais conceitos de etnicidade. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011). A abordagem culturalista é uma delas, sendo uma corrente a qual entende que a identidade não está exclusivamente pautada na herança biológica, ela é importante, mas não deve determinar, com exclusividade, as ações do sujeito.

A cultura também tem seu valor no interior do grupo, ela ajuda a estabelecer os contatos, as relações e promove os vínculos sociais. Nas palavras de Cuche (1999, p. 180), a identidade ligada à cultura é vital ao grupo étnico, já que, de acordo com o autor, é a partir da cultura que o grupo partilha as alegrias, as emoções, a solidariedade, a cooperação, entre outras ações estruturantes para o convívio social.

Para Bauman (2005), o pertencimento e a própria identidade “não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (p. 17). Pode-se dizer que as identidades pautadas nessa lógica se definem antes mesmo de os sujeitos nascerem. Nessas condições, essas pessoas não são protagonistas das decisões identitárias e, portanto, agem de acordo com as determinações do grupo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pudemos observar que a Comunidade Remanescente de Quilombo Kalunga possui uma identidade que a caracteriza. Essa identidade, associada à cultura, mesmo com o avanço da inserção das tecnologias, tem sido trabalhada com os mais jovens com o repasse de ensinamentos próprios da comunidade, por meio dos mais velhos, sendo que a escola tem sido uma ponte para que o repasse ocorra.

Quando a gente faz qualquer ação na escola está junto. Ela (Vó Procópia) vai lá, conta história, ensaia a sussa, canta junto com os meninos, de certa forma está nos ajudando e vai ter um efeito. É muito importante para a preservação da identidade no futuro, porque é a nossa cultura, a nossa tradição, mesmo que a gente está vivendo nesse mundo modernizado, contemporâneo, cheio das coisas com as tecnologias avançadas em grande escala, mas nós temos que preservar o que é da gente, porque eu tenho que saber fazer o uso das coisas externas, mas mantendo o que é meu, o que é, o que traz a nossa identidade, é a nossa tradição, o que eu sou. Assumir o que a gente é, é assumir a nossa identidade, né? A identidade negra, quilombola, Kalunga. Existe vários quilombos no Brasil, mas Kalunga só é esse, e cada comunidade tem sua peculiaridade, ela é diferente, nós somos em comum, como um povo, como humano, mas cada um tem o seu modo, a sua prática (Bia, 32 anos, Riachão – Kalunga).

Bia afirma que o professor tem um papel de incorporar no currículo as situações que colaboram para que a identidade e cultura sejam mantidas.

Eu sigo a matriz educacional, mas eu tenho minha autonomia de adequar minha história, a história do nosso povo. Trabalhamos história, a questão da nossa história, da história do Brasil não só na Consciência Negra, não só nesse dia, a gente estuda ao longo do ano. A gente traz os meninos pra fazer entrevistas com ela (Vó Procópia), essa semana mesmo nós tivemos as turmas de 7º, 8º e 9º ano vieram ouvir ela. (Bia, 32 anos, Riachão – Kalunga)

Outro aspecto importante é abordado por João, ao pontuar que as pessoas externas buscam associar condições existentes no quilombo, como aquelas relacionadas ao sofrimento do quilombola como sendo cultura, mas que, na realidade, não é cultura, e sim uma condição pelas quais eles passam devido às circunstâncias.

Coloco parênteses aqui para comunidades quilombolas havia muito identificado como cultura, o sofrimento do negro fazer parte da cultura, mas a cultura do negro das comunidades tradicionais quilombolas, né? O quilombo, ele não é formado disso, porém existe a cultura do negro, do quilombola, as festas religiosas, o sistema de plantio, viver em harmonia com a natureza, onde um soma com o outro e os dois contribuem um com o outro e de forma não predatória, usa o que é preciso, retira da natureza o que é preciso. Há um processo, um trabalho de forma que não degrada tanto, que faz um rodízio, né? Isso é cultura, agora aquela história de carregar sacos de vários quilombos, da roça pra casa, o sofrimento de buscar água na cabeça, porque não tem água encanada, isso não é cultura, isso é sofrimento, é uma coisa que acontece, mas que não considera como cultura de um quilombola. A cultura de um quilombola é a forma de lidar com a natureza, viver em harmonia, em paz com ela, de forma não predatória para garantir o seu futuro, isso é ser quilombola. (João Francisco Maia, 33 anos, Engenho II – Kalunga)

Percebemos essa identidade durante a convivência, nos diálogos, nas realizações das atividades e participação de eventos como o II e III Encontro de Docentes das Escolas Quilombolas realizado pela SEDUCE-Goiás, com os professores da CQK. Na AQUJC, pudemos observar a identidade quilombola na fala e ação da presidente da associação e em alguns membros, uma vez que a associação urbana possui uma

heterogeneidade entre aqueles que a compõem, como também com uma professora e a secretária do CEJC que se autodeclaram quilombolas. “A nossa identidade nos caracteriza, é importante para saber de onde viemos e o que somos.” (Maria Lúcia, 61 anos, presidente da AQUJC)

Cuche (1999) apresenta a concepção relacional e situacional ao conceito de identidade. Para ele,

[...] a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (p. 182)

A identidade do quilombola é carregada de um processo histórico que o distingue dos demais. Ela está relacionada com as experiências vivenciadas e compartilhadas de suas trajetórias comuns, ao pertencimento, tradição cultural de valorização aos antepassados provenientes do continente Africano e fundamentada numa história identitária comum. O professor Adão apresenta sua definição de ser quilombola como:

Ser quilombola é pertencermos a povos que juntos sorrimos, choramos, festejamos, brincamos, rezamos, plantamos. Um povo do inverno quando é tempo de plantação, do verão quando é tempo de sequeidão (sequeidão: seca prolongada). Um povo da Terra, das águas, do vento e do fogo, gente do espírito de significações. Ser quilombola é ter um coração que pulsa o sangue negro da sua nação. É ter visível em suas narrativas orais a expressão de um sofrimento risonho, como a história de luta, de resistência dos nossos antepassados. É ser capaz de fazer emergir da incapacidade e da fraqueza, a força de lutar para sobreviver e a esperança pela prosperidade. Ser quilombola é carregar no sangue as características marcantes da relação com a terra para nos tornarmos tão humanos e tão iguais. Enfim, ser quilombola é ter a marca do vivido, é colocar sabor na voz experiente de um povo sofrido, é ter os pés e mãos calejadas e os olhos brilhantes diante das opressividades a que somos submetidos. (Adão Fernandes, Comunidade Vão de Almas – Kalunga)

Observa-se que o lugar da luta por direitos e territórios, valorização da vida, ancestralidade, memória, conhecimentos tradicionais, formas de cura, de cuidado e religiosidade fazem parte do processo de construção da identidade dos quilombolas a qual faz parte de um processo relacionado com um histórico de resistência, construído de acordo com as especificidades locais, regionais, políticas e culturais de cada comunidade quilombola.

As diferentes formas de organização e luta, política ou cotidiana juntamente com a construção da identidade, fazem parte da noção de pertencimento e laços grupais

construídos pelos quilombolas. Todo e qualquer processo identitário é dinâmico, mutável, interage com outras identidades, possui dimensão relacional e está ligado às noções de pertencimento. Esse pertencimento tem contribuído para que os quilombolas insiram a luta contra o racismo por eles vivenciados nas suas demandas e reivindicações, levando o Movimento Quilombola a aproximar-se das organizações do Movimento Negro.

O fato de serem grupos classificados como grupos negros e de assim se autodenominarem traz elementos mais complexos a essas identidades, as quais não podem ser dissociadas dos processos complexos de construção da identidade étnico-racial no Brasil.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no PARECER CNE/CEB Nº: 16/2012, que trata do assunto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, apresenta a questão do racismo vivenciado pelos quilombolas.

As comunidades quilombolas na luta pelos seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas. É importante considerar que, além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras. Aos embates enfrentados pelos quilombolas na luta pelo reconhecimento como sujeitos e cidadãos e pelo direito à terra e ao território somam-se olhares, perspectivas e discursos racistas. (CNE, 2012, p.11)

Circunstância apontada pela professora Quilombola Kalunga Nilça que, durante sua permanência em Goiânia, falou de uma situação vivenciada cotidianamente quando vai à cidade realizar compras:

Podemos ter o dinheiro que for, mas quando vamos fazer compras somos analisados pelo que somos, pelo nosso estereótipo, podemos estar com o melhor traje que isso não importa. A falta de uma abordagem que nos olhe como cidadãos capazes de realizarmos as mesmas compras nos faz lembrarmos da nossa luta constante contra o preconceito (Nilça, 43 anos, Maiadinha – Kalunga)

Essas e outras ocorrências são reflexos do racismo existente até os dias atuais como se fosse algo normal, e que não deveria ser. O que justifica a necessidade de pesquisas que venham apontar as realidades vivenciadas pelo negro, pelo negro quilombola e, ao mesmo tempo, buscar formas de modificar aquelas que não estejam relacionadas ao bem comum de cada um ou da comunidade.

CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

Ao considerar as definições de comunidade, identidade, cultura e pertencimento, decidimos pela metodologia de pesquisa qualitativa etnográfica como abordagem de investigação científica a qual caracterizou todo o trabalho. A coleta de dados foi realizada utilizando os recursos de entrevistas semiestruturadas, observação participante, diário de bordo e audiogravações.

O trabalho desenvolvido a partir da pesquisa realizada se constitui inicialmente em pesquisa bibliográfica e documental para levantamento de teóricos acerca do assunto e de dados iniciais para definição dos possíveis locais de pesquisa. Ao definirmos a Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata (CQUJC), localizada na região periférica do município de Aparecida de Goiânia, tivemos nosso primeiro contato em março de 2015 o qual se estendeu até maio de 2017 para elaboração da tese, mas que haverá continuidade de trabalhos posteriormente.

Essa etapa inicial nos permitiu um primeiro contato com a realidade de uma CRQ que nos levou a conhecer o Colégio Estadual Jardim Cascata (CEJC), que é caracterizado como escola quilombola. A coleta de dados foi acontecendo tanto na CQUJC quanto no CEJC, e o estudo em construção nos levou à necessidade de buscar mais uma comunidade, o que se constituiu em uma nova etapa da pesquisa.

A Comunidade Quilombola Kalunga do estado de Goiás, localizada na zona rural dos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás foi escolhida para dar continuidade à segunda etapa que iniciou no mês de abril de 2016. Com o novo campo de pesquisa, delimitamos o estudo e a coleta de dados, definindo o foco da investigação.

Com a possibilidade de fazer um paralelo entre as escolas existentes no território Kalunga (campo) e o CEJC, bem como entre as CQUJC e a CQK, buscamos compreender as realidades, perspectivas e desafios do ensino de Química vivenciados em ambas as comunidades. Essa fase nos exigiu semanas de visitas nas comunidades, sendo que na CQUJC estivemos durante vinte e uma semanas e na CQK nove semanas.

Na terceira etapa nos concentramos para finalizar a análise sistemática dos dados construído ao longo de todo o período de estudo, finalização da elaboração da qualificação e posteriormente da tese..

Procuramos contemplar as três finalidades do estudo que foi a de estabelecer uma compreensão dos dados coletados, responder à questão principal da tese e ampliar o conhecimento sobre o tema pesquisado, buscando contribuir para a realidade das comunidades envolvidas no estudo, as quais abriram as suas portas, com a produção de materiais paradidáticos e divulgação dos seus trabalhos.

3.1 Caracterização da pesquisa

O estudo desenvolvido foi fundamentado na abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), com inspiração etnográfica e observação participante visando conhecer as realidades vivenciadas nas comunidades e escolas quilombolas, para compreender o ensino de Química na EEQ frente às DCNEEQEB e a Lei 10.639/03, como forma de apresentar perspectivas e os desafios vivenciados por ambos.

A pesquisa qualitativa, para Minayo (2003), visa à construção da realidade, preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações sociais que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, Godoy (1995) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo como: possuir o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento; caráter predominantemente descritivo na coleta de dados e preocupação em compreender o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida.

A pesquisa etnográfica, segundo Mattos (1995), traz algumas contribuições importantes ao campo das pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que se interessam pelos estudos das desigualdades sociais, dos processos de exclusão e situações sociointeracionais, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas.

O trabalho etnográfico está baseado em três premissas: preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais, bem como, preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado.

É necessário um período despendido no campo de investigação maior (cerca de um a dois anos), descrição densa e minuciosa dos dados coletados e processo indutivo de análise. Este período se faz necessário para que o pesquisador possa entender e validar o significado das ações dos participantes, de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam a mesma ação, evento ou situação interpretada.

Atualmente, uma nova abordagem metodológica tem sido colocada para os pesquisadores no campo da etnografia, a metodologia etnografia crítica, a qual Mainardes e Marcondes (2011) afirmam que vários autores argumentam que essa técnica

Possui um potencial significativo para fortalecer as pesquisas em educação, uma vez que destaca a necessidade do estabelecimento de relações com o sistema social amplo e a problematização de questões relacionadas à reprodução social, desigualdades e formas de opressão dentro e fora do sistema educacional. (p.23)

O senso questionador do etnógrafo é a base da pesquisa etnográfica, e a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, mas sim, o senso que o etnógrafo desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Os instrumentos de coleta e análise utilizados, muitas vezes, passam por processos de reformulações para atender à realidade do trabalho de campo, ao mesmo tempo em que introduzem os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais.

Nesse sentido, Mehan (1992) afirma que o objeto de pesquisa pode ser o sujeito, sendo considerado como a agência humana no ato de significar as contradições sociais evidenciadas nessas estruturas e processos interacionais. Erickson (1986) complementa ao descrever que é possível revelar as relações e interações ocorridas no interior das escolas, assim como de outras instituições parte dessas estruturas sociais de forma que estas se abram e evidenciem os processos por elas engendrados e de difícil visibilidade para os sujeitos que delas fazem parte. Dentro desse contexto, o sujeito da pesquisa, historicamente ator das ações sociais e interacionais, contribui para significar o universo pesquisado exigindo a constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador.

A etnografia é também conhecida como: pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, dentre outras. Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas,

ela estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestados na rotina diária dos sujeitos estudados e observa os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, em que as pessoas agem.

A observação participante, de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos de Brandão (1984; 2003), tem como característica principal, a participação e a inserção, tanto do pesquisador como dos sujeitos pesquisados, no estudo. Brandão (1984, p. 10) afirma que os “pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes”. É uma das técnicas usadas com bastante frequência nas pesquisas qualitativas, por meio da qual o pesquisador insere-se no grupo e torna-se integrante do mesmo, a fim de interagir, por um período relativamente longo, com as atividades do cotidiano das pessoas, visando à observação dos fenômenos considerados significativos para o seu estudo.

Lüdke e André (1986) complementam que a observação participante permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno estudado. Essa interação *in loco* possibilita que ele compreenda a realidade dos sujeitos participantes e suas visões de mundo em relação ao estudo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, também utilizamos a observação participante, audiografações de entrevistas semiestruturadas, com o uso do aparelho de gravação e reprodução Sony Digital Voice Recorder 4GB – Icd – Px240, para realização dos registros, rodas de conversas e anotações em diário de campo.

As gravações foram realizadas com o intuito de registrar as falas dos alunos, dos professores, dos membros da comunidade estudantil e do quilombo durante as visitas e desenvolvimento de atividades. Posteriormente, todas as falas foram transcritas para serem analisadas, compondo o registro oral, de acordo com a técnica da análise das falas significativas, que para Brandão (2003, p. 142), “representam uma expressão de um pensamento, de um saber, quando se parte do princípio de que em qualquer pessoa humana há um crescendo de conhecimento vivenciado e acumulado sob a forma de uma integração cultural de *saberes*”.

3.2 O campo da pesquisa: Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado de Goiás

O Estado de Goiás, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, possui 246 municípios, nos quais 35 possuem CRQ certificadas totalizando 45 comunidades, conforme pode ser observado no quadro 3, que foi construído a partir de dados obtidos pelo site da FCP., considerando como último dado a Portaria N.º 187/2017, publicada no Diário Oficial da União de 16/06/2017.

Quadro 3: Nomes dos municípios que possuem CRQ certificadas e suas respectivas comunidades.

Município	Comunidade	Município	Comunidade
Abadia de Goiás	Recantos Dourados*	Iaciara/Posse	Baco Pari
Alto Paraíso	Povoado Moinho	Itumbiara	Raízes do Congo*
Aparecida de Goiânia	Jardim Cascata*	Mimoso de Goiás	Mimoso
Barro Alto	Antônio Borges*	Minaçu	São Félix*
Barro Alto	Fazenda Santo Antônio da Laguna**	Mineiros	Buracão
Barro Alto/ Santa Rita do Novo Destino	Tomás Cardoso*	Mineiros	Cedro
Cachoeira Dourada	Córrego do Inhambu	Monte Alegre de Goiás	Pelotas
Campos Belos	Brejão**	Niquelândia	Rufino Francisco*
Campos Belos	Taquarussu	Niquelândia	Rafael Machado
Cavalcante	Capela (Vão do Rio Preto)	Nova Roma	Quilombola do Magalhães
Cavalcante	São Domingos	Padre Bernardo	Sumidouro
Cavalcante	Kalunga dos Morros	Palmeiras de Goiás	Goianinha*
Cavalcante/ Monte Alegre de Goiás/ Teresina de Goiás	Kalunga	Piracanjuba	Quilombo Ana Laura*
Cidade Ocidental	Mesquita	Professor Jamil	Boa Nova*
Colinas do Sul	José de Coletto	Santa Rita do Novo Destino	Pombal
Cristalina	Inocência Pereira de Oliveira	Santa Rita do Novo Destino	Balbino dos Santos
Cromínia	Nossa Senhora Aparecida*	São João D'Aliança	Forte
Divinópolis de Goiás	Vazante	São Luiz do Norte	Porto Leucádio
Faina	Água Limpa (Fria)	Silvânia	Almeidas
Flores de Goiás	Flores Velha**	Simolândia	Castelo, Retiro e Três Reis
Goianésia	Valdemar de Oliveira*	Trindade	Vó Rita*

Iaciara	Extrema	Uruaçu	João Borges
Iaciara	Povoado Levantado		Vieira*

*Comunidades Remanescentes de Quilombos em áreas urbanas do Estado de Goiás.

**Comunidades Remanescentes de Quilombos em áreas urbanas/rurais do Estado de Goiás.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados obtidos pela Fundação Cultural Palmares.

A partir das informações obtidas por meio da Secretaria Cidadã, órgão ligado à Superintendência de Promoção da Igualdade Racial (SUPIR) do Governo de Goiás, é possível verificar que das 45 CRQ, 14 são consideradas CRQ urbanas, 3 são CRQ urbana/rural e 28 rurais, o que nos permite confrontar com as definições de quilombo apresentados anteriormente, que era de ocupação de terras de difícil acesso como refúgio como forma de resistência, autonomia e liberdade.

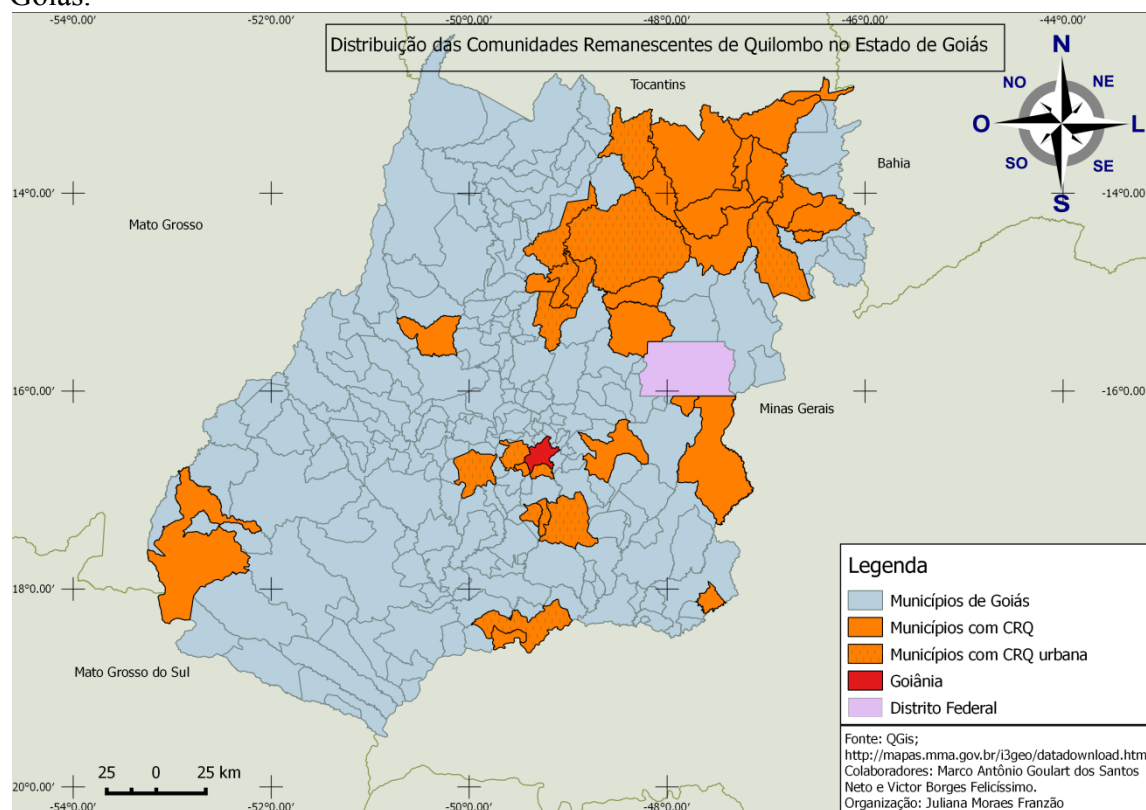
O quilombo caracterizou tanto o espaço para se esconder do sistema escravocrata, como também como um movimento de transição da condição de escravizado para de camponês livre, por isso a definição de comunidades tradicionais negras rurais. Os quilombos urbanos surgem da necessidade de se unirem enquanto grupo étnico em centros urbanos marginalizados da sociedade, sendo uma forma de unir forças para solicitar os direitos que são silenciados. A cidade, ao se configurar como um espaço plural estabelece territórios também plurais, como os quilombos urbanos, um dos recortes espaciais desses espaços que se faz presente nesta pesquisa, e são formados por sujeitos sociais que se autodeclaram quilombolas.

Oliveira (2016) afirma sobre a existência de uma vasta produção bibliográfica que versa sobre os quilombos brasileiros ao longo de sua existência nos períodos escravista e pós-abolicionista, apresentando que ainda é reduzido o número de publicações sobre o estudo de quilombos urbanos.

Por conta do fator temporal (notadamente os estudos que se concentram no período escravista), seus teóricos quase sempre se restringem na compreensão da dinâmica quilombola em ambientes rurais, quando muito, próxima ao espaço urbano. Mesmo diante de outras inúmeras produções acadêmicas que resultam de estudos sobre as denominadas comunidades contemporâneas de quilombolas, julgamos que ainda são relativamente poucas as produções que versam sobre as comunidades de quilombolas em meio urbano, sendo que, ainda assim, grande parte delas as evidencia como pontos incorporados pela expansão da mancha urbana de certas cidades. (p.22).

O mapa construído com a distribuição das CRQ nos municípios do Estado de Goiás permite observar que a maior concentração está localizada na região norte do estado conforme se pode observar na figura 2.

Figura 2: Distribuição das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado de Goiás.



Fonte: Elaborada pela autora.

Tal ocorrência é ocasionada devido ao processo de mineração de ouro no estado ocorrido no século XVII e início do século XVIII, de forma intensa e breve, marcada por técnicas rudimentares e mão de obra escrava de pessoas que viviam nas piores condições conforme afirmam Palacin e Moraes, 1975, em sua obra sobre a História de Goiás:

Os escravos enfrentavam todos os males do garimpo: trabalho esgotador, má alimentação (quase que exclusivamente de milho), graves doenças: reumatismo pelo contínuo trabalho com os pés na água, problemas de coluna e rins pelo trabalho curvado sob o sol nas costas, além dos males da falta de liberdade: arbitrariedades e castigos, uma vez que eram considerados mais como coisas que como pessoas. A média de vida nestas condições era de sete anos e nenhum senhor esperava conseguir mais que 12 anos de trabalho dos escravos que comprava (p.23).

Bertran (1994) relata que, desde o início da colonização de Goiás, já havia registros da prática da agropecuária em regiões mais afastadas das minas, sendo que, com o declínio da produção aurífera, encontraram-se registrados pedidos de

sesmarias¹³ com vistas à criação de gado e atividades relacionadas à lavoura que existiam, tanto de grandes produtores quanto de pequenas roças de subsistência¹⁴.

Para Salles (1992), muitas das sesmarias concedidas foram destinadas à constituição das atividades agropecuárias e que o serviço de mineração demandava a existência de terrenos de lavoura para o abastecimento da população visto que, nas regiões mais ricas e povoadas pelo ouro, havia maior concentração de sítios e roças de lavouras e criação de animais (Vila Boa, Meia ponte, Santa Cruz, Santa Luzia, Crixás e Pilar), sendo que o inverso era verdadeiro, nas comarcas do norte (São João da Palma, Arraias, Natividade, Traíras, Cavalcante), as propriedades abastecedoras de alimentos eram menores.

Ao caminhar pelo centro da cidade de Cavalcante, é possível encontrar resquícios do período da mineração do ouro, como restos de máquinas e utensílios utilizados nas minas. O nome da cidade de Cavalcante teria surgido em homenagem a Diogo Teles Cavalcante que teria anunciado a existência de ouro na região em meados do século XVII, como apresentado por Manoel Passos *apud* Baiocchi, 2013.

As minas de ouro de Traíras e São Félix do Cantalíticos fizeram deslocar grandes levas de colonizadores, que levavam nessas incursões grandes números de negros, que serviam de bestas de carga e se destinavam, ainda, ao trabalho de escavação de solo, e no plantio de pequenas roças abertas nos furados das matas, visando à manutenção da caravana. (PASSOS *apud* Baiocchi, 2013, p. 58)

A Comunidade Quilombola Kalunga e a Comunidade Quilombola Urbana Jardim Cascata foram as comunidades quilombolas que acolheram a pesquisa participando do processo, a seguir apresentaremos ambas para compreender como se constituem e como o processo educacional ocorre.

3.2.1 Comunidades Quilombola Urbana Jardim Cascata – Aparecida de Goiânia - Goiás

No início dos levantamentos de dados para produção do Projeto de Pesquisa de Doutorado, uma das etapas foi o levantamento das comunidades quilombolas em Goiás. Em 2013, 33 municípios goianos possuíam Comunidades Remanescentes de Quilombo, por questões de logística e facilidade de acesso, procurei informações sobre a comunidade de Aparecida de Goiânia, no entanto não foi muito fácil encontrar acesso às

¹³ Sesmaria era o nome dado às terras cedidas pelo Rei de Portugal às pessoas para cultivo.

¹⁴ As roças de subsistência eram e continuam sendo os sistemas de produção dentro das CRQ Kalunga.

informações sobre as Comunidades Quilombolas.

Após várias consultas pela internet, localizei uma fotografia conforme vemos na figura 3, que estava vinculada à página do Facebook da Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata (AQUJC) constando os números de telefones celulares para contato. Ao encontrar os contatos, várias foram as tentativas pelos números de celulares, porém sem sucesso. Finalmente, estabelecemos comunicação em fevereiro de 2015 pelo sistema de mensagens do Facebook. No início de março, Dona Maria Lúcia, presidente da AQUJC, respondeu o contato e nos recebeu em sua residência, sede da AQUJC, pela primeira vez, em 15 de março de 2015.

Figura 3: Fotografia de Dona Lúcia e seu filho Edson com informações dos contatos de celulares.



Fonte: Fotografia disponibilizada na Página do Facebook da Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata.

Na ocasião nos conhecemos e o projeto de pesquisa foi apresentado. Iniciamos diálogo a partir da narrativa da história de Dona Maria Lúcia, que nos contou sua história, a formação da AQUJC destacando os aspectos históricos educacionais e que ela havia sido alfabetizadora no quintal de sua casa, tanto dos filhos quanto de várias outras crianças. Nesse período, estavam sendo construídas moradias no bairro próximo, chamado Delfiori, com recursos da Caixa Econômica Federal para quilombolas, e as ações da AQUJC estavam direcionadas para que essas construções fossem finalizadas e doadas para aquelas famílias quilombolas, pois muitas viviam em situação crítica

quanto às condições básicas de moradia. Com a construção das casas no Bairro Delfiori, a AQUJC passou a denominar-se Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata e Delfiori (AQUJCD)

De acordo com registros orais apresentados por Dona Maria Lúcia, registrados em aparelho de gravação, o quilombo urbano Jardim Cascata foi constituído por seus familiares que vieram do quilombo dos Ambrósios, localizado em regiões próximas a Ibiá e Campos Altos, ambos municípios de Minas Gerais, no fim da década de 1980. Todavia, ocorreu também a migração em diferentes localidades da própria região metropolitana de Goiânia – GO, do próprio interior Goiano como também de outros estados, principalmente Nordeste e Norte.

Os migrantes vieram com o propósito de conseguir postos de trabalho, moradia e acesso aos serviços públicos em áreas fortemente urbanizadas. Assim, surgiam bairros irregulares, em sua maioria, sem infraestrutura urbana, o que barateava os custos dos lotes e atraía a população como alternativa de aquisição da moradia (ARRAIS, 2004).

O bairro Jardim Cascata surgiu nos anos de 1980, com a construção de barracos de lona em área de ocupação. Ao organizar-se em Associação, 19 de junho de 1989, data do registro da primeira ata, a Associação começou a resolver problemas relacionados à posse dos lotes e teve suas áreas cedidas pela prefeitura de Aparecida de Goiânia-GO. Posteriormente, a AQUJC foi fundada e registrada em 21 de maio de 2006, após a família da Dona Maria Lúcia se autorreconhecer como quilombola, passar pela orientação da SUPIR e passar por um período de muitas lutas e entraves para que a AQUJC fosse reconhecida e registrada, principalmente no que se relaciona às questões de interesses políticos.

Em 25 de janeiro de 2007, foi aberto processo para obtenção das certidões expedidas às CRQ e, em 12 de fevereiro de 2007, a AQUJC recebeu a certidão de autorreconhecimento emitida pela FCP.

Com o desenvolvimento da pesquisa dentro da CQUJC, o filho de Dona Maria Lúcia falou sobre a existência do Colégio Estadual Jardim Cascata, o qual é considerado quilombola, e me acompanhou até a instituição para que eu pudesse conhecer a diretora.

3.2.2 Comunidades Quilombolas Kalunga – Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás - Goiás

A Comunidade Quilombola Kalunga está localizada na região conhecida como

Vãos da Serra Geral, no Vale do rio Paranã e seus afluentes, às bordas da Chapada dos Veadeiros, no nordeste do Estado de Goiás entre os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás e ao sudeste do Estado do Tocantins, entre os municípios de Arraias e Paranã na região da Serra do Bom Despacho (nesse caso denomina-se Kalunga do Mimoso).

São cinco os principais núcleos (Vão do Moleque, Vão de Almas, Ribeirão dos Bois, Contenda e Engenho II) do grande Território Quilombola Kalunga, o qual é formado por algumas dezenas de povoados, como Engenho II, Maiadinha, São Domingos, Riachão, Bom Jardim, Tinguizal, Barra, Ema, São Pedro, Curral da Taboca, Saco Grande e Areia, são regiões que recebem nomes dentro dos núcleos principais para facilitar a orientação ao se deslocar dentro do território.

Sua certificação foi realizada pela Fundação Cultural Palmares em 1998, sendo que, em 1991, o Estado de Goiás reconheceu o território Kalunga como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural de Goiás, o que pode ser observado na placa localizada no território Quilombola Kalunga (Figura 4) via município de Cavalcante. Em 2009, o território Kalunga foi criado por meio do decreto 12.315, abrangendo somente no Estado de Goiás 261.999 ha (duzentos e sessenta e um mil, novecentos e noventa e nove hectares).

Figura 4: Entrada do território na Comunidade Quilombola Kalunga com a placa que a identifica como Sítio Histórico.

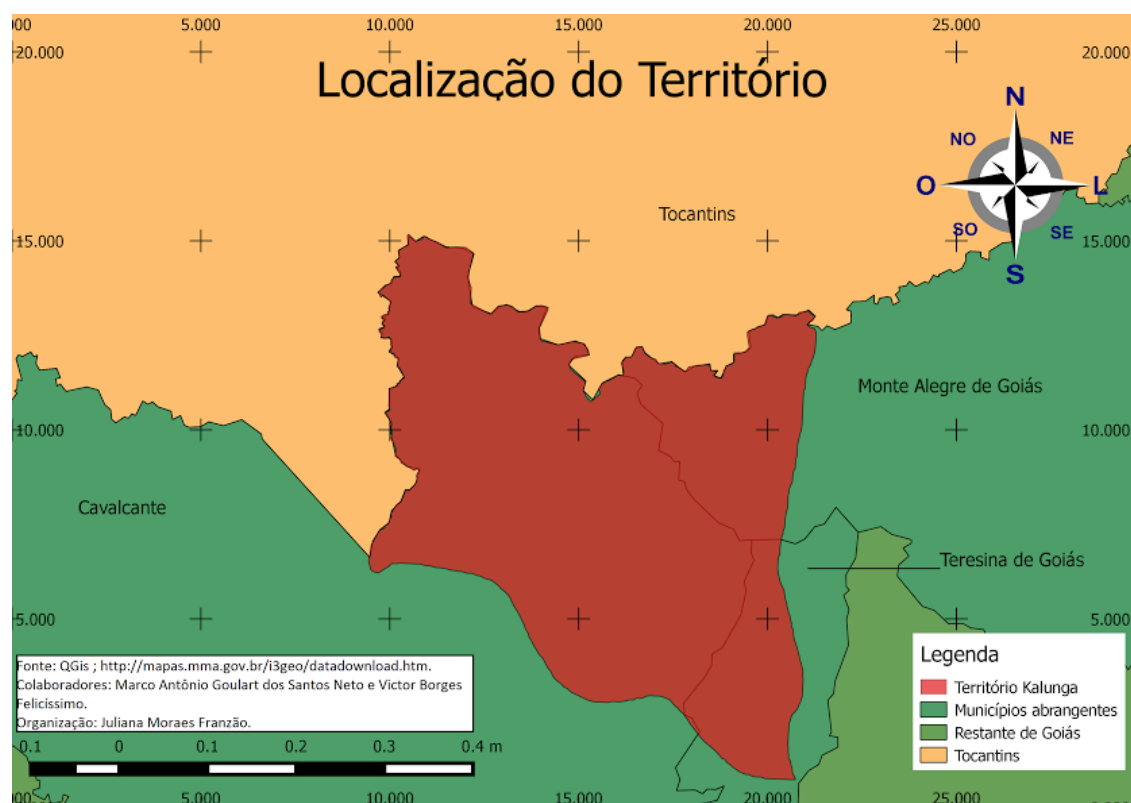


Fonte: Foto registrada pelo guia Adão

A comunidade Kalunga do Mimoso, localizada nos municípios de Arraias e Paranã no estado do Tocantins, foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 12 de setembro de 2005. Em 16 de outubro de 2010, a partir do Decreto n.º 253 do INCRA, foi reconhecido e declarado o Território da CRQ Kalunga do Mimoso do Tocantins com área de 57.465 ha (cinquenta e sete mil, quatrocentos e sessenta e cinco hectares).

As comunidades quilombolas Kalunga e Kalunga do Mimoso são divididas apenas territorialmente pelo rio Paranã que as separa, bem como separa os estados de Goiás e Tocantins, sendo que há ligação entre ambas pelos laços de parentescos. A partir desse contexto, verifica-se que os povos Kalungas (goianos e tocantinenses) são reconhecidos pelo INCRA em dois territórios devidamente demarcados, em processo de desapropriação, passando a contar com 319.464 ha (trezentos e dezenove mil, quatrocentos e sessenta e quatro hectares), tornando-a a maior comunidade quilombola em extensão territorial no Brasil. A figura 5 nos permite observar a localização e extensão do território Kalunga em Goiás¹⁵.

Figura 5: Localização e extensão do Território Kalunga em Goiás



Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁵ Enfatizamos a Comunidade Kalunga de Goiás por ser o local de pesquisa, embora consideremos dois territórios, nos estados de Goiás e de Tocantins

Embora a FCP registre como Kalunga apenas os territórios localizados no estado de Goiás, partindo da concepção de que território e identidade caminham juntos e considerando os depoimentos das pessoas que habitam na Comunidade Kalunga do Mimoso nos municípios de Arraias e Paranã, durante o III Encontro de Pesquisadores da Comunidade Kalunga, chamo a atenção para a existência de dois territórios remanescentes de quilombos: os Kalungas localizados nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre em Goiás e os Kalungas do Mimoso, localizados nos municípios de Arraias e Paranã.

Não há um registro específico sobre a origem dessa comunidade. No depoimento de Dona Procópio, membro mais velho da comunidade que lutou junto com Santina (*in memoriam*) sua companheira de jornada, e com o auxílio de Mari Baiocchi e outras pessoas, podemos dizer, a partir da fala de sua neta Bia, que foi formada há mais de 250 anos por seus antepassados que vieram da África e que há pouco mais de 40 anos começaram a ter maior acesso à cidade e às pessoas “externas” à comunidade.

A história do Kalunga ela está dentro na história do Brasil certo? Nós não temos uma data X, o Kalunga foi fundado em tal dia, a gente sabe que o Kalunga é um Território, um Quilombo que foi formado há mais de 250 anos, porque quando a bisavó de minha vó Procópio nasceu ela já estava aqui, os familiares dela já estavam enraizados aqui, nós sabemos que aqui foi um quilombo construído de uma forma para eles se refugiar. Esse quilombo foi comprado, a família da minha bisavó comprou esse direito aqui, porque aqui tinha muitos fazendeiros, minha avó não era escrava. A origem do Kalunga é a Costa do Marfim, nós somos afrodescendentes de lá. (Bia, 33 anos, Riachão – Kalunga).

Dona Procópio ainda faz o questionamento quando Bia fala a respeito da origem da comunidade com relação à compra das terras: “Se eles não tivessem comprado, eles pagavam o INCRA?” justificando que seus bisavós pagavam o INCRA anualmente. Bia ainda afirma que: “Temos muitas terras devolutas a ser repassada para a Associação o título, para que o território fique totalmente quilombola, isento de grileiros”, referindo-se aos fazendeiros que invadiam as terras e se diziam ser donos das terras, gerando muitos conflitos por exemplo nas regiões de Campo Grande, Jacuba e Fastim.

No início da pesquisa dentro do território quilombola Kalunga, tivemos uma primeira permanência de cinco dias no Engenho II. No segundo retorno, visitamos além do Engenho II, Maiadinha (Vão do Moleque), Prata, São José, São Domingos, Órfãos, resultando em três dias dentro do território. Pela terceira vez visitamos Engenho II e Maiadinha, somando seis dias de permanência, visto que havia a definição de trabalhar

com as duas extensões, uma vez que as mesmas possuíam ensino médio.

Realizamos visita no Riachão para conhecer a matriarca da Comunidade Quilombola Kalunga e, na ocasião, conhecemos a Sede II, e extensões Bom Jardim e Tinguizal. Estivemos nas escolas do Vão de Almas, Sede I e extensão Santo Antônio durante três dias para conhecer as escolas e o primeiro professor quilombola da Comunidade Quilombola Kalunga. As demais visitas foram realizadas na Maiadinha e Engenho II, já que não seria possível trabalhar com todas as escolas, era necessário fazer escolhas e uma delas foi a existência de ensino médio para trabalhar o ensino de Química.

O trabalho desenvolvido contou com a autorização tanto do órgão responsável pelas escolas quanto dos membros da comunidade e de seu representante, o presidente da Associação Quilombola Kalunga.

Para iniciar a pesquisa com a população da Comunidade Kalunga, foram realizados levantamentos pela internet, objetivando estabelecer o primeiro contato, o qual ocorreu no dia 24/04/2016, com Isabel Maia, conhecida como Bel Kalunga, presidente da Associação de Guias do Quilombo Kalunga Engenho II (AGQKE). Inicialmente, foi apresentado o projeto de doutorado em desenvolvimento e Bel o recebeu muito bem, informou como seria possível chegar até a Comunidade do Engenho II, enviando localização e afirmando que haveria uma pessoa nos aguardando na casa, onde iríamos ficar hospedados.

Sáimos de Itumbiara às 9h do dia 26/04/2016 em carro próprio e chegamos à Comunidade Engenho II por volta de 1h do dia 27/04/2016. Pela manhã, a guia Rosenilde veio ao nosso encontro e nos acompanhou durante a nossa permanência dentro da Comunidade Engenho II.

No período de quatro dias, foram realizadas visitas e conversas que foram registradas em diários de bordo com membros da Comunidade Engenho II sendo que as primeiras pessoas foram Rosenilde (nossa guia) e Tainara (responsável pelo local em que nos abrigamos). Conversamos com Edivan e Sirlaine no Centro de Atendimento ao Turista (CAT) e, no dia seguinte, estivemos no Colégio Estadual Calunga I – Extensão Joselina Francisco Maia, nas residências da Dona Leutéria, onde pude conversar com Dona Leutéria e Joelice.

No terceiro dia, estivemos na casa de Dona Januária e seu Valdivino, sendo que a conversa estendeu-se aos filhos do casal que estudavam na Extensão Joselina Francisco Maia. Nesse dia, conversamos também com os professores da escola Natália e

Marimar que ministraram a disciplina de Química. Durante o almoço, ocorreram conversas informais com a Sra. Flora, cozinheira do restaurante Galileu, e com o Sr. Cesário, o proprietário. Em frente à casa onde nos hospedamos, mora Dona Lucideti, com a irmã e esposo, eles nos forneciam o jantar. No horário das refeições, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a comunidade.

A Comunidade do Engenho II, além de viver da agricultura de subsistência, criação de galinhas e algum pescado para consumo da família, tem a área do turismo como fonte de renda devido à região possuir as Cachoeiras Santa Bárbara, Capivara e do Macaco. Sendo assim, alguns membros da comunidade são guias, servem refeições ou possuem área de camping e dormitórios para abrigar os turistas. A atividade do turismo traz benefícios e, ao mesmo tempo, tem aspectos que merecem atenção especial. Os professores realizaram um trabalho transdisciplinar entre os alunos, os quais tiveram que envolver os membros da comunidade, para relacionar os impactos ocasionados pelo desenvolvimento do turismo na comunidade.

Nesse primeiro contato, as conversas informais e formais, ora registradas em diário de bordo, ora audiogravadas e as entrevistas semiestruturadas apresentaram grandes desafios. O primeiro estava relacionado ao estabelecimento de uma relação de confiança, a qual foi sendo construída ao longo do processo de visitas para a realização do estudo, já que as pessoas da CQK têm se sentido ultrajadas devido à expropriação de vários aspectos das suas vidas por parte de pesquisadores que publicam estudos que não retratam as suas realidades, sem o devido consentimento e sem trazer benefícios para a comunidade.

O segundo desafio foi o de realizar a pesquisa voltada para o Ensino de Química, pois havia tanto o que se aprender, conhecer, observar, registrar. Era necessário compreender a dinâmica da comunidade, a cultura, a identidade, a religiosidade, os festejos, a relação com o campo, os saberes tradicionais, as políticas públicas aplicadas nas escolas, os projetos político pedagógicos, os currículos, a gestão, para então compreender o Ensino de Química na Educação Escolar Quilombola.

Assim para dar continuidade ao estudo, em uma das entrevistas, fui informada que o Colégio era uma das várias extensões que havia dentro do território Kalunga e estava vinculada à Diretoria das Escolas Calungas, a qual possui sede em Campos Belos, cidade localizada no norte do Estado de Goiás.

Conseguimos localizar, pelo sistema de busca da internet, o telefone da Diretoria das Escolas Calungas e, na oportunidade, conversamos com a Senhora Lindalva que,

naquela época, era a diretora das escolas Calungas. Combinamos nos encontrar em 19/08/2016, na sede da Diretoria das Escolas Calungas em Campos Belos, onde foi possível apresentar o projeto de pesquisa e verificar a aceitação, interesse e possibilidade de desenvolvimento. A diretora demonstrou interesse e se dispôs a contribuir com a pesquisa.

Após horas de conversas, a diretora informou que ela, juntamente com sua equipe gestora, iria fazer o trabalho itinerante pelas Extensões da Escola Estadual Calunga I e que seria interessante conhecê-las. Assim, seria apresentada nas respectivas escolas, mas haveria a necessidade de um carro traçado para me deslocar devido às condições das estradas, pois carro sem tração não chegaria a determinadas comunidades.

Voltamos e nos organizamos para retornar em 23/08/2016. Ao chegar ao CAT do município de Cavalcante-GO às 7 horas, foi possível alugar o carro com o serviço de guia do proprietário, o Adão, que hoje representa muito mais que um prestador de serviço, tornou-se companheiro das viagens que fiz ao território Kalunga. Juntamente com a equipe da Diretoria das Escolas Calungas, a Sra. Lindalva, que estava no veículo oficial do estado, uma Marruá¹⁶, às 10 horas, seguimos com destino às extensões do Colégio Estadual Calunga I.

A primeira parada foi na Extensão Joselina Francisco Maia, colégio localizado no Engenho II, onde estivemos durante a primeira visita. A segunda parada foi no Vão do Moleque, na extensão Maiadinha, fomos apresentados à comunidade estudantil e estabelecemos os primeiros diálogos. Pernoitamos nessa escola e seguimos, pela manhã, para a Extensão Nossa Senhora, onde nos reunimos com professores e alunos.

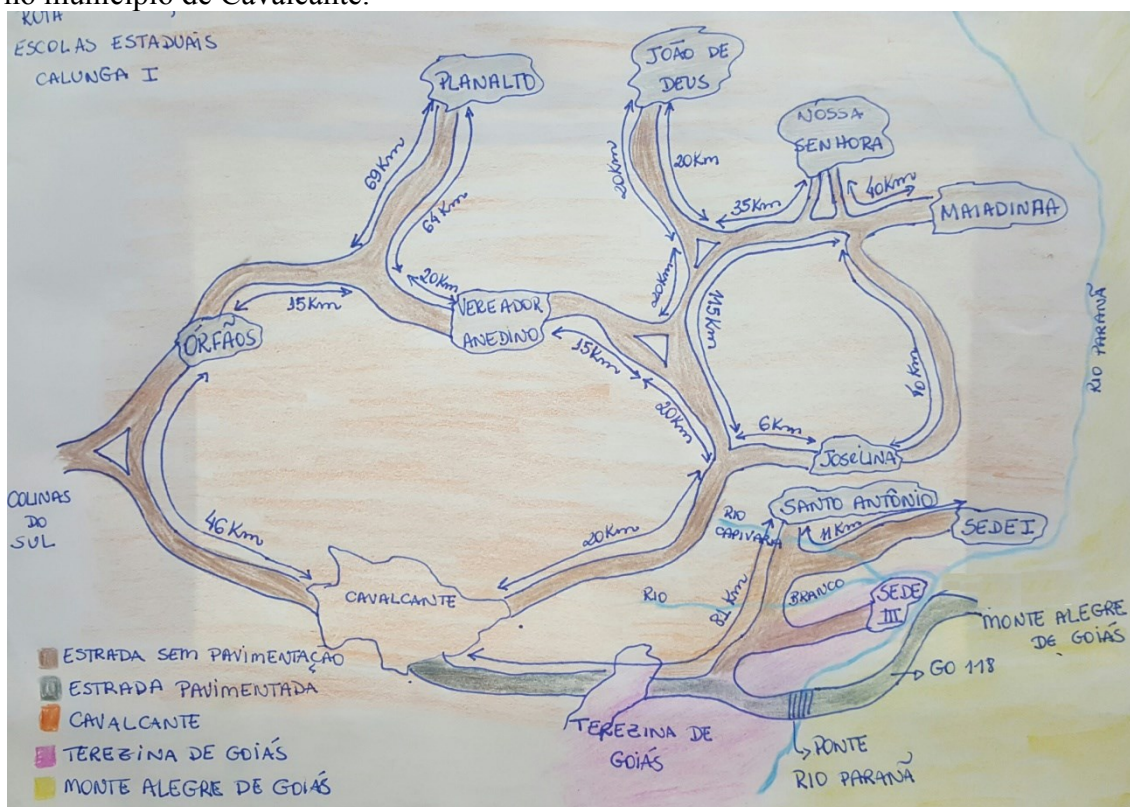
Após o almoço, prosseguimos para a Extensão João de Deus. Chegamos àquele local somente ao final da tarde, reunimo-nos com os três professores da extensão e, após pernoitarmos na escola, dirigimo-nos para a Extensão Vereador Anedino, onde realizamos reunião com os professores, finalizando o itinerário com a Extensão Órfãos. Posteriormente, descreveremos todas as atividades desenvolvidas durante as visitas.

Realizar a primeira visita seguindo o carro da SEE nos possibilitou retornar às escolas sem a necessidade de estar com gestores das unidades escolares, pois Adão, o guia que sempre nos acompanhou, conhece praticamente todo o território e, durante a primeira viagem guiada pelo carro da SEE, ele lembrou as diversas rotas que já fizera

¹⁶ Carro utilitário traçado 4x4, desenvolvido para o uso militar, para o transporte de pessoal e/ou carga em qualquer tipo de terreno.

quando tinha que ir a locais pouco acessíveis para trazer a merenda até a escola onde o pai foi professor. O esquema elaborado (Figura 6), a partir do mapa feito pelo motorista da SEE Luís Carlos, permitiu que pudéssemos ter uma noção das distâncias que percorreríamos novamente.

Figura 6: Esquema com a rota para as Escolas Estaduais Calunga I (Sede e Extensões) no município de Cavalcante.



Fonte: Disponibilizado pelo motorista da SEE, Luís Carlos.

A Comunidade Quilombola Kalunga foi certificada pela FCP em abril de 2005. Seu território está localizado na região norte do estado de Goiás, percorrendo três municípios goianos, Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás, e é reconhecido como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural de Goiás, a partir da Lei Estadual n.º 11.409/91¹⁷. Em 2009, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto n.º 12.315, responsável por criar o Território Quilombola Kalunga, abrangendo 261.999 ha (duzentos e sessenta e um mil, novecentos e noventa e nove hectares).

As informações obtidas pela matriarca da comunidade, a senhora Procópio,

¹⁷ A lei Estadual n.º 11.409/91 foi subsidiada por estudos e pela construção de um mapa da região dos Kalungas feito pela equipe do Projeto Kalunga Povo da Terra da Universidade Federal de Goiás e adotado pelo extinto IDAGO (Instituto de Desenvolvimento Agrário de Goiás), que sancionou o direito à primeira titulação de terras aos Kalungas. Foi posteriormente ratificada pela Lei Complementar 19/1995. (BAIOCCHI, 2006)

mostram que a sua avó nasceu naquela terra, comprada por seu bisavô, que já não era mais um escravizado. Da casa de Dona Procópio, pode-se ver uma serra, nas proximidades, passa o córrego Kalunga (Figura 7), onde nasce uma planta homônima (Figura 8).

Figura 7: Córrego Kalunga



Fonte: Foto disponibilizada por Bia Kalunga.

Figura 8: Folhas da planta Kalunga



Fonte: Foto disponibilizada por Bia Kalunga.

Perto do córrego, onde nasce e cresce a Kalunga, a terra é considerada sagrada e nunca seca, é terra boa de plantar alimentos por toda a vida. Assim, a nome da planta e do córrego serviu como inspiração para nomear a comunidade.

Durante uma das entrevistas para saber características da planta Kalunga que dá nome à comunidade, conforme apresentamos na figura 8, seu Emiliano, morador do Vão de Almas, relatou que antes de a Comunidade Kalunga ser registrada e certificada, as pessoas dos municípios em que o território está localizado e dos municípios vizinhos como Campos Belos, chamavam as pessoas de kalungueiros de forma pejorativa, gerando desconforto e mal-estar.

Dessa forma, externavam o preconceito com o povo que aparecia na cidade apenas em caso de extrema necessidade, pois na comunidade era o local onde eles se sentiam reconhecidos e valorizados, diferentemente dos olhares e formas de tratamento que havia nas cidades. Hoje ser um Kalunga é sinônimo de honra, de identidade e reconhecimento de um povo que luta mesmo em meio a tantas dificuldades.

Sobre a origem da planta Kalunga não tem assim uma origem concreta, mas é pelo seguinte, a Comunidade Kalunga recebeu esse nome através dessa planta, que essa planta foi uma das que salvou muita gente nos tempos que existia malária, morreu muita gente, então descobriram ela, salvou muita gente. Então, os de fora descobriram que essa planta kalunga estava salvando o povo. Aí começou a apelidar o povo, os kalungas, se chama pra briga. Mas depois, como foi registrado o quilombo com esse nome e foi ficando famoso, agora então é isso aí, tá na prática, essa planta kalunga é uma grande planta medicinal na nossa vida, inclusive se alguém duvidar, quer ver qual o gosto da vida dos Kalungas prova uma casquinha daquela planta que sabe o nosso gosto (Emiliano, Vão de Almas, 68 anos - Kalunga)

Quando seu Emiliano fala que a planta kalunga salvou muita gente da malária, podemos inserir o saber tradicional que o quilombola Kalunga possui na área da fitoquímica, quando utilizam as plantas para realizar diversos tipos de tratamento. Os saberes tradicionais são a base de muitos estudos científicos, a exemplo, o estudo de Noldin (2005) que realizou o estudo fitoquímico das folhas e rizomas de *Simaba ferruginea* St. Hil. e avaliou a atividade antiúlcera e antinociceptiva dos extratos e compostos isolados, da planta calunga¹⁸.

A autora afirma que a planta kalunga é uma espécie típica do cerrado brasileiro, cujos rizomas são utilizados para tratar diarreias, úlceras gástricas e febre, o que vai ao

¹⁸ O povo quilombola Kalunga identifica a planta como Kalunga, mas em pesquisas observa-se que a planta da família das Sumaroubaceae, com nome científico *Simaba ferruginea* St. Hil. é conhecida popularmente como calunga (escrito com a letra c) ou calumba.

encontro da fala de Dona Kita, membro da Comunidade Riachão – Kalunga: “A planta Kalunga serve para má digestão, quando a comida faz mal e pra verme também.” Evidencia-se que, para os Kalungas, esse arbusto é um remédio poderoso no tratamento da maleita ou malária, como também para problemas relacionados ao sistema gastrointestinal.

As pessoas mais velhas da CQK possuem muitos saberes sobre as plantas, a sua finalidade e como devem ser utilizadas, sabendo escolher qual a parte da planta a ser consumida e como utilizá-la. Esse conhecimento relacionado à área da química que trata dos produtos naturais, a fitoquímica, deve ser valorizado pela academia científica, dando créditos aos saberes tradicionais.

São informações ricas que podem ser utilizadas em sala de aula para estudar fitoquímica, a fim de evidenciar a importância dos saberes tradicionais, valorização das pessoas mais velhas que conhecem como fazer o uso das plantas medicinais e apresentar ao aluno a possibilidade de relacionar a teoria com a prática, contextualizando-a.

Atkins e Jones (1997) apresentam em sua obra (Figura 9) essa relação entre os saberes tradicionais e a fitoquímica, quando apresentam um trabalho de química na página 61 informando que um etnobotânico e um farmacognosista são instruídos por curandeiras de Samon para conhecer as propriedades de uma erva medicinal tradicional. Os dois cientistas extraíram os ingredientes ativos da erva, realizaram testes biológicos nos ingredientes separados e determinaram as fórmulas e estruturas de substâncias com características promissoras, com propriedades antitumorais e antivirais.

Figura 9: Relação entre saberes tradicionais de curandeiras e conhecimento científico de pesquisadores



Fonte: Atkins e Jones (1997, p.61).

O trabalho apontado pelos autores evidencia que a pesquisa na área da fitoquímica é importante para a produção de fármacos que serão utilizados por pessoas que não fazem o uso das plantas medicinais e que necessitam da ação daquele medicamento a partir de saberes tradicionais. As pessoas que conhecem como utilizar as plantas medicinais continuarão a utilizá-las como fitoterápicas, passando os ensinamentos para as gerações seguintes, dificilmente vindo a fazer o uso desses medicamentos sintetizados.

É importante ainda mostrar que tanto os medicamentos caseiros produzidos a partir das plantas medicinais ou os sintetizados pela indústria farmacêutica, da mesma forma que podem aliviar os sintomas, tratar ou curar uma determinada enfermidade, se o uso não for realizado de forma adequada, podem agravar quadros de saúde e ou mesmo levar à morte.

Visando ampliar o significado da palavra Kalunga, encontramos no livro “O Herói Com Rosto Africano – Mitos Africanos”, escrito por Ford (1999), outra versão sobre a Kalunga, com outro olhar, ratificando o que Bia diz ao afirmar que “O Kalunga é um lugar sagrado”. Dentro desse contexto, Ford (1999) escreve que:

Kalunga é a fronteira, simbolizada pelo oceano, que separa o mundo cotidiano do território mítico de Mputu, o mundo para o qual passaram os escravos africanos capturados, segundo a sociedade congoleza que eles deixaram [...] pode ser visto como uma metáfora da captura dos africanos escravizados e sua passagem para as Américas na Travessia do Atlântico (p.77).

Assim o autor afirma que os escravizados africanos, provenientes de sociedades em que narrativas como a de Kalunga floresceram, compreendiam sua captura e seu sofrimento nesse contexto mítico e retrata ainda que, de acordo com a observação do etnógrafo Wyatt MacGaffey *apud* Ford (1999), não há uma distinção clara entre a travessia marítima dos escravizados e a passagem das almas, entre o mercador de escravos e a feiticeira, entre a América, geograficamente, e a terra dos mortos.

É possível pressupor que a palavra Kalunga, escolhida para dar nome à Comunidade, tem sua origem em terras africanas e, assim como o Mito de Morte e Ressurreição acompanha a sociedade ambundu, na qual nasce, bem como a vida dos africanos arrancados dessa sociedade pelos horrores do tráfico transatlântico para uma vida escravizada no Brasil.

Não seria possível deixar de mencionar essa possibilidade, visto que há uma aproximação em relação à situação pela qual a população africana passou desde que

saiu da África até a sua escravização. Nessa linha de raciocínio, é importante considerar que a Comunidade Quilombola Kalunga, localizada em uma região de muitos vales, serras e recursos hídricos, às margens do Rio Paranã, é um dos redutos de luta contra a escravidão e opressão aos africanos que foram trazidos à força para o Brasil, e em Goiás pelos Bandeirantes para trabalhar em condições de escravos no ciclo do ouro e outras atividades neste estado.

Baiocchi (2013) relata que, a partir do século XVIII, africanos e seus descendentes começam a abrigar-se nas chapadas e vales serranos às margens do Rio Paranã, dando início à formação do quilombo Kalunga. Para a autora, eles ficaram bibliograficamente conhecidos por uma publicação de Manoel Passos, em 30 de dezembro de 1962, com o título: A margem da exploração aurífera quilombo é atração em Auromina, em que o engenheiro dá a seguinte definição:

Com o nome de Calungueiros ficam designados os habitantes da região do Calunga, um pequeno quilombo que se estabeleceu às margens do rio Paranã, constituído de negros fugidos dos duros trabalhos da mineração das minas de ouro de Arraias, Monte Alegre e Cavalcante. (PASSOS, *apud* BAIOCCHI, 2013, p. 23).

Dona Procópia afirma que os Kalungas não gostavam de ser chamados de Calungueiros, pois o termo é carregado de preconceito e que, antigamente, quando iam até Campos Belos – GO ou em outras cidades, em caso de extrema necessidade, lá chegavam, sentiam o desprezo das pessoas a partir de termos pejorativos e olhares de discriminação devido às características fenotípicas e linguajar, e com isso as pessoas não queriam ser Kalunga. “Muitos não queriam ser Kalunga não, era estranho ser Kalunga, nós era escusado” (Dona Procópia, 86 anos, Kalunga – Riachão). Com o reconhecimento da Comunidade, Dona Procópia disse que as coisas mudaram e que hoje muitos falam com orgulho que são Kalungas, embora ainda existam aqueles que preferam omitir esse fato pelo medo da discriminação.

Em 1982, a antropóloga, professora e pesquisadora da Universidade Católica de Goiás, Mari Nasaré Baiocchi inicia o projeto *Kalunga: Povo da Terra*. Dona Procópia relata o quanto foi importante a atuação da pesquisadora na Comunidade, pois foi a partir desse momento que a comunidade contou com quem pudesse orientá-los e auxiliá-los no processo de certificação e titulação das terras, situação que exigia prioridade naquela época. A matriarca da comunidade fala que:

Foi Meiri Baiocchi que abriu as portas, pôs nós no Brasil todo, ela que deu reconhecimento pra nós, no Brasil todo, ai depois disso tudo encaminhou ... Dona Meiri foi a primeira pessoa que veio aqui e reconheceu que a gente, nós estava sofrendo, na festa de São João. Quando ela chegou, todo mundo ficou

todo estranho, ninguém queria encostar nela, porque não conhecia, nunca tinha visto, essas mulher daqui não tinha costume com gente de fora, gente da vacina e da Sucam já tinha visto. Ela chegou lá e eu não estava, estava na festa, o Lorenzo foi quem recebeu ela, nenhuma mulher encostou, aí no outro dia eu cheguei lá e Lorenzo me chamou: Procópia chegou uma mulher aqui e as mulher não tá querendo berá ela não e eu que tô aqui, mexendo aqui com ela, disse. E as mulher não quis encostar, então eu disse: não Lorenzo pode deixar comigo, porque uma mulher para outra, às vezes a gente está achando que ele veio fazer o mal, mas às vezes ela veio fazer o bem, aí eu fui com ela e fui contando a história. (Procópia, 86 anos, Riachão – Kalunga)

Com base nesse relato, podemos observar que, antes de Mari Baiocchi realizar suas pesquisas no território Kalunga, a comunidade encontrava-se isolada, como mencionado por Passos *apud* Baiocchi (2013): “E até hoje continuam os Calungueiros na mais extrema miséria, vivendo quase que exclusivamente da caça e da pesca, sem se aperceberem da evolução do nosso século” (p.87), tendo apenas, em alguns momentos, a presença de uma ou outra pessoa da Sucam¹⁹, como afirmou Dona Procópia.

A partir desses diálogos, percebemos que os membros daquela comunidade viviam de fato excluídos, que os seus direitos não eram reconhecidos, até os inventários das terras não era possível fazer. Dona Procópia disse que sempre teve documentos que comprovavam que as terras eram de propriedade da sua avó, mas nunca tinha feito nada, porque não sabia como fazer e sequer possuía Registro de Nascimento, muito menos Carteira de Identidade, para regularização das documentações da terra.

O contato com a antropóloga possibilitou à Dona Procópia a obtenção do Registro de Nascimento, feito no cartório por seu filho. Os trâmites para legalizar as terras foram realizados sob a orientação da antropóloga, que enviava as pessoas adequadas para coletar as informações e realizar os procedimentos legais.

Dona Procópia e Santina (*in memoriam*) foram as militantes que, juntamente com Mari Baiocchi, desempenharam papel fundamental para que o território Kalunga no estado de Goiás fosse reconhecido, certificado e titulado. Dona Procópia colocou as comunidades existentes nos três municípios por acreditar que essa união traria força para a comunidade e até hoje se encontra nos movimentos sociais em busca de melhores condições para a Comunidade Quilombola Kalunga.

¹⁹ A Sucam, órgão que resultou da fusão do Departamento Nacional de Endemias Rurais (DENERu), da Campanha de Erradicação da Malária (CEM) e da Campanha de Erradicação da Variola (CEV), a Fundação herdou experiência e conhecimento acumulados, ao longo de várias décadas, de atividades de combate às endemias de transmissão vetorial, que transformaram a Sucam no órgão de maior penetração rural no país. Sua estrutura operacional estava presente em todos os estados brasileiros.

CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A oportunidade de conhecer uma nova realidade permite a ressignificação de conceitos para o educador, como também trabalhar em conjunto com outros educadores e alunos com saberes, dizeres e cultura tão distintos nos permite uma experiência além do que se é esperado ou mesmo uma (re)invenção da própria prática pedagógica.

A riqueza das trocas de experiências e o mergulho nas histórias possibilitam o sentir, refletir e agir de forma diferente, do que é mostrado pelas pesquisas generalizantes e mídia que desconhecem de fato a realidade. “É possível ver o multicolorido das práticas cotidianas, algo que depende das possibilidades dos sujeitos envolvidos nos espaços e tempos das salas de aulas das comunidades quilombolas”. (OLIVEIRA, 2003, p.81).

Trevisan e Martins (2006) relatam sobre a necessidade de falar em educação Química, priorizando o processo ensino-aprendizagem de forma contextualizada, ligando o ensino aos acontecimentos do cotidiano do aluno, para que estes possam perceber a importância socioeconômica da Química em uma sociedade que se avança no sentido tecnológico.

Concordamos com afirmação dos autores, porém enfatizando que o cotidiano não pode ser utilizado para tecer relações superficiais entre contextos e conhecimentos científicos. Nem tampouco serem apenas exemplos imersos aos conhecimentos científicos teóricos numa tentativa de torná-los compreensíveis. É importante utilizar o cotidiano no ensino de Química em um sentido mais problematizador, como o de compreender um contexto de estudo para além do conceitual, estudando também as possíveis implicações sociais, ambientais e políticas (LUTFI, 1992).

Santos e Mortimer (1999) afirmam que a contextualização e o cotidiano são utilizados, muitas vezes, como sinônimos e isso implica certo reducionismo para os termos. Assim, tanto a ideia de cotidiano quanto a de contextualização podem ser entendidas como aplicadas às simples exemplificações do conhecimento químico nos fatos cotidianos.

Nas ideias da pedagogia de Freire, a contextualização é visivelmente o princípio norteador para o ensino de ciências, o que significa um entendimento mais complexo do que a simples exemplificação do cotidiano ou mera apresentação superficial de contextos sem uma problematização que de fato provoque a busca de entendimentos

sobre os temas de estudo. Portanto, contextualização não deveria ser vista como recurso ou proposta de abordagem metodológica, mas sim como princípio norteador

Cajas (2001) afirma que o uso dos aspectos do cotidiano não deve ser realizado apenas para introduzir os conteúdos teóricos, chamar a atenção do aluno, aguçar a sua curiosidade como aspecto motivacional e com o único propósito de ensinar conteúdos. Essa forma de utilizar o cotidiano por meio de suas características comuns e corriqueiras dificulta a construção de um olhar crítico e não reducionista, capaz de originar estudos mais complexos embasados em conhecimentos sistematizados, que é o real objetivo do uso do cotidiano e da contextualização no ensino de Química.

Dessa forma, o ensino de Química estaria fazendo uma mediação entre as esferas cotidianas e não cotidianas, buscando, de forma intencional, uma ascensão de práticas pedagógicas para si, elevando-se para práticas pedagógicas em si. As primeiras são localizadas no âmbito do cotidiano, e as segundas – sistematizadas e não sincréticas –, localizadas no nível do não cotidiano, como afirmam Wartha, Silva e Bejarano (2013).

Apple afirma para Silva (2012) que a teoria precisa estar conectada com centenas de anos de luta e ela é inútil se não se conectar com a vida de todos que estão ali na escola, e com as lutas dos movimentos sociais para transformar as vidas dos seus pais e de si mesmos.

A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas. A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e não formal e, no segundo, o saber nem sempre está referenciado na experiência do aluno.

A educação é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar alunos e professores para o exercício da cidadania.

Assim, as realizações de atividades em salas de aula favoreçam o processo ensino-aprendizagem, tornam-se mais atrativas e divertidas, os alunos não percebem o tempo passar e, ainda, aprimoram o conhecimento adquirido. O desenvolvimento de experimentos envolvendo educador e aluno desenvolve o senso criativo e construtivo e incentiva, no aluno, a leitura e diálogo crítico e constante, como ressalta Gonçalves *et*

al. (2005).

A educação na atual sociedade tem apresentado uma série de diversidade, seja ela relacionada à estrutura física e do corpo docente da instituição de ensino, à disponibilidade de material didático e recursos tecnológicos, à condição social, política e econômica, ao tipo de comunidade no qual ele está inserido, à sua cultura e mesmo à religião.

O educador, frente a essa diversidade e de posse de um currículo referência de seus planos de aula e das aulas das disciplinas que são responsáveis, possui um papel fundamental na construção do conhecimento do aluno o que permite também uma transformação social, em que o aluno pode promover um diálogo entre as disciplinas estudadas em sala de aula com o seu cotidiano. Todavia percebe-se que, quando se trata de Comunidades Remanescentes de Quilombos²⁰, essa realidade está distante, uma vez que as condições inadequadas iniciam-se na própria estrutura curricular, a qual não é específica para a EEQ.

Para compreender a situação real e precária, retomemos à Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205 que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Anteriormente à Constituição de 1988, pensando na história do negro do Brasil, e posteriormente avaliando o cenário atual, com destaque para as legislações vigentes, perceberemos que se avançou pouco na oferta de uma EEQ de qualidade.

A situação do negro no Brasil é marcada historicamente pelo processo de escravização, que iniciava em África, com a sua captura nas terras onde viviam para serem trazidos à força em grandes navios sob condições desumanas, miseráveis que levavam muitos a morrerem vítimas de doenças, fome ou maus-tratos, antes mesmo de chegarem aos portos de destinos. Em terras americanas, eram separados dos seus grupos linguístico e cultural, para evitar comunicação entre si, e misturados a outras diversas

²⁰ De acordo com o Decreto 4.887/03, Remanescentes das Comunidades dos Quilombos são grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição com trajetória histórica própria, dotadas de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. A Fundação Cultural Palmares utiliza o termo Comunidades Remanescentes de Quilombos CRQs e esse será o termo adotado, até porque um quilombola fala : “ Eu sou da Comunidade quilombola Kalunga”, ou “eu sou quilombola da Comunidade Kalunga” e não “eu sou um remanescente da comunidade de quilombo”.

etnias, a fim de seguir as ordens dos seus senhores na realização dos diversos tipos de trabalhos.

Dessa forma se tornavam propriedade dos senhores de escravos ou senhores de engenho, podendo ser vendidos, doados, emprestados, alugados, hipotecados ou confiscados, tratavam-se de uma mercadoria, legalmente não possuíam nenhum direito, sofriam, de forma abusiva, diferentes tipos de punições, castigos, tortura e agressões, trabalhavam durante longas jornadas, recebendo o mínimo para sua sobrevivência, sob muita violência e humilhação.

Três séculos de período escravista e mais de um século de abolição da escravatura, os quilombos permanecem no cenário brasileiro. Se antes eram procurados pelos capangas dos senhores de escravos a fim de retornarem aos seus trabalhos, com maior violência ainda, hoje são comunidades que vivem em condições de invisibilidade para os governantes, mas que se movimentam em busca de melhores condições para sua população, sem que tenham que deixar sua identidade, seu território, sua cultura. Trata-se de uma população que quer ser visível e ter acesso aos seus direitos, os quais lhes são retirados, sendo um deles o direito à educação.

A escolarização, que era algo inacessível para o negro, um sonho inatingível no período escravista, com a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, passou a ser um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mas como seria possível efetivar esse direito com populações localizadas em regiões de difícil acesso, sendo que não queriam ser encontrados.

Seria inicialmente garantir o direito de ir e vir, que está no artigo 5.º da mesma Constituição que garante o direito à educação. Contudo, esse direito de ir e vir não significa apenas de ter livre locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens; e sim possuir condições acesso dentro do próprio território²¹ quilombola, entre as comunidades ou mesmo às áreas urbanas dos municípios próximos.

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento, a terra é muito mais do que possibilidade de

²¹ Os territórios quilombolas se localizam em sua maior parte em regiões rurais, de difícil acesso, todavia na nova configuração social, existem quilombos urbanos, os quais não deixam de ter a necessidade de direitos de escolarização e acesso, que se localizam em regiões periféricas dos municípios, que lutam por direitos e que são invisíveis às políticas públicas.

fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006), mas o acesso a ela torna-se necessário à realidade de hoje, diferentemente da situação apresentada por Baiocchi (2013) da condição em que o Kalunga vivia, e que ainda vive:

O Rio Paranã, juntamente com os morros e as serras que o abrigam, com os vales e as lagoas interiores, mantém a vida e a reprodução histórico-social do povo Kalunga. Impossível sobreviver em região tão inóspita sem a existência de um grande rio, cuja importância equipara-se à do Rio Nilo, no Egito, ou do Zaire e Zambeze, na África. A preservação dos Kalunga nessa área até os nossos dias só se torna possível devido à sua capacidade de resistência e ao difícil acesso à região, entre outros fatores. (BAIOCCHI, 2013, p. 30).

Para compreender um pouco dessa dificuldade de acesso às comunidades do território Kalunga, com a utilização do programa Strava, instalado no celular e geralmente utilizado por ciclistas e maratonistas, conseguimos gravar alguns percursos para chegar até as Escolas Estaduais Calungas. As imagens, na opção terreno, permitem observar o relevo montanhoso e os vãos que existem entre essas serras.

O percurso existente até a Extensão Maiadinha (Figura 10), localizada no Vão do Moleque, saindo de Cavalcante é de 66,6 km, considerando as condições das estradas razoáveis, o tempo mínimo gasto é de aproximadamente 3h, sendo que a Extensão Joselina Francisco Maia, localizada no Engenho II fica no caminho, a 26 km de Cavalcante, resultando em 50 minutos. Para fazer um paralelo, falaremos adiante do percurso até o Riachão, que passa por uma situação diferente.

Figura 10: Percurso entre Cavalcante e Maiadinha a partir do Programa Strava



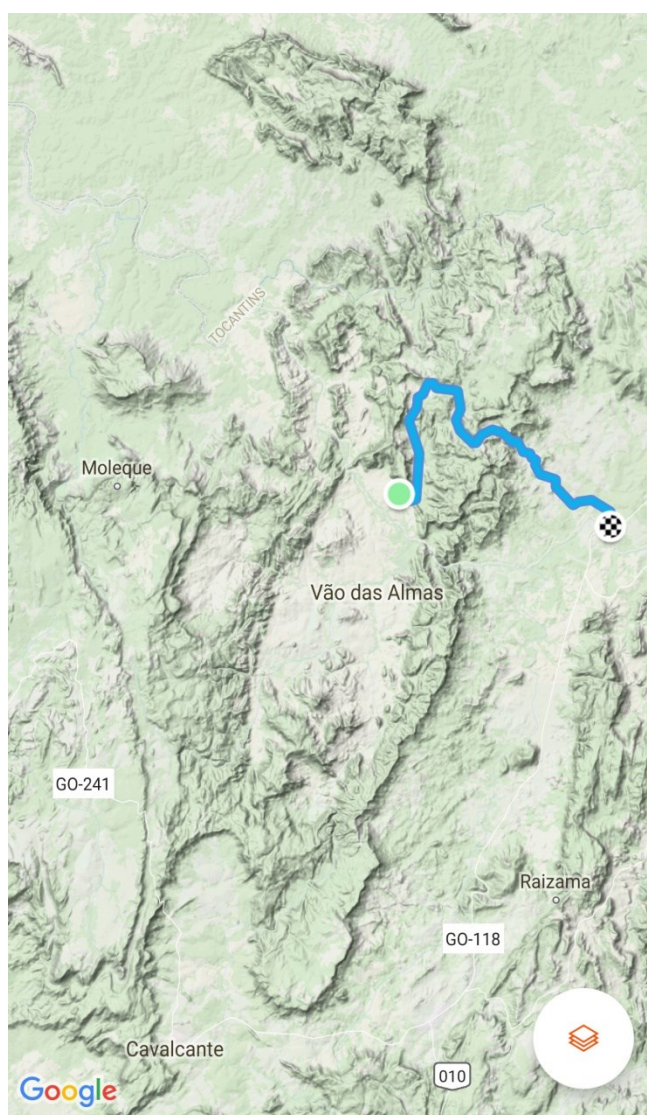
Fonte: Imagem gerada a partir do programa Strava.

A Comunidade Kalunga localizada no Engenho II há pouco tempo vem se desenvolvendo a partir do turismo devido à presença de três cachoeiras na região, Santa Bárbara, Capivara e Candaru. Para atender aqueles que se interessam pelo ecoturismo, há áreas de camping, restaurantes e guias. O turismo na região tem se tornado uma fonte de renda para a comunidade, no entanto causa impactos ao ambiente e aculturação. Considerando esses aspectos, juntamente com o resgate da cultura e outras situações, os professores da Extensão Joselina Francisco Maia, localizada no Engenho II, realizaram um trabalho transdisciplinar com os alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental e das três turmas do Ensino Médio, o qual será apresentado mais adiante.

A Comunidade do Riachão está localizada às margens do Rio Paranã, no município de Monte Alegre, da rodovia GO-118 até a Escola Estadual Calunga II – Sede, a distância de 38 km (Figura 11) é percorrida em um tempo médio de 2h, há

pontos da estrada em que as condições, mesmo para veículos traçados passarem, são mínimas, normalmente os moradores fazem o uso de motocicletas. Para chegar ao Riachão, passamos pelas Extensões da Escola Estadual Calunga II Barra e Tinguizal, é nessa comunidade que reside a matriarca da Comunidade Kalunga, Dona Procópio. Nesse local passa o Córrego Kalunga e é abundante a planta que tem o mesmo nome.

Figura 11: Percurso entre a GO -118 no município de Monte Alegre de Goiás até a Comunidade Kalunga Riachão, a partir do Programa Strava



Fonte: Imagem gerada a partir do programa Strava.

As comunidades quilombolas, por centenas de anos, permaneceram sem acesso à escolarização, à escrita e à leitura. Os ensinamentos e tradições repassados entre as gerações ocorriam com base em um currículo invisível, indescritível, realizado na interação adulto-jovem-criança. Não havia aulas específicas sobre os rituais, as festas

tradicionais, sistemas de produção de subsistência, aprendiam com o cotidiano, na observação e experimentação e isso garantia a aprendizagem permanente de cultura, valores e técnicas.

A partir de registros orais obtidos com os membros das comunidades pesquisadas, pode-se compreender que a escolarização antes negada aos quilombolas, iniciou-se quando alguém da comunidade foi para a cidade e pôde se qualificar retornando posteriormente, ou a partir de alguém que foi até a comunidade para ensinar. Os alunos se dirigiam às casas dessas pessoas para tomar lições, um espaço das residências se transformava em salas multisseriadas e ali ocorriam a alfabetização e letramento.

Com a criação das escolas quilombolas, inicialmente construídas para atender o ensino primário, surge um currículo escolar a ser seguido, todavia não atendendo às necessidades específicas das comunidades quilombolas, dificultando o trabalho do educador em ministrar as aulas a partir do currículo estabelecido, o qual não é direcionado para a educação do campo, muito menos para a educação escolar quilombola.

Rosenilde afirmou que, para dar continuidade aos estudos, as crianças precisavam se deslocar das comunidades, por vezes deixar a família para morar na cidade, sofrendo discriminação, exploração do trabalho infantil e, algumas vezes, abuso sexual, dentre outras situações que levavam alguns a retornarem às comunidades, interrompendo o estudo. Assim, aos poucos, as escolas começaram a ofertar turmas para concluírem o ensino fundamental e hoje algumas já possuem turmas de nível médio. O ideal seria que todas as escolas quilombolas possuíssem o nível de escolarização até o ensino médio, a fim de que o aluno pudesse estudar na comunidade, e estudar na cidade fosse uma segunda opção e não a única para que o aluno pudesse concluir o ensino médio.

No contexto da educação quilombola, que se configura como permanente movimento de resistência para a construção de um projeto educacional gerado pelos próprios sujeitos, os quilombolas, o ensino deve promover a desconstrução da inferioridade ideologicamente atribuída às populações negras do campo pelo sistema colonial e extrapolar para todo e qualquer elemento da negritude. Desse modo, a educação em Ciências, a exemplo o ensino de Química, pode ser trabalhada a partir do cotidiano do aluno como forma de transformação social.

Nesse sentido, é importante promover atividades e discussão no ensino de Química sobre as inter-relações entre educação em Ciências e educação quilombola, as quais foram, dentro da nova ordem social republicano-capitalista, marcadas por uma forte concepção etnocêntrica e urbana o que acarreta uma desvalorização das culturas do campo e afro-brasileiras. Esta, por sua vez, contribui para a interdição das populações negras do campo na educação formal, ao mesmo tempo em que incide sobre a perda de suas identidades. Dessa forma, os currículos não podem se resumir apenas à construção de um conhecimento específico, mas sim, que este ensino permita relacionar os conteúdos com a vida do aluno de forma a valorizar a identidade e cultura existentes.

O início da concretização do processo ensino-aprendizagem ocorre por meio de uma fundamentação teórica, que é realizada de acordo com a capacidade de cada educador em conseguir mediar o processo de aprendizagem do aluno, juntamente com sua formação acadêmica e práticas pedagógicas escolhidas para o processo. O educador precisa definir como ensinar o que é estabelecido no currículo, na instituição de ensino e como lidar com as suas próprias dificuldades, uma vez que, em grande maioria, não são formados na área específica de Química.

Levando em consideração que o profissional das escolas quilombolas o qual está como educador de Química não fez um curso de Licenciatura de Química, mas exerce sua função com grande interesse, percebe-se que o seu discurso apresenta uma das maiores dificuldades de ensinar Química: realizar experimentos que possam mostrar na prática a teoria apresentada e, então, dar significado ao que foi apresentado. Uma forma de vencer essas dificuldades de forma paliativa, para aqueles que não possuem possibilidade de fazer uma graduação específica, é a de realizar trocas de experiências com educadores formados na área, cursos de formação contínua de curta duração.

Galeano (1994) fala sobre a solidariedade como caminho de uma realidade possível que permita uma proposta de devir pedagógico e uma prática de conhecimento indissociável de uma prática político-epistemológica, imbricada de experiências emancipatórias que produzem alguma possibilidade de justiça cognitiva.

Dentro dessa perspectiva, Reis (2012) afirma que as aulas experimentais elaboradas, apresentadas e realizadas propõem uma ideia de formação que pense o saber como algo plural e infinito, só possível no diálogo entre os conhecimentos que perpassam pelos/nos/com os cotidianos das escolas, calando os silêncios e povoando de vozes o que, a priori, já é polifônico, pois o saber só existe como pluralidade de saberes, tal como a ignorância só existe como pluralidade de ignorâncias.

Sendo assim, a unificação de saberes, representa a destruição do direito do outro em seus saberes e suas ignorâncias. Por outro lado, a pluralidade de saberes junto à diversidade soma-se em possibilidades infinitas e inatingíveis. A troca de experiências plurais se mostra, então, como um caminho fértil na formação continuada de educadores o que reflete na formação dos alunos desse educador que passa por esse processo de troca, permitindo emancipar-se.

A emancipação é necessária para minimizar as contradições presentes nas estruturas sociais, estabelecidas e camufladas frente aos interesses de uma classe dominante, que dissimula as relações instituídas de opressão. Mas para a efetivação de ação prática educativa que tenha como fundamento a emancipação, é necessário que os sujeitos do processo educacional possam posicionar-se criticamente junto às políticas públicas de ensino e equipe gestora dessas políticas em uma perspectiva política de contestação e resistência, quebrando o sistema alienante e passivo dos grupos dominantes que se formam criando alianças hegemônicas com a tarefa de trazer boas ideias e torná-las seguras e não ameaçadoras, para os oprimidos, como afirmado por Apple (SILVA, 2012)

4.1 Aspectos Históricos da Educação Escolar Quilombola

Considerando a dificuldade em obter documentações impressas sobre a Educação Escolar Quilombola e para dar voz aos participantes da pesquisa, utilizaremos os registros orais das senhoras Maria Lúcia (Primeira professora no Jardim Cascata), Leutéria (Engenho II), Procópia (Riachão), do Senhor Faustino (primeiro professor Quilombola do Vão de Almas) e senhor José Cabral (Primeiro professor do Vão do Moleque) para apresentar como os processos educacionais ocorreram nas CRQ pesquisadas, ambas se caracterizam por salas multisseriadas nas quais o professor inicialmente “tomava a lição” como um processo de alfabetização.

Dona Maria Lúcia mudou-se para Goiás ainda muito jovem, seu pai era lavrador e veio do Estado de Minas Gerais, região de Formiga, para trabalhar na cidade de Anápolis. Na época, ela conta que caminhava muito para chegar à escola na qual as lições eram “tomadas”²² juntamente com as quatro operações matemáticas.

²² Tomar a lição significava que o aluno precisava ler a lição para o professor de forma correta, quando isso ocorria, o professor seguia para a próxima lição.

Eu estudei até a quinta série, só que fui pelejando, sabe, assim. E o meu pai na verdade, assim, mudou muito, não deixou a gente estudar muito. Estudava na roça, tinha que andar para estudar e, quando a gente foi crescendo, crescendo, também veio as oportunidades e a gente queria namorar e casar. Aí já dispersou tudo, aí a gente não estudou muito né. O professor dava as aulas nas fazendas, quando a gente era menino, eu e meu irmão tinha que andar muito, mas a gente nunca parou de estudar, meu pai mudou muito. (Maria Lucia, 61 anos, Quilombo Jardim Cascata)

Dona Maria Lúcia não conseguiu falar sobre a metodologia de ensino, em sua fala ela recordou que se mudavam muito e que isso dificultava estudar, que tinham que caminhar até onde havia algum professor para “tomar a lição” e que as caminhadas eram muito longas, que sempre carregava um caderno “para fazer as lições” e que não havia muito incentivo do pai para que estudassem, uma vez que a mulher era para ajudar nos trabalhos de casa.

Quando se mudou para Goiânia, fugida dos maus-tratos do marido, ela foi trabalhar na Vila Brasília e de lá foi para a barraca no Jardim Cascata, pois na época estavam doando terrenos. A partir daí, viu a necessidade de ensinar para as crianças, já que, na região, não havia escolas e os meninos ficavam na rua. Então, ela fez, no fundo do lote (Figura 12), uma sala de aula improvisada.

Fiz a escola no fundo da barraca, era um bancão grande. Aí cada menino vinha, eu fincava um pau e uma tabinha em cima para os meninos pôr o caderno, eu era a professora e ia atrás de material para eles, no início dos anos 90. Eu pedia para todo mundo, tinha uns 30 meninos, eu queria juntar aqueles meninos, queria ensinar a escrever e ler, fazer continha. (Maria Lúcia, 61 anos, Quilombo Jardim Cascata)

Figura 12: Quintal da casa da Dona Lúcia, o local onde ela dava aulas aos alunos



Fonte: Fotografia da autora.

Dona Lúcia conta que muitos meninos frequentavam a escola, que era um trabalho voluntário e que não havia registros. Quando ela deixou a presidência da Associação, após vencer o mandato, a escola foi levada para o barraco do então presidente, porém não aceitaram que funcionasse daquela forma (bancão e meninos) e tiveram que encerrar as atividades.

As lutas pela construção das moradias surgiram após uma chuva muito forte. As pessoas moravam em barracos, o governo doou material para a construção de dois cômodos a cada morador que deveria se responsabilizar pela mão de obra. Dona Maria Lúcia conta que houve também a luta para que houvesse uma escola na região. Assim, foi construída pelo município a escola do Jardim Cascata e, depois de pronta, foi cedida para o Estado de Goiás, passando a ser hoje o Colégio Estadual Jardim Cascata.

Dona Maria Lúcia conta que a escola ajudou muito, porém ela ainda não está satisfeita, pois o “povo deveria ter uma escola mais bonita, mais arrumada”. Ela se refere a ter uma escola com quadra coberta, paredes pintadas, melhores cadeiras e mesas, que tenha uma melhor infraestrutura, “porque o povo merece um lugar bom para estudar”.

O Sr. Faustino é morador do Vão de Almas, porém veio do Vão do Moleque ainda criança, o que demonstra a relação de parentesco entre as várias regiões do território, é pai da professora Wanderléia e do guia Adão, e tem outros cinco filhos vivos, pois cinco morreram recém-nascidos, possivelmente devido ao tétano. Para ele, o quilombo hoje é o lugar do descanso, onde se produz o sustento e se pode viver uma vida mais calma.

A escolarização no Vão de Almas iniciou em 1971, no ano em que seu Faustino se casou com Dona Teodora (casamento tratado). As professoras vieram da cidade e trabalhavam na casa do pai de seu Faustino, Altair trabalhou em um período de 3 anos, Helena (Helenita), 2 anos e Elizabete (Deta), 1 ano. Após a passagem das três professoras, o prefeito da época, Jorge Cheim, sabendo que Seu Faustino havia estudado até o quarto ano primário, convidou-o para ser professor da Comunidade do Vão de Almas.

As aulas então passaram a ser realizadas em uma sala construída de adobe²³ e palha, próximo à casa do Sr. Faustino o qual, além de ministrar aulas para os alunos, era

²³ Adobe são tijolos de terra crua, água, palha, estrume de gado ou outras fibras naturais, moldados em formas por processo artesanal.

também responsável por buscar a merenda escolar em locais de difícil acesso, onde só era possível transitar em mulas que traziam nas costas as buracas²⁴ cheias de alimentos, que por vezes chegavam através do Rio Paranã. Dona Teodora ajudava no preparo da merenda para que os alunos não ficassem sem alimentação, pois eram longas as distâncias percorridas entre suas casas e a escola.

Figura 13: Primeira escola, constituída por uma sala de aula no Vão de Almas.



Fonte: Fotografia da autora.

O Sr. José Cabral (*in memoriam*), mais conhecido como Capixaba, nasceu no Rio de Janeiro e veio para Cavalcante para atender a um trabalho de Dr. Ênio, um paulista que possuía fazenda no Vão do Moleque, próximo à Maiadinha. Na ocasião, ele conheceu Cristina, moça quilombola Kalunga, que tornou-se sua esposa. Deixou o trabalho na roça e começou a trabalhar nas terras da família de Dona Cristina, onde constituiu família e residiu até junho de 2017.

Em 1992, começou a dar aulas em um barraco, ministrava aulas da alfabetização até a quarta série primária. Com o Programa do Governo Proformação, curso de nível médio para habilitar no magistério, pôde realizar o concurso para professor municipal, tornando-se o primeiro professor, com Nível Médio, da Maiadinha. Até então, não havia escolarização na região. Atualmente, era aposentado no cargo de professor pelo município de Cavalcante e sempre teve a sala de sua casa (Figura 1) como uma sala de aula, para ensinar todos aqueles que recorressem a ele. Faleceu durante a pesquisa

²⁴ Bolsas artesanais produzidas com couro de gado utilizadas em cavalos para carregar mantimentos. Em algumas regiões, recebe o nome de bruaca como variação linguística. O povo Kalunga utiliza a buraca, também, como instrumento de percussão para tocar a sussa.

(junho de 2017), deixando uma história para aqueles que tiveram a oportunidade de conhecê-lo, desfrutando do seu convívio como amigo ou sendo um de seus alunos.

Figura 14: Entrada da sala (sala de aula) da casa do Sr. José Cabral.



Fonte: Fotografia da autora.

Durante a conversa que tivemos, o Sr. Cabral afirmou que estudavam mais de 70 alunos no barracão, que as disciplinas mais importantes eram Língua Portuguesa e Matemática e que, mesmo com todas as dificuldades e precariedades, encaminhava os alunos sabendo ler e fazendo as quatro operações matemática, as outras áreas eles aprenderiam depois. As professoras Nilça e Dulcimar são professoras na Extensão da Maiadinha e foram alunas do Sr. Cabral, que fala com orgulho de saber que elas hoje podem contribuir muito mais para o ensino dos alunos da Comunidade Kalunga.

Só não posso ensinar o que eu não sei. Tem professor que não quer que o aluno saiba mais do que eles. Tenho alunos formados que agradecem e a gente fica satisfeito em ver cidadão. Penso, começou comigo e olha onde ele está. Um prazer muito grande, fico até emocionado. Pedi para o prefeito para abrir sala de aula para alfabetizar, foi quando a escola foi construída, em um rancho simples, melhor do que o barraco. (Cabral, 71 anos, Maiadinha – Kalunga)

O Sr. Cabral lembra-se das unidades de medidas que eram utilizados como: litro, prato, arroba (15 kg), palmo (distância entre o dedo polegar e o mínimo com a mão aberta), chave (distância entre o dedo polegar e indicador), alqueire, hectare, légua (6 ou 6000 passos), passos (cada passada correspondia a 1 m, 1000 passadas a 1 km, conta

que os saberes das pessoas estavam de acordo com a realidade por eles vivenciadas, que se fizessem as contas certinho dava certo. Que não havia muitas opções, mas que as pessoas conseguiam realizar suas tarefas, marcar o tempo que gastava até a cidade, ou fazer os tijolos de adobe e construção das casas. Que as plantas do quintal eram a farmácia, até porque o acesso à cidade sempre foi muito difícil.

4.2 Legislação Brasileira e Educação Escolar Quilombola.

Por meio da atuação do movimento social, notadamente o segmento negro, e com a organização do movimento quilombola, o Estado reconheceu os direitos culturais e materiais quilombolas na Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Nos Artigos 215 e 216, reconhece-se a importância cultural das manifestações afro-brasileiras e os quilombos como patrimônio cultural.

Art. 215, § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216, § 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

O regime jurídico das questões quilombolas tem disciplina direta com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)²⁵ de 1988, estabelece o direito à propriedade das terras dessas comunidades que determina: “Art. 68. Aos remanescentes de quilombola que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo ao estado emitir-lhes os títulos respectivos” e reflexa nos artigos 215, §1º e 216 do texto principal da Constituição Brasileira de 1988:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

²⁵ A finalidade do ADCT é estabelecer regras de transição entre o antigo ordenamento jurídico e o novo, instituído pela manifestação do poder constituinte originário, providenciando a acomodação e a transição do antigo e do novo direito edificado. Nas Constituições de 1891, 1934 e 1946, assim como na atual, de 1988, o ADCT aparece como ato destacado, possuindo, respectivamente, 8, 26 e 36 artigos, sendo que, na redação original, promulgada em 5 de outubro de 1988, o texto continha 70 artigos, estando, atualmente, conforme apontado, com 97, tendo em vista reformas constitucionais introduzidas por emendas.

Segundo Barroso, “destinam-se as normas dessa natureza a auxiliar na transição de uma ordem jurídica para outra, procurando neutralizar os efeitos nocivos desse confronto, no tempo, entre regras de igual hierarquia — Constituição nova versus Constituição velha — e de hierarquia diversa — Constituição nova versus ordem ordinária preexistente”, interligando-se, portanto, nesse sentido, com o instituto da recepção (Luís Roberto Barroso, Disposições constitucionais transitórias..., p. 491, in: CLÈVE, C. M.; BARROSO, L. R. (Org.). Doutrinas essenciais direito constitucional, RT, 2011. v. 1, p. 489-505).

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

§ 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

§ 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988)

A finalidade do ADCT é estabelecer regras de transição entre o antigo ordenamento jurídico e o novo, instituído pela manifestação do poder constituinte originário, providenciando a acomodação e a transição do antigo e do novo direito edificado. Nas Constituições de 1891, 1934 e 1946, assim como na atual, de 1988, o ADCT aparece como ato destacado, possuindo, respectivamente, 8, 26 e 36 artigos, sendo que, na redação original, promulgada em 5 de outubro de 1988, o texto continha 70 artigos, estando atualmente, conforme apontado, com 97, tendo em vista reformas constitucionais introduzidas por emendas.

Segundo Barroso, “destinam-se as normas dessa natureza a auxiliar na transição de uma ordem jurídica para outra, procurando neutralizar os efeitos nocivos desse confronto, no tempo, entre regras de igual hierarquia — Constituição nova versus Constituição velha — e de hierarquia diversa — Constituição nova versus ordem ordinária preexistente”, interligando-se, portanto, nesse sentido, com o instituto da recepção (Luís Roberto Barroso, Disposições constitucionais transitórias..., p. 491, in: CLÈVE, C. M.; BARROSO, L. R. (Org.). Doutrinas essenciais direito constitucional, RT, 2011. v. 1, p. 489-505).

Não são poucos nem triviais os obstáculos apresentados para a efetivação dos direitos das CRQ, visto que mesmo que seus direitos fundiários começaram a ser reconhecidos, embora com limitada implementação, ainda passam a protagonizar conflitos relevantes no cenário brasileiro atual, que segundo levantamento da Comissão Pastoral da Terra (Gonçalves e Santos, 2012) representam 60% dos grupos que sofreram violência no campo.

Se considerarmos que “de quase folclóricos, enfim, os quilombolas tornaram-se

ativistas incômodos, localizados no mapa político nacional em algum lugar entre os trabalhadores sem terra, os indígenas, as favelas e os universitários cotistas”, conforme destaca Arruti (2010, p. 28), como é possível contribuir para avançarmos na efetivação dos direitos dessa população na área da educação, visto que a área relacionada à certificação e titulação das terras tem sido apresentada em pesquisas relacionadas à antropologia e historiografia e realizadas pelo INCRA.

Essa população que ora parece lendária, devido à sua quase que invisibilidade e ou exclusão, que causa desconforto às autoridades, quando solicitam o mínimo de acesso aos direitos não concedidos, visa inserção no cenário brasileiro como forma de requerer direitos descritos em inúmeras leis, decretos, resoluções, portarias, mas que de fato, não são cumpridos em sua totalidade.

Arruti (2010) analisa a busca pela efetivação dos direitos quilombolas por duas perspectivas. Uma se baseia no reconhecimento da exclusão sistemática sofrida por essas comunidades, da qual decorre sua atual situação social em geral vulnerabilizada, justificando-se, por essa razão, os esforços de compensação e reparação por meio de acesso diferenciado a políticas universais.

A outra perspectiva se dá pelo reconhecimento das especificidades desses grupos e da implementação de políticas singulares que consigam lidar com suas particularidades. Além das medidas para regularização fundiária, principal demanda dessas populações, podem ser elencadas iniciativas que têm o propósito de prover acesso às políticas públicas, como o acesso à Educação Escolar Quilombola.

Buscar a garantia de direitos e de políticas públicas para uma educação que possui 74,53% de escolas na zona rural, de acordo com dados do censo de 2011, é um tanto desafiador, mas possível, e uma forma de conquistar, é conhecendo as leis para poder exigir que sejam cumpridas.

Em 20 de dezembro de 1996, o presidente da república Fernando Henrique Cardoso, ao sancionar o texto Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.º 9.394, a qual ficou conhecida como Lei Darcy Ribeiro²⁶, já apresentava a necessidade de oferecer uma educação básica para a população rural que atendesse suas especificidades. Em seu artigo 28, apresenta a necessidade de conteúdos curriculares e metodologias que atendessem às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

²⁶<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-ldbem>

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Todavia, vinte anos se passaram e essa não é a realidade observada nas escolas rurais pesquisadas, as quais seguem um currículo como a de todas as escolas do estado de Goiás, sejam elas rurais ou urbanas.

O Ministério da Educação apresenta em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²⁷ objetivando legar fundamentos curriculares e, de alguma forma, atribuir certa unidade às propostas curriculares das unidades públicas de ensino para a constituição dos PPP das escolas brasileiras. O volume que trata da Pluralidade Cultural traz como justificativa a necessidade de construção de uma sociedade inclusiva, por consequência, justa e igualitária.

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p.121)

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego que envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas. A Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente.

Considerando a finalidade da educação básica de assegurar ao educando a formação indispensável ao exercício da cidadania, é importante que a base curricular comum contemple, articuladamente com os eixos do conhecimento químico

²⁷ Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135p. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio; v.2)

mencionado (propriedades, transformações e constituição), a abordagem de temas sociais que propiciem ao aluno o desenvolvimento de atitudes e valores aliados à capacidade de tomada de decisões responsáveis diante de situações reais (SANTOS; SCHNETZLER, 1997).

Isso pode ser desenvolvido em uma abordagem temática que, à luz da perspectiva de Paulo Freire (1967, 1992, 2016), vise à mediatização dos saberes por meio de uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, de arguição da realidade, na qual o diálogo começa a partir da reflexão sobre contradições básicas de situações existenciais, consubstanciando-se na educação para a prática da liberdade. Para Freire (1967 e 2016), os temas sociais e as situações reais propiciam a práxis educativa, que, enriquecida pela nova linguagem e pelos novos significados, transforma o mundo, em vez de reproduzi-lo.

Ao se discutirem aspectos sociocientíficos, vão emergir em sala de aula diferentes pontos de vista, que deverão ser problematizados mediante argumentos coletivamente construídos, com encaminhamentos de possíveis respostas a problemas sociais relativos à Ciência e à Tecnologia. Esse diálogo cria condições para a difusão de valores assumidos como fundamentais ao interesse social, aos direitos e aos deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. É necessário considerar, nesse sentido, que a abordagem de aspectos sociocientíficos, na base comum da área e do componente curricular, tem a função de desenvolver capacidades formativas específicas, aliadas aos conteúdos e aos conceitos, no tocante ao domínio da contextualização sociocultural.

Pode-se trabalhar, por exemplo, no Ensino de Química, a partir de temas como poluição, recursos energéticos, saúde, plásticos, metais, lixo, Química agrícola, alimentos, medicamentos, agrotóxicos, águas, atmosfera, solos, vidros, cerâmicas, entre tantos outros temas abordados, também, em livros paradidáticos, orientados para o ensino médio. Muitos desses temas são encontrados em artigos de revistas de divulgação científica, como a revista *Ciência Hoje*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e outras, como a *Scientific American*, a *Galileu*, além da *Química Nova na Escola*.

Destacam-se, ainda, as orientações expressas nos PCN+ (BRASIL, 2002), de que a organização dos conteúdos leve em consideração duas perspectivas para o ensino de Química (presentes nos PCNEM):

- i) a que considera a vivência individual dos alunos – seus conhecimentos escolares, suas histórias pessoais, tradições culturais, relação com os fatos e fenômenos do cotidiano e informações veiculadas pela mídia; e
- ii) a que considera a sociedade em sua interação com o mundo, evidenciando como os saberes científico e tecnológico vêm interferindo na produção, na cultura e no ambiente”. (p.93)

Enfatiza-se, mais uma vez, que a simples transmissão de informações não é suficiente para que os alunos elaborem suas ideias de forma significativa. É imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem decorra de atividades que contribuam para que o aluno possa construir e utilizar o conhecimento (BRASIL, 2002, p. 93).

É importante salientar a necessidade de aprofundamento da visão de uma formação humana/social integral e integradora, que não apresente uma percepção segmentada do conhecimento humano, nem do sujeito, nem da realidade; que não dissocie desenvolvimento intelectual e profissional, formação teórica e prática; que articule saberes concernentes a conteúdos formativos diversificados, associados a conceitos que necessitam ser (re)significados em contexto escolar, incluindo dimensões plurais e múltiplas do saber, do ser, do saber-fazer, do conviver, associadamente a valores, atitudes e posturas a serem incorporadas como vivências sociais mais solidárias, responsáveis e justas (BRASIL, 2006, p. 136).

Nessa direção, é possível verificar, nas orientações curriculares para o ensino médio, que há uma descrição que venha a atender a necessidade de se considerar os contextos nos quais os alunos e professores quilombolas estão inseridos, visto que possuem dinâmicas distintas, começando pela dificuldade de acesso à escola, aos recursos pedagógicos e à formação dos professores.

Outro diagnóstico está relacionado à questão dos avanços das séries seguintes. Durante as visitas às escolas, percebemos que aquelas que possuem Ensino Médio são recentes, pois na maioria delas (66,6%), as turmas vão até o nono ano do Ensino Fundamental, sendo que, para os alunos darem continuidade aos estudos, eles precisam se mudar para a cidade ou interrompem a formação acadêmica, pois nem todas as famílias têm condições financeiras para manter os filhos estudando na cidade, mesmo que seja na escola pública.

Além do perfil de renda da comunidade, ainda, ocorrem episódios de gravidez precoce, abuso sexual, trabalho infantil, alcoolismo dentre outros problemas vivenciados no meio urbano. A ausência da família na cidade faz com que muitos

alunos sofram com maus-tratos e exploração de mão de obra com a justificativa de que lhes é fornecido abrigo e alimentação.

Muitos jovens que vão para a cidade continuar com os estudos acabam retornando para a casa na comunidade, ele não consegue continuar com os estudos, pois trabalha da hora que levanta até a hora que vai estudar, de noite, ficando cansado, não consegue fazer tarefa e trabalho, bomba de ano. As meninas sofrem mais ainda, porque algumas acabam se casando pensando que vai sair da vida de exploração, algumas engravidam e param de estudar para cuidar do bebê. (R. M. S, 33 anos, Engenho II - Kalunga)

Aproveito o momento para esclarecer que a gravidez precoce em jovens quilombolas não se caracteriza como cultura do quilombo, são casos ocorridos na sociedade devido às condições vivenciadas por elas. Não é o nosso foco fazer uma discussão sobre a incidência de gravidez precoce de jovens Kalungas, mas cabe chamar a atenção e informar, uma vez que membros da CQK já ouviram as pessoas falarem que é da cultura Kalunga a gravidez precoce entre as jovens, o que não é correto e nem adequado. O trabalho para que essa realidade deixe de existir tem sido constante entre as lideranças da comunidade e demais membros.

Com os dados do INEP, no Censo Escolar de 2011, verifica-se a partir do quadro 4, que 93,2% das escolas quilombolas estavam concentradas na zona rural e 6,8% na área urbana e que, do total de escolas, apenas 3% das escolas tinham turmas de ensino médio, confirmando a situação de que ou o jovem quilombola se mudava para continuar os estudos e finalizar o ensino médio ou parava na última série ofertada em sua comunidade.

Quadro 4: Dados do último censo sobre o número de escolas quilombolas no Brasil.

Número de Escolas Quilombolas - 2011							
Brasil			Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Total	Total	1.989	333	1.278	238	55	85
	Urbana	136	7	72	41	6	10
	Rural	1.853	326	1.206	197	49	75
Ensino Fundamental	Total	1.825	311	1.173	205	55	81
	Urbana	105	5	56	31	6	7
	Rural	1.808	314	1.165	198	51	80
Ensino Médio	Total	59	9	27	15	1	7
	Urbana	31	3	16	10	0	2
	Rural	28	6	11	5	1	5

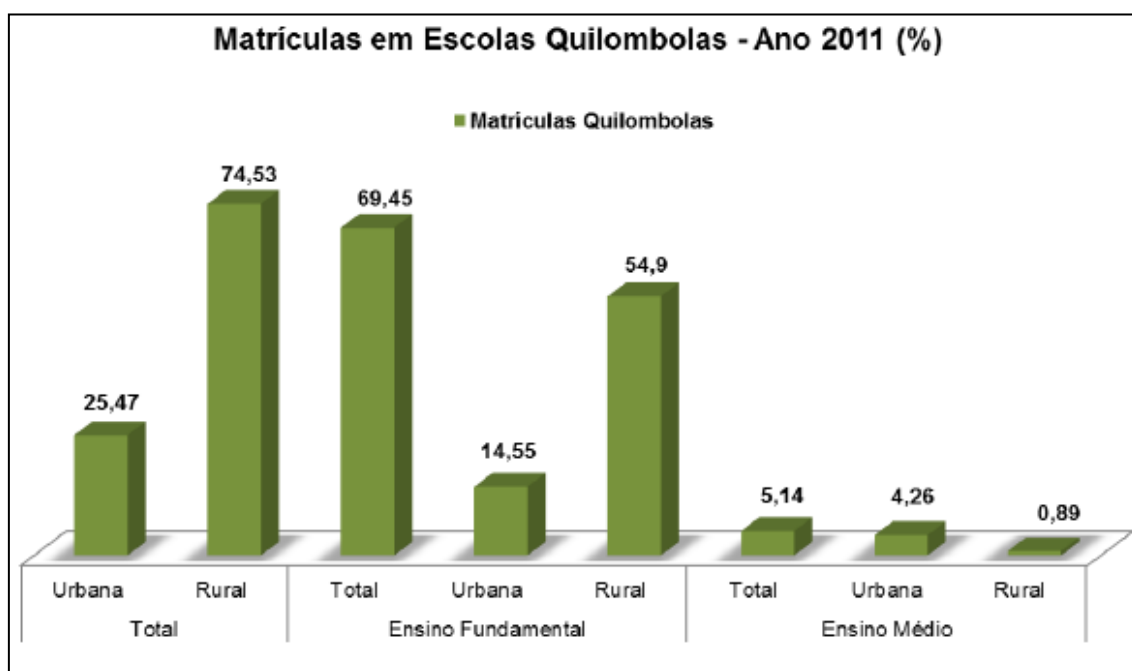
Fonte: MEC/INEP/Deed²⁸

A oferta do ensino médio nas escolas quilombolas (quadro 5), na zona rural, corresponde a 0,89% das matrículas, valor muito pequeno que demonstra a situação precária de continuidade de estudos no campo e a necessidade de políticas públicas que efetivem o direito à educação sem ter que sair de sua comunidade.

Mesmo quando analisadas as matrículas no ensino médio na área urbana, os números ainda são pouco expressivos (4,26%). Enquanto de uma maneira geral, 74,53% das matrículas em escolas quilombolas estão no campo, o percentual de matrículas considerando somente as do Ensino Médio, 82,9% estão na área urbana e 17,1% no campo. Situação invertida justificada pela falta de oferta de ensino médio no campo.

²⁸ http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/ind_campo_indigena_e_quilombola.pdf

Quadro 5: Porcentagens de matrículas nas escolas quilombolas.



Fonte: MEC/INEP/Deed

Consideramos os dados do Censo Escolar 2011, por apresentar a diferenciação das escolas quilombolas pelo nível de ensino (Ensino Fundamental/Ensino Médio) e pela região de oferta (Rural/Urbana). Os dados do Censo Escolar de 2016 foram utilizados e serão discutidos em outro momento, uma vez que não apresentaram essa diferenciação, e sim o número de escolas em áreas remanescentes de quilombos e números de matriculados.

Com o objetivo de procurar trazer mais ações governamentais para essas comunidades, em 2004, o PBQ foi criado, com ações e programas coordenados entre vários ministérios. As ações foram organizadas em quatro eixos: i) acesso à terra; ii) infraestrutura e qualidade de vida; iii) inclusão produtiva e desenvolvimento local; e iv) direitos e cidadania, a coordenação está sob responsabilidade da SEPPIR com a participação de diversos órgãos.

De acordo com a Coordenadora Geral Substituta de educação para as relações étnico-raciais do Ministério da Educação, Lopes²⁹ (2016), o MEC se propõe a promover maior e melhor acesso à educação aos membros de comunidades quilombolas com ações ordinárias direcionadas a todas as escolas, com atenção ao atendimento das comunidades quilombolas, destacando-se DCNEEQEB de 2012, como a distribuição de

²⁹ Maria Auxiliadora Lopes esteve no II Formação de Professores Quilombolas ocorrido em 28/03/2017

material didático específico, transporte escolar de qualidade ou ainda o incentivo ao PNAE, que reverte recursos superiores para escolas que recebem alunos quilombolas.

Entretanto, quando observadas as reais condições das escolas quilombolas visitadas, verifica-se que a implementação dessas melhorias ocorre com morosidade, quando se verifica que, além da falta de materiais didáticos, são quase inexistentes os materiais para a EEQ, e urge melhoria na infraestrutura, no transporte escolar e formação de professores.

As DCNEEQEB representam um progresso no avanço das políticas públicas, e teve sua aprovação a partir da homologação do parecer pelo CNE em meio às comemorações do Dia Nacional da Consciência Negra em 2012, visando estabelecer orientações para o desenvolvimento da EEQ, representando a culminância de uma trajetória de debates e de reconhecimento, assim como apontamentos para iniciar nova etapa da efetivação de direitos da população negra quilombola, sendo uma possibilidade no avanço das políticas públicas.

Anteriormente a esse momento de grande importância no cenário brasileiro, várias outras legislações voltadas para a Educação no Brasil foram elaboradas e aprovadas com o objetivo de que a educação fosse desenvolvida com qualidade. Em 1996, a educação para a população rural passou a estar nas linhas dos textos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional. Em 2003, a temática História e Cultura Afro-Brasileira passou a ser obrigatória no currículo com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que alterou a Lei n.º 9.394 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Em 2007, os Povos e Comunidades Tradicionais tiveram Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável estabelecida e, em 2008, vieram as diretrizes complementares sobre a Educação do Campo.

Apresentar as modificações, a partir das legislações, é necessário para compreender os aspectos que levaram às suas respectivas construções, fazendo reflexões e apontamentos voltados para as dificuldades que existem a fim de que sejam implementadas nas instituições de ensino, como uma prática frequente.

- ✓ Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 que Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, na qual reconhece as comunidades quilombolas como Comunidades Tradicionais e tem por objetivos específicos, no artigo 3º, garantir e valorizar as formas

tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não formais;

- ✓ Lei 11.645, de 10 de março de 2008 que altera a Lei n.º 9.394 e modifica a Lei 10.639/03 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
- ✓ Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- ✓ Resolução n.º 8 de 20 de novembro de 2012 a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Que tem no seu artigo 8º algumas ações como: construção de escolas públicas em territórios quilombolas garantia de condições de acessibilidade nas escolas; presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; garantia de formação inicial e continuada aos docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;
- ✓ Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE) que definem as diretrizes, princípios, objetivos, metas e estratégias para implementar e garantir o desenvolvimento do ensino.

A partir das legislações apresentadas, são necessárias políticas públicas adequadas para atender à demanda específica da educação escolar quilombola, condições físicas e estrutura curricular que sejam efetivas para as necessidades dessa parcela da população brasileira.

4.3. A Educação Escolar Quilombola no Estado de Goiás: Semelhanças e Diferenças entre o Colégio Estadual Jardim Cascata e as Escolas Estaduais Calungas e suas Extensões.

As pesquisas que tiveram como foco de análise as relações raciais em territórios/comunidades de predominância afrodescendente, sejam elas urbanas (bairros) ou rurais, mostram que, nesses espaços, também as relações raciais são complexas, mostram que, a despeito de terem consciência do seu pertencimento étnico-racial, e que nesse espaço são maioria, também percebem a negação pela sociedade brasileira de seu grupo e procuram com isso se comportar como brancos. Por outro lado, há comunidades que mostram um grande potencial de mobilização no sentido de legitimar os valores negros. (RIBEIRO, 2005, p.180).

Observa-se na educação da comunidade do Engenho II que existe a consciência dos familiares e das crianças e adolescentes quanto à importância do ensino oferecido pela escola formal, sobretudo na construção da autonomia do indivíduo na sociedade, o que significa reconhecer a capacidade de essas pessoas tomarem decisões conscientes em todos os campos de sua vida e nas relações estabelecidas com as pessoas de fora da comunidade. Entretanto, a relação entre o que se aprende na escola e a sua aplicação no cotidiano dos quilombolas pouco se pode aferir. Os estudantes possuem dificuldade de associar um aprendizado ao outro devido à não associação entre os saberes aprendidos na comunidade – ligado ao trato com a terra, ao significado simbólico do território associado à ancestralidade e à identidade étnico-racial, bem como festejos de celebração da colheita e os saberes oferecidos nos conteúdos curriculares formais.

Diante do exposto, D'Ambrósio (2016) afirma que o currículo cartesiano, tradicional, responde aos componentes objetivos, conteúdos e métodos que adotam definições obsoletas de objetivos conservadores, respondendo a prioridades da sociedade do momento em que o currículo foi concebido. Conseqüentemente, os conteúdos respondem a esses objetivos obsoletos, que, muito provavelmente, foram importantes em determinado momento histórico e que agora são ancorados em argumentos insustentáveis, transmitidos com métodos que pouco tem a ver com o cotidiano dos alunos.

Objetivos, conteúdos e métodos que são definidos, a priori, sem conhecer os alunos e baseados numa estratificação desses alunos em faixas etárias e níveis de desenvolvimento intelectual estabelecidos em uma situação de laboratório, que não

reconhecem as experiências e expectativas resultantes de história individual e comunitariamente coletiva de cada indivíduo.

D'Ambrósio (2016) diz, ainda, que os conteúdos são em geral inúteis, transmitidos com uma metodologia falsificada e falsificadora, para atingir objetivos que escapam às perspectivas dos alunos e mesmo dos professores os quais seguem um sistema que os engessam. É necessária a construção de um currículo dinâmico que seja, de fato, uma estratégia para a ação educativa, que facilite a troca de informações entre alunos e professor/aluno, por meio de uma socialização de esforços em uma tarefa em comum, a qual pode ser um projeto, uma reflexão em que cada indivíduo contribui com o que sabe, com o que tem, com o que pode, empenhando-se ao máximo na concretização do objetivo comum e tendo como resultado a concretização do aprendizado.

Como estratégia de ação comum, o currículo dinâmico parte do reconhecimento que, nas sociedades modernas, as experiências e os interesses dos indivíduos são distintos e, portanto, as classes são heterogêneas, tendo alunos de interesses variados, detentores de uma enorme gama de conhecimentos prévios, elevado potencial criativo e motivações variadas.

O currículo dinâmico é desenvolvido simultaneamente em três etapas: **Motivação**, resultado de condições emocionais e da interface passado/futuro; **Elaboração de novo conhecimento** mediante troca/construção/reconstrução de conhecimentos; **Socialização** mediante a realização de tarefas comuns. (D'Ambrosio, 2016, p. 281)

Assim, concordamos que é necessária a construção de um currículo dinâmico, que foge radicalmente das propostas centradas nos conteúdos, que ainda dominam o currículo atual, como uma estratégia de educação holística. No entanto, D'Ambrosio (2016) afirma que “uma profunda re-conceituação de currículo tem sido rejeitada por educadores, em geral” (p.279), o que faz com que se permaneça com o currículo cartesiano que, no caso do Currículo para o Ensino de Química no estado de Goiás, é utilizado no ensino regular e na EJA, nas escolas rurais ou do campo, quilombolas ou não, sem uma distinção entre as modalidades de ensino ou perfil das escolas.

Um currículo único, denominado de Currículo Referência da Rede de Educação de Goiás (CRREG) é apresentado no quadro 6 e não possui diferenciação para as escolas do campo, com relação às urbanas, tampouco para as escolas quilombolas e Educação de Jovens e Adultos, o que dificulta para o processo ensino-aprendizagem,

pois tanto o professor quanto os alunos apresentam limitações para conseguir compreender, ensinar e concluí-lo durante o período letivo. A carga horária da disciplina de Química torna-se incompatível com os conteúdos propostos, todavia é possível trabalhar a partir dos eixos temáticos para tornar esse currículo referência aplicável, para isso é necessário que ocorra a formação dos professores a fim de que eles compreendam a efetivação do processo ensino-aprendizagem a partir dos eixos temáticos.

Quadro 6: Currículo Referência da Rede de Educação de Goiás.

1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a Química como uma ciência construída pelo ser humano e sua importância para a tecnologia e a sociedade. • Reconhecer o papel do uso da Química como atividade humana na criação/solução de problemas de ordem social e ambiental, sempre que possível contextualizando com as questões nacionais. • Compreender a Química como uma ciência baseada nos eixos teórico, representacional e fenomenológico. • Estabelecer a diferença entre transformação Química e transformação física, evidenciando a reversibilidade ou irreversibilidade desses fenômenos. • Identificar as características dos materiais nos diferentes estados físicos. • Compreender, representar e interpretar graficamente os processos de mudança de estado físico (temperatura versus tempo) da água e outras substâncias. • Interpretar graficamente a mudança de estado físico de uma substância pura e de misturas. • Identificar pressão e temperatura como fatores importantes durante a mudança de estado físico de uma substância. • Identificar ponto de fusão, ponto de ebulição e densidade como propriedades dos materiais. • Compreender os principais processos utilizados para a separação de misturas, isto é: filtração, decantação, destilação. 	Química, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • Química e sociedade • Química, saúde e meio ambiente • Química, uma ciência experimental • Transformações físicas • Transformações Químicas • Mudanças de estado físico da matéria • Propriedades dos materiais: • Ponto de fusão • Ponto de ebulição • Densidade • Diagrama de fases da água • Diagrama de fases de misturas • Misturas (classificação) • Processos de separação de misturas
2º BIM	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais teorias que procuravam explicar a constituição da matéria ao longo da história. • Compreender as leis ponderais de Lavoisier e de Proust. 	<ul style="list-style-type: none"> • A linguagem da Química - Primeiros modelos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórico dos modelos atômicos • Lei de Lavoisier

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de átomo, a partir do modelo de Dalton, para explicar as Leis Ponderais. • Estabelecer diferença entre substância simples e substância composta. • Caracterizar os constituintes fundamentais do átomo (próton, elétron e nêutron) e compreender a construção do modelo atômico como um processo histórico (isto é reconhecer a existência do elétron para a concepção do modelo atômico de Thomson; compreender a radioatividade como um fenômeno natural e sua importância na evolução e o reconhecimento da existência do núcleo atômico do modelo atômico de Rutherford). • Compreender os critérios utilizados na organização da tabela periódica. • Relacionar a posição dos elementos na tabela com o subnível mais energético da distribuição eletrônica, classificando os elementos em representativos e de transição. 	constituição da matéria	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Proust • Modelo Atômico de Dalton • Conceito de substâncias simples e compostas • Modelos atômicos de Thomson e Rutherford/Bohr • Partículas subatômicas e suas propriedades • Diagrama de distribuição eletrônica • Tabela periódica e suas propriedades
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar que os átomos, nos agregados atômicos, interagem por meio de forças atrativas e repulsivas denominadas ligações Químicas. • Compreender que os diferentes tipos de ligação estão associados às propriedades periódicas eletronegatividade, raio atômico e potencial de ionização. • Representar as principais substâncias formadas pelas ligações iônicas (isto é: alcalinos e alcalinos terrosos com calcogênios e halogênios). 	Modelagem quântica, ligações Químicas e propriedades dos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Ligações Químicas • Ligação metálica • Ligação iônica
3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes formas eletrônicas, estruturais e geométricas dos compostos covalentes. • Relacionar a solubilidade de compostos orgânicos e inorgânicos em água, enfatizando o papel dos tensoativos. • Representar as ligações covalentes, ressaltando a característica do carbono na formação de cadeias em moléculas orgânicas. • Compreender as interações intermoleculares (isto é, ligação de hidrogênio, interações dipolo-dipolo, dipolo-induzido) e relacioná-las às propriedades físicas: ponto de fusão, ponto de ebulição, solubilidade 	Interações intermoleculares e propriedades físicas e Químicas das substâncias	<ul style="list-style-type: none"> • Ligações covalentes • Geometria molecular • Polaridade das ligações e dos compostos • Interações intermoleculares • Propriedades físicas das substâncias
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer historicamente os experimentos que levaram ao desenvolvimento do 	Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> • Soluções eletrolíticas e

	<p>conceito de acidez.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceituar ácido e base segundo Arrhenius. • Nomear os principais ácidos inorgânicos e suas aplicabilidades. • Nomear as principais bases inorgânicas e suas aplicabilidades. • Identificar acidez e basicidade a partir da escala pH e com o uso dos indicadores e as perturbações nos sistemas hídricos por ação do homem. 	químico das substâncias – Ácidos e bases, Perturbações na hidrosfera produzidas por ação humana:	não eletrolíticas <ul style="list-style-type: none"> • Funções Inorgânicas • Ácidos e bases
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Equacionar as reações de neutralizações entre ácidos e bases. • Nomear os principais sais inorgânicos e orgânicos oriundos da neutralização dos ácidos e bases supracitados e suas aplicações. • Formular e nomear os principais óxidos que dão origem aos ácidos e bases supracitados. • Compreender contribuição dos óxidos para a formação da chuva ácida e suas consequências ambientais. 	Comportamento químico das substâncias, Sais e óxidos, Perturbações na atmosfera produzidas por ação humana:	<ul style="list-style-type: none"> • Reações de Neutralização ácido base • Sais • Óxidos • Poluição atmosférica
	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a massa atômica e a massa molecular com o conceito de mol e a constante de Avogadro. • Calcular a massa molar de substâncias orgânicas e inorgânicas, mostrando a diferença entre massa molar e massa molecular. • Reconhecer que a quantidade de matéria nos gases pode ser estimada pela aplicação da lei dos gases ideais. 	Relações quantitativas de massa em Química	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de massa • Número de Avogadro • Massa molar e molecular • Volume molar (Lei de Gay-Lussac)
2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
1º BIMESTRE	Identificar suspensões, coloides e soluções. • Conceituar suspensões, coloides e soluções. • Identificar soluções, coloides e suspensões em produtos de uso no cotidiano. Relacionar o coeficiente de solubilidade à classificação das soluções.	Sistemas Aquosos - Misturas multicomponentes	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Suspensões, Coloides e Soluções • Coeficiente de Solubilidade • Classificação das soluções
	<ul style="list-style-type: none"> • Calcular e interpretar as principais formas de expressão da concentração: concentração comum (g.L^{-1}), quantidade de matéria (mol.L^{-1}) e porcentagem. • Interpretar os efeitos causados pela adição ou retirada de solvente das soluções. • Interpretar as concentrações em rótulos de embalagens em ppm e ppb. 	Aspectos quantitativos em Sistemas Aquosos Misturas	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração comum • Porcentagem em massa e volume • Concentração em número

		multicomponentes	de mols <ul style="list-style-type: none"> • Diluição • Ppm e Ppb
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o balanceamento de equações simples. • Compreender cálculo estequiométrico como aplicação da proporcionalidade (Lei de Proust) e conservação de matéria (Lei de Lavoisier) das reações. • Interpretar os coeficientes estequiométricos de uma equação aplicando a exemplos importantes da indústria ou do dia a dia contrapondo a processos físicos. • Usar os princípios da titulação ácido – base (volumetria). 	Relações quantitativas envolvidas nas transformações Químicas:	<ul style="list-style-type: none"> • Acerto de coeficientes estequiométricos • Balanceamento por método de tentativa de equações simples • Cálculos estequiométricos • Aplicar Lei de Proust • Aplicar Lei de Lavoisier • Aplicar Lei de Gay-Lussac • Titulação
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar alguns dos principais fenômenos químicos e físicos em que ocorrem trocas de calor, classificando-os em endotérmicos e exotérmicos. • Reconhecer a entalpia de uma reação como resultante do balanço energético entre ruptura e formação de ligações. • Relacionar a energia térmica envolvida numa reação com quantidade de matéria. • Prever a entalpia de uma reação Química a partir de informações obtidas de gráficos ou em tabelas. • Compreender e interpretar graficamente que a função de estado não depende do caminho percorrido pela reação. 	Produção e consumo de energia térmica nas transformações Químicas	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução da TermoQuímica • Classificação dos Processos termoquímicos • Entalpia de Formação • Entalpia de Combustão • Cálculos de Variações de Entalpia Calor de formação • Energia de ligações • Lei de Hess.
3º BIM	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e identificar transformações Químicas que ocorrem em diferentes escalas de tempo, reconhecendo as variáveis que podem modificar a velocidade (isto é, concentração de reagentes, temperatura, pressão, estado de agregação e catalisador). • Compreender e interpretar graficamente a cinética de consumo de um reagente 	Controle da rapidez das transformações no dia a dia	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Cinética Química • Velocidade média das Reações • Fatores que influenciam

	ou da transformação em um produto.		na velocidade média das reações <ul style="list-style-type: none"> • Lei da velocidade
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a coexistência de reagentes e produtos (equilíbrio dinâmico) em reações Químicas e bioquímicas (ex.: metabolismo celular). • Identificar o estado de equilíbrio por meio de análise de gráficos de concentração de reagentes e produtos em função do tempo. • Identificar os fatores que perturbam o equilíbrio de uma reação, tais como a concentração das substâncias envolvidas, a temperatura e a pressão (Princípio de Le Chatelier). • Noções de acidez de Brønsted para a compreensão do equilíbrio iônico da água. • Conceituar caráter ácido e caráter básico de uma solução, através da escala de pH e pOH. 	Estado de equilíbrio químico	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao Equilíbrio químico • Fatores que deslocam equilíbrio químico • Princípio de Le Chatelier • Constantes de equilíbrio Kc e Kp • Equilíbrio Iônico • Equilíbrio Iônico da água • pH e pOH
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o agente redutor e oxidante em uma reação de óxido-redução por meio do cálculo do número de oxidação (NOX) dos elementos. • Calcular a energia elétrica envolvida numa transformação Química e compreender a sua aplicação em pilhas e baterias. • Prever a espontaneidade ou não de uma reação de óxido-redução a partir de uma série de reatividade. • Entender o fenômeno da corrosão e de proteção da corrosão a partir da série de reatividade de óxido-redução. • Compreender a eletrólise como um processo não espontâneo e exemplificar com alguns de seus principais usos (por exemplo: galvanização, obtenção de cloro, alumínio etc.). • Reconhecer os aspectos ambientais envolvidos no descarte de pilhas e baterias utilizadas em equipamentos eletrônicos e na reciclagem das embalagens de alumínio. 	Produção e consumo de energia elétrica nas transformações Químicas	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de número de oxidação e regras de determinação de NOX. • Reações de Oxirredução <ul style="list-style-type: none"> • Introdução da Eletroquímica • Pilhas • Eletrólise • Aspectos quantitativos da eletrólise • Galvanização
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			

1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as principais características das cadeias carbônicas (isto é: aberta/fechada, ramificada/não ramificada, saturada/insaturada, aromáticos/não aromáticos), estabelecendo relações, por exemplo, com as principais frações do petróleo, a utilização de etino no amadurecimento de frutas etc. • Reconhecer o nome e as fórmulas estruturais dos hidrocarbonetos. • Diferenciar combustão completa e incompleta. 	Química Orgânica - Os materiais fósseis e seus usos	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução à Química Orgânica • Cadeias carbônicas e classificações • Hidrocarbonetos • Conceituar combustão de compostos orgânicos
2º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o nome e as fórmulas estruturais das principais funções orgânicas: álcool, aldeídos, cetonas, ácidos carboxílicos, éteres, ésteres, aminas, amidas, fenóis, compostos nitrogenados, sulfurados e haletos, sempre que possível usando as moléculas mais simples. • Avaliar as implicações ambientais de diferentes combustíveis utilizados na produção de energia e comparar sua eficiência térmica utilizando a entalpia de combustão. 	Funções Orgânicas e Produtos Químicos de Uso Cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • Funções Oxigenadas • Funções Nitrogenadas • Compostos sulfurados • Combustão dos diferentes tipos de combustíveis e suas implicações ambientais
3º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os tipos de isômeros constitucionais e estereoquímicos. • Reconhecer os tipos e procedimentos de sínteses de novos materiais orgânicos (reações orgânicas) • Compreender que os polímeros são formados por repetições de monômeros, identificando sua presença nos plásticos e em biomoléculas (i.e.: carboidratos, proteínas e ácidos nucleicos). • Problematizar o uso dos plásticos em nosso dia a dia, utilizando campos temáticos tais como poluição, reciclagem, armazenamento, incineração. 	Produção e Propriedade de Materiais Orgânicos de uso Cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • Isomeria Plana (constitucional) • Isomeria Espacial (estereoisômeros) • Reações Orgânicas • Polímeros
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância da Química para a inovação científica e tecnológica nas sociedades modernas, enfatizando suas contribuições nos campos da Biotecnologia, Saúde Humana, Nanotecnologia, desenvolvimento de novos materiais e novas matrizes energéticas. 	Ciclos biogeoquímicos e suas relações com a biosfera - Biomoléculas e Polímeros	<ul style="list-style-type: none"> • As biomoléculas e suas propriedades: Carboidratos, Proteínas, Lipídeos, Enzimas, etc. • As gorduras trans, os colesterolis, açúcares, diabetes; • Os interesses de mercado X os interesses de uma vida saudável;

			<ul style="list-style-type: none"> • Os contrastes entre produção e distribuição de alimentos • A desnutrição e a obesidade.
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber que a descoberta das emissões radioativas se deu com a evolução de pesquisas envolvendo explicações sobre estrutura atômica; • Identificar os 3 tipos de emissão (alfa, beta e gama), e entender o que ocorre com um núcleo quando uma dessas emissões é emitida por ele, além de conhecer, por meio de exemplos, os principais efeitos provocados por essas emissões radioativas; • Entender o conceito de meia-vida e de que forma esse processo pode contribuir para a humanidade (datação de fóssil, por exemplo), ou prejudicá-la (tempo de desintegração de partículas de um acidente nuclear, por exemplo); • Compreender o que é e o que ocorre no processo de fissão nuclear, bem como entender a importância do urânio e seu enriquecimento nesse tipo de processo; • Compreender o que é e o que ocorre no processo de fusão nuclear, diferenciando-o do processo de fissão nuclear; perceber aplicações práticas dos processos de fissão e de fusão nuclear; • Perceber os maiores e os menores perigos das emissões radioativas para os seres vivos. 	<p>Energia nuclear: benefícios e impactos Ambientais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo Instável (radionuclídeos) • Emissões radioativas • Leis da radioatividade • Fissão nuclear • Fusão nuclear • Tempo de meia vida • Acidente radioativo em Goiânia

Fonte: Organizado a partir de dados coletados no site da SEDUCE.

Disponível em

<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf>. Acessado em 05/03/2015

Ao realizarmos a leitura do documento CRREG, verificamos a partir das vivências com os docentes nas escolas, as dificuldades que os professores e alunos possuem em cumprir e aprendê-los devido à dificuldade de estabelecer ligação entre os conteúdos das disciplinas e sua aplicação com o contexto das comunidades pesquisadas e possuir no mínimo três situações distintas: estarem em áreas remanescentes de quilombos, ofertarem ensino no campo (CQK) e EJA (CQUJC), que se juntam à formação do professor que não é formado na área das disciplinas que lecionam.

Uma forma de buscar soluções para essa problemática está, na formação em áreas do conhecimento, que possibilitem domínio dos conteúdos e a construção de um novo currículo junto com a comunidade, de forma que venham atender às necessidades, conforme apresentados nos artigos 34, 36 e 37 das DCNEEQEB (2012).

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola.

Art. 36 Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática.

Art. 37 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

Na estruturação do CRREG, verifica-se que há os eixos temáticos a serem desenvolvidos de acordo com os bimestres de cada ano do Ensino Médio, junto com as expectativas de aprendizagem e conteúdos. Apontamos que, mesmo os eixos temáticos, que se constituem como uma possibilidade de facilitar a abordagem do conteúdo, ainda está discrepante com a realidade das escolas quilombolas e o processo ensino-aprendizagem não atinge o seu êxito.

Tal realidade foi verificada nos diálogos realizados entre alunos e professores, os quais permitiram fazer a análise de que os alunos possuem dificuldades na elaboração

de conceitos básicos e de fazer relação da teoria com a sua aplicação devido à grande lacuna existente entre a teoria e a prática vivenciada em seu cotidiano, e que ao professor fica a responsabilidade de conseguir minimizar essa lacuna, ser autodidata devido à falta de formação na área e cumprir os conteúdos propostos no currículo, o que justifica a necessidade de construir um novo currículo.

D'Ambrósio (2016) fala sobre a construção do currículo trivium baseado no ensino crítico de instrumentos comunicativos (literacia), instrumentos analíticos/simbólicos (materacia) e instrumentos materiais (tecnoracia).

A literacia possibilita ao indivíduo lidar com a rotina do cotidiano que exige a habilidade de ler, escrever e contar, permitindo a participação do indivíduo no processo democrático de exercício da cidadania.

A materacia trata do manejo, do entendimento e do sequenciamento de códigos e símbolos para a elaboração de modelos e suas aplicações no cotidiano. Os códigos e métodos são fatos culturais e têm naturalmente uma história, assim eles são parte do contexto cultural e, portanto, não são universais nem permanentes.

A tecnoracia inclui a análise crítica dos objetivos, consequências, ética, história e filosofia da tecnologia, contribuindo para que o indivíduo vá além de seus instrumentos e de suas ações, buscando explicações. A tecnoracia permite ao sistema educacional cumprir com a sua responsabilidade de preparar o futuro consumidor de tecnologia, convidando-o a discutir holisticamente, sobre o uso de determinadas tecnologias, permitindo escapar de problemas como o da poluição relacionada com o lixo.

O currículo trivium, proposto por D'Ambrósio, é praticável e necessário, a exemplo temos os trabalhos que foram desenvolvidos nas Extensões Maiadinha, Joselina Francisco Maia, João de Deus e Órfãos.

Durante a realização da pesquisa, os professores da Extensão Maiadinha realizaram a construção da horta de jirau, trabalhando conteúdos relacionados à Química, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, partindo do eixo temático Meio Ambiente.

A Diretoria das Escolas Calungas trouxe como projeto a construção de uma horta na escola, porém os procedimentos de construção da horta foram planejados e realizados pelos professores da escola, o jirau foi uma opção por se tratar de uma construção comum nas casas da comunidade, possibilitando o resgate de aspectos culturais e, ao mesmo tempo, evitando que os alimentos plantados fossem pisoteados

pelos animais que por ali passassem. Além de ser utilizada como prática pedagógica, a horta de jirau (figura 15) permitiu a produção de alimentos que foram utilizados na composição da merenda na escola.

Figura 15: Horta de jirau vista por cima e de frente.



Fonte: Fotografia da autora.

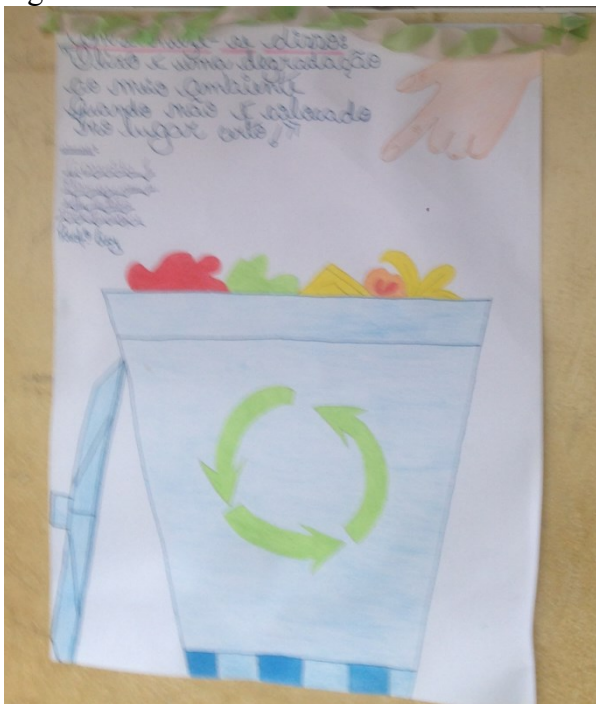
Os professores da Extensão João Deus desenvolveram trabalhos com os alunos relacionando as relações humanas com a natureza, o ciclo hidrológico e lixo (figura 16 e 17). Trabalho que foi exposto pelos alunos nas paredes da escola como forma de visualizar o que é necessário ser realizado para as boas relações homem-homem, homem-natureza.

Figura 16: Trabalho de relações humanas e do ciclo hidrológico.



Fonte: Fotografia da autora.

Figura 17: Trabalho sobre lixo.



Fonte: Fotografia da autora.

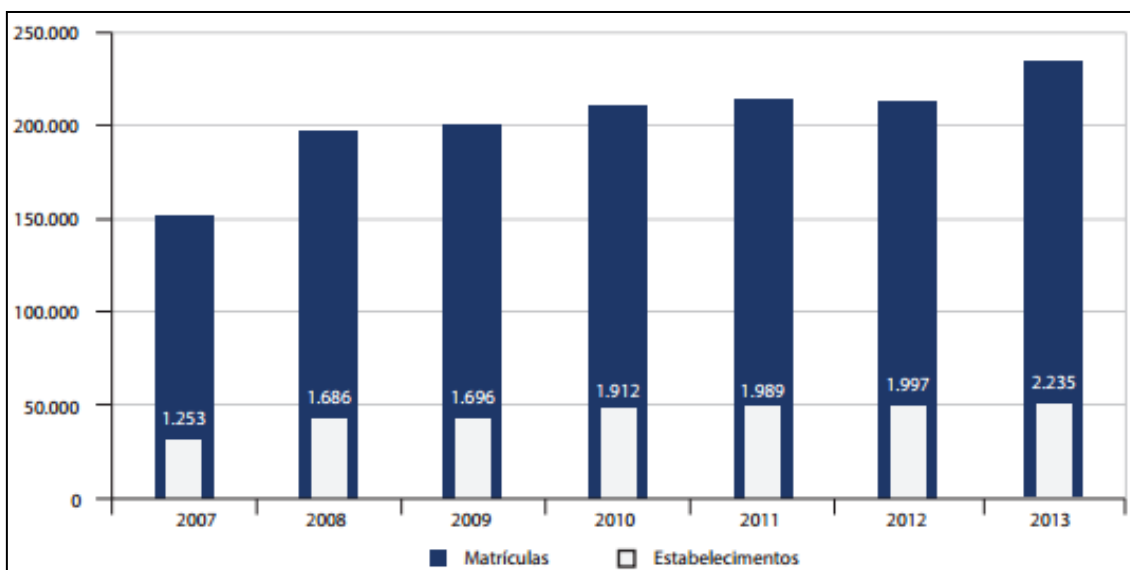
Os trabalhos realizados pelos professores Luzmar, Ceci e Rosilda, na Extensão João de Deus, evidenciam a preocupação que possuem em formar os alunos para a cidadania, de forma que os conteúdos de aulas de química, como o ciclo hidrológico e a reciclagem de lixo possam se relacionar com as aulas de língua portuguesa, envolvendo o tema Seu limite termina onde o meu começa.

As ilustrações construídas pelos alunos envolveram árvores, bandeira nacional, aves, paisagens, refletindo em uma construção social que se relaciona com o meio ambiente. Essa construção comprova que ignorar e tentar eliminar manifestações culturais de grupos minoritários e dominados por meio de um processo equalizador baseado em padrões dos grupos dominantes, tem como resultado a discriminação, perversão social e cultural. Possuir a liberdade de trabalhar dentro do seu contexto é criar condições de ir além de currículos cartesianos.

Outro aspecto importante observado foi que o Censo Escolar para a Educação Escolar Quilombola de 2013 (quadro 7) apresenta aumento gradativo no número de escolas quilombolas, bem como o número de matrículas, talvez como uma medida de que as DCNEEQEB inicie sua efetivação, mesmo que em passos curtos, visto que o aluno tem o direito de estudar na própria comunidade à qual ele pertence, e que a migração desse aluno para outras escolas passe a ser uma opção e não única opção, pois

as condições de estudo para esse aluno na cidade, muitas vezes longe de seus pais requer várias condições como estrutura financeira, maturidade para não ter filhos precocemente ou entrar em contato com o mundo das drogas, além da exposição a riscos de violência, abuso sexual e exploração do trabalho infantil.

Quadro 7: Número de estabelecimentos e matrículas em áreas remanescentes de quilombos (2007-2013)



Fonte: Microdados do Censo Escolar 2013 - Inep (2013)

O Censo Escolar de 2016, divulgado em 2017, não apresenta os dados da mesma forma que os de 2013, contudo podemos fazer um comparativo do número de matriculados e de escolas em áreas remanescentes de quilombo que subiram 6,4% (241.935) e 6% (2.369) respectivamente, em comparação ao censo de 2013.

Na tabela 1, na qual é possível observar o número de matrículas nas modalidades de ensino (Censo Escolar de 2013), sendo que 68,5% das matrículas Ensino Fundamental, 5,9% das matrículas no Ensino Médio Regular e apenas 11,1% das matrículas na EJA, sendo que, nas instituições de ensino pesquisadas, o número de matrículas no Ensino Médio Regular ou na EJA poderia aumentar se turmas fossem ofertadas.

Uma dificuldade para ofertar Ensino de Jovens e Adultos na CQK é de que precisaria ser no noturno, para atender a necessidade daqueles que trabalham durante o dia, para isso seria necessário que as placas solares funcionassem para garantir energia elétrica nas escolas que estão localizadas em comunidades que não contam com o benefício de rede de transmissão de energia.

O Censo Escolar 2016 não faz essa distinção entre as modalidades, apresenta somente um quadro geral do número de matriculados na área de remanescentes de quilombos.

Quadro 8: Número de matrículas em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos na educação básica, por etapas e modalidade de ensino, segundo a região geográfica (2013).

Região geográfica	Total	Modalidade				EJA
		Ensino regular				
		Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Educação profissional	
Brasil	227.430	32.650	155.860	13.492	124	25.282
Brasil (%)	100,0	14,4	68,5	5,9	0,1	11,1
Norte	31.478	4.417	23.202	843	-	2.996
Nordeste	154.046	22.956	100.942	9.740	124	20.284
Sudeste	24.004	3.662	17.542	1.903	-	897
Sul	7.427	696	6.488	85	-	156
Centro-Oeste	10.475	919	7.686	921	-	949

Fonte: Inep (2014).

Elaboração: Ninsoc/Disoc/Ipea.

Obs.: 1. O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2. Ensino fundamental: inclui matrículas das turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.

3. Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e integrada à educação profissional de nível médio.

As matrículas existentes nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos não só representam as lutas constantes para a garantia do direito de estudar na própria comunidade, mas também minimizam as condições de racismo vivenciadas nas escolas externas a ela. Gostaria de apresentar a fala de Apple em entrevista dada para Silva (201) que vai ao encontro da história contada por Maria Helena, da Comunidade do Tinguizal.

Deixe-me contar uma história: a melhor professora que já conheci (trabalhava com Matemática), me convidou para participar da sala de aula dela para fazer um filme com os estudantes - talvez vocês saibam, eu menciono em um livro, eu também faço filme nas escolas. Estava no fundo da sala de aula observando a aula da minha professora favorita de Matemática, o conteúdo daquela aula era bastante igualitário, queria aplaudi-la, era extremamente interdisciplinar, as crianças gostavam muito daquela professora. Agora preciso contar o lado não tão bom da história: na aula que ela ministrava, pedia que as crianças trouxessem problemas matemáticos de suas vidas/vivências, e pedia que essas crianças colocassem no quadro os problemas de modo que as outras pudessem resolver. Uma das crianças, que nunca falava nada em sala de aula, levantou a mão timidamente, era uma criança negra um tanto quanto mal vestida. Esta criança levantou-se foi até o quadro e respondeu corretamente o problema, e a minha professora favorita

de matemática olhou com surpresa para essa criança. O próximo problema foi apresentado. Uma criança de classe média, muito bem vestida levantou a mão, se dirigiu ao quadro e acertou o problema. A professora simplesmente deu um sorriso e disse: “Muito bem! Muito bem!”. Quero usar este exemplo simples, mas muito concreto, para examinar as relações entre classe, raça, gênero e “corpo”. Isto é Foucault e Marx juntos em uma prática pedagógica progressista. Nós não entendemos isto se não olharmos para as questões de dominação e subordinação, se estivermos apenas direcionando nosso olhar para o conteúdo ou forma do currículo, se não nos dêssemos conta que mesmo os professores mais progressistas, por vezes, acabam incorporando a noção, o conceito de “branquidade”, vivenciando a sua posição de classe na vida cotidiana. Aprendemos tudo isto a partir da análise/teoria crítica. Isto requer um conhecimento teórico do mundo, uma análise das contradições entre as relações de poder e todos nós, e mesmo os melhores professores, incluindo eu mesmo, precisamos dar um passo atrás e olhar para nossas próprias ações. (p. 179)

A história contada por Apple o colocava na condição de observador da relação em que o professor fez entre a criança negra e a branca. Já o relato de Maria Helena possui peso maior ainda tornando necessária apresentá-la nesta tese, ao se tratar de uma história contada por uma mulher negra que passou pelo processo de exclusão e de opressão desde a sua infância.

Eu quando comecei a trilhar os caminhos dos letramentos escolares não queria ser mais eu, não me mostrava para a sociedade quem era a Maria Helena, eu mostrava para a sociedade o que ela queria ver da Maria Helena e cada vez me aprofundava na leitura e na escrita, eu não queria ser eu, queria ser tudo, menos eu. Nesse caminho tropecei várias vezes e caí, não por falta de opção, eu era empurrada pelo sistema, mas como o meu sonho era me libertar das opressões e talvez ser a opressora, o único caminho que eu via era o da escola, eu precisava estudar, ter as armas da opressão, ser alguém. Esse alguém eram os opressores, esses eram um espelho para minha vida e, na escola, isso me alimentava cada vez mais, me tornava racista cada vez mais, eu era racista comigo mesma, eu não queria ser preta, assim como a sociedade me caracterizava. Os piores momentos desse caminho era quando eu me tornava exemplo da figuração do livro, por exemplo: “olha ela é igual a escrava do livro, olha essa neguinha aqui com a trouxa na cabeça é igual o povo seu, olha neguinha você quer trabalhar lá em casa, eu te dou umas roupas que não servem mais de presente” e eu vestia essas roupas e achava o máximo ter ganhado esses presentes, meu serviço não tinha nenhum valor, eu estava recebendo um presente. Voltando aos livros, como era doloroso me ver representada ali, mas mesmo assim eu queria esses letramentos. Ainda queria ser opressora, só assim eu não mais fazia parte daquela história. A minha construção do conhecimento se baseava no termo negro escravo. Eu não queria ser negra, eu queria beber leite quente para ficar branca assim eu seria aceita pelos meus colegas nas rodas sociais. Cada passo que eu dava, mais eu queria ser branca, vivia pensando em formas de embranquecimento, tentei até me matar, pulei da ponte, minha vida não fazia mais sentido e eu estava num mundo que não me queria e eu também não queria estar nele. Conheci uma professora que era tão boa em ensinar e cuidava de mim como filha, pois dos 2 aos 11 anos fui criada sem mãe, era tudo que eu queria ter mãe, se a sociedade é dura com uma negra, imagina com alguém sem os seios de uma mãe. Pensei até em desistir da escola, não dava mais para aguentar, mas quando essa professora entrou na escola, tudo mudou, eu nem percebia que já queria ser professora. Aí a minha professora dizia que para ser

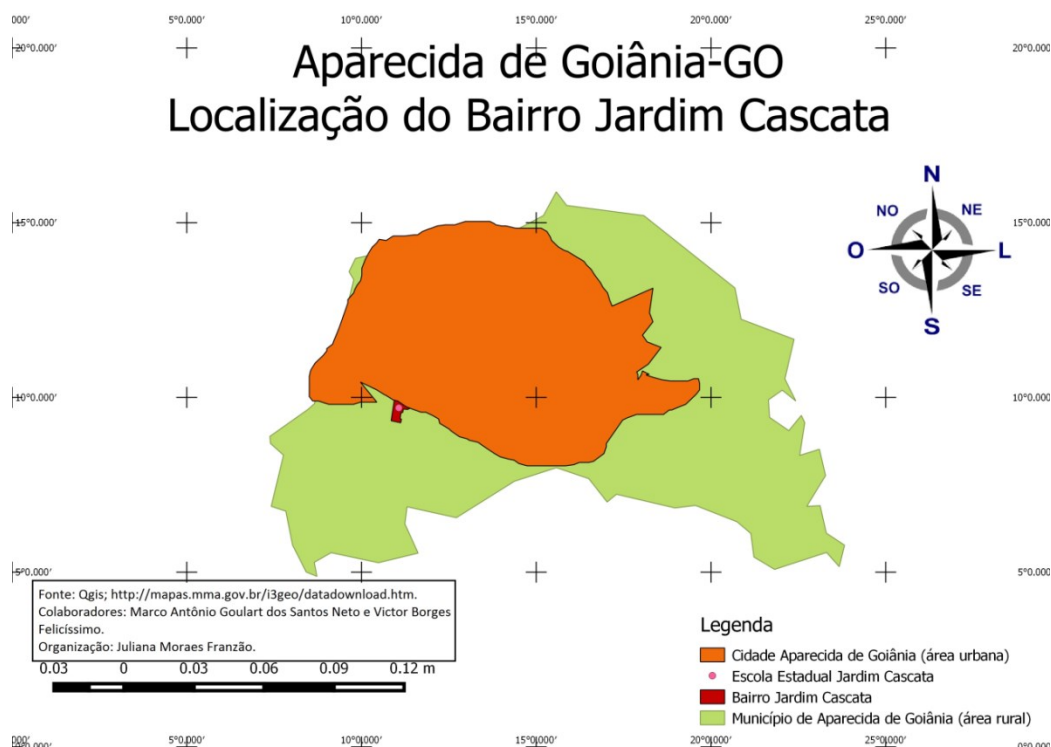
professora eu tinha que estudar muito, aí coloquei na cabeça que queria ser professora. Não importava onde ia, a descrição do livro sobre mim não me acompanhava mais, não me fazia tanto mal. O que tinha no livro já não era mais obstáculo e eu não deixava os obstáculos me vencer e assim fiz minha trajetória até terminar o Ensino Médio e me tornar uma professora, porém não uma professora diferente das outras, a minha formação era igual a de todas, então aprendi, não como minha comunidade deveria aprender. Em 2012, eu entrei no curso de Licenciatura em Educação do Campo, nessa formação pude afirmar a minha identidade enquanto pessoa, foi nessa formação que afirmei a minha identidade de professora, foi nessa formação que adquiri conhecimentos necessários para ser um professor transformador e não um professor opressor. Os letramentos da Licenciatura em Educação do Campo me mostraram que é possível ensinar diferente, que é possível a educação ser de igualdade, que é possível haver letramento sem pejorativo a qualquer sujeito. (Maria Helena, 2017)

Maria Helena apresentou esse depoimento seu no III Encontro de Pesquisadores da Comunidade Kalunga, permitindo-nos compreender toda a trajetória de uma mulher negra, desde a sua infância, com as opressões vivenciadas em sua infância, quando deixou a sua comunidade para continuar com os seus estudos na cidade, a falta de valorização do seu trabalho, o preconceito racial vivenciado em sala de aula e sua formação pra ser professora que só foi transformada quando pode aprender no curso de Licenciatura em Educação do Campo que a educação pode ser um instrumento de transformação social, de igualdade e não de opressão.

4.3.1 A Educação Escolar Quilombola no Jardim Cascata

Cinco são as escolas próximas ao quilombo urbano Jardim Cascata, o nosso trabalho de pesquisa foi realizado no Colégio Estadual Jardim Cascata por ser considerado uma escola quilombola pelo fato de estar dentro de um território quilombola, ser da rede pública e gerida pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás. O ato que deu origem à criação da instituição de ensino foi a Lei Municipal n.º 1079 de 05/05/1992, todavia foi doada para a Secretaria de Estado da Educação através da Lei n.º 1.095 de 28/05/1992. Localizada na Avenida C-5, esquina com a Avenida C-10, Bairro Jardim Cascata, Município de Aparecida de Goiânia-GO, como pode ser observado na figura 18.

Figura 18: Mapa do Município de Aparecida de Goiânia com a localização do Bairro Jardim Cascata e o Colégio Estadual Jardim Cascata



Fonte: Elaborado pela autora

A escola está localizada na região periférica do município de Aparecida de Goiânia, circundada pela Serra das Areias, como se estivesse protegendo o quilombo da mesma maneira que muitos quilombos rurais se encontram, em vãos de serras e morros. A instituição foi criada para atender à educação escolar quilombola e sua estrutura física é composta por: quadra, banheiro feminino, banheiro masculino, cinco salas de aula, sala de professores com banheiro masculino e feminino, sala de direção com um banheiro, secretaria, cozinha, biblioteca e laboratório de informática. A biblioteca e o laboratório de informática estão praticamente desativados, pois os espaços estão sendo utilizados como salas de aula para atender ao grande número de matrículas. Para contribuir com a estrutura já existente, ao lado da instituição, há uma casa que funciona como Posto de Assistência “Cascata de Luz”, que é uma extensão da Escola Espírita “Bezerra de Menezes” e que, no período noturno, abriga três turmas de ensino. Nesse turno, são ofertadas as turmas na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, a fim de possibilitar ao aluno a conclusão do Ensino Médio.

Da alfabetização até o terceiro ano do Ensino Médio são cinco anos e, para que isso ocorra, é necessário que a extensão ao lado da escola funcione, pois o mínimo de

salas de aulas requeridas são um total de dez, como pode ser observado no quadro 8.

Quadro 9: Distribuição das turmas do Colégio Estadual Jardim Cascata, noturno.

Turma	Semestre	Etapa	Nível de ensino
Alfabetização	1º semestre	1ª etapa	1º ao 5º ano do Ensino fundamental
6º	2º semestre	2ª etapa	6º ano Ensino fundamental
7º	3º semestre	2ª etapa	7º ano Ensino fundamental
8º inicial	4º semestre	2ª etapa	8º ano Ensino fundamental
8º final	5º semestre	2ª etapa	8º ano Ensino fundamental
9º	6º semestre	2ª etapa	9º ano Ensino fundamental
1º	1º semestre	3ª etapa	1º ano do Ensino Médio
2º	2º semestre	3ª etapa	2º ano do Ensino Médio
3º	3º semestre	3ª etapa	3º ano do Ensino Médio
4º	4º semestre	3ª etapa	3º ano do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela autora

O horário de funcionamento é das 19h às 22h15, sendo que, em quatro dias da semana, são quatro horários e, em um dia, cinco horários. Durante o período de aula, há uma pausa a fim de que os alunos busquem o lanche na cozinha e voltem às salas para fazer a refeição. Após recolherem os pratos e colheres, as aulas têm continuidade.

O coordenador geral afirmou, em uma das entrevistas, que o aspecto que diferencia a escola das demais é o valor repassado para a merenda escolar que tem um cálculo diferenciado devido ao cardápio das escolas quilombolas o qual oferece uma refeição, com perfil de almoço ou janta.

De acordo com as Orientações de Preenchimento do Censo Escolar 2017, no que se refere ao Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE),

O valor do PNAE por aluno é diferenciado para as escolas indígenas ou localizadas em áreas onde se localiza comunidades remanescentes de quilombos, e que estas informações são coletadas pelos campos de localização diferenciada da escola e escola indígena. (BRASIL, 2017, p. 15).

Para o professor que ministra a disciplina de Química, a merenda é um fator importante para a permanência dos alunos da escola devido ao perfil dos alunos, como podemos compreender pelo trecho da entrevista com esse professor quando realizada a

seguinte pergunta:

Pesquisadora: Quais os motivos pelos quais você acredita que os alunos permaneçam no colégio?

Por incrível que pareça, o lanche, que a maioria não tem nem onde lanchar, você viu aquela hora o pessoal lanchando, pelo menos é o que eu ouço dos alunos, muitas vezes não têm nem aonde comer, então o nível de pobreza é muito alto, têm os alunos que trabalham, mas a maioria pelo que eu ouço quando estou dando aula, o lanche e também o coleguismo, tem aluno que vai lá para sair da rotina, não tem nada para eles fazerem naquela região. Então, o colégio seria algo diferente para ele, então seria um momento de terapia. O diploma de conclusão do Ensino Médio também é importante para que arrumem emprego.

O perfil da escola no período noturno é de adultos, pois a modalidade da EJA exige idade mínima de 18 anos para os alunos. Em entrevista, a secretária da escola afirma que há turmas em que existe fila de espera de alunos aguardando vaga para matrícula, tamanha a demanda de alunos pela instituição, sendo os fatores determinantes para essa escolha: localização, sistemas de ensino EJA e qualidade do ensino. Diante desse contexto, é uma escola quilombola por se localizar em um território quilombola, mas somente 13 % dos alunos se declararam quilombolas.

Essa situação é diferente nos períodos matutinos e vespertinos que atendem maiores quantidades de crianças quilombolas, de acordo com os dados da secretaria, cerca de 31% de alunos são quilombolas e como não é ofertado Ensino Médio regular, os alunos precisam se deslocar para outros colégios da região os quais não são caracterizados como quilombolas. Assim, mesmo que o processo educacional envolva a formação do cidadão quilombola nas séries iniciais, o que se torna um desafio é impedir que os alunos que seguem para o Ensino Médio regular tenham uma interrupção desse processo ao serem transferidos para as outras escolas.

A escola necessita de melhorias na estrutura física, os gestores se desdobram para atender às demandas, vencer as dificuldades relacionadas com a distribuição de carga horária para professores que não possuem formação nas áreas específicas e minimizar problemas relacionados com drogas dentro da escola e, ao mesmo tempo, com indisciplinas. Há um esforço coletivo para que seja ofertado ensino de qualidade, todavia é necessário que exista investimento no colégio, como salas de aula ventiladas e suficientes para atender todas as séries, biblioteca, laboratório de informática, situações apontadas pelos alunos durante o projeto da pesquisa.

4.3.2 A Educação Escolar Quilombola Kalunga

O Estado de Goiás, ao adentrar no território Kalunga para assumir parte da educação quilombola Kalunga, como forma de organização, criou uma diretoria das Escolas Calungas localizada no município de Campos Belos – GO, a nordeste do estado e a 408 km de Brasília – DF. A equipe é composta por uma diretora, coordenador, secretária, tutoras e coordenadoras de merenda. Esse município, embora tenha como maior fonte de renda a pecuária, possui um comércio que atende a região sendo que Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás dependem dele ou de Brasília para realização de diversos serviços.

Até 2016, havia uma Subsecretaria de Educação do Estado de Goiás a qual foi fechada juntamente com outras subsecretarias. Para a Secretaria de Estado da Educação (SEE), as Escolas Estaduais Calungas são cinco, todavia dentro do território há outras treze extensões, o que na prática observa-se é que há dezoito Escolas Estaduais Calungas dentro do Território Kalunga.

De acordo com a ata de criação das Escolas Estaduais Calungas, a palavra foi escrita com a letra “c”, diferentemente da utilizada para designar a comunidade, no caso a letra “k”, e essa situação gera embaraços, erros nos preenchimentos de documentos até o momento em que o professor se habitua a escrever Calunga, usando a letra “c”, por necessidade, embora a melhor forma seria uma proposta que alterasse o nome das escolas, passando a denominá-las de Escolas Estaduais Kalungas, conforme dados coletados em entrevistas com os professores. Observamos que mesmo na documentação da SEDUCE aparece o nome Calunga e Kalunga para as escolas.

Maia (2013), em seu trabalho realizado na Comunidade do Engenho II, chega à conclusão de que a palavra Calunga não existe e nem tem significado. Durante o período da nossa pesquisa, e sabendo das diversas definições para Calunga, passamos a perguntar, por meio de entrevista semiestruturada, aos professores se a denominação das escolas escrita com a letra c causava desconforto, mais de 90% afirmaram que sim, pois se a Comunidade é registrada com a letra k, as escolas também deveriam ser, visto que fazem parte da identidade do território.

Uma professora disse: “Eu sempre escrevo Kalunga com k, quando estou fora da escola. Na escola eu só posso escrever com c, e isso é muito ruim, pois para mim tinha que ser Kalunga com K para tudo o que escrevemos, é nossa identidade” (D.C.S – 34 anos - Kalunga).

A SEDUCE apresenta as Escolas Estaduais Calunga no território da CQK como sendo cinco somadas a outras treze extensões. Esse fato ocorre como forma de organização da SEDUCE junto à Superintendência de Ensino Fundamental, a qual é responsável pelas escolas do campo, para a distribuição de recursos materiais e financeiros. O quadro 9 foi construído para melhor compreensão da distribuição das escolas na CQK.

Quadro 10: A Educação Escolar Quilombola no Território Kalunga do Estado de Goiás.

Município		Nome da Escola	Localização	Turmas
Cavalcante	1	Escola Estadual Calunga I – Sede	Vão de Almas	1° ao 9° EF* 1° ao 3°EM**
	2	Escola Estadual Calunga I - Extensão Santo Antônio	Vão de Almas	1° ao 9° EF*
	3	Escola Estadual Calunga I - Extensão Joselina	Engenho II	1° ao 9° EF* 1° ao 3°EM**
	4	Escola Estadual Calunga I – Extensão Maiadinha	Vão do Moleque	1° ao 9° EF* 1° ao 3°EM**
	5	Escola Estadual Calunga I – Extensão Nossa Senhora	Prata	1° ao 9° EF*
	6	Escola Estadual Calunga I – Extensão Planalto	Vermelho	1° ao 9° EF*
	7	Escola Estadual Calunga I – Extensão João de Deus	São José	1° ao 9° EF*
	8	Escola Estadual Calunga I – Extensão Vereador Anedino	São Domingos	1° ao 9° EF* 1° ao 3°EM**
	9	Escola Estadual Calunga I – Extensão Órfãos	Rio Bonito	1° ao 9° EF* 1° EM**
Monte Alegre de Goiás	10	Escola Estadual Calunga II – Sede	Riachão	1° ao 9° EF* 1° ao 3°EM**
	11	Escola Estadual Calunga II – Extensão Bom Jardim	Bom Jardim	1° ao 9° EF*
	12	Escola Estadual Calunga II – Extensão Tinguizal	Tinguizal	1° ao 9° EF*
	13	Escola Estadual Calunga II – Extensão Barra	Barra	1° ao 9° EF*
Teresina de Goiás	14	Escola Estadual Calunga III – Sede	Ema	1° ao 9° EF*
Monte Alegre de Goiás	15	Escola Estadual Calunga IV – Sede	São Pedro	1° ao 9° EF*
	16	Escola Estadual Calunga IV – Extensão Curral da Taboca	Curral da Taboca	1° ao 9° EF*
	17	Escola Estadual Calunga V – Sede	Saco Grande	1° ao 9° EF*

	18	Escola Estadual Calunga V – Areia	Areia	1° ao 9° EF*
--	----	--------------------------------------	-------	--------------

Fonte: Arquivo pessoal da autora

* EF – Ensino Fundamental

* EM – Ensino Médio

Apesar de as escolas serem organizadas em escolas sedes e extensões, verificamos na prática, que as extensões são de fato escolas e que uma escola é distinta da outra. Dessa forma, para esta pesquisa, a CQK possui 18 escolas, nas quais o Ensino Infantil ocorre no período matutino e a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio no vespertino, definidos entre as Secretarias Municipais de Educação e a SEDUCE.

Apenas na Sede II (Riachão), o Ensino Médio ocorre no período noturno por haver energia elétrica na escola. No ano de 2017 ocorrerá a formatura da primeira turma do Ensino Médio da CQK Riachão, o que para Dona Procópio é motivo de muita emoção, porque não imaginava ver uma formatura no Kalunga, e de orgulho ao ver os alunos da região concluírem os estudos na própria comunidade, o que representa o grande esforço dos alunos em continuar com os estudos, a luta dos professores, gestores e membros da comunidade para que o Ensino Médio passasse a ser ofertado na comunidade. Dona Procópio fala que Santana, sua companheira de luta, estará feliz no céu ao poder ver que os esforços na busca por recursos para a comunidade não foram em vão, que seus netos puderam ter a oportunidade de estudar na comunidade, o que evidencia a luta constante do povo da CQK pela garantia dos seus direitos.

Em entrevista no Engenho II, uma das entrevistadas nos afirmou que retornou aos estudos quando tiveram o Telecurso na comunidade e que concluiu o Ensino Médio com a turma regular de jovens no turno vespertino. Houve grande esforço para conciliar as atividades domésticas, a maternidade e os estudos, mas a vontade de concluir os estudos era muito grande, pois quando chegou ao Engenho II e teve a oportunidade de estudar, não quis perdê-la, visto que antes morava em outra comunidade que não oferecia condições para estudar. A entrevistada possui vontade de continuar com os estudos, assim como outros membros da comunidade, mas tem dificuldade em se deslocar da comunidade até a universidade mais próxima, deixar a família e o trabalho acabam sendo empecilhos para dar continuidade aos estudos.

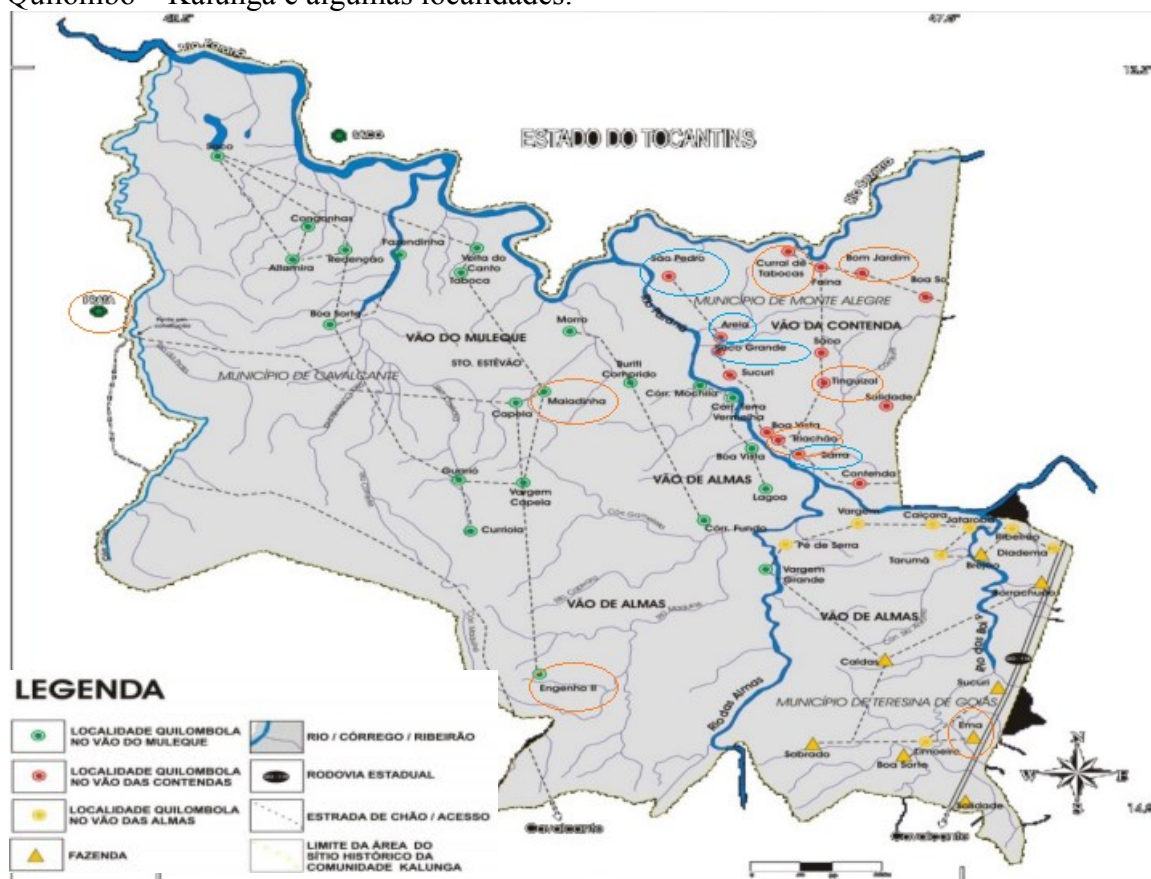
Outra entrevistada do Engenho II afirmou que parou de estudar para trabalhar e cuidar da família e hoje, com os filhos já maiores, tem vontade de voltar a estudar, mas não foi possível, pois não há ensino no turno noturno, uma realidade a ser avaliada para

futuramente ofertar educação na modalidade EJA no noturno já que a Comunidade Engenho II possui energia elétrica.

Para estudar na CQK, percebemos que o aluno tem muita força de vontade a fim de vencer todos os obstáculos que envolvem essa trajetória, como as condições da escola e a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, além disso, o acesso à escola exige horas de percurso em terrenos íngremes, mesmo sendo realizado em camionetes ou ônibus escolares.

O mapa construído por Raphael Sânzio de Araújo, figura 19, a partir dos dados de Mari Baiocchi (1999), apresenta o território Kalunga com algumas das escolas da CQK. Insta salientar que existe a necessidade de elaboração de um mapa que apresente a localização das Escolas Estaduais Calungas, pois nesse mapa por não é possível encontrá-las.

Figura 19: Mapa do Sítio Histórico e Cultural da Comunidade Remanescente de Quilombo – Kalunga e algumas localidades.



Fonte: ARAÚJO, Rafael Sânzio. Projeto Cartográfico – Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográficas da Universidade de Brasília a partir de BAIOCCHI, Mari de Nazaré, Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Brasília: Ministério da Justiça, UNESCO 1999.

Os círculos na cor alaranjada representam escolas que foram pesquisadas, em

azul, escolas que não foram visitadas, mas que tivemos contato com os professores durante os Encontros de Formação de Professores Kalungas. Algumas escolas não se encontram no mapa, por isso não estão identificadas, por isso a importância de um mapa que pudesse apresentar dentro do território todas as 18 escolas, para melhor identificação.

Realizamos o percurso, com o auxílio do programa Strava, que nos gerou uma imagem, figura 20, a qual nos permite visualizar o percurso realizado para acessar a Sede da Escola Estadual Calunga I e a Extensão Santo Antônio, ambas localizadas no Vão de Almas é via GO 118, saindo de Cavalcante e passando pelo município de Teresina de Goiás.

Figura 20: Acesso ao Vão de Almas utilizando o programa Strava.



Fonte: Arquivo gerado a partir do programa Strava.

O percurso para chegar até as duas escolas apresenta uma dificuldade maior que

é a passagem pelo Rio Branco, nome dado pelos Kalungas, em substituição a Rio das Almas. É importante relatar que muitas pessoas morreram afogadas nesse rio, acreditava-se que mudando o nome para Rio Branco seria uma forma de minimizar o estigma de que as mortes estavam associadas ao fato de ser Rio das Almas. Além disso, o Rio Capivara, no período das águas, não permite o acesso via estrada, havendo a necessidade de barcos para transportar alunos, servidores e merenda escolar.

O professor Adão, acreditando que transformar é uma ação de se libertar, trabalhou em uma de suas aulas a questão: entender por meio da geografia e arte a localização dos discentes e os desafios enfrentados até chegarem à escola. As ilustrações na forma de mapas (figura 21), elaboradas pelos alunos durante a aula, permitiram fazer o levantamento dos principais desafios, sendo que receberam maior destaque: distância a ser percorrida para chegar à escola, chuva, rios cheios, estradas furadas, sol quente, sede, fome, falta de transporte. Os alunos apontaram como facilidades que a bicicleta ajuda e que dia ou outro tem transporte.

Figura 21: Ilustrações elaboradas por alunos durante a aula do professor Adão.



Fonte: Fotografia cedida pelo professor Adão

Com os depoimentos dados pelos alunos e relatos dos pais, o professor Adão apresenta parte da realidade do Vão de Almas nas palavras abaixo:

Durante o período chuvoso, na comunidade Vão de Almas se torna mais difícil o acesso. As estradas de rodagens, as trilhas cavaleiras com as chuvas apresentam diversos empecilhos. Os rios que banham a comunidade é o que dificulta ainda mais o tráfego. Assim sendo, as aulas no período chuvoso ou de cheia dos rios ficam comprometidas mesmo tendo em alguns casos a canoa (pequenos barcos) para atravessarem os alunos. Há um enorme esforço tanto dos alunos, pais, professores e da equipe gestora da secretaria de educação para que as aulas ocorram. É uma luta tremenda e diária para que os alunos acessem a escola. Há também um esforço incansável de toda a equipe gestora para que esses alunos não sejam prejudicados e consigam vencer o ano com avanços significativos. É uma realidade que é desprezada por quem não vive e convive aqui no dia a dia. A maioria dos estudantes moram longe da escola, uma distância considerável que pode chegar a uns 5 ou 6 Km para chegar até o ponto de estudos. Do ponto de vista dos avanços e do desenvolvimento educacional, isso é um fracasso e desfalque das políticas públicas de educação para comunidades tradicionais, pois o transporte que se tem hoje não atende as necessidades apontadas, uma vez que a demanda não é somente do transporte e sim também de estradas melhores, pontes entre outras. Gostaria de frisar ainda, que dentro desses desafios maiores, que em resumo é a ausência de políticas públicas, existem ainda os desafios menores que esses estudantes enfrentam diariamente para ter o acesso à educação, entre eles vou destacar alguns: cansaço pela distância percorrida, sol quente, sede, fome, dores nas pernas e de cabeça, etc. Tudo isso mexe com o psicológico do aluno dificultando o seu desenvolvimento na educação. Afeta também o psíquico dos pais e dos professores que preocupam muito diante da situação. Uma vez posta a questão, fica o questionamento: A escravidão no Brasil ainda não acabou apenas deixou de ser o trabalho exacerbado manual e passou a ser um trabalho de discriminação e exclusão social. (Adão, Vão de Almas)

O relato do professor Adão permite compreender que, embora exista voz na comunidade, as políticas públicas adequadas não chegam, tornando-se um reflexo negativo na área do ensino, permitindo observar dois aspectos: o de que os professores lutam diariamente para fazer a diferença e serem instrumentos de mudança social em suas comunidades e o de que há prejuízos no processo ensino-aprendizagem quando se relaciona cansaço e mal-estar dos alunos para conseguirem chegar à escola. A segunda condição foge do alcance das mãos dos professores e evidencia uma realidade que existe não somente na Comunidade Quilombola, como também em outras regiões do Brasil, a de que a educação pública no Brasil não ocorre de forma igualitária e de forma humanizada.

Os problemas de acesso à escola existem tanto no período da cheia, quanto no da seca, e o notável esforço da equipe de profissionais e de toda comunidade para que a educação aconteça evidencia uma realidade que não é vista por aqueles que estão distante.

CAPÍTULO 5: O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Para compreender o ensino de Química nas comunidades quilombolas, é necessário compreender como ele é constituído e realizado. Para isso é necessário conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, a formação dos educadores que atuam para que o ensino aconteça, quais são os entraves e desafios do ensino de Química na Educação Escolar Quilombola, quais são as possibilidades de desenvolver aulas de Química de forma a valorizar a importância dos saberes tradicionais na construção do conhecimento científico. Este capítulo buscará apresentar os dados coletados durante o período da pesquisa que somados aos apresentados anteriormente contribuirão para a construção desta tese.

5.1 O Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Jardim Cascata e as Escolas Estaduais Calungas e suas Extensões.

O Projeto Político Pedagógico é construído para caracterizar a identidade da escola e determinar as ações necessárias para garantir um ensino com qualidade. O conjunto das aspirações: objetivos a serem alcançados, metas a cumprir e sonhos a realizar, e o meio para concretizá-los, é o que dá forma ao PPP. Infelizmente, muitos gestores veem o PPP como uma formalidade a ser cumprida por exigência legal - no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, fazendo com que o documento seja elaborado sem fazer as pesquisas essenciais para retratar as reais necessidades da escola, ou simplesmente copia-se um modelo pronto, esquecendo que o PPP se torna um documento vivo e eficiente na medida em que serve de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazo.

Com a leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos, percebemos que eles foram elaborados para atender à necessidade de prestação de contas para o Estado, um aspecto em comum é a discrepância com a realidade de cada instituição. Neste tópico, iremos discutir sobre os PPP fazendo apontamentos necessários para a construção de um PPP que represente cada instituição. Uma situação a exemplo é que cada escola dentro do território Kalunga possui suas especificidades mesmo pertencendo a uma mesma comunidade, todavia o que diferencia o PPP de uma escola para a outra é apenas estrutura física e mobiliário, é como se as escolas pertencessem a um mesmo perfil. A

partir da discussão e apontamentos sobre os PPP, apresentaremos também possibilidades para o Currículo Escolar Quilombola, o qual precisa ser construído juntamente com os professores Kalungas e do Jardim Cascata de acordo com a DCNEEQEB.

5.2 Formação dos Educadores que atuam na Educação Escolar Quilombola

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) ofertada pela Universidade de Brasília (UNB) surgiu no segundo semestre de 2007 e tem por objetivo formar educadores e gestores dos processos educativos que acontecem nas escolas do campo e no seu entorno. É um curso regular realizado em um sistema de alternância, o qual é subdividido em Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). A matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em duas áreas do conhecimento (habilitações): (1) Ciências da Natureza e Matemática (CIEMA) e (2) Linguagens. Anualmente, são oferecidas 120 vagas, para alunos que residam no campo, e pertençam ao Estado de Goiás, ou Distrito Federal e Entorno, sendo 60 vagas por semestre. A carga horária total é de 3525 horas/aula e 235 créditos, integralizadas em oito etapas (semestres).

A proposta da pedagogia da alternância representava (ainda representa) um enorme desafio, todavia Rocha (2010) afirma que a formação articulada entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC) mostra a possibilidade de diálogos entre temporalidade e espacialidades favorecendo a superação de um dos mais significativos desafios da formação dos educadores do campo: as condições do processo formativo em diálogo com a cultura, lazer, religião e trabalho.

A LEdoC surgiu com intuito de ser desenvolvida de modo a profissionalizar os participantes para atuação, na gestão de processos educativos escolares, entendida como formação para a educação dos sujeitos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, para a construção do projeto político-pedagógico e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo, dando-se ênfase a: Educação Fundamental Anos Finais e Educação Básica de Nível Médio, também na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional.

O Curso pretende formar e habilitar profissionais da educação fundamental e média que ainda não possuam a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício das funções docentes, ou atuando em outras

atividades educativas não escolares junto às populações do campo.

Essa modalidade de ensino superior tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno. Tem sido uma forma que possibilita aos professores das escolas Calungas o acesso ao curso superior. É possível observar isso a partir dos relatos sobre a importância da LEdoC para os Kalungas e a necessidade de outras modalidades de formação para esses professores.

5.3 Entraves e Desafios do ensino de Química na Educação Escolar Quilombola

A Lei n.º 10.639/03 é, no âmbito das políticas públicas para promoção de igualdade racial, uma das primeiras e mais significativas medidas efetivas para reparar uma série de distorções contidas na educação brasileira. O ato de tornar obrigatório o ensino de História da África aos alunos brasileiros é um marco seguido por uma série de medidas que incluem, dentre outros tópicos, a implementação de escolas em comunidades quilombolas que, em tese, deveriam conter conteúdos programáticos condizentes com a cultura local e total adequação às especificidades desses contextos.

De tal forma, nessas escolas, o ensino de ciências está presente como nas demais instituições públicas de ensino do país e, partindo desse pressuposto, surgiu o interesse para esta pesquisa, contemplando uma análise da realidade do ensino da disciplina de Química em escolas quilombolas.

Vale ressaltar que há discrepâncias significantes entre o que preconiza esta lei e o conjunto de políticas em torno das comunidades quilombolas. No que concerne à questão educacional e a realidade vivida nesses contextos, existem fortes entraves para que os objetivos estabelecidos em leis sejam alcançados.

Nesse sentido, pretendemos fazer um exercício reflexivo a partir de alguns apontamentos sobre a inserção da educação escolar quilombola, especificamente no ensino de ciências e, delimitando mais ainda o recorte, em relação ao ensino de Química, demonstrando alguns pontos problemáticos identificados no lócus de pesquisa e trazendo algumas análises a respeito da diáde cultura/educação em comunidades quilombolas.

No Colégio Jardim Cascata, a título de exemplo para esta ocasião, há apenas um único professor para ministrar as aulas de Química, Física, Biologia e Matemática para

as quatro etapas. Nesse caso, em que se pese possuir diversas licenciaturas – em História, Matemática, Pedagogia e uma pós-graduação em Física, não possuir formação específica para a disciplina de Química reflete na dificuldade de elaborar e ministrar aulas de Química. Deve-se observar, entretanto, que tal problema não é exclusivo de escolas que oferecem ensino para comunidades quilombolas, sendo um problema em escala maior na educação pública brasileira.

Tal como coloca Miranda (2012), em pesquisa sobre processos educativos em comunidades negras, neste contexto específico, esse tipo de limitação torna-se um entrave ainda maior para que os objetivos de uma educação focada na promoção de uma educação de qualidade e que atue como elemento de promoção de igualdade sejam alcançados, posto que tais falhas dificultam mais ainda os avanços do ponto de vista pedagógico.

No que tange os aspectos estruturais, destacamos da entrevista realizada com um dos professores da escola do Jardim Cascata, sua fala sobre alguns desses pontos limitantes aqui apontados como a infraestrutura da escola:

Pergunta: A estrutura do Colégio é adequada para oferecer educação escolar quilombola?

Eu acho que tem mais adaptação, tudo na base do improvisado por ser um colégio de periferia, nós pegamos muita sala, até do centro espírita para dar aula para os alunos, então eu vejo assim, muito improvisado, sem estrutura porque o governo do estado de Goiás não dá um respaldo pro EJA, pra educação Quilombola, mais para o militar. [...] Pela parte do improvisado seria em partes... não, pelo que você viu lá... considero que por ser um colégio de periferia, é sem estrutura, não há asfalto, estrada é de chão, há muitas mortes na região.

Sobre isso, vale observar que as políticas públicas – nesse caso materializadas por meio da Lei 10.639/03 e seus programas afins – aproximam o Estado das comunidades quilombolas, ocupando um lugar notável no processo de reconhecimento e inserção das comunidades e no reconhecimento de suas culturas locais, tendo como um dos resultados positivos a inserção do país em um movimento de valorização da diversidade a partir de uma educação ligada ao respeito à ideia de igualdade dentro da diferença.

Por outro lado, conforme aponta Larchert (2014), na prática, as falhas são contundentes. Inicialmente, os recursos são escassos, “na base do improvisado”, como na fala do professor entrevistado, a começar pelo material utilizado para as aulas. Uma questão importante notada sobre isso, é que os livros adotados são da EJA – Ensino de

Jovens e Adultos – e não há livros específicos com o conteúdo elaborado para o contexto quilombola, além de não haver uma quantidade de exemplares suficientes para todos os alunos. Outro aspecto que deve ser destacado é que, no caso das aulas de Química, não há material ou programas de aula adaptados para a realidade e vivências locais dos estudantes e, embora haja um aparato portátil de laboratório comum, não é utilizado.

O fato central é que tudo isso, no tocante ao ensino de ciências, forma um quadro amplamente desfavorável, uma vez que torna a frequência dos estudantes nas aulas meros caminhos para “pegar o diploma”, como ainda afirma o professor entrevistado sobre a permanência dos alunos na escola.

Alguns pesquisadores recentes, sobre a temática da cultura quilombola e educação, a exemplo de Arruti (2009) e Nunes (2014), concordam que a educação e ensino de disciplinas em contextos específicos possuem, em todos os conteúdos a serem ministrados, a necessidade de ligação e adequação à cultura local, modificando dessa forma as tipologias de ensino focadas no modelo educacional tradicional.

Sobre isso, Leite (2002) mostra uma miríade de aspectos conflituosos sobre a integração da população negra e, diante desses fatos, a educação é reconhecida como uma das áreas-chave para o enfrentamento de diversos problemas socioeconômicos, além de contribuir de forma significativa para a formação do indivíduo, como também ressalta Gentili (2003).

Acerca da categoria “cultura” como conceito-chave para a aplicação de um modelo educacional dinâmico e que preze pela diversidade, Stuart Hall (2003) coloca que identidades culturais possuem história e, como tudo que é histórico, são passíveis de transformação. Assim, de toda forma, temos a cultura em seu significado interpretativo dentro dos estudos antropológicos. Dessa forma, tal como elaborado por Geertz (1989), “cultura” é aquele conjunto organizado de elementos que dão sentido à existência humana. Assim, para o autor, trata-se de um conceito semiótico em sua forma essencial, repleta de significados, sendo a educação um dos pontos que produzem esses significados, podendo-se em uma aula de Química, portanto, construir saberes que façam sentido e não sejam indiferentes aos saberes produzidos na própria comunidade, o que de fato deveria ser colocado em prática a partir do PPP conectado ao contexto específico tal como uma comunidade quilombola.

Desse modo, com o objetivo de desenvolver aulas mais dinâmicas e condizentes com o contexto, possibilitando aos alunos a compreensão dos conceitos abordados de

forma abrangente e integrada, o ponto de partida seria, certamente, adequação de conteúdos de maneira a delinear sentidos para essas comunidades. Logo, o ensino de Química (e das demais ciências) ganharia novos contornos, para que os estudantes pudessem julgar com fundamentos próprios (seus signos culturais repletos de significados) as informações adquiridas no ambiente escolar ligando-os diretamente ao seu cotidiano.

Dessa forma, uma reflexão sobre a inserção do povo negro no sistema escolar, considera todas as possibilidades para transformar o ambiente educacional em contexto quilombola em um local de sujeitos produtores de sentidos, ou seja, muito além de estudantes e “receptores” no processo de construção de conhecimento. Para isso, faz-se necessária a adequação das escolas que atendem às comunidades quilombolas para que ofereçam uma modalidade de educação imbricada na própria cultura quilombola, trazendo para o debate as questões sobre a diferença, a singularidade e a diversidade. Isso porque, afinal de contas, são essas pautas que propiciam novos desenhos para a inclusão das comunidades quilombolas em um prospecto educacional de boa qualidade, trazendo, assim, a promoção de igualdade e a valorização das diferenças.

5.4 Por uma Licenciatura Quilombola

Conhecer as políticas públicas específicas de educação do campo no Brasil como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), ambos vinculados ao Ministério da Educação, é importante para compreender que são políticas que surgiram a partir da mobilização das organizações e movimentos sociais.

Há que se ressaltar que, ao longo dessa abordagem, iremos compreender que tais políticas colaboram para o avanço na educação no campo, que muitas das escolas quilombolas estão localizadas no campo, mas que ainda não atendem à educação escolar quilombola, a qual possui características do campo, porém tem suas especificidades como história, ancestralidade, cultura, identidade, religiosidade, educação, saberes tradicionais ou mesmo linguagem.

Neste capítulo, além de apresentarmos sobre essas três políticas voltadas para a educação do campo, faremos um paralelo para compreender a situação dos professores

que atuam na educação escolar quilombola no campo e no meio urbano, sendo que o curso de Licenciatura em Educação do Campo tem sido uma das opções para a formação superior daqueles que vivem na zona rural. É possível observar que a Licenciatura em Educação do Campo representa um avanço na área da educação e uma oportunidade de formação devido ao seu perfil criado para atender parte das necessidades desses docentes, todavia ainda não atende as especificidades da educação quilombola, o que leva à seguinte pergunta: Por que existe a Licenciatura Indígena para atender a situação da educação nas comunidades indígenas e ainda não existe uma Licenciatura Quilombola?

Vamos tentar compreender um pouco esse processo das políticas públicas para que possamos justificar o motivo da pergunta. A primeira política pública de educação para o campo surgiu em decorrência das discussões ocorridas durante o I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997 (I ENERA). O Pronera foi criado como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização dos trabalhadores rurais promovendo melhorias na vida dos cidadãos camponeses. Durante o encontro, identificou-se que várias experiências inéditas para a promoção da educação do campo estavam sendo desenvolvidas por universidades e organizações sociais, mas que necessitavam de condições para que houvesse articulação entre as ações realizadas por cada instituição.

Nesse sentido, após inúmeras mobilizações e várias negociações, o Pronera foi criado pelo então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, por meio da Portaria n.º 10/98, em 16 de abril de 1998, sendo incorporado em 2001 ao INCRA, passando a ter o apoio do Estado devido à sua regulamentação e ao mesmo tempo enfraquecendo a participação dos movimentos sociais e das universidades. Considerando a necessidade de ajustar o Pronera com as diretrizes políticas, em 2004, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o qual teve como proposta de governo a educação como direito social prioritário, foi elaborado o Manual de Operações, apresentando como finalidade do Pronera:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p. 17).

O principal objetivo do Pronera se constitui como mecanismo em favor da democratização da educação para os trabalhadores/as da reforma agrária, respeitando as

particularidades dos sujeitos sociais e, paralelamente, contribuindo para a permanência dos agricultores no campo, tendo o desenvolvimento sustentável como principal resultado desse processo. Molina (2003) afirma que o programa surgiu a partir de muitas lutas e desentendimentos, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, tanto para sua estruturação quanto para liberação orçamentária.

Santos e Silva (2016) afirmam que, desde que surgiu o Pronera, milhares de trabalhadores tiveram escolarização em diferentes níveis de ensino, da alfabetização ao nível superior, incluindo os cursos técnicos e profissionalizantes, e que o Programa, além de defender o acesso aos níveis de ensino mais elevados, viabilizou convênios junto às instituições de ensino superior para atender à pluralidade das áreas oferecidas pelos cursos, objetivando impulsionar o desenvolvimento dos assentamentos rurais, priorizando cursos que contribuíssem para a produção agrícola como os cursos profissionalizantes de Agroecologia e Administração de Cooperativas. Os cursos de Pedagogia da Terra e Magistério formaram educadores das comunidades, permitindo, assim, o acesso à Educação Básica do Campo.

O Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, ao integrar o Pronera à política de Educação do Campo em seu 11º art. e conceitua a população do campo e a escola do campo no primeiro parágrafo do artigo Art. 1º como:

- I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
- II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010)

É importante observar que, embora os quilombolas sejam apresentados como parte da população do campo, sabemos que esse grupo é marcado por uma trajetória e características que o diferenciam das demais populações do campo, inclusive dos movimentos relacionados à questão da terra, visto que o quilombo é marcado por lutas distintas, da mesma forma que os assentamentos também possuem suas lutas, porém as comunidades quilombolas possuem um processo histórico que os diferencia, como as relações étnico-raciais.

Considerando essa diferença, os objetivos do Pronera apresentados no Art. 12

estão relacionados aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária, conforme a descrição:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010)

Podemos afirmar que o Pronera veio para atender principalmente aos assentamentos, por meio do PNRA e que os quilombolas, por mais que estejam inseridos no campo, em sua grande maioria, não possuem esse mesmo perfil. Podemos ainda acrescentar que, se o Pronera atendesse às reais necessidades da educação escolar quilombola, não haveria a necessidade da criação das DCNEEQEB após dois anos, em 2012.

É importante dizer que, embora o Pronera, como qualquer política pública no Brasil, apresente suas dificuldades de ser colocado em execução, abriu as portas para o diálogo entre a realidade e o processo educativo, reconhecendo os saberes acumulados, símbolos das comunidades e as histórias dos sujeitos sociais. Permitiu, ainda, a articulação entre universidades e movimentos sociais e sindicais, sendo uma importante referência para entender o debate acerca da Educação do Campo no Brasil, influenciando para o surgimento de outras políticas públicas como o Procampo e o Pronacampo.

Observa-se que essa modalidade de ensino encontra, ainda, inúmeras resistências e dificuldades no que tange ao processo de ingresso nas universidades que precisam transpor barreiras ao aceitarem a presença desse perfil de aluno, uma vez que esse território foi historicamente institucionalizado para servir à elite econômica e intelectualizada.

Gadotti (2003) aponta que muitos docentes e discentes têm buscado novas orientações para o ensino superior no país, na perspectiva de ir ao encontro dos interesses daqueles que foram socialmente excluídos:

A universidade precisa pensar constantemente nessa direção. É assim que ela se educa. Estudantes, professores, ultrapassando os muros para aprenderem junto à população, não por curiosidade intelectual, mas porque aprendem ensinando. (GADOTTI, 2003, p. 120).

Situação que, embora ainda muito tímida nos ambientes acadêmicos, possa vir a contribuir para uma educação que permita a valorização tanto do conhecimento quanto da cultura de cada um que adentra nesses espaços, visto que há uma necessidade a ser suprida e que se espera atingir resultados positivos para que ao final se possa trazer algo como retorno para as comunidades do campo. A partir da visão de Freire (2016), podemos compreender que a educação do campo ainda é algo a se conquistar, mas quando se conquista, permite uma mudança tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende. Freire (2016) explica essa situação ao afirmar que:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas. Já agora ninguém educa ninguém, como ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (p. 120).

Em decorrência do Pronera, em 2007, foi criado o Procampo, uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais. Ele surge por meio de parcerias com as instituições públicas de ensino superior e objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de professores, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica.

O objetivo do programa é apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores por área de conhecimento para exercerem a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais, como possibilidade de mudar a política educacional destinada ao campo que até então considerava tal espaço como apenas uma extensão da cidade, de modo que a instituição escolar constantemente desconsiderava os currículos, as histórias, identidades, memórias, culturas de seus alunos.

De acordo com o MEC, o Procampo foi criado com a missão de promover a formação superior dos professores em exercício na rede pública das escolas do campo e de educadores que atuam em experiências alternativas em educação do campo, com a

estratégia de formação por áreas de conhecimento, para que ocorra a expansão da oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, evitando a nucleação extracampo. Para que seja possível essa formação, as DCNEEQEB (2012) apresentam-se como a formação inicial, continuada e profissional do professor que irá ocorrer, de uma forma que seja satisfatória e eficiente para a comunidade.

Art. 49: Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas.

Art. 50: A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I - ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

II - quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;

IV - garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;

V - garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais; (BRASIL, 2012, p.16)

Em contrapartida, nossa pesquisa aponta que a existência de 40,8% de professores que atuam na escola sem formação superior é justificada pela dificuldade de acesso à universidade sendo um dos motivos mais citados o processo seletivo, ou seja, a dificuldade de “passar no vestibular”.

Considerando que os critérios exigidos nos projetos de curso da LEdoC devem prever: a criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo; a organização curricular por etapas presenciais, equivalentes a semestres de cursos regulares, em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade; a formação por áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, com definição pela universidade da(s) respectiva(s) área(s) de habilitação; consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo a serem beneficiadas, é necessário antes compreender se os processos seletivos estão distante do que as escolas

do campo ofertam no ensino básico, ou se o número de vagas ainda é insuficiente para atender toda a demanda.

Os dados obtidos a partir de pesquisa realizada no sistema e-MEC³⁰ que apresenta todos os cursos cadastrados e suas respectivas instituições de ensino superior, apresenta a existência de 80 cursos de Formação Superior relacionados ao Campo, na modalidade Licenciatura, sendo que, desse total, apenas um se encontra em extinção, totalizando 79 cursos em atividade. A partir do quadro 11, podemos fazer a seguinte análise: predominantemente os cursos são presenciais (98,7%), havendo apenas um curso na modalidade de Educação a Distância (1,3%) atendendo aos critérios exigidos que é o de trabalhar com o tempo escola e tempo comunidade.

Quadro 11: Cursos Superiores em Licenciatura voltados para a Educação do Campo cadastrados no MEC.

Nome do curso	Presencial	EaD
Educação do Campo	36	1
Educação do Campo – Ciências Agrárias	2	
Educação do Campo – Ciências Agrárias e Biologia	1	
Educação do Campo – Ciências da Natureza	7	
Educação do Campo – Ciências da Natureza e Matemática	5	
Educação do Campo – Física e Biologia	1	
Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais	1	
Educação do Campo – Linguagens e Códigos	1	
Educação do Campo – Linguagens e Códigos (Arte e Música)	2	
História – Movimentos Sociais do Campo	1	
Interdisciplinar em Educação do Campo	16 -1(ext)	
Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza	1	
Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências Sociais e Humanas	1	
Pedagogia- Educação do Campo	3	
Pedagogia – Movimentos Sociais	1	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponíveis pelo site do MEC

Os cursos que abrangem a Educação do Campo de uma maneira geral

³⁰ Disponível em emec.mec.gov.br

correspondem a 64,5%, 21,5% são voltados para a área de Ciências da Natureza e Matemática, 7,0% para a área de Ciências Sociais e Humanas e 7,0% para Licenciatura em História e Pedagogia. O curso de Licenciatura em História e um dos cursos de Pedagogia estão voltados para a questão do Movimento Social, na própria nomenclatura do curso.

A partir dos dados obtidos pelo e-MEC, não conseguimos definir todos os cursos que são voltados para a área de Ciências da Natureza e Matemática visto que há cursos que oferecem mais de uma habilitação. No entanto, no cadastro aparece apenas com o nome do curso de uma forma geral, a exemplo, temos a Universidade de Brasília (UNB) que oferece o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) nas modalidades: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática (CIEMA).

A LEdoC da UNB, de acordo com as informações postadas no site, oferta anualmente 120 vagas, contudo, ao fazer a leitura do último edital, verificamos que ofertaram 70 vagas para cada semestre, sendo um aumento de 16,7% no número de vagas. Fazendo-se uma análise do edital, com relação ao sistema de cotas para negros e para escolas públicas (quadro 12), verificamos que não são suficientes, pois os professores que atuam na CQK são em sua maioria (83,4% pretos e pardos) e provenientes de escolas públicas. No quadro de distribuição de vagas por cotas, 44,3% são para o sistema universal, 5,7 % para negros, 15,7 % para candidatos com deficiência e 34,3 % para pretos, pardos ou indígenas, sendo que, desse total, a metade é para renda familiar bruta abaixo de 1,5 salários mínimos e a outra para renda acima de 1,5 salários.

Quadro 12: Distribuição do número de vagas para o Processo de Seleção de 2018 da LEdoC-UNB.

2.1.1 1º SEMESTRE DE 2018

Sistema										
Sistema de Cotas para Negros	Sistema de Cotas para Escolas Públicas								Sistema Universal	Total
	Candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>				Candidatos com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>					
	Candidatos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas		Candidatos que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas		Candidatos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas		Candidatos que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas			
	Candidatos com deficiência	Geral	Candidatos com deficiência	Geral	Candidatos com deficiência	Geral	Candidatos com deficiência	Geral		
4	4	6	2	6	3	7	2	5	31	70

Fonte: Edital da LEdoC – UNB (2017)

O sistema de cotas dificulta ao candidato fazer a escolha, pois acreditam que, pelo sistema universal, a concorrência poderia ser menor. Por outro lado, para que os candidatos recebam benefícios como o auxílio permanência, moradia e alimentação, ele precisa entrar pelo sistema de cotas, com declarações no momento da inscrição.

Considerando as condições de participação do candidato, previstas no edital, verifica-se que o professor que atua nas escolas na CQK afirma encontrar dificuldade de entrar na LEdoC por vários fatores, que têm início na distribuição de vagas considerando o sistema de cotas.

Entende-se com o perfil dos candidatos que, conforme consta no item 3 do edital da LEdoC – UNB - 2017, sobre as condições de participação, tanto o professor, que pode ter concluído seu ensino médio há um ano ou há 30 anos, quanto os jovens das escolas do campo podem concorrer, culminando com o extenso conteúdo programático a ser cobrado na prova objetiva, que poderia ser acessível, assim como é exposto.

No entanto, na prática, é complexo, denso, apresentado de uma forma diferenciada, apontando-se o Foco, e o que se espera, Habilidades e Objetos de Conhecimento, para apresentar uma falsa impressão de que se trata de conteúdos aplicados ao campo, sendo que, na realidade, são conteúdos trabalhados em escolas, sejam elas do campo ou urbana.

3 DAS CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO

3.1 O vestibular será destinado à população do campo, pessoas que tenham concluído o ensino médio ou estejam em fase final de conclusão e que não tenham formação em nível superior, enquadradas em pelo menos uma das seguintes situações:

- a) Professores em exercício nas **escolas do campo** da rede pública na região do Distrito Federal (DF), entorno (DF) e Goiás (GO); ou
- b) Outros profissionais da educação das escolas do campo com atuação na rede pública na região do Distrito Federal (DF), entorno (DF) e Goiás (GO); ou
- c) professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas da Educação do Campo; ou
- d) professores e outros profissionais da educação com atuação em programas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação básica da população do campo; ou
- e) jovens e adultos de comunidades do campo que tenham o ensino médio concluído ou em fase de conclusão e ainda não tenham a formação em nível superior.

3.1.1 São considerados escolas do campo aquelas que têm sua sede em espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural e, mais amplamente, aquelas escolas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, atendem à população de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho do campo (Decreto nº 7.352, art 1º, Inciso II, de 4 de novembro de 201). (EDITAL 3, UNB, 2017)

Outra situação é a de que as divulgações dos processos seletivos ocorrem, na maioria das vezes, por aqueles que estão envolvidos com a universidade, sendo estes os responsáveis por transmitir as informações para a comunidade, uma vez que a divulgação na área rural é quase que impraticável devido às situações como custos com as despesas de deslocamento, estradas de difícil acesso, necessidade de conhecer as estradas que dão acesso a cada região e de carros traçados.

Essa ocorrência pode ser verificada nas Escolas Estaduais Calungas e suas Extensões, conforme o quadro 13 apresenta com relação a formação dos professores das Escolas Estaduais Calungas e suas Extensões, em que de uma maneira geral, 40,8% possuem Ensino Médio Completo, 15,5% Superior Incompleto, 36,6% Superior Completo, 1,4% Especialização Incompleta, 2,8% Especialização Completa e 2,8% Mestrado Incompleto. Observou-se que, em duas Extensões, não há nenhum professor com Curso Superior (Vereador Anedino e Curral da Taboca) e que 100% têm Ensino Médio Completo, por ser a exigência mínima exigida no processo de seleção. Das 18 Escolas Estaduais Calungas, apenas cinco possuem todas as três séries do Ensino Médio. Há seis escolas com professores formados em Licenciatura do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática (LEdoC – CIEMA), sendo que três estão em escolas que ofertam Ensino Médio.

Quadro 113: Formação dos professores nas Escolas Estaduais Calunga e Extensões.

Escola Estadual Calunga	Ensino Médio	Superior Incompleto	Superior Completo	Especialização Incompleta	Especialização	Mestrado Incompleto	Possui Ensino Médio	Graduação em LEdoC /CIEMA
Sede I	2	1	3				Sim	Sim
Santo Antônio	2	1				1	Não	Sim
Joselina F. Maia	4		2				Sim	Sim
Maiadinha***		3	2	1			Sim	Não
Nossa Senhora		1	3				Não	Sim
João de Deus	1	1	1				Não	Sim
Vereador Anedino*	4						Sim	Não
Órfãos**	2	1	2				Sim	Não
Planalto	3		1				Não	Não
Sede II	2		6				Sim	Sim
Barra		1	1				Não	Não

Bom Jardim	1	1					Não	Não
Tinguizal		1	1				Não	Não
Sede III	1		3				Não	Não
Sede IV	3		1				Não	Não
Curral da Taboca	2						Não	Não
Sede V	2		1		2		Não	Não
Areia		1					Não	Não

*Primeira turma de EM concluiu em 2018

** Primeira turma de EM concluindo em 2017

*** Primeira turma de EM iniciada em 2017

Com os dados das Secretarias Municipais de Educação de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás, que oferecem Educação Infantil e parte da Primeira Etapa do Ensino Fundamental, o número de professores que têm apenas Ensino Médio sobe mais ainda. E se estendêssemos a pesquisa para as escolas urbanas municipais, que atendem os alunos que se deslocam da comunidade para continuar os estudos, por não haver oferta do Ensino Médio em todas as escolas da CQK, esses valores seriam ainda maiores, conforme os dados descritos no quadro 14.

Quadro 124: Formação dos professores nas Escolas Municipais Calunga e Extensões.

Município	Ensino Médio	Superior Incompleto	Superior Completo	Especialização Incompleta	Mestrado Incompleto
Cavalcante	15		6		1
Teresina de Goiás	13		2		
Monte Alegre de Goiás	9		3		

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa de campo.

Considerando que o Procampo veio com a intenção de fortalecer as Licenciaturas do Campo, integrando ensino, extensão e pesquisa, e valorização das temáticas que sejam significativas para a autonomia e reconhecimento das populações camponesas e que, de acordo com dados coletados durante a pesquisa, tem sido uma oportunidade para que os professores Kalungas possam obter a formação superior, que há muitos professores com dificuldades de acesso a essa formação pelos motivos apresentados anteriormente, e muitos professores quilombolas sem formação no Ensino Superior e, ainda, há jovens que, ao finalizar o Ensino Médio, podem vir a procurar essa

formação, levantamos o questionamento: Por que não ofertar uma Licenciatura Quilombola?

O Procampo, ao reconhecer a necessidade de formação inicial para os professores que atuam no campo, viabilizou a Licenciatura em Educação do Campo que, segundo a definição da UNB, surgiu da demanda dos movimentos sociais rurais e tem como objetivo manter a população jovem no campo, oferecendo oportunidades de emprego e de envolvimento com a comunidade de origem, bem como capacitar seus egressos para a atuação em organizações sociais, dando continuidade aos projetos pedagógicos em parceria com a universidade.

Por outro lado, sabemos que, de acordo com os dados do e-MEC, existem 78 cursos relacionados com a formação específica Indígena, sendo que, do total de 78 cursos de Licenciatura Indígena e derivações, 69 estão em atividade e 9 foram extintos. Essa modalidade de Ensino Superior foi constituída pelo MEC por intermédio da Secretaria de Educação Superior SESu e da SECADI, por meio do Edital n.º 5 de 29/06/2005, que lançou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), no qual as Instituições de Educação Superior IES públicas foram convocadas a apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas e de Permanência de alunos indígenas.

É evidente que esse processo surgiu ao longo de um período, como apresentado por Leite (2010):

Tendo início em 2001, com o Plano Nacional de Educação PNE (Lei /01) que trouxe um capítulo sobre a educação escolar indígena, reconhecendo que a educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é mais bem atendida através de professores indígenas e propondo a implementação de programas contínuos de formação sistemática de professores indígenas (meta 16), além de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior (meta 17). Em 2002, atendendo a uma solicitação da Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR), o CNE, através do Parecer 10/02, pronuncia-se quanto à formação de professores indígenas em nível universitário, dizendo que as universidades de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena tal como posta no PNE. (p.2)

O objetivo das Licenciaturas Indígenas é o de formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, em áreas de conhecimento, entre elas: línguas, artes e literaturas; ciências da natureza; matemática; ciências sociais e humanidades, de forma que seja

possível romper com o modelo disciplinar, propondo uma formação mais global e menos fragmentada de seus estudantes.

A organização do curso é, na grande maioria dos cursos de Licenciatura Indígena, realizada em etapas intensivas de ensino presencial realizadas nas universidades e etapas intermediárias nas aldeias, nas quais os estudantes indígenas realizam tarefas das etapas intensivas, pesquisas, projetos e produção de material didático, situação que permite que os professores indígenas possam estudar e continuar lecionando em suas escolas. Essa organização é semelhante à da Licenciatura do Campo com o TE e TC, todavia a produção de material para o campo, principalmente, para a Educação Escolar Quilombola ainda é algo a ser conquistado, até mesmo porque o foco é o campo como um todo e não as comunidades quilombolas que vivem no campo.

Henriques *et al* (2007) aponta os problemas ocasionados aos estudantes indígenas devido à necessidade de dar continuidade aos estudos ao se deslocarem para as cidades próximas às suas aldeias como:

i) um expressivo êxodo das comunidades para os núcleos urbanos, com famílias inteiras fixando-se nas periferias favelizadas, perdendo em qualidade de vida e esvaziando as aldeias; ii) a perda do convívio familiar e comunitário pelos jovens e a descontinuidade de sua aprendizagem nos valores e práticas socioculturais de afirmação da identidade e pertencimento étnicos; iii) o envolvimento desses jovens com todos os riscos sociais próprios aos contextos urbanos; iv) o sofrimento gerado pela discriminação e o preconceito, que afeta o desempenho escolar e a autoestima. (Henriques et al, 2007, p. 26).

Essas ocorrências não são diferentes para quem vive no quilombo, pelo contrário, são aplicadas aos jovens quilombolas da mesma forma. Durante a pesquisa, constatamos nas falas dos membros das comunidades pesquisados essa mesma realidade.

Se as necessidades são semelhantes, então poderíamos pensar em um Curso voltado para as especificidades quilombolas. A antropóloga Luciana Dias, durante sua palestra realizada na terceira etapa do Curso de Formação de Docentes Quilombolas, apontou que a cultura do negro é diferente da cultura do quilombola, pois ser negro em um país cuja educação é pautada na elite eurocêntrica, o racismo está presente a todo momento, o que não torna sua existência muito simples. Assim, o movimento pelo reconhecimento e efetivação dos seus direitos na área da educação é necessário para a efetivação de políticas públicas que os contemplem.

Por outro lado, o negro quilombola inicia esse processo de enfrentamento ao racismo pela necessidade de sair da invisibilidade e ganhar seus espaços, mantendo as

características que os denominam enquanto quilombola como a identidade, cultura, educação, religiosidade, os aspectos sociais-políticos-ambientais dentre outros fatores. É necessário que esses cidadãos passem a fazer parte do cenário brasileiro não somente no período eleitoral, quando muitos políticos se deslocam até as comunidades apenas para obtenção de votos.

Em relação à questão da formação do professor quilombola e a importância da formação em nível superior para os professores da Comunidade Quilombola Kalunga, conversando com a Diretora das Escolas Estaduais Calungas, Senhora Lindalva, durante uma de nossas viagens, obtive a informação de que havia a construção de um projeto para ofertar o curso de Licenciatura Quilombola pela Universidade Estadual de Goiás – Campos Belos, para 2017 sendo que o professor Rosolindo estaria à frente desse projeto.

O professor Rosolindo, junto com um grupo de professores escreveu um projeto para que em 2017 a UEG possa ofertar a Licenciatura Quilombola, o que será muito importante para os professores do Kalunga, pois Campos Belos está próximo das cidades de Cavalcante, Monte Alegre e Teresina de Goiás e fazer um curso voltado para eles, ou seja um curso quilombola, é muito importante porque a LEDOC ajuda muito na formação dos professores que já passaram por ela, mas além de ser muito difícil para entrar na LEDOC, a Licenciatura Quilombola vai permitir uma formação específica, com vagas específicas para o quilombola. (Lindalva, 62 anos, Campos Belos-GO)

A professora Lindalva, durante a conversa, chamava a atenção para a importância da efetivação da Licenciatura Quilombola, que seria um grande ganho para a Comunidade Kalunga e um avanço para a Educação Quilombola, a qual possui suas especificidades e que merece políticas públicas que garantam os seus direitos.

Em busca de maiores informações, durante o III Encontro de Docentes das Escolas Quilombolas, ocorrido em Goiânia – GO, no período de 28/03/2017 a 30/03/2017, ao saber que havia uma professora da UEG – Campos Belos, Júnia Januária Garcia, a qual estava ministrando oficina para os professores da Comunidade Quilombola Kalunga, durante intervalo da oficina do dia 29/03, conversei com ela sobre a informação que Lindalva havia repassado anteriormente.

A professora Júnia ratificou que houve a elaboração de um Projeto para implantar a Licenciatura Quilombola na UEG – Campos Belos a partir de um grupo de trabalho da UEG – Campos Belos para atender, principalmente, à CQK, mas que “desde que foi enviado para o MEC, não tivemos mais informações, acreditamos que esteja parado. O professor Rosolindo foi quem esteve à frente e poderia passar maiores informações sobre o que aconteceu com os encaminhamentos do projeto”.

Sabendo que a professora Júnia realizou sua pesquisa de mestrado na CQK, durante a conversa, apresentou seu posicionamento sobre a grande importância da Licenciatura Quilombola para a comunidade, ressaltando que a LEDOC já fazia um importante papel ao permitir a formação de professores da CQK, mas que o curso proposto atenderia a uma demanda necessária às especificidades do quilombo.

Após as informações obtidas com as professoras Lindalva e Júnia, procuramos o professor Rosolino Neto de Souza Vila Real, o qual atua na UEG- Campos Belos e tem contribuído com a Diretoria das Escolas Kalungas. Além disso, realizou sua pesquisa de mestrado na CQK pela Faculdade de Educação da UFG em 1997 e, atualmente, desenvolve seu projeto de doutorado na CQK.

Esse professor asseverou que houve um grupo de trabalho da UEG – Campos Belos o qual elaborou um Projeto de acordo com o MEC, passando a ser um Projeto Piloto. Durante esse processo, ele participou de várias reuniões junto ao MEC, eventos em níveis nacionais e internacionais que discorressem sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola para a Educação Básica e que, nesse período, havia a demonstração de que o trabalho era de grande relevância e de que iria ser implantado. Para isso, o MEC estaria fazendo um edital direcionado à Licenciatura Quilombola, no qual o Projeto Piloto seria apresentado. “A proposta foi entregue junto à SECADI – MEC e, se dependesse do pessoal, haveria toda a implantação, mas não houve edital, o MEC parou com a possibilidade que vislumbrava” afirmou o professor Rosolino, que ainda trouxe as informações de que:

O projeto foi elaborado, apresentado à SECADI e SEDUCE, porém não foi realizado, não deu certo, nós ficamos sem motivação, não houve a realização nem a implantação. A Licenciatura Quilombola é importante exatamente, porque não existe e tem suas especificidades que são muito importantes, pela necessidade de contemplar, prioritariamente, a questão étnica, histórica, cultural. As pessoas do MEC estavam altamente interessadas, se fossem por elas tudo estaria acontecendo. Fui convidado a participar de um Grupo de Trabalho com professores quilombolas, todavia as Políticas Públicas estavam fragilizadas, talvez por falta de recurso financeiro e não se tocou mais nesse assunto. Tenho uma colega no MEC que ressaltou a importância da proposta, mas que não havia recurso para levar o projeto adiante. (Rosolino, 53 anos, Monte Alegre de Goiás – GO)

Refletir sobre uma Licenciatura Quilombola é ir mais além da CNEEQEB, pois é a possibilidade de formar os professores que irão formar os alunos dentro das comunidades na Educação Básica.

Os dados do INEP, com relação ao Censo Escolar de 2016, apresentaram 2.369

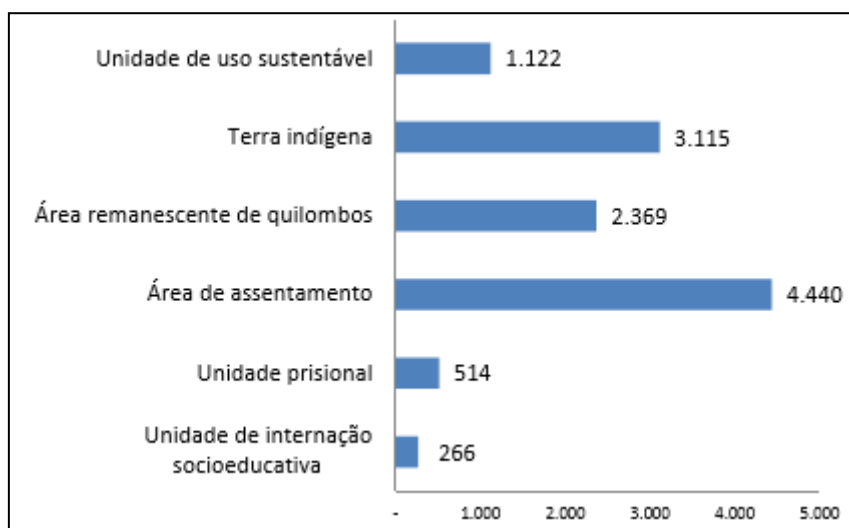
escolas quilombolas no Brasil totalizando 241.925 matrículas no Ensino Básico, em comparação a 3.115 escolas indígenas com 233.711 matrículas.

Considerando que o número de matrículas de escolas quilombolas é apenas 3,4% maior do que as indígenas, que a questão dos problemas vivenciados por ambas são semelhantes, com exceção, a questão da língua a qual, para a educação indígena a língua portuguesa entra como uma formação bilíngue em comparação à língua materna de cada tribo, a Licenciatura Quilombola se torna tão necessária quanto a Licenciatura Indígena.

O processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida nos dias atuais pelas comunidades quilombolas permitem afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à educação, trabalho, saúde e moradia.

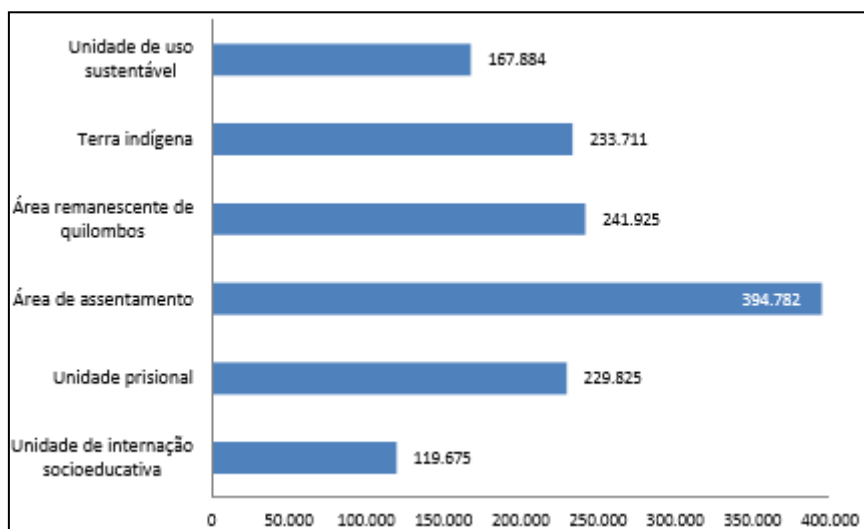
Os quadros 14 e 15 representam o número de escolas e matrículas na educação básica por localização diferenciada no Brasil.

Quadro 13: Gráfico com o número de escolas de educação básica por localização diferenciada - Brasil 2016.



Fonte: INEP - Censo 2016

Quadro 14: Gráfico com número de matrículas na educação básica por localização diferenciada da escola - Brasil 2016.



Fonte: INEP - Censo 2016

Se dividirmos em três grupos as localizações que o Censo apresenta, teremos: 1) Unidade de uso sustentável e Área de assentamento, 2) Terra indígena e Área remanescente de quilombo e 3) Unidade prisional e Unidade de interação socioeducativa, iremos verificar que os grupos 1 e 2 possuem valores bem próximos com relação ao número de escolas e número de matrículas e que é desproporcional ao número de escolas para o grupo 3 em relação ao número de matrículas, o que evidencia a maior concentração desse grupo de matriculados em comparação ao número de escolas. As escolas dos grupos 1 e 2 apresentam-se com maior distribuição no campo devido à dispersão na área rural o que faz com o que número de escolas seja maior.

O Censo Escolar não especifica se essas escolas das áreas remanescentes de quilombos estão na zona rural ou na urbana, todavia considerando a forma de apresentação dos dados, acredita-se que as áreas remanescentes de quilombo sejam aquelas consideradas rurais, visto que a maior concentração esteja no campo, conforme são apresentados os dados pelo INEP no Censo Escolar 2016 (quadro 16).

Quadro 15: Distribuição de escolas e matrículas por grupos.

Grupo	Escolas	Matrículas
1) Unidade de uso sustentável e Área de assentamentos	46,37 %	35,93 %
2) Terra indígena e Área remanescente de quilombo	47,03 %	36,93 %
3) Unidade prisional e Unidade de interação socioeducativa	6,6 %	27,14 %

Fonte: Dados coletados no Censo Escolar 2016 – INEP.

Fazer uma análise da importância da EEQ em comparação à Educação Indígena é apresentar que ambas possuem suas especificidades em relação às demais escolas do campo. Outra situação a ser pontuada é fato de a Licenciatura para a Educação do Campo ser voltada a todas as comunidades do campo, que são muitas, tendo uma maior representação das áreas de assentamentos, sendo que o foco para as questões da EEQ acaba sendo pouco evidenciado.

Os quilombolas necessitam que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil e isso os tornam distintos das demais comunidades tradicionais. A Licenciatura Quilombola é uma oportunidade a formação dos professores das áreas remanescentes de quilombos atuarem na própria comunidade, como apontado no Art. 48 da DNCEEQB (2012, p. 16): “Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas”.

Com a formação de professores quilombolas para as diferentes áreas do conhecimento, haverá a possibilidade de que os professores que venham a assumir as aulas de Química possam ter condições de realizar aulas que contextualizem e valorizem o cotidiano, podendo realizar além das aulas teóricas, aulas experimentais como suporte para o processo de ensino-aprendizagem.

5.5 Desenvolvendo aulas de Química na Educação Escolar Quilombola

As aulas de Química na Educação Escolar Quilombola são desenvolvidas no Ensino Médio. Dificuldades em associar a teoria com a prática e de realizar aulas experimentais foram situações relatadas pelos professores durante os períodos de permanência na comunidade para o desenvolvimento do estudo. Tais condições são justificadas por fatores como a não formação na área de Química, falta de materiais didáticos e paradidáticos com orientações para os professores e infraestrutura como materiais, equipamentos e laboratórios.

Mesmo sem condições físicas, a partir da formação na área da Química, é possível verificar que aulas experimentais podem ser realizadas como forma de contribuir para a formação dos alunos, na construção de conceitos teóricos que tenham

sentido na vida do aluno e que possam ser observados na prática, construindo um ensino que forme cidadãos que altere sua realidade social e ambiental.

Silva e Machado (2008) contribuem para essa afirmação quando descrevem que o aprendizado de Química tornou-se muito difícil para os nossos alunos e, possivelmente, uma das causas dessa constatação seja a completa falta de uma concepção didática capaz de promover a associação entre os aspectos teóricos e práticos da disciplina. Pinto (2012) afirma que um Ensino de Química satisfatório só será possível quando sua didática for capaz de mostrar ao estudante, de forma clara, objetiva e interessante, a íntima relação que existe entre os conhecimentos teóricos da disciplina e os experimentos que levaram os pesquisadores às descobertas destes conhecimentos.

Para Alves (2007), aulas apenas expositivas, podem tornar a aprendizagem dos conteúdos de difícil compreensão. Por outro lado, o ensino realizado somente por meio de aulas experimentais, dificultará a assimilação de forma satisfatória, pois a prática do experimento necessita de um embasamento teórico para dar sustentação à compreensão dos conteúdos. Nesse sentido, segundo Leal (2010), a experimentação no Ensino de Química é capaz de levar o aluno a compreender que os conceitos químicos, em geral considerados bastante abstratos, foram construídos a partir de procedimentos experimentais os quais podem ser observados ou reproduzidos por ele mesmo.

A partir dessas constatações, realizamos aulas de Química que pudessem auxiliar o professor em suas aulas, como forma de apresentar que a Química é uma disciplina que pode ser desenvolvida na escola e que a aprendizagem dos conteúdos construída associando a teoria com a prática permite a construção de conhecimentos que permitam transformações sociais, educacionais, ambientais dentre outras. Hess (1997) afirma que o professor pode buscar alternativas, para possibilitar ao aluno uma experimentação que possibilite ao aluno a criação de modelos que tenham sentidos para ele, a partir de suas próprias.

A primeira atividade para trabalhar as contribuições das aulas teórico-expositivas e das aulas prático-experimentais no processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Química, foi desenvolvida a partir da pesquisa na comunidade escolar do Colégio Estadual Calunga I – Extensão Maiadinha, localizado na Maiadinha, em um dos grandes núcleos da Comunidade Quilombola Kalunga, o Vão do Moleque, zona rural do município de Cavalcante-GO.

O trabalho desenvolvido a partir da pesquisa se pauta na observação participativa e no método etnográfico com vistas à abrangência dos aspectos sociais,

culturais e econômicos das CRQ Jardim Cascata e Kalunga, bem como da descrição das condições de ensino e de trabalho.

A primeira etapa ocorreu em agosto de 2016 e consistiu em conhecer o ambiente escolar e seus atores, iniciando as nossas ações solicitando permissão para conhecer a comunidade estudantil do Colégio Estadual Calunga I: Extensão Maiadinha. Em seguida, participamos da rotina escolar, com o intuito de trocar vivências com os educadores da escola que são: dois educadores formados pela Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens³¹, dois educadores formados em Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens, um educador formando em Ciências Contábeis, uma educadora com Ensino Médio completo.

Trabalham ainda duas merendeiras e duas responsáveis pelos serviços gerais, a merendeira e serviços gerais que atuam no turno matutino contratadas pelo município de Cavalcante e as que trabalham no período vespertino são contratadas pelo Estado de Goiás, uma vez que, no período matutino, funcionam as turmas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e, no vespertino, do sexto ao nono ano do fundamental e do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, que começou a ser ofertado em 2015 sendo que em 2017 ocorrerá a primeira formatura com os alunos do terceiro ano. Os seis educadores, as merendeiras e os serviços gerais são moradores da própria Comunidade Quilombola da Maiadinha bem como os alunos que frequentam a escola, embora as residências não se localizem tão próximas uma das outras, havendo a necessidade de transporte escolar.

Durante a primeira visita à comunidade, seguimos em comboio, visto que a diretora e o coordenador responsáveis pelas Escolas Estaduais Calungas estavam realizando visitas nas Escolas Calungas para desenvolvimento de trabalhos e orientações pedagógicas. A diretora é Licenciada em Pedagogia e o Coordenador possui o curso Tecnólogo Agrícola, ambos residem no município de Campos Belos-GO e têm atuação permanente nas escolas do campo. Os trabalhos coletivos com os educadores das Escolas Calungas são realizados no início de cada mês para aproveitarem o momento em que vão aos seus municípios para fazer o recebimento dos salários e realizar compras.

³¹ O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) ofertado pela Universidade de Brasília (UNB) em Planaltina possui duas habilitações específicas: Linguagens e Ciências da Natureza e Matemática e é realizado em sistema de alternância, subdividido em Tempo Escola e Tempo Comunidade.

Dos sessenta e oito educadores que atuam nas Escolas Estaduais Calungas do Estado de Goiás, somente um pertence ao quadro efetivo, os demais trabalham por sistema de contratos. Como os educadores da Extensão Maiadinha são da própria comunidade, não há rotatividade, os contratos são de longos anos entre eles. Todavia, nas extensões em que os educadores não são da própria comunidade, existe rotatividade entre os educadores. A Extensão Maiadinha possui seis salas de aula, banheiro feminino, banheiro masculino, cozinha, sala que abriga livros e armários com documentações e materiais didáticos. A água é proveniente do Ribeirão dos Porcos, consumida in natura e as placas solares não funcionam, por esse motivo não há energia elétrica na escola.

A segunda etapa consistiu em conhecer a disciplina de Química em dois momentos, o primeiro com foco no docente e o segundo no aluno. Durante a nossa primeira permanência, ficamos uma semana na comunidade, chegamos à tarde e, no primeiro dia, fomos apresentados para a comunidade estudantil da Maiadinha. Na ocasião, foi solicitada permissão primeiramente para conhecê-los, a fim de permanecer no território deles, para apresentar as propostas do trabalho que gostaríamos de desenvolver em conjunto.

O estranhamento inicial ocorreu e, aos poucos, fomos construindo uma relação de confiança, afinal éramos desconhecidos em um território marcado por muita luta com pessoas externas à comunidade que, por muitas vezes, aproximavam-se para expropriação. Chegamos à tarde e, no primeiro dia, tivemos uma visão geral da escola, a diretora entrava nas salas e nos apresentava e, então, após pedirmos permissão para estar com eles, apresentamos os objetivos da nossa permanência na comunidade.

Nos dias seguintes, acompanhamos o professor responsável pelas disciplinas de Química, Física, Matemática no primeiro e segundo anos do Ensino Médio. Era o segundo ano que a escola ofertava o Ensino Médio. Esse professor que, no período matutino ministra aulas no Ensino Fundamental contratado pelo município de Cavalcante, no período vespertino tem contrato de trinta horas com o Estado de Goiás, gosta de lecionar, todavia relata que uma das dificuldades é realizar aulas experimentais, devido a situações como não ser formado na área e escassez de recursos pedagógicos.

O docente elabora, em um caderno, o seu plano de aula, que recebe o visto da coordenadora local e, em visitas de campo, a diretora e coordenador conferem os planos juntamente com os respectivos diários de classe, que são preenchidos manualmente. As

aulas são expositivas e o educador elabora exercícios e trabalhos relacionados aos conteúdos, os quais complementam tanto os conteúdos ministrados, quanto a composição das notas bimestrais junto à avaliação formal que é aplicada bimestralmente. O professor segue o Currículo Referência da Rede de Educação do Estado de Goiás para ministrar as aulas, o que permite observar que não existe ainda um Currículo específico para a Educação Escolar Quilombola conforme é apresentado na Resolução 08/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.

Ao conhecer a disciplina de Química com olhar no aluno, verificamos que a turma do primeiro ano do Ensino Médio é composta por quatro alunos e a do segundo ano por sete alunos, com idades entre 16 e 21 anos, sendo 27,3% do sexo feminino e 72,7% masculino e possuem suas moradias dentro da comunidade, porém distante da escola, o que é uma realidade para a maioria dos membros da comunidade estudantil. São alunos disciplinados, comprometidos e participantes das aulas.

Com o acompanhamento das aulas, elaboramos uma roda de diálogo para poder ouvi-los e conhecer o que os alunos pensavam sobre a disciplina de Química, como eles a compreendiam, se gostavam da disciplina e quais eram suas maiores dificuldades. Eles afirmaram que gostam das aulas de Química, mas que possuem dificuldades em compreender os conteúdos, que é difícil reconhecer sua aplicação no cotidiano, mas que o professor é muito paciente, dedicado e esforçado para passar da melhor maneira possível os conteúdos. Disseram, ainda, que gostariam de aulas práticas para ajudar a compreender melhor os conteúdos. Essa roda de conversa permitiu pensar em “o que” e “como” elaborar essas práticas, considerando a necessidade e a disponibilidade de recursos.

A terceira etapa envolveu a escolha da estratégia de ensino, a qual foi baseada nas observações realizadas e anotadas no diário de campo durante os acompanhamentos das aulas de Química e da roda de conversa realizada, que apontavam para a necessidade de aulas experimentais, os alunos sentiam vontade de conhecer o que era uma aula prática. Para tanto, conversamos sobre a possibilidade de desenvolver uma aula com substâncias e materiais que estivessem disponíveis na própria escola e, assim, observamos os produtos estocados na despensa, as vasilhas que poderiam ser utilizadas como materiais e fizemos as anotações.

Concluimos que poderíamos realizar uma aula envolvendo a temática “Química no cotidiano da escola da Maiadinha” abordando o conteúdo de Reações Químicas. Escolhemos os seguintes produtos e materiais: maçã, limão, pó de suco artificial nos

sabores de maracujá e morango, bicarbonato de sódio, água sanitária, óleo usado, óleo novo e soda cáustica, água, copos de vidro transparente e colher. O tema escolhido em conjunto com o educador permitiu abranger as duas turmas, essa foi a forma encontrada para ganhar tempo por haver a possibilidade, já que a turma possuía um nível de maturidade próximo, além de quantidade reduzida de alunos.

A quarta etapa foi dedicada à montagem da estratégia de ensino. Como se tratava de uma primeira aula experimental, gostaríamos que os alunos possuíssem liberdade para participar da aula, realizando perguntas, tirando dúvidas e respondendo as perguntas durante a aula, ainda mais, que os alunos compreendessem e transformassem aquelas informações contidas na aula, na construção do seu conhecimento. Então, a aula foi elaborada com os produtos e materiais encontrados na própria escola, sendo que algumas perguntas foram realizadas com o objetivo de obter algumas informações iniciais antes da prática. O objetivo era de que a escola pudesse vir a ensinar o estudante a ler o mundo para transformá-lo, conforme escreve Paulo Freire, que a multiplicidade de saberes precisa ser reconhecida para descolonizar o pensamento.

A aplicação da estratégia de ensino consistiu na quinta etapa. A aula experimental sobre reações Químicas ocorreu no turno vespertino, na sala de aula, com produtos e materiais encontrados na própria escola. Estavam presentes seis alunos das turmas do primeiro e segundo ano do ensino médio, sendo três do sexo feminino e três do masculino, as ausências dos demais alunos foram justificadas devido à falta de um dos transportes escolares.

Iniciamos a aula perguntando quais eram as expectativas de cada um e o que eles lembravam sobre o assunto, fazendo as ponderações no quadro, os alunos anotavam nos cadernos. Em seguida, fizemos anotações no quadro sobre as características das transformações químicas versus as transformações físicas. A experimentação começou com a separação dos produtos que pegamos na cozinha em três grupos: maçã e limão; suco em pó nos sabores maracujá e morango, água sanitária, bicarbonato de sódio, soda cáustica; água, óleo novo e óleo usado. Perguntamos se havia Química naqueles grupos de materiais que estavam em cima da mesa.

Dando continuidade, misturamos separadamente os sucos em pó com água, em dois copos de vidro distintos e transparentes, aproveitando para relembrar os conceitos de solução, solvente, soluto e corpo de fundo. Em um terceiro copo, misturamos as

soluções amarela (suco de maracujá) e vermelha (suco de morango), o que resultou em cor alaranjada, perguntando se havia ocorrido reação Química.

Realizamos o corte na maçã e no limão e, em seguida, esprememos o suco de limão em uma folha de papel deixando tanto a folha quanto a maçã expostos ao ambiente durante o decorrer da aula.

Colocamos um pouco de bicarbonato de sódio em uma tampa de plástico e adicionamos a água sanitária, os alunos puderam observar o surgimento de pequenas bolhas se formando.

Adicionamos soda cáustica em um copo, chamando a atenção para a nomenclatura oficial, hidróxido de sódio e, em seguida, adicionamos água, os alunos sentiram a mudança na temperatura e, ao colocar uma tampa sobre o copo, verificaram a formação de gotículas na parede do vidro.

Perguntamos se havia diferença química entre o óleo novo e o usado. Adicionamos óleo na solução de hidróxido de sódio, assim puderam verificar mudança de estado físico. Misturamos água e óleo. Perguntamos em quais situações eles observaram reações químicas, em quais aconteceram transformações físicas, aproveitamos ainda para falar sobre misturas. Após as respostas e interferências durante a aula, discutimos posteriormente sobre a realização da aula prática, quando os alunos puderam relatar o que a aula experimental proporcionou a cada um, se as expectativas foram atendidas e como a aula poderia influenciar no processo de aprendizagem deles.

A etapa de análise dos resultados da estratégia de ensino consistiu na sexta etapa. Quando perguntamos se havia química nos materiais apresentados inicialmente, houve o silêncio, pegamos a maçã e perguntamos novamente se havia química, logo o aluno (1) respondeu: “Não tem química, é uma fruta”, sendo que outros dois concordaram com a resposta do colega. Pegamos as soluções de suco e novamente perguntamos se havia química, o mesmo aluno (1) respondeu: “Sim, ele tem química, veio no saquinho”. Misturamos as soluções de suco, uma vermelha e outra amarela, e surgiu a cor alaranjada, perguntamos se havia ocorrido reação química, e obtivemos a resposta: “Sim, pois mudou a cor”.

Pedimos para que pegassem na caixa com lápis de cor as cores amarela e vermelha e que pintassem no caderno primeiro com a cor vermelha e depois sobre o mesmo local com a cor amarela. A aluna (3) respondeu: “ficou laranja!”. Nesse momento pôde-se mostrar a diferença entre a alteração devido à combinação de cores e da ocasionada por uma reação química ao retornar com a maçã, que teve seu interior

escurecido. Comparamos as duas situações para demonstrar que tanto a maçã quanto o suco em pó possuem química, visto que a química é a ciência que estuda a matéria, todavia a maçã é um produto natural e o suco é artificial, mostrando a diferença entre matéria produzida na natureza e na indústria e, ao mesmo tempo, tentando desmistificar a química como vilã, ou seja, o discurso de que a química faz mal.

Fizemos a discussão sobre o escurecimento da maçã que ocorreu devido ao contato da sua parte interna, a qual era protegida pela casca, com o oxigênio presente no ar, o que ocasionou a reação de oxidação da matéria, verificada pelo escurecimento da polpa da maçã, discorrendo ainda sobre a questão do apodrecimento dos frutos.

Perguntamos então se o limão possuía química e, então, ouvimos a resposta: “sim, porém é natural”, e quando mostramos o escurecimento da folha, eles verificaram que ocorreu reação química. Enfatizamos que, naquele caso, a reação ocorreu devido à presença da luz solar e que é, por isso, que o contato do suco de limão na pele pode ocasionar manchas e queimaduras.

Mostramos que o ocorrido com o pó de suco e a água foi uma mistura heterogênea, devido ao açúcar que acumulou no fundo, falando sobre o preparo de soluções, solvente (água) e soluto (pó de suco) e que a mistura das duas soluções, a qual gerou a cor alaranjada foi a demonstração de uma mistura, não ocasionando reação química.

O bicarbonato de sódio e a água sanitária foram reconhecidos como sendo produtos químicos e industrializados, por não estarem na natureza. Ao misturarmos os dois, pequenas bolhas começaram a surgir, de forma discreta, porém era possível observá-las, logo os alunos puderam constatar reação química devido à liberação de gases, com o surgimento das pequenas bolhas.

Com a soda cáustica, retomamos a nomenclatura oficial e usual do principal composto, o hidróxido de sódio, e ao adicionarmos a água, os alunos puderam visualizar o aquecimento e a condensação na tampa que foi colocada sobre o copo. Então, falamos sobre as transformações físicas em comparação às transformações Químicas, chamando atenção para o risco que as pessoas passam ao adicionar o hidróxido de sódio em água quente, uma vez que a reação entre o hidróxido de sódio e água libera calor, dando o nome de reação exotérmica.

A resposta para a pergunta sobre a diferença entre o óleo novo e usado, foi de que “um era mais escuro e grosso”, então mostramos que o aquecimento do óleo fazia com que ocorresse reação química, o que o deixava mais viscoso e escuro, e que a cor

poderia também ser o resultado do contato com o óleo e o alimento que foi colocado nele. Ao adicionarmos óleo na solução de hidróxido de sódio os alunos afirmaram ter ocorrido reação química, todavia chamamos a atenção para falar sobre a produção de sabão, sobre as reações de saponificação e o sabão que era produzido à base de cinzas e de uma planta da região conhecida como Tingui, substâncias que foram substituídas pela soda cáustica e o óleo.

Ao misturar a água com óleo enfatizamos a mistura heterogênea, fazendo ao final um resumo entre transformações físicas e químicas, tipos de misturas, substâncias naturais e artificiais. Após as respostas e interferências durante a aula, discutimos posteriormente sobre a realização da aula prática, momento em que os alunos puderam relatar se ocorreu alguma modificação do que eles pensavam sobre o que seria a aula experimental e como essa aula iria influenciar no processo de aprendizagem deles.

Cabe destacar que o trabalho não pretendeu esgotar o assunto nem apresentar uma única verdade absoluta e aceita de aulas experimentais de química, mas sim apresentar uma interpretação possível da realidade estudada, contribuindo para a pesquisa científica por meio da interpretação e reinterpretação de uma realidade que envolve ambiente, sociedade e cultura.

Foi fácil a aula, os alunos participaram, gostaram, né! Trazer materiais da própria escola para sala de aula e ensinar é bom. Tinha que ter um livro que tivesse essas aulas para ajudar a gente. Eu tento fazer o meu melhor, mas não é fácil. Os alunos ajudam muito. (Raulisson, 31 anos, Maiadinha – Kalunga)

Ver as coisas acontecer e depois ouvir a explicação ajuda muito. A química está na vida e o professor Raulisson ensina muito pra gente. Eu gosto de Química e conseguir fazer uma aula que mostra a química é importante. Entender por que o limão escurece a pele, meu irmão já queimou com limão, faz com que a gente tem que ter mais cuidado (Andreia, 17 anos, segundo ano do Ensino Médio – Maiadinha)

Adotou-se a pesquisa qualitativa como possibilidade de compreender os significados e sentidos das situações vividas por cada um, no intuito de observar de forma minuciosa as subjetividades, a partir do encontro com o que é expressado nas palavras (conversas) e ações (expressões corporais e semblantes) permitindo conhecer o que se encontra guardado, às vezes, até mesmo, dentro do próprio sujeito. A subjetividade abordada foi baseada nas referências dos estudos de Freire (2016) em uma perspectiva político-existencial explícita em Pedagogia do Oprimido:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o aluno que, ao ser educado também educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se

funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (p. 79).

A educação atua na constituição do educador enquanto sujeito ímpar capaz de comprometer-se com uma existência autêntica, consciente e crítica, tanto para consigo quanto para com o outro, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016). A existência defendida por Freire é mais do que estar no mundo, é participar dele, existir com ele e modificá-lo ou não segundo sua vontade e as condições exteriores que possibilitam ou dificultam, é atuar ativamente responsabilizando-se por ele. Destarte, dialogar, criticar e tomar decisões são características do ser existente e de uma educação transformadora, livre e consciente.

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por este fato cria cultura (FREIRE, 1979, p. 42).

Assim, ao considerar a história de vida de cada indivíduo envolvido nas aulas experimentais, como uma forma de metodologia de pesquisa, é de grande importância na construção do conhecimento permitindo partir do pressuposto metodológico de que a narrativa autobiograficamente reflexiva é um importante argumento e esforço na busca de responder questões, não só no cotidiano da vida, mas também no ensino de Química. As pesquisadoras Ludcke e André (2013) defendem a pesquisa qualitativa enquanto aquela que se desenvolve numa situação natural, rica em dados descritivos e com um plano aberto e flexível, com foco na realidade de forma complexa e contextualizada.

Responde a questões muito particulares e, sendo assim, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, explora um universo de significações, motivos, crenças e atitudes que relacionam-se a um espaço mais íntimo de relações. (p.18).

Durante o desenvolvimento da aula experimental, pudemos verificar que os alunos possuem a capacidade de relacionar os conteúdos em sala de aula com as situações apresentadas, e que as dificuldades observadas em respostas adequadas estão vinculadas à falta de aulas experimentais que permitam a construção de um conhecimento aplicado no cotidiano. O fato de o educador informar que possui dificuldades de elaborar aulas práticas é justificado pela sua formação acadêmica não ser na área do conhecimento da Química, à falta de materiais didáticos que possam auxiliá-lo na elaboração das aulas experimentais.

Dentro desse contexto, o educador possui interesse em buscar situações que visam colaborar na elaboração de suas aulas para que os alunos compreendam os conteúdos, todavia entende que as trocas de experiências ocorridas durante o processo de pesquisa realizado entre uma educadora formada em Química na comunidade demonstrou a necessidade de mais aulas que relacionem os conteúdos teóricos de Química com o cotidiano dos alunos para a construção do conhecimento dentro da realidade da comunidade quilombola.

Os alunos puderam compreender que a Química está presente no cotidiano e que os experimentos, embora simples, trouxeram para a realidade o que antes parecia tão abstrato e difícil de ser compreendido. Foi possível, ainda, rever conceitos e reconstruir significados tanto do assunto abordado, reações químicas, quanto dos relacionados durante a aula experimental.

Diante dessa realidade, sugere-se que ocorram cursos de formação continuada para os educadores dentro do território quilombola e que seja elaborado um currículo escolar quilombola com os educadores quilombolas de forma que eles sejam protagonistas desse processo, o currículo precisa contemplar as diversas áreas do conhecimento, porém atendendo às características específicas das comunidades quilombolas como identidade, cultura, territorialidade, práticas de produção de subsistência, festejos religiosos, preservação ambiental dentre outros.

Em 2016, a SEDUCE ofertou o primeiro curso de Formação dos professores quilombolas, que ocorreu em três etapas, sendo as duas primeiras em Campos Belos - GO e a terceira em Goiânia. Os professores da CQK foram os primeiros a passar por esse processo, sendo um projeto piloto que irá ocorrer com as demais escolas quilombolas do estado de Goiás. Estivemos participando da segunda e terceira etapa, pois a primeira etapa ocorreu quando estávamos iniciando a pesquisa na CQK e não tivemos a informação que iria ocorrer.

Durante o segundo encontro, uma professora quilombola Kalunga reivindicou a construção de um currículo que atenda às especificidades das EEQ. Ocorreu o questionamento sobre a efetivação da DCNEEQEB, sendo que, na terceira etapa, houve uma palestra que envolveu no tema a questão do currículo, como fruto do segundo encontro, mas que não atendeu às expectativas. Na terceira etapa, os professores apresentaram trabalhos realizados nas comunidades como fruto de projetos desenvolvidos que tratam os assuntos presentes no Currículo Referência de forma interdisciplinar, um dos projetos apresentados foi submetido a um evento internacional

o foi aceito e será apresentado na última semana de outubro, e publicado em uma revista internacional.

Os trabalhos desenvolvidos sobre o calendário agrícola, qualidade da água, resíduos sólidos no campo serão apresentados como livros paradidáticos na sequência de livros que serão produzidos para compor uma coleção.

5.6 A importância dos Saberes Tradicionais versus Conhecimentos Científicos no Ensino de Química da Educação Escolar Quilombola.

Saberes Tradicionais e Conhecimentos Científicos ou seria possível reescrevê-los como Conhecimentos Tradicionais e Saberes Científicos? Esta unidade é decorrente da inquietação existente a partir das vivências nas CRQ, compreensão da importância dos Saberes Tradicionais para a EEQ e que estes sejam inseridos no currículo do aluno e na prática do professor em sala de aula, corroborados pela leitura de inúmeros referenciais que viessem a dar sustentação à tese aqui defendida.

Partindo da dialética, iniciamos a discussão entre os dois termos: saberes e conhecimentos, substantivos utilizados, muitas vezes, como sinônimos, embora sejam, visivelmente, aplicados na escrita acadêmica com distinção, já que há uma incorporação maior de significados e, portanto, peso para o termo conhecimento. Começamos a atividade a que nos propusemos, buscando a definição em um dos instrumentos mais simples de consulta: o dicionário.

No dicionário eletrônico Aurélio as definições apresentadas são as seguintes:

Saber: 1. Ter **conhecimento**, informação ou notícia de, estar informado e 2. **Conhecer** especificamente uma técnica, uma matéria, uma ciência etc. [grifo nosso]

Conhecimento: 1. Ato ou efeito de conhecer; 2. Ideia, noção; 3. Informação, notícia, ciência; 4. Prática da vida, experiência; 5. Discernimento, critério, apreciação; 6. Consciência de si mesmo, acordo; 7. Pessoa com quem travamos relações; 8. Documento representativo de mercadoria depositada ou entregue para transporte, e que se endossado, pode ser negociado como título de crédito; 9. No sentido mais amplo, atributo geral que têm os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência. 10. Processo pelo qual se determina a relação entre sujeito e objeto; 11. Apropriação do objeto pelo pensamento, como quer que se conceba essa apropriação, como definição, como percepção clara com apreensão completa, análise, etc; 12. A posição, pelo pensamento, de um objeto como objeto, variando o grau de passividade ou de atividade que se admitam nessa posição. (Dicionário Eletrônico Aurélio- Século XXI)

É evidente que as definições, tanto com relação ao teor quanto à abrangência, possuem discrepâncias. Poderíamos usar vários outros dicionários para apresentar as definições, todavia essa não é a intenção, até mesmo porque seriam obtidos resultados semelhantes. Gostaríamos de, nesse primeiro momento, apresentar que, até na forma mais simples, os substantivos saber e conhecimento possuem distinções, sendo que o saber comporta o conhecimento, mas o conhecimento não comporta o saber com a mesma generosidade.

Dessa forma, podemos fazer um levantamento na literatura que visa associar o saber tradicional com conhecimento científico, ou mesmo buscar as legislações que sustentam a educação a partir dessa perspectiva. Embora isso não expresse a realidade observada durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, pode ser o início de uma discussão que venha valorizar os saberes tradicionais com o merecido peso que eles possuem por direito, por importância social e científica.

O Ensino de Química ensinado nas escolas precisa contribuir para a formação cidadã dos alunos levando em consideração seus saberes, uma vez que há múltiplos saberes que estão associados às diferentes culturas e diferentes práticas sociais, fazendo parte do cotidiano, seja nas simples ações que compõem as atividades diárias ou nas lutas por sobrevivência.

Para tanto, é necessário um ensino mais envolvido com a realidade dos alunos, que valorize outros saberes que não sejam validados apenas pela academia científica ou por instituições de pesquisas, fruto de um processo de dominação e subordinação, aparentemente ocultado na escola, na qual a cultura dominante é transmitida de forma natural e legítima, muitas vezes, proveniente de uma tradição acadêmica eurocêntrica. Pode-se atribuir esse fato à exigência de se apresentar apenas o conhecimento científico como válido como também à falta de formação do professor na área, ou mesmo à dificuldade apresentada por ele ao reproduzir os conteúdos de forma descontextualizada, abandonando as formas de produção de conhecimento oriundas dos saberes tradicionais e populares³².

Considerando que “[...] a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade” (MARCONI E LAKATOS, 2005, p. 76) os saberes

³² Sabendo que o termo popular significa: referente a um povo ou comum entre o povo e que tradicional é relativo à tradição, que significa transmitir costumes, comportamentos, memórias, rumores, crenças, lendas para uma comunidade de geração para geração passando a fazer parte da cultura ou história de um povo, optamos por usar o termo saberes tradicionais uma vez que possui maior abrangência, e ao mesmo tempo consegue acomodar o termo popular, atendendo o que queremos expressar. Todavia, alguns autores utilizam o termo saber popular e, enquanto citação, o termo aparecerá.

tradicionais surgem a partir do “conhecimento empírico, que ao longo dos séculos tem possibilitado, enquanto meios naturais diretos, que as pessoas sobrevivam, criem, interpretem, produzam e trabalhem” (BORDA, 1984, p. 48)”, então como não considerá-los uma vez que “devêssemos recordar que este saber popular, em algum tempo, foi/é/será um saber científico (CHASSOT, 2006, p.211).” e, ao mesmo tempo, permitem solucionar alguns problemas vivenciados na comunidade, como os exemplos de inestimável importância citados por Chassot, 2006:

[...] o pescador solitário, que encontramos em silenciosas meditações, sabendo onde e quando deve jogar a tarrafa, também tem saberes importantes. A lavadeira, que sabe escolher a água para os lavados, tem os segredos para remover manchas mais renitentes ou conhece as melhores horas de sol para o coaro. A parteira, que os anos tornaram doutora, conhece a influência da lua nos nascimentos e também o chá que acalmara as cólicas do recém-nascido. A benzedeira não apenas faz rezas mágicas que afastam o mau-olhado, ela conhece chás para curar o cobreiro, que o dermatologista diagnostica como herpes-zoster. O explorador de águas, que indica o local propício para se abrir um poço ante o vergar de sua forquilha de pessegueiro, tem conhecimentos de hidrologia que não podem ser simplesmente rejeitados. (p. 221)

Diegues et al. (2000, p.30) definem os saberes tradicionais “[...] como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitidos oralmente de geração para geração[...]”. Marconi e Lakatos (2005, p. 75), complementam afirmando que “[...] transmitido de geração para geração por meio da educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal” , “produzidos e detidos por pessoas que muitas vezes não tiveram escolarização formal” (CHASSOT, 2008, p. 1)

A valorização dos saberes tradicionais de um determinado povo permite o resgate de saberes que, aos poucos, vêm se perdendo ao longo do tempo, proporcionando o fortalecimento e a difusão deles para a sociedade, como uma forma de resgate histórico e social, já que “[...] o saber popular é entendido como aquele adquirido nas lutas, que não está escrito nos livros, aquele que é fruto das várias experiências vividas e convivas em tempos e espaços diversos na história do povo (DICKMANN e DICKMANN, 2008, p. 70).”

Elisabetsky (1987) ao dizer que “é de fundamental importância a informação coletada junto à população usuária a respeito do uso da planta. Somente assim, poder-se-á racionalizar os estudos farmacológicos e químicos subsequentes”, evidencia que o desenvolvimento de medicamentos a partir de plantas, com base em estudos

etnobotânicos e na medicina tradicional, revela a importância dos saberes tradicionais, das práticas e culturas das comunidades que detêm esses conhecimentos.

Sabemos que a ciência tem buscado, nos saberes tradicionais, informações para sustentar seus estudos, mas que essa ciência não dá crédito a essa ferramenta que vem como um suporte inicial.

Um exemplo que ocorre na CQK é a existência da espécie vegetal conhecida como kalunga, muito utilizada nas perturbações do trato digestivo, e obesidade cujo nome científico é *Simaba ferruginea* ST. HILL. (MARCELLO et.al., 2002). Para que pudessem resistir em locais tão isolados, os kalungas aprenderam a utilizar os saberes da comunidade relacionados às propriedades medicinais de várias plantas da região.

Noldin (2005) realizou estudos fitoquímicos das folhas e rizomas de *Simaba Ferruginea* ST. HILL. avaliando a atividade antiúlcera e antinociceptiva³³ dos extratos e compostos isolados, confirmando-as, devido principalmente aos alcaloides existentes nos rizomas na planta. Verificou-se que na constituição química dos rizomas prevalece compostos graxos e alcaloides e, nas folhas, compostos fenólicos (flavonoides), sendo os compostos isolados canti-6-ona e 4-metoxicantin-6-ona (majoritariamente presentes nos rizomas) e β -sistoterol e quercitrina (majoritariamente nas folhas).

A pesquisa confirmou o que é afirmado pelos saberes tradicionais, e possui grande relevância para o avanço da ciência, todavia assim como outras, poderiam descrever a importância que os saberes tradicionais tiveram para a pesquisa, como o de saber que a planta é utilizada no tratamento das perturbações digestivas. A autora descreve que

No Brasil a utilização de plantas medicinais está relacionada com a cultura dos índios que aqui habitavam na época da colonização, que os primeiros portugueses ao explorarem o país, expuseram-se às doenças endêmicas e diante da escassez de medicamentos, recorreram aos remédios utilizados pelos povos indígenas, os quais constituíam-se de ervas nativas, cujo poder de curar logo tornou-se conhecido. Os efeitos observados vêm despertando até os dias de hoje, grande interesse em identificar e investigar fitoquimicamente e biologicamente tais plantas. Por outro lado, os estrangeiros também contribuíram por aumentar o arsenal terapêutico de origem vegetal, trazendo ao Brasil, espécies vegetais conhecidas por estes, nativas da Europa, África e de outras partes da América. (NOLDIN, 2005, p. 13)

Essa autora faz referência aos índios e cita África, todavia observamos o discurso da cultura etnocêntrica, quando a autora menciona que o poder de cura das

³³ Atividade analgésica. Que anula a percepção e transmissão de estímulos que causam dor.

ervas nativas foi reconhecido, porque os portugueses fizeram essa constatação, sem considerar que os índios divulgavam esse conhecimento que eles mesmos obtiveram a partir de suas vivências.

Nesse ponto, poderíamos discorrer que os remanescentes de quilombos também recorriam/recorrem às plantas para fins medicinais e as utilizam a partir dos saberes tradicionais, repassados de geração para geração, como forma de sobrevivência às condições precárias existentes nos quilombos. Os povos africanos escravizados trouxeram para o Brasil, além da sua mão de obra e técnicas de cultivo, saberes tradicionais relacionados aos usos das plantas para fins medicinais, bem como para outras finalidades.

Queremos aqui avançar na discussão que existe entre o invólucro cultural hegemônico que tem padrões pré-estabelecidos para o conhecimento científico, que dificulta o diálogo com os saberes tradicionais, sendo que, por natureza, os saberes tradicionais sempre estão disponíveis para o conhecimento científico, são imprescindíveis à ciência e à humanidade, e transcendem os conhecimentos científicos, ultrapassando as fronteiras do preconcebido, tendo em vista sua resiliência.

Neste momento, torna-se oportuno apresentar o trabalho de Carvalho e Lelis (2017) as quais discorrem que o universo científico não comporta todas as formas de saber, nem dispõe de mecanismos apropriados ao (re)conhecimento que emerge de etnicidades e culturas portadoras de saberes tradicionais, os quais compõe um conjunto de informações, modos de fazer, criar e saber, que são transmitidos oralmente entre os participantes de determinado grupo, transcendendo gerações, via de regra agregados à biodiversidade e, nesse viés, torna-se patente a necessidade de lhes conferir proteção, sob pena de serem os beneficiários de tais conhecimentos violentados em particular forma de viver e organizar-se. O Sr. Getulino, um morador do Vão de Almas, explica como é realizado o tratamento do couro na comunidade, fazendo o uso da casca de angico.

Você vai cortar o couro, cortar ele na divisa dele, colocar ele lá no rio, na água, quando passa uns três dias ele vai arrancar esse cabelo aqui, aí vai rapar esse cabelo tudo rapadinho, e já está a calda com a casca do angico dentro do buraco da pedra, aí você vai, pega ele já tá limpinho, você coloca ele, dentro do buraco, daquela calda, uma parte de casca por cima, outra parte de casca por baixo, aí ele fica 30 dias, nesse período de 30 dias, se você puder todo final de semana, você troca aquela casca, do material que é pra mode dar cor e maciar ele. Aí ele vai curtir, quando ele sai de lá, já sai molinho, em 30 dias você trocando, trocando, aí é sola, aquela pele que você viu lá, macia e tingida. (Getulino, 64 anos, Vão de Almas – Kalunga)

Do ponto de vista da química, a casca de angico é rica em tanino, grupo de substância química orgânica que auxilia no curtimento do couro e tingem ao mesmo tempo. O couro depois de seco (figura 22), sem passar pelo processo de curtimento é utilizado para a confecção de buracas³⁴, que são bolsas maiores costuradas com fitas do próprio couro e utilizadas para colocar nos lombos dos cavalos para carregar mantimentos, durante as viagens e transporte terrestre da merenda escolar na época em que ela chegava pelo rio Paranã.

Figura 22: Couro de gado seco



Fonte: Fotografia da autora

As buracas (figura 23) são utilizadas, também, na comunidade como instrumento musical para se dançar a Sussa, dança típica entre os Kalungas. O couro curtido é utilizado para fazer bolsas, roupas, peças que necessitam que o couro esteja maleável para ser costurado. Percebemos que seu Getulino consegue explicar como é realizado o processo de curtimento do couro, sem a necessidade de dizer qual o motivo do uso da casca de angico, situação essa que pode ser utilizada em sala de aula para se trabalhar funções orgânicas com base no saber tradicional de curtimento do couro, resgatando a cultura a partir das buracas e considerando a biodiversidade como processo de ensino.

³⁴ Em outras regiões o nome buraca aparece como bruaca sendo uma variação linguística.

Figura 23: Buracas de couro



Fonte: Fotografia da autora

A biodiversidade é o ambiente utilizado para o desenvolvimento das habilidades dos povos tradicionais e influenciador da conduta de perenizar os recursos naturais. A produção de subsistência realizada na Comunidade Kalunga nos permite observar que os saberes tradicionais são aplicados para sobrevivência harmônica e preservação do meio no qual eles estão inseridos, protegendo a riqueza de recursos naturais que os circundam, assim como apresentado na fala de seu Faustino.

Antigamente a gente ia na cidade comprar só o café, o sal e o tecido fino, que é o pano fino, a gente usava só roupa de algodão, tecia aqui mesmo e, nessa época, a gente levava daqui toucinho, carne de sol, levava rapadura, levava arroz limpo, levava feijão, couro de boi para vender na cidade para comprar o café, sal e o tecido fino. (Faustino, 74 anos, Vão de Almas)

Seu Faustino apresenta como eram as condições de antigamente e reconhece que atualmente as pessoas vão à cidade, em carrocerias de caminhões particulares ou públicos, para realizar consultas e exames médicos quando o uso das plantas não foi o suficiente para aliviar ou solucionar o problema de saúde, e para a realização de compras.

Apesar de o conhecimento científico partir do pressuposto da incompletude dos saberes tradicionais, utiliza-se deles de forma indiscriminada e predatória com intuito comercial, acadêmico, ou para outras finalidades, por inúmeras vezes sem sequer obter consentimento desses povos, ou lhes dando o reconhecimento ou mesmo a partilha dos

benefícios. A cultura dominante adentra sem sequer pedir licença para explorar, muito menos discorrem quais serão os benefícios que os povos terão com o desenvolvimento das pesquisas a partir dos seus saberes tradicionais, considerados, de forma equivocada, como matéria-prima para os avanços científicos ou como conjunto de crenças desprovidas de valor científico, ignorando o potencial dos mesmos.

O invólucro hegemônico cultural da academia científica, por meio dos seus padrões colonialistas pré-estabelecidos, utiliza-se de ambivalências que se prestam à dominação, identificando a diversidade cultural como uma alteridade e, portanto, atribuindo-lhes características indesejadas e negativistas, o que impede reconhecer que os saberes tradicionais existem sem o uso de recursos metodológicos cientificamente definidos, mas que possuem forças suficientes para estabelecer-se e manter-se enquanto comunidades com identidades e culturas consolidadas. (CARVALHO e LELIS, 2017).

Morin (2010), ao afirmar que todo conhecimento é uma tradução a partir dos estímulos que recebemos do mundo exterior e, ao mesmo tempo, reconstrução mental, primeiramente sob a forma perceptiva e depois por palavras, ideias e teorias, permite-nos afirmar que o processo de reconstrução mental, no que tange aos saberes que nascem e se reproduzem socialmente atrelado às concepções empíricas, não se desenvolve sem antes haver um processo prévio de adaptação do intelecto. Os saberes tradicionais então são ferramentas importantes a serem trazidas para o contexto escolar, para, a partir deles, trabalhar diversos temas junto ao conhecimento científico. Essa possibilidade de unir o saber tradicional com o conhecimento científico pode vir a ser uma forma de resgatar e proteger os saberes tradicionais ao longo dos anos e aproximar a vivência do aluno com as aulas ministradas, podendo contribuir para que se sintam mais interessados por conteúdos que, muitas vezes, estão distantes de serem efetivamente aprendidos devido à dificuldade de relacioná-los às suas experiências vivenciadas no cotidiano.

Na visão de Mortimer (1998), o aluno só entende o novo significado que o professor está enunciando ao dialogar com este os seus próprios saberes e, “quanto maior for o número de contrapalavras, de respostas que o enunciado do professor e da professora produzir no aluno, mais profundo será o seu entendimento” (p.115). Lopes (1998, p.51) complementa “[...] é com essa pluralidade de saberes e de diferentes formas de ver e interpretar o mundo que precisamos ensinar nossos alunos e nossas alunas a conviver”. É a partir da problematização desses saberes, dos questionamentos sobre a sua produção, reprodução social, cultural, dos valores e interesses a eles

associados, aos quais estamos submetidos, que formaremos pessoas mais críticas e capazes de interpretar melhor o mundo.

A escola deve ser um espaço que possibilita o diálogo entre professores e alunos a respeito dos conhecimentos que fazem parte da própria cultura. Os saberes tradicionais, o cotidiano e o senso comum precisam dialogar com o conhecimento científico para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, no qual é possível investigar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Costa (2008, p.165) discorre que os professores devem reconhecer os saberes tradicionais como “valiosos no processo ensino-aprendizagem, os quais serão acessados pelo contato com a realidade social dos alunos”.

Sendo assim, Cachapuz *et al.* (2002) discorre que o professor precisa ter a consciência do seu papel de facilitador e mediador dos conhecimentos prévios dos alunos incorporados a eles antes mesmo da sua chegada à escola. O professor necessita ajudar o aluno a esforçar-se constantemente na busca de interligações cognitivas que sejam apropriadas para “[...] promover a mudança dos seus conhecimentos prévios, de senso comum para conhecimentos científicos, organizados e, sobretudo, aceitos por ele como mais plausíveis”. (CACHAPUZ, *et al.*, 2002, p. 154).

Dessa forma, é possível sair de um ensino que, na concepção de Mortimer (1998), “é estático, como um conjunto de verdades imutáveis, de estruturas conceituais congeladas no tempo” (p.114), desconectado da realidade do aluno, fragmentado e que não desperta o interesse dos alunos devido à

falta de diálogo [...] entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana, entre a realidade criada pela ciência, e a realidade da vida cotidiana, entre a teoria científica e a prática dos fenômenos, entre os princípios científicos e os contextos sociais e tecnológicos em que eles se materializam. (p.115).

Em consonância com Mortimer, Chassot (1995) acrescenta que o saber popular pode ser utilizado para a construção do saber escolar, trabalhado quando os alunos ainda estão no Ensino Fundamental, de modo que o saber escolar deixe de ser ensinado de forma asséptica, matematizada e descontextualizada e que o saber acadêmico venha a intervir nas discussões, não para ratificar o saber popular e, assim, validá-lo, nem para certificar o saber escolar e, assim, torná-lo acreditado, mas para que, usado nas mediações a que se propõe, facilite a leitura de mundo natural.

Diante dessa análise, é necessário fazer dos saberes populares, saberes escolares e lateralmente a essa atividade, enseja o trânsito por saberes acadêmicos, justificado a partir da necessidade de explicar saberes populares.

Nessa perspectiva, a “escola precisa aprender a valorizar os mais velhos e não letrados como fontes de conhecimentos que podem levar à sala de aula” (Chassot, 2007, p.2) por correr o risco de extinção, o que é alertado por Hobsbawn (1995):

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal e das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. (p.13)

Como alternativa à valorização dos saberes populares no processo educacional para o ensino de Química, autores como Gomes e Pinheiro (2000A, 2000B); Chassot, 2006; Menegat e Venquiaruto, 2006; Prigol e Venquiaruto, 2006; Godim e Mol, 2008A, 2008B; Venquiaruto, Dallago e Dacroce, 2009; Caldeira e Pinheiro, 2010; Resende et al., 2010, Pinheiro e Giordan 2010; Pinheiro, 2012; Santos et al., 2002; Venquiaruto, Dallago e Del Pino, 2012, têm apresentado pesquisas que relacionam tais saberes com a instituição de ensino, considerando que é função delas valorizarem os saberes locais próprios das comunidades nas quais as escolas estão localizadas.

Ao analisarmos as publicações que envolvem saberes, é possível fazer uma análise de que são recentes e que os desafios gigantes devido à supervalorização do conhecimento científico como único que merece reconhecimento por ser verdadeiro e legítimo. Todavia sabemos que o conhecimento científico é refutável e que, mesmo que seja capaz de explicar uma série de situações referentes ao mundo que habitamos, não consegue resolver todos os problemas existentes nele.

Partindo desse pressuposto, constatamos, no decorrer desta pesquisa, o quanto é necessária essa valorização dos saberes tradicionais e que as instituições de ensino tem papel fundamental para que este processo ocorra. Há jovens que saem da comunidade Kalunga para fazer o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e quando retornam, muitas vezes, querem aplicar os conhecimentos adquiridos em detrimento das práticas tradicionais, como forma de conseguir maior produção em menor tempo, não considerando a importância das técnicas agrícolas utilizadas pelos Kalungas, que se dedicam à agricultura de subsistência, produzindo os alimentos para o

consumo de forma sustentável e orgânica, mantendo, assim, a região preservada.

Em contrapartida, quando a escola exerce a função pedagógica sem deixar, em segundo plano, a função política e social, é possível vislumbrar outra realidade. Citamos aqui o relato de um aluno que saiu da Comunidade Kalunga para estudar no IFGoiano – Campus Ceres que, ao concluir o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, decidiu-se por retornar para a Comunidade para aplicar o que aprendeu, ele relata que:

Aproveitei muito enquanto estudei em Ceres, fui aluno bolsista participando de eventos para divulgação do nosso trabalho, mas eu quis voltar para a comunidade porque quero ajudar com o que aprendi, quero ajudar a preservar a maior riqueza que temos, que o meio ambiente. Precisamos preservar nossas águas, o solo, produzir sem poluir. (Edvan Moreira, 23 anos, Engenho II)

No decorrer da entrevista que tivemos com o aluno, constatamos que durante o período de sua formação no Ensino Médio, ele participou do Grupo de Pesquisa sobre Saúde da Criança e do Adolescente (GPSaCA) do IFGoiano-Campus Ceres, tendo a oportunidade de realizar viagens para apresentação de trabalhos fora do estado de Goiás, fazendo parte da publicação do artigo, denominado *Inappropriate Postural Habits of High School Students from the Municipality of Ceres, Brazil*, aceito em dezembro de 2015 para publicação na revista *Indian Pediatrics*.

Comprendemos no seu depoimento que ele teve maior atuação na área de saúde e educação física, mas que possui o interesse de garantir meio ambiente protegido para as futuras gerações, preservando o que seus pais, avós e demais membros da comunidade sempre fizeram para manter o meio ambiente protegido. Chassot (2006, p.211) afirma que “[...] esta é uma função da escola, e é tanto uma função pedagógica como uma função política da escola. É um novo assumir que se propõe à Escola: a defesa dos saberes da comunidade onde ela esta inserida”.

Os diálogos entre os saberes tradicionais e os saberes escolares são superados na medida em que há diálogo entre as gerações. “Ocorre com frequência, a surpresa do jovem, que vê a riqueza dos saberes detidos pelos mais velhos. Nestes se manifesta a gratificação em ver a Academia valorizar aquilo que eles conhecem, geralmente sem valor como conhecimento para muitos.”(CHASSOT, 2007, p. 2).

Chassot (2007) propõe responder a pergunta: Por que fazer dos saberes populares saberes escolares? E em sua prática responde que os saberes de um e outro grupo têm o mesmo valor, pois os exemplos usados como saberes escolares gerarão

conhecimentos que poderão retornar à comunidade onde está a escola ou onde foram coletados, enquanto os saberes que fazem parte da história são igualmente válidos pesquisar, pois serão usados para entendermos a nossa história próxima, o que garante a sua valorização e ao mesmo tempo desperta o interesse do aluno pela aula.

Nesse perfil de metodologia, ao manter contato com os mais velhos da comunidade foi possível descobrir o quanto pessoas, sem escolarização formal, detêm saberes tradicionais que, em muitas situações, a academia desconhece ou até não sabe explicar, e que hoje são foco de estudos, sendo considerados equivocadamente como matéria-prima para a pesquisa científica, havendo uma necessidade de mudança no olhar para que estes saberes sejam merecidamente reconhecidos. Chassot (2007, p.2) contribui ao relatar que ficam desmascaradas duas leituras eivadas de preconceitos:

- a) Aquela em que ainda colocamos pejorativamente o rótulo de saber popular em um determinado conhecimento e o vemos 'esse popular' como algo sem serventia;
- b) E a outra que reside no quanto olhamos indivíduos mais idosos, especialmente aqueles que não são detentores de titulação acadêmica, como 'coitadinhos' e não os imaginamos podendo nos ensinar. (CHASSOT, 2007, p.2)

É interessante reiterar que os pesquisadores, ao longo da pesquisa, podem reverter esses julgamentos e iniciar um movimento de dissipar o novo aprendizado. A pesquisa sobre os saberes tradicionais, a partir dos registros orais, permite com que laços familiares ou de amizade sejam avivados. O pesquisador se surpreende ao verificar a riqueza dos saberes detidos pelos mais velhos, que manifestam a gratidão de ver a escola/academia valorizar o que eles conhecem, que geralmente é sem valor como conhecimento para muitos. Chassot, 2007 aponta os ganhos que existe na busca pelos saberes tradicionais:

Alunos descobriram o quanto importante são os mais velhos para mostrar como eram realizadas as práticas agrícolas, que conseguiam produzir os alimentos sem o uso de agrotóxicos e, portanto, eram mais saudáveis, que as plantas possuem grandes efeitos medicinais e que esses saberes precisam ser transmitidos aos mais jovens antes que se percam no tempo com a morte desses mais velhos. Os alunos demonstraram grau de satisfação ao serem envolvidos na pesquisa, por retornar ao seu mundo e descobrir realidades que desconheciam, e receber os sentimentos de gratidão que os mais velhos lhes passam quando estão falando sobre os seus saberes. Os entrevistados possuem satisfação quando vem lhe perguntar algo sobre os seus saberes, ficam surpreendidos quando sabem que estão dando depoimentos para a escola e que suas falas serão trazidas para a sala de aula. Ao observarem a valorização daquilo que é considerado quase sempre sem valor, dá aos alunos sentimentos de gratidão. Pessoas que tinham contribuído significativamente com seus saberes vieram a falecer e a entrevista coletada em vídeo ou áudio

passou a se constituir em uma última e às vezes única lembrança para a comunidade ou familiar distante.” (CHASSOT, 2007, p.9)

Em uma tarde de conversa com seu Faustino e sua esposa Teodora, no Vão de Almas, pudemos registrar em audigravação a riqueza de detalhes dos saberes tradicionais aplicados na vida do campo, como o uso de cinza e folhas para a escovação dos dentes, produção de cinzas para fazer sabão, produção de açúcar e do café toldado, o manejo e uso do gergelim para alimentação e como produto fitoquímico utilizado no tratamento de enfermidade.

A pasta fazia de conta que era cinza, e a escova fazia de conta que era folha de planta, ou de algodão, ou de chioiô, fazia de conta que era a escova a folha, e a cinza é a pasta (a cinza tirada do fogão de lenha), usava para limpar os dentes e os dente aturava.(Faustino, 74 anos, Vão de Almas)

Lá no mato, onde derrubava árvore para fazer a roça, lá amuntoava, queimava lá, depois de toda queimada, virava cinza, panhava a cinza de lá, trazia a cinza de lá pra casa, aí que incestava,ou numa arapuca ou num cesto mesmo, e colocava água e apanhava a de cuada embaixo, para encestar depois da cinza já queimada. (Faustino, 74 anos, Vão de Almas)

Para fazer açúcar, moía a cana e colocava no tacho, fervia até virar o mel, depois do mel colocava numa macera na gamela, uns trata macera outro trata gamela, sistema da gente trata aqui, a macera é um cocho furado assim por baixo, forrava de palha e colocava barro molhado por cima, ai o mel pingava todinho, só ficava o açúcar, tratava açúcar de giranda. O cocho era furado para o mel pingar e vazar e só sobra o açúcar, chamava de açúcar de giranda por causa do recipiente, ou se fosse a rapadura. (Faustino, 74 anos, Vão de Almas)

Alguns quilombos já não precisavam comprar mais o café na cidade, já produzia. Quando comprava o café ele era já seco. Primeiro era só cru, depois já veio torrado e depois já deu pra vir moído. As mulher torra na panela, colocava um pouquinho de rapadura para toldar o café, café toldado, aí o café dá mais cor, e o cheiro. Rapava a rapadura na hora de torrar o café. A gente chamava de café toldado, o café ficava mais doce, mais saboroso. Café toldado, rapadura que colocava no café na hora da torra. (Faustino, 74 anos, Vão de Almas)

“Mas aqui o povo faz mais é paçoca de gergelim: Despeleia, aí mói ele, vai com ele pro pilão, soca, aí soca e agora, aí a gente torra, nele torrá, ele solta e fica alvim (clareia, tira a pele), tira a pele, quando terminar de torrar, queimou tudo. Aí faz a paçoca, soca ele no pilão. Para fazê o óleo de gergelim, o óleo é socado ele cru e bota pra frevê o gergelim, usado para gripe, essas coisas como remédio. (Teodora, 68 anos, Vão de Almas)

A batata doce fica no sol pra muchá, ela fica melhor, para ficar mais doce, velar a batata doce” (Teodora, 68 anos, Vão de Almas)

Nas falas de Seu Faustino e de Dona Teodora, é possível perceber o saber tradicional que pode ser utilizado em sala de aula, fazendo parte de um currículo, o

trivium, que resgata a cultura, associa o conteúdo com prática do cotidiano e dá sentido ao que se está sendo apresentando como teoria.

Além disso, existe uma riqueza de detalhes e saberes na construção dos utensílios construídos para realização das atividades, era necessário criar condições para o desenvolvimento das atividades. A valorização e o reconhecimento desses saberes é a oportunidade de aproximação do passado com o presente, para compreender de onde vieram e onde estão chegando, de compreender que muitas tecnologias surgiram desses grupos que tiveram que criar condições para sobrevivência oportunizando às novas gerações conhecimentos que foram construídos a partir dos saberes tradicionais.

Figura 24: Pilão e Vassoura de folha de buriti



Fonte: Fotografia da autora

Figura 25: Pedra para quebrar coco.



Fonte: Fotografia da autora

O pilão feito artesanalmente, a palha de buriti (Figura 24) que dá origem à vassoura, e a pedra (Figura 25) que possui um espaço para facilitar a quebra do coco evidenciam como a necessidade faz surgir instrumentos que facilitam a vida cotidiana na CQK.

5.7 Produção de material paradidático

Durante a realização da pesquisa, com base nos diálogos relacionados à falta de material didático que pudesse ser utilizado pelos alunos durante as aulas que retratasse o cotidiano das comunidades, e considerando os artigos 8º e 58º da DNCEEQEB (2012) que fala sobre “inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior” e que competirá à União e ao Estado “promover a elaboração e publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico e específico para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas”, surgiu a ideia de produzirmos um livro paradidático inspirado na história de uma professora que leciona na Extensão Maiadinha, no Vão do Moleque, com o título: O KALUNGA TEM HISTÓRIA: Desafios para o Ensino de Química na Educação Escolar Quilombola.

O livro construído por nós, durante o período de realização da pesquisa, tem como um dos objetivos ser utilizado pelos professores para contação de história no ensino infantil, apresentando às crianças um pouco da história da própria comunidade, com ilustrações que os aproximem da realidade local. Já para a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, os professores podem utilizar passagens do livro a fim de trabalhar os conteúdos das disciplinas de Química, por exemplo, separação de misturas (coar o café, escorrer a massa de mandioca e separar o feijão da palha) propriedades dos metais e das plantas medicinais, o processo de conservação da carne pela salga, imersão na banha ou no óleo, entre outros assuntos direcionados a partir do livro do professor que será escrito ao final da elaboração de todos os demais livros que estão sendo produzidos, completando a coleção.

A coleção de livros paradidáticos “Aprendendo com o Quilombo: Histórias como práticas pedagógicas de ensino” está sendo produzido por nós e professores da CQK, como produto da pesquisa, sendo que os personagens (mãe, pai, avó e irmãos) envolvidos no primeiro livro darão origem aos outros quatro livros da coleção.

O primeiro da série consistiu na experiência inicial de se elaborar um material a partir da pesquisa desenvolvida considerando os relatos coletados e as observações realizadas e teve como finalidade ser um material produzido a partir do quilombo para o quilombo, com ilustrações realizadas por um profissional que está em sintonia com a produção de materiais que representam a diversidade étnica.

No primeiro livro, José é o personagem que conduz o fio da narrativa. A família do jovem, composta pelo pai, mãe, irmãos e avó, tem importante papel na história, que busca resgatar a cultura do quilombo. Além disso, eles poderão ser protagonistas da sequência didática que abordará outras regiões do território Kalunga, evidenciando a sua cultura, religiosidade, turismo, saberes tradicionais relacionando-os aos aspectos educacionais da CQK. Quatro novos livros já estão em fase de produção a partir de um convite realizado aos professores da CQK para uma produção conjunta. Assim, a coleção será formada pelos seguintes livros descritos no quadro 17, com a participação efetiva dos professores da CQK.

Quadro 17: Livros em produção a partir dos personagens do primeiro livro.

Personagens	Região	Livro - Foco	Convidados
José	Vão do Moleque	Educação em Química	
Irmãos como guias	Engenho II	Turismo e educação ambiental	João Francisco Maia
Pai	Vão de Almas	Ciclo agrícola: plantação da mandioca, alimento comum na mesa do Kalunga, inclusão no ciclo agrícola no Currículo Escolar.	Adão Fernandes da Cunha
Mãe	Riachão e Kalunga do Mimoso	Danças tradicionais (Sussa e Bolé) e capoeira. Instrumentos musicais artesanais e músicas como forma de ensinar e registrar a cultura dos antepassados africanos	Lourdes Fernandes de Sousa e Mestre Fumaça
Avó	Vão do Moleque	Festejos: importância das rezas, benzimentos, inclusão no currículo escolar, reunião de familiares de outras regiões, alegria, tradição.	Dulcimar Carvalho dos Santos
Livro do professor		Orientações pedagógicas com os conteúdos que podem ser trabalhados principalmente com o Ensino Médio	Todos

Fonte: Autora

A produção da coleção tem como objetivo colocar os professores da CQK como protagonistas de um material paradidático e que seja inspiração para que, a partir deste, cada escola possa vir a fazer suas produções. O livro do professor será um material à parte que trará a discussão de conteúdos de Química, como também de outras disciplinas, que poderão ser abordados de forma que ele seja um material de apoio ao professor. Pensamos em apresentá-lo dessa forma para que os demais livros sejam aproveitados por qualquer aluno que queira fazer a leitura, independente do nível de escolarização.

6 CONSIDERAÇÕES

A abordagem qualitativa com inspiração etnográfica, ao exigir maior contato direto em tempo prolongado com todos os envolvidos no estudo, permite-nos conhecer realidades que aparentemente encontram-se invisíveis aos olhos da academia, da sociedade e dos gestores públicos brasileiros.

Apresentar essa realidade é a oportunidade de darmos vozes a quem sempre esteve falando, embora muitas vezes pouco ouvidos, apresentando assim como vozes silenciadas pelos sistemas opressores que permanecem desde o período colonial até os dias atuais.

Com base nas observações realizadas, por meio de conversas formais e não formais, entrevistas semiestruturadas com professores, alunos, gestores, membros das comunidades quilombolas, pudemos conhecer a realidade existente nas comunidades, a iniciar pela necessidade de se construir uma relação de confiança entre pesquisador e pesquisados, a partir de um pedido de licença para realizar o estudo nas comunidades com a participação de seus membros, visto que os povos quilombolas têm se sentido ultrajados pelos acadêmicos que buscam efetuar pesquisas para realização de publicações e obtenção de títulos, apresentando um realidade distorcida que não traz benefícios à comunidade.

As comunidades quilombolas pesquisadas evidenciaram a necessidade de estabelecer parcerias desde que haja uma via de mão dupla na qual os trabalhos desenvolvidos possam trazer retornos que também as beneficiem. Para isso, os projetos precisam estar voltados para a construção de algo que volte para a comunidade, que traga modificações sociais capazes de promover a valorização dos saberes tradicionais, da cultura, da identidade, das crenças religiosas, do meio ambiente em que se encontram da educação e de seus diversos espaços de aprendizagem, sendo ele formal ou não formal. Trabalhos que estejam voltados para banir o preconceito racial e o racismo da sociedade brasileira, em prol de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Conhecer os espaços de luta e a luta em si da população quilombola proporciona uma leitura de mundo que possui voz, mas está silenciada na periferia dos centros urbanos ou nos vales entre serras, por um sistema que ainda não se mobiliza para que existam modificações efetivas dessa realidade.

O Ensino de Química no trabalho desenvolvido esteve como fio condutor de uma pesquisa que evidencia uma realidade não somente do ensino de Química, mas de

uma realidade que está relacionada com a formação cidadão, com as políticas públicas, com as formações profissionais pedagógicas, as relações étnico-raciais, as legislações, cultura, identidade, meio ambiente, saberes tradicionais e crenças religiosas, preconceito e racismo.

A partir do que foi demonstrado neste texto, nota-se que, devido à sua especificidade, as escolas em comunidades quilombolas, possuem características muito semelhantes – senão iguais – aos demais sistemas de ensino público, incluindo, infelizmente, os mesmos problemas crônicos, como infraestrutura deficiente, quadro docente sem a formação específica na área de atuação, falta de material didático específico e, quando existente, em quantidade insuficiente para todos os alunos ou o professor possui a dificuldade de utilizá-lo.

Buscando responder à questão central da pesquisa, verificamos que, a partir das realidades constatadas, é necessário proporcionar acessos como: estradas com qualidade e segurança, estrutura física das escolas com energia elétrica, materiais didáticos que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, ampliação de séries nas escolas que não possuem Ensino Médio, formação superior dos professores.

Apontamos como perspectivas a implantação de cursos superiores de Licenciatura Quilombola para que possam realizar um curso superior que atendam às reais necessidades das comunidades. A Licenciatura Quilombola é uma necessidade a ter suas discussões retomadas pelo MEC e, assim, serem colocadas em prática para garantir a formação dos professores quilombolas, dentro de uma proposta direcionada à Educação Escolar Quilombola.

É uma perspectiva também a construção de materiais paradidáticos que permitam tanto aos alunos quilombolas se reconhecerem nele, quanto aos alunos das demais escolas poderem conhecer um pouco dessa realidade valorizando as riquezas que existem nas Comunidades Quilombos brasileiras.

A elaboração de material pedagógico para o ensino de Química a partir dos saberes tradicionais e de situações cotidianas pode influenciar para que haja maior interesse dos alunos pela disciplina e, dessa forma, permitir modificação no ensino de Química dentro da EEQ e mesmo fora como meio para discutir relações étnico-raciais nas escolas.

É necessário trabalhar o real significado do Projeto Político Pedagógico de forma que venha dialogar com as necessidades de cada escola e em cada nível e modalidade de ensino, pois se verifica que não há diálogo com a EJA e tampouco com a

Educação do Campo. Verifica-se, ainda, a necessidade da efetivação das DCNEEQEB, principalmente na elaboração de um Currículo que atenda às especificidades das CRQ, como a inclusão dos festejos e do calendário agrícola.

Desse modo, para a aplicação da Lei n.º 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica é importante levar em consideração que não se trata apenas de uma questão de currículo, mas principalmente da questão de mudança de visão frente às questões sociais, ao racismo, da segregação, do preconceito e desvalorização da cultura afro-brasileira, levando à necessidade inadiável de o Estado reconhecer e valorizar, a partir de reais iniciativas, a diversidade de seu povo.

Como alguns pontos problemáticos apontamos que o aparato das leis e das políticas e a prática cotidiana ainda encontram-se significativamente distantes, tudo isso torna os dispositivos legais e as políticas públicas horizontes com poucos vislumbres de virem a tornar-se, de fato, uma realidade concreta.

A Lei 10.639/03 e a Resolução n.º 8 de 2012 são fruto das lutas realizadas por grupos como o Movimento Negro e as Associações Quilombolas para buscar nos sistemas de ensino condições que garantam formação da cidadania, trabalho de redução de preconceitos relacionados ao racismo e efetivação de uma educação que reconheça e valorize o negro que até hoje vivencia as mesmas violências sofridas pelos africanos escravizados que vieram para o Brasil.

7 PERSPECTIVAS DE TRABALHOS FUTUROS

Finalizar a coleção de livro paradidático: Aprendendo com o Quilombo: Histórias como práticas pedagógicas

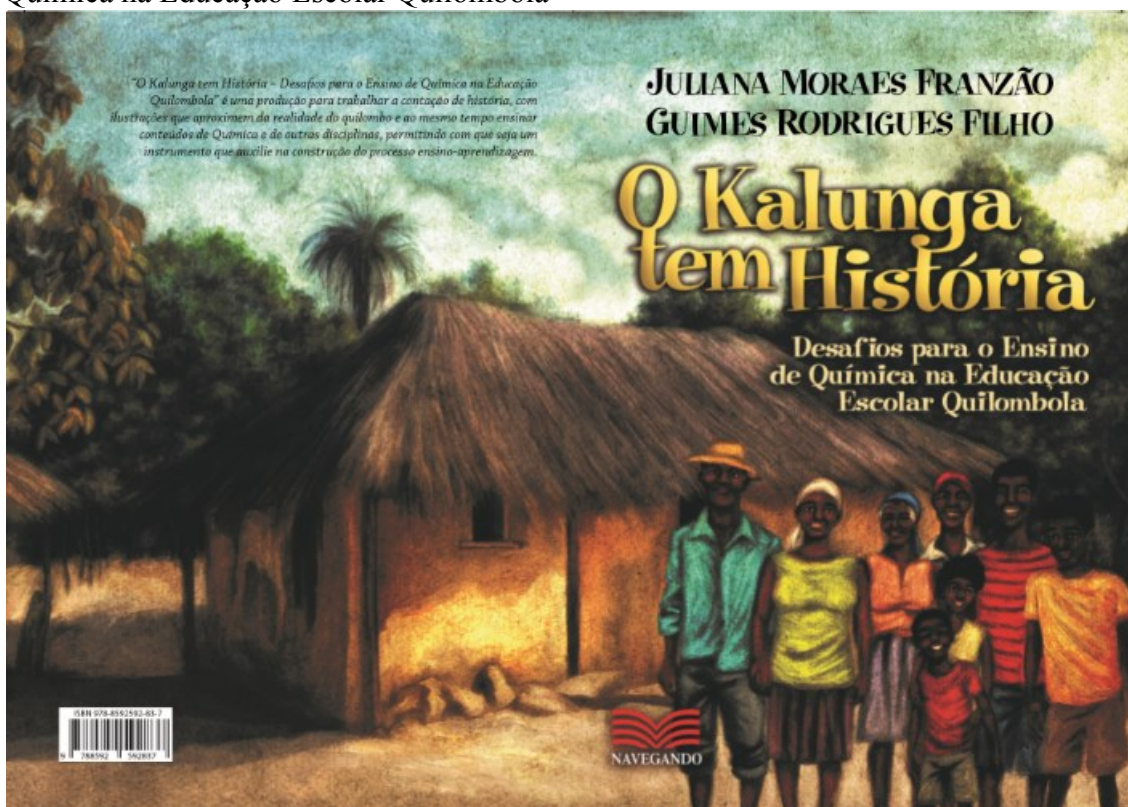
Desenvolver Programa de Extensão dentro do IFG para trabalhar cursos de formação com os professores que atuam na Educação Escolar Quilombola, levando professores de outras áreas que se interessarem e os alunos do Curso de Licenciatura em Química. Produzir material didático-pedagógico direcionados para a EEQ a fim de serem utilizados nas escolas quilombolas e em outras instituições de ensino para discutir relações étnico-raciais nas disciplinas que envolvam ensino de Química.

Desenvolver projeto de Permacultura, junto ao grupo Permacultura Kalunga para minimizar os impactos ambientais nas CRQ durante os festejos.

8 TRABALHOS PRODUZIDOS

Publicação do livro paradidático construído a partir da pesquisa etnográfica com o título: O Kalunga tem História: Desafios para o Ensino de Química na Educação Escolar Quilombola, pela Editora Navegando. Disponível em <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana>.

Figura 26: Capa externa do livro O Kalunga tem História: Desafios para o Ensino de Química na Educação Escolar Quilombola



Fonte: Arquivo autora.

Publicação do artigo no Latin American Journal of Science Education, Qualis B3 em Ensino e B3 em Educação, com título: A transdisciplinaridade e os saberes tradicionais no processo ensino-aprendizagem da educação escolar quilombola do Colégio Estadual Calunga I – Extensão Joselina Francisco Maia, na zona rural do município de Cavalcante – Goiás. O trabalho foi desenvolvido pelos docentes do Colégio Estadual Calunga I – Extensão Joselina Francisco Maia e o artigo produzido foi apresentado na Cidade do México durante a III Conferencia de la Asociación Latinoamericana de Investigación em Educación em Ciências – Lasera, em outubro de

Figura 27: Primeira página do artigo publicado

Lat. Am. J. Sci. Educ. 4, 22044 (2017)



Latin American Journal of Science Education

www.lajse.org



A Transdisciplinaridade e os Saberes Tradicionais no Processo Ensino-Aprendizagem da Educação Escolar Quilombola do Colégio Estadual Calunga I – Extensão Joselina Francisco Maia, na Zona Rural do Município de Cavalcante - Goiás

Juliana Moraes Franzão, João Francisco Maia, Cleber Ponciano de Paula, Erli Felipe de Sousa, Evânia Moreira dos Santos, Guimes Rodrigues Filho, Joelice Francisco Maia e Sirlaine dos Santos Torres

<p style="text-align: center;">ARTICLE INFO</p> <hr/> <p>Recibido: 31 de julho de 2017</p> <p>Aceptado: 21 de agosto de 2017</p> <p>Palabras clave: Saberes Tradicionais Educação Escolar Quilombola. Transdisciplinaridade.</p> <p>E-mail: julianaifgoias@gmail.com jkalunga.18@gmail.com cleberponcianodepaula@gmail.com erlifelipedesousa@gmail.com evaniakalunga@gmail.com guimes@ufu.br sirlainekalunga@gmail.com joelicekalunga@gmail.com</p> <p>ISSN 2007-9842</p> <p>© 2017 Institute of Science Education. All rights reserved</p>	<p style="text-align: center;">ABSTRACT</p> <hr/> <p>Este trabalho tem como objetivo explorar, por meio de um projeto transdisciplinar, a importância dos saberes tradicionais, cultura, meio ambiente, saúde e alimentação dentro das disciplinas do Currículo Comum e, a partir da prática educativa, relacionar aspectos do cotidiano com ações reflexivas que venham minimizar problemáticas diagnosticadas na Comunidade Quilombola Kalunga, como dificuldade no ensino de ciências e matemática, reduzida conscientização ambiental e extinção de saberes tradicionais. A Educação Escolar Quilombola, ainda não possui um currículo específico conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por meio da Resolução N.º 8 de 20 de novembro de 2012. Apesar dos obstáculos, os professores da Comunidade Remanescente de Quilombo Kalunga – Engenho II, localizada no município de Cavalcante – GO, vem por meio de práticas pedagógicas desenvolvendo importantes trabalhos com os alunos e membros da comunidade, contribuindo para que pesquisadores (professores e alunos) e pesquisados (membros da comunidade) sejam envolvidos no processo educacional. A investigação é de cunho qualitativo por considerar que a construção dos saberes/conhecimento é uma construção humana e, portanto, contextualizada num tempo e num espaço. Os dados foram coletados por meio do desenvolvimento do Projeto de Aprendizagem intitulado como: Meio Ambiente, Turismo, Saúde, Alimentação, Tradição, Educação e Cultura e desenvolvido com os alunos do Colégio Estadual Calunga I – Extensão Joselina Francisco Maia no primeiro semestre de 2017. Os alunos realizaram entrevistas com anciões da comunidade, fizeram levantamento de dados junto com membros da comunidade Engenho II, visitaram lugares da comunidade e desenvolveram atividades educativas na sede da escola com a realização de aulas que envolveram os conteúdos com o tema do projeto e as demais disciplinas. Esses dados foram analisados segundo a técnica da Análise Textual Discursiva. Os resultados apontam que os saberes tradicionais da comunidade precisam ser incorporados como parte do currículo, como forma de reconhecimento e valorização e, para que não se percam no tempo ao longo das novas gerações, é necessário trabalhar a educação ambiental, a fim de que a comunidade não venha a sofrer problemas ambientais oriundos do avanço do turismo. A aproximação dos hábitos urbanos na comunidade e a contextualização do cotidiano junto com o trabalho transdisciplinar são ferramentas que auxiliam no processo ensino-aprendizado. As narrativas dos pesquisadores e pesquisados evidenciam a importância de se desenvolver pesquisa na escola como forma de melhorar o processo ensino-aprendizagem, as próprias condições de vida na comunidade e que, a partir do desenvolvimento do projeto, há necessidade de se trabalhar estratégias pautadas na transformação da educação e da sociedade, que possam contribuir para o modelo de formação dos alunos.</p>
--	---

9 REFERÊNCIAS

Alberti, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

Almeida, C. Santana, A. C. **Identidade Quilombola e reconhecimento étnico**: uma abordagem conceitual dos estudos culturais em comunicação. XIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL. Chapecó – Santa Catarina, 2012. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/resumos/R30-0292-1.pdf>. Acesso em: 04 de jun. 2016.

Alves, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contexto, dúvidas e desafios. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 33. n. 2. p. 263-280, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>

Anjos, R. S. A. dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, R. E. dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.

Arrais, T. A. **Geografia contemporânea de Goiás**. Goiânia: Vieira, 2004.

Arruda, A. A. D'M. Os Quilombolas: Democracia e culturalismo como respeito à diferença. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito do Sul de Minas. Pouso Alegre-MG: FDSM, 2013.

Arruti, J. M. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Cadernos temáticos da diversidade Curitiba: SEED/PR, 2010. 101 p.

_____. Políticas públicas para quilombos: terra educação e saúde. In: P, M. de; Heringer, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes**: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

Atkins, P. W. Jones, L. L. **Chemistry**: molecules, matter, and change. 3. ed. USA: 1997.

Baiocchi, M. de N. **Kalunga**: povo da terra. Goiânia: UFG, 2013.

Barbosa, W. N. **A identidade do negro no Brasil**. Artigo para o Curso de Pós-Graduação Aspectos da Cultura Negra no Brasil, Departamento de História, Programa de História Social, FFLCH-USP, 1985. Disponível em <https://sites.google.com/site/dnbwilson/histriasocial>. Acesso em 20 jul. 2017.

Barroso, L. R. Disposições constitucionais transitórias. In: Cléve, C. M.; Barroso, L. R. (Org.). **Doutrinas essenciais direito constitucional**, RT, 2011. v. 1, p. 489-505.

Barth, F. **Grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo: Fundação da Unesp, 1998.

Bauman, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Bertran, P. A memória consútil e a goianidade. **Ciências Humanas em Revista**, Ciências Sociais. Goiânia, v. 5, n. 1, jan/jun, 1994.

Bogdan, R, Birklen, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução a teoria e aos métodos. Porto, 1994.

Borda, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org). **Pesquisa participante**. 4. ed, São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 211.

Brandão, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 2004.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): Manual de Operações. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incrá.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em: 03 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO. Brasília/ DF: MEC, Março de 2012. Disponível em <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>. Acesso em 26 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria n.º 86 de 1º de Fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: GABINETE DO MINISTRO. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Estórias Quilombolas**: Coleção caminho das pedras; v.3. Brasília: 2010. 98 p.

_____. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. Resolução N.º 08 de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Brasília, MEC/CNE, 2012. BRASIL. Brasília, MEC, 2012. Disponível em <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto N. 6.040, de 7 de Fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 7 de fevereiro de 2007.

Cachapuz, A.; Praia, J.; Jorge, M. **Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências**. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.

_____. Da educação em ciências às orientações para o ensino de ciências: **Ciência & Educação**, v. 10, n. 3, p. 363 – 381, 2004.

Cajas, F. La alfabetización científica y tecnológica: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. **Enseñanza de las Ciencias**, 10, n. 2, 2001.

Caldeira, S. A.; Pinheiro, P. C. Os saberes químicos presentes na produção popular de doce de leite e a sua mediação para a sala de aula utilizando um sistema hipermedia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2010, Brasília. **Anais...** Brasília, 2010.

Carspecken, P. F. **Critical Ethnography and Educational Research: a theoretical and practical guide**. London: Routledge, 1996.

Chassot, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

Chassot, A. Haciendo educación en ciencias en los estudios de Pedagogía con la inclusión de saberes populares en el currículum. Alambique. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 51, p. 20-25, 2007.

Coelho, J. C., Marques, C. A. A chuva ácida na perspectiva de tema social: um estudo com professores de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 25, 2007. p. 14-19.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 14/2012, que atualiza e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei n.º 11.741/2008. Brasília: CNE/CEB, 2012.

Cuche, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

Cunha, M. C. Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. **Revista de Estudos Avançados**, n.º 13, p. 147-163, 1999.

D'Ambrosio, U. **Educação para uma sociedade em transição**. 3 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

Delizoicov, D.; Angotti, J. A.; Pernambuco, M. M. E. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Dickmann, I.; Dickmann, I. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. Passo Fundo: Battistel, 2008.

Diegues, A. C. A etnoconservação da natureza. In: _____. (Org.). **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. 2. ed. São Paulo: Hucitec e NUPAUB, p. 1-46, 2000.

Elisabetsky, E. Etnofarmacologia de algumas tribos brasileiras. In: Ribeiro, B. (Org.). **Suma etnológica brasileira**. São Paulo: Vozes: FINEP, 1987. v.1: Etnobiologia. p.135-148.

Erickson, F. Qualitative research on teaching. In: Wittorock, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986.

Eufênio, B. G.; Lima, K. D. A construção da identidade na comunidade remanescente quilombola do Tucum – BA. **Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** – Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, v. 8, n. 13, p. 203 - 222, Jan/Jun, 2014. Tubarão, Santa Catarina – Brasil. Disponível em <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 20 maio 2015.

Ferreira, A. E.; Castilho, S. de D. Reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**. Edição nº 03 de agosto de 2014. p. 12-25, 2014. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/11775/8282>. Acesso em: 01 nov. 2017.

Ford, C. W. **O herói com rosto africano: Mitos da África** [tradução: Carlos Mendes Rosa]. São Paulo: Summus, 1999.

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

_____. **Política e Educacional**. São Paulo: 5. ed. Cortez Editora, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: 60. ed. Paz e Terra, 2016.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Gadotti, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Galeano, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L & PM, 1994.

Geber, R. Orí, Documentário Nacional Brasileiro. 1989. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DBxLx8D99b4>. Acesso em 20 fev. 2016.

Geertz, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

Gentili, P. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Ano XVIII, n. 167, nov., p. 35, 2003.

Gondim, M. S. C.; Mól, G. S. Saberes Populares e Ensino de Ciências: Possibilidades para um trabalho interdisciplinar. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 30, p. 3-9, nov. 2008a.

_____. Saber Popular e ensino de ciências: possibilidades para um trabalho interdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008b, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008b.

Godoy, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades, In. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 2, mar/abr. 1995^a, p. 57-63.

Gomes, F. S. **Histórias de quilombolas**: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro, século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

Gomes, A. S.; Pinheiro, P. C. A produção artesanal de tijolos: um saber patrimonial estudado nas aulas de ciências de uma sala multisseriada. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 23., 2000a, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2000a.

_____. O resgate dos saberes envolvidos na engenharia popular de fabrico de tijolos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 28., 2000b, Poços de Caldas. **Anais...** Ouro Preto, 2000b.

Gonçalves, C. W.; Santos, L. H. R. A violência que se esconde atrás de êxito do modelo agro-exportador: geografia dos conflitos e da violência no campo brasileiro em 2011. In: Canuto, A.; LUZ, C. R. da S.; Wichinieski, I. (Org.). **Conflitos no campo Brasil 2011**. Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2012. 182 p.

Gonçalves, F. P. Como é ser educador de Química: histórias que nos revelam. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE EDUCADORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 2005. UNIVATES, Lageado – RS.

Gondim, M. S. C.; Mól, G. S. Saberes Populares e Ensino de Ciências: Possibilidades para um trabalho interdisciplinar. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 30, p. 3-9, nov. 2008a.

_____. Saber Popular e ensino de ciências: possibilidades para um trabalho interdisciplinar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008b, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008b.

Hall, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

Henriques, R.; Gesteira, K.; Grillo, S.; Chamusca, A. (Orgs.). Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos Secad 3**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

Hobsbawn, E. **A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991** [tradução de Marcos Santarrita]. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2012: caderno de instruções**. Brasília: Inep, 2012.

_____. **Censo escolar da educação básica 2013: caderno de instruções**. Brasília: Inep, 2013.

Larchert, J. M. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**. São Carlos: UFSCar, 2014.

Larchert, J. M. Oliveira, M. W. **Panorama da Educação Quilombola no Brasil. Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013 – ISSN: 1982-3207. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45656/28836>. Acesso: 02 nov. 2017.

Leal, M. C. **Didática da Química: fundamentos e práticas para o ensino médio**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

Leite, I. B. (Org.). **Terras e territórios de negros no Brasil**. Santa Catarina: UFSC, 1991.

Leite, I. B. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. v. IV (2). Florianópolis: Etnográfica, 2002, p. 333-354.

Leite, L. H. Licenciatura indígena. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

Lima, F. F.; Silva, R. M.; Martins, T. F. R. O. Comunidades quilombolas, autoatribuição, território e sobrevivência cultural: aspectos relevantes do território ocupado por comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. **Revista Internacional de Direito e Cidadania**, n. 11, p. 79-94, out. 2011.

Linhares, L. F. Comunidade negra rural: um velho tema, uma nova discussão. **Revista Palmares em Ação**, v. 1, n. 1, 2002.

Liso, M. R. J.; Guadix, M. A. S.; e Manuel, E. T. D. Química cotidiana para la alfabetización científica: realidade o utopia? **Educación Química**, v. 13, n. 4, 2002.

Lopes, A. L. **Kalunga, escola e identidade**: experiências inovadoras de educação nos quilombos. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola: Salto para o Futuro. Educação Quilombola. Rio de Janeiro: Boletim 10, junho 2007. p.27-33.

Ludcke, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

Lutfi, M. **Cotidiano e educação em química**: os aditivos em alimentos como proposta para o ensino de química no 2º grau. Ijuí: Unijuí, 1988.

_____. **Ferrados e cromados**: produção social e apropriação privada do conhecimento químico. Ijuí: Unijuí, 1992.

_____. Abordagem sociológica do ensino de química. **Ciência & Educação**, n. 3, 1997.

Machado, N. J. Interdisciplinaridade e contextuação. In: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC; INEP, 2005. p. 41-53.

Maia, J. F. **História e Memória da Comunidade Kalunga Engenho II**, Licenciatura em Educação do Campo, Universidade de Brasília. Monografia, Planaltina - DF, 2014.

Mainardes, J.; Marcondes, M. I. Reflexão sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, mai – ago, 2011, p. 425 – 446. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Marcello, C. M. Avaliação da atividade antiúlcera de frações de *Simaba Ferrugínea* St. Hil. (Simabaroubaceae): In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PLANTAS MEDICINAIS, 17, 2002. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, 2002.

Marconi, M. de A. Lakatos, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed, São Paulo: Atlas, 2002.

Mattos, C. L. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasil, v.7, n. 183/183, p. 98 – 116, jan-ago, 1995. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

Mehan, H. Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies. *Sociology of Education*, v. 62, n. 1, p. 265-286, 1992. <https://doi.org/10.2307/2112689>.

Menegat, G. C.; Venquiaruto, L. D. A aprendizagem através dos saberes populares. In:

REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 29., 2006, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2006.

Minayo, M. C. de S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 22. ed, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Miranda, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 50, p. 369-383, Ago. 2012 .

Molina, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Moreira, P. F. S. D.; Novais, G. S.; Rodrigues Filho, G. Concepções de Professores de Ciências do Ensino Fundamental e Médio a Respeito da Lei 10.639/03. **Ensino em Revista** (UFU. Impresso), v. 19, p. 393-402, 2012.

Moreira, P. F. S. D.; Rodrigues Filho, G.; Fusconi, R.; Jacobucci, D. F. C. A Bioquímica do Candomblé: Possibilidades Didáticas de Aplicação da Lei Federal 10.639/03. **Química Nova na Escola**, v. 33, p. 85-92, 2011. Disponível em http://www.qnesc.s bq.org.br/online/qnesc33_2/03-EA3610.pdf. Acesso: 03 de mar. 2014.

Moura, M. G. V. **Ritmos e ancestralidade na força dos tambores negros: o currículo invisível da festa**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

Moura, G. Quilombos contemporâneos no Brasil. In: **Brasil África: como se o mar fosse mentira**. CHAVES, R; SECCO, C. & MACÊDO, T. (Orgs.) São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxinde, 2006, pp. 327-362.

Moura, G. Chaves, R., Secco, C. Macedo, T. **Quilombos contemporâneos no Brasil in Brasil/África: como se o mar fosse mentira**. São Paulo: Unesp. Luanda/Angola: Chá de Caninde. 2006.

Moura, M. G. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara da Educação Básica, 2011.

Morin, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI** Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin; tradução e notas, Flávia Nascimento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

Mortimer, E. F. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: Chassot, A. (Org.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

Munanga, K.; Gomes, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história,**

realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

Nascimento, B. Urgência. **Jornal do MNU**, nº 17, set/out, p. 12. 1980.

_____. Daquilo que se chama cultura. **Jornal IDE**. n. 12. Sociedade Brasileira de Psicanálise – São Paulo. Dezembro, p. 8. 1989.

Nascimento, A. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

Noldin, V. F. **Estudo fitoquímico das folhas e rizomas Simaba Ferrugínea St. Hil. e avaliação da atividade antiúlcera e antinociceptiva dos extratos e compostos isolados. Itajaí – SC**, Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

Nunes, G, H. L. **Educação Escolar Quilombola e Lei 10639/03: cartografias territoriais e curriculares**. Identidade, v. 19, p. 89-99, 2014.

_____. Educação quilombola. In: Nunes, G, H. L. (Org.) Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006. p. 139-161.

Oliveira, F. B. **Identidade e território da Associação Quilombola Urbana Jardim Cascata Aparecida de Goiânia – Goiás – Brasil (1988 – 2015)**. Anápolis – GO, Brasil, 2016. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.

Oliveira, I. B. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Ortiz, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Palmares, F. C. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>. Acesso: 20 maio 2015.

Paviani, J. **Cultura, humanismo e globalização**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2004.

Pinheiro, P. C. **Estabelecendo "pontes" entre a cultura popular, a cultura dos alunos e a ciência escolar a partir de um instrumento hipermídia etnográfico**. Disponível em: <http://www.lapeq.fe.usp.br/pesquisas/pdf/resumo_expandido_paulo.pdf>. Acesso: 15 jul. 2012.

Pinheiro, P. C.; Giordan, M. O preparo de sabão de cinzas em Minas Gerais, Brasil: do status de etnociência à sua mediação para a sala de aula utilizando um sistema hipermídia etnográfico. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 355-383, ago. 2010.

Pinto, A. C. O ensino médio de química: o que fazer para melhorá-lo? **Journal of the Brazilian Chemical Society**, v. 23, n. 6, p. 985-986, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0103-50532012000600001>.

Poutignat, P.; Streiff-Fenart, J. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e**

suas fronteiras, de F. Barth. São Paulo: UNESP, 1997.

Prigol, S.; Venquiaruto, L. D. **Valorização de saberes populares relacionados com a produção de queijo**. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 29., 2006, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2006.

Ratts, A. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de Beatriz do Nascimento. Instituto Kuanza, imprensa oficial, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>

Redfield, R. **Civilização e Cultura de Folk**: estudo de variações culturais em Yucatan. São Paulo: Martins Fontes, 1949.

Reis, G. R. F. da S, "Formação de educadores: a troca de experiências como projeto emancipatório". XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - UNICAMP - Campinas – 2012.

Reis, J. J.; Gomes, F. S. (Orgs.). **Liberdade por um Fio**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

Resende, D. R.; Castro, R. A.; Pinheiro, P. C. O Saber popular nas aulas de química: Relato de experiência envolvendo a produção do vinho de laranja e sua interpretação no ensino médio. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 151-160, ago. 2010.

Rolnik, R. Territórios negros em cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**. n. 17, CEAA, Universidade Cândido Mendes, setembro, 1989. Disponível em: http://www.usp.br/srhousing/rr/docs/territorios_negros_nas_cidades_brasileiras.pdf. Acesso: 10 jul. 2017.

Salles, G. V. de. **Economia e Escravidão na Capitania de Goiás**. Coleção Documentos Goianos, n. 24. Goiânia: 1992.

Santos, W. L. P. dos; Schnetzler, R. P. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. Ijuí: Unijuí, 1997.

Santos, W. L. P.; Mortimer, E. F. Concepções de professores sobre contextualização social do ensino de química e ciências. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 22, 1999. **Anais...** Poços de Caldas: Sociedade Brasileira de Química, 1999.

Santos, R. B., Silva, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo, Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135 – 144, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil, 2016.

Santos, B. S.; Menezes, M. P. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Santos, B. de S.; Menezes, M. P. **Epistemologias do Sul**. S. Paulo: Cortez, 2010.

Santos, D.; Toledo, J.; Panozzo, S.; Venquiaruto, L. Dallago, R. Produção de Sabão utilizando extrato aquoso de cinzas. In: ENCONTRO DE QUÍMICA DA REGIÃO SUL, 19., 2012, Tubarão. **Anais...** Tubarão, 2012.

Silva, D. Contradições do currículo oficial: uma abordagem multicultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SOCIAL, 2., 2002, Maringá. **Anais...** Maringá, 2002.

Silva, V. S. **Do Mucambo do Pau Preto à Rio das Rãs: liberdade e escravidão na construção de um quilombo contemporâneo.** Salvador: UFBA, 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil. 1999.

Silva, G. M. **O processo educativo de Conceição das Crioulas: uma experiência de educação "diferenciada".** Brasília: UnB, 2011.

Silva, V. S. Rio das Rãs à luz da noção de quilombo. **Revista Afro - Ásia**, 23 1999, 267-295.

Silva, R. R.; Machado, P. F. L. Experimentação no ensino médio de química: a necessária busca da consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos: um estudo de caso. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 2, p. 233-249, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000200004>

Silva, E. L. D.; Marcondes, M. E. R. Visões de contextualização de professores de química na elaboração de seus próprios materiais didáticos. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciência**, Belo Horizonte, 12, n. 1, 2010. p. 101-118.

Silva, M. V.; Marques, M. R. A.; Gandin, L. A. Contradições e Ambiguidades do Currículo e das políticas Educacionais Contemporâneas – Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, nº. 1, p. 175-184, jan/abr 2012.

Trevisan, T. S.; Martins, P. L. O. A prática pedagógica do professor de Química: possibilidades e limites. **UNIREvista**, v. 1, n. 2, abr. 2006.

Thompson, P. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Venquiaruto, L.; Dallago, R.; Dacroce, C. F. Saberes populares relacionados com a salga da carne fazendo-se saberes escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 32., 2009. Fortaleza, **Anais...** Fortaleza, 2009.

Vilasboas, I. S.; Bittencourt Junior, I. C.; Souza, V. V. **Museu do percurso do negro em Porto Alegre.** Porto Alegre: Porto Alegre, 2010.

Wartha, E. J.; Silva, E. L.; Bejarano, N. R.R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 84-91, mai. 2013.