



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA KEURIA MERCES ARAUJO

**“AQUI NA ESCOLA NÃO MUDOU EM NADA NOSSO COTIDIANO, TUDO É
COMO ANTES”**: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores
após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Patauá na
Amazônia Paraense.

**BELÉM-PARÁ
2016**

ANA KEURIA MERCES ARAUJO

“AQUI NA ESCOLA NÃO MUDOU EM NADA NOSSO COTIDIANO, TUDO É COMO ANTES”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Patauá na Amazônia paraense.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Currículo, Epistemologia e História, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Profº Dr. Carlos Jorge Paixão

BELÉM-PARÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central – UFPA

Araújo, Ana Keuria Mercês

“Aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo é como antes”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Patuá na Amazônia paraense / Ana keuria Mercês Araújo — 2016.

Orientador: Carlos Jorge Paixão

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Prática de ensino – Patauá – São João de Pirabas (PA). – 2. Brasil. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. - 3. Currículos – Mudanças. I. Título.

CDD - 23. ed. 370.71098115

ANA KEURIA MERCES ARAUJO

“AQUI NA ESCOLA NÃO MUDOU EM NADA NOSSO COTIDIANO, TUDO É COMO ANTES”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Patauá na Amazônia paraense.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Currículo, Epistemologia e História, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof.^o Dr. Carlos Jorge paixão.

Avaliado e aprovada em: 30/08/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão/ Orientador
Orientador: PPGED/UFPA

Prof^a. DR^a. Gilcilene Dias da Costa/ Avaliadora interna
Membro: PPGED/UFPA

Prof. DR^a. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva/ Avaliador externo
Membro: PPGED/ UEPA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família, primeiro a minha amada filha Ana Katarina, minha Tayó, que no decorrer desta caminhada conviveu com minha ausência e acariciava minhas madrugadas com seu sorriso e áurea iluminada me motivando a cada vez caminhar firme e emanando luz para minhas ideias, trazendo à tona o desejo de continuar sempre, de lutar, de gritar de caminhar de mãos dadas, mas livres. É ela sim a minha existência fonte inesgotável de que preciso todos os dias.

Ao meu querido amigo e esposo Ubiratan que em nenhum momento me deixou fraquejar, sempre me deu forças, me apoiou, sou grata ao companheirismo, compreensão, confiança e o tempo dedicado a mim e a nossa filha, nesse período de ausência mesmo estando presente.

Dedico este trabalho a meus esforços, sacrifícios, renúncias, por ter superado as dificuldades e conseguido caminhar mesmo diante as adversidades.

Dedico a meus pais, Sandoval, José Maria, Ana Maria, Hermogena, Maria José e Vera pelos discernimentos necessários a minha vida, pela ternura e modo de olhar a vida, as pessoas em suas singularidades, respeito e não calar diante do posto, sendo estes meus pilares sólidos e o alicerce de meus objetivos concretizados e outros ainda fecundos, tornando nosso amor, carinho e respeito incondicional.

A Tia Nubia e família pelo carinho, atenção com minha filha nas minhas ausências.

A meus irmãos e irmãos de sangue e alma que acreditam em meu potencial para o caminhar dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, poderoso, por ter me dado forças e ter me fortalecido nos momentos de fraqueza nessa jornada, estando sempre comigo em uma compassiva escuta de não me deixar fraquejar.

A meu orientador de áurea iluminada, Carlos Jorge Paixão que com sua sabedoria, humildade, singeleza me conduziu à conclusão deste trabalho, por sua competência, originalidade, compromisso e responsabilidade com que conduz e realiza seu trabalho, por não ter desistido de mim mesmo com minhas falhas e ausências tendo compreendido e em seu silêncio me conduzido a uma reflexão íntima necessária à construção intelectual, a você minha gratidão pela beleza da pessoa que você é. Muito obrigada.

Aos sujeitos narradores da pesquisa que afetivamente aceitaram participar deste estudo. A todo o corpo escolar do lócus de minha pesquisa, que me acolheram em seu meio, como um de seus membros, pela disponibilidade e respeito em me ajudar a coletar as informações necessárias, pelos diálogos compartilhados e estabelecidos na construção deste trabalho.

A professora Dr^a Gilcilene, e professor Dr^o Wlardon pelas valiosas colocações e contribuições, sendo estas calorosas e fecundas, ressignificando o olhar da pesquisa, pelo momento do exame de qualificação. Dando os discernimentos necessários para o caminhar final.

A professora Dr^a Maria do Socorro, por ter aceito o convite para a banca de defesa, nas condições de tempo, sendo está atenciosa e colaborando com suas profícuas experiências no campo do conhecimento na Amazônia Paraense.

A professora Dr^a Gilcilene que caminhou compreendendo, colaborando efetivamente com o estudo, sendo esta gentil, atenciosa, crítica, acompanhando o estudo até os momentos finais.

Aos (as) professores (as) doutores (as) deste Instituto de Educação, em especial aos que participaram diretamente de nossa formação, contribuindo com a nossa formação, cada um com sua singularidade e ensinamentos, proporcionando olhar para além do que está escrito.

Aos colegas da turma de Mestrado em educação 2014, pelos momentos poéticos vividos, pelos profícuos diálogos e respeito as ideias uns dos outros, pelo caminhar por estradas diferentes e permitir um ao outro ser conhecedor dos

entraves encontrados na mesma e pela ajuda mutua, pela amizade, trocas de conhecimento. Em especial a minha companheira Tati pelas confiancias, afinidades, solicitude.

A coordenação da escola SESC, por ter compreendido o valor e importância dessa formação, colaborando nos tramites burocráticos de minhas ausências no caminhar deste.

A equipe pedagógica e gestoras da escola Luiz Paiva que compreendeu a importância e relevância para o município desse estudo e deu os apoios necessários.

Aos amigos e colegas de trabalho que substituíram nas ausências de sala de aula, que trocaram horários, que me ouviram nos momentos tensos de compartilhar angústias, alegrias, sonos. Muito obrigada.

Resumo

O presente estudo dissertativo de mestrado tem como parâmetros de trabalhos dois campos de lutas com recentes e constantes mudanças curriculares na área da educação: a educação do campo e a educação das relações étnico-raciais, a partir da implementação da lei 10.639/03. Para fins de abrangência e efetivação este estudo dissertativo objetiva analisar como acontece as práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar após a implantação da lei 10.639/03. Partindo da observância no cotidiano da escola e diálogos com coordenação, professores, pais e alunos visando identificar ações que revelem ou velem o envolvimento com a temática étnico-racial no espaço escolar como a escola localizada no campo vem lidando com as alterações curriculares através das práticas pedagógicas dos professores na comunidade. Sendo o lócus da pesquisa uma escola do campo localizada na agrovila do Patauá no município de São João de Pirabas/PA. Busco um diálogo com a literatura que trata da educação do campo e das relações étnico-raciais, com reflexões sobre as mudanças curriculares dentro desses parâmetros, assim como o que o está prescrito nos textos políticos. Metodologicamente optou-se em realizar uma pesquisa cunho qualitativo, com contribuições de elementos do método crítico e dialético que tem seus pressupostos ontológicos e epistemológicos na valorização dos sujeitos sociais que se constituem em fontes reais de informações capazes de apresentar os movimentos sócio educacionais, possibilitando uma interpretação à cerca das contribuições e da complexidade presente na dada realidade onde se perceberá a materialização ou não das questões ligada a temática étnico-racial, permitindo revelar a realidade através dos dados coletados com entrevista semiestruturadas e observações in loco. Acredito que um estudo contendo tais proposições tem relevância social, pois podemos ao final sugerir caminhos reflexivos como estratégias de dinamização das relações étnico-raciais na educação do campo na Amazônia Paraense.

Palavras-chave: Educação do campo; Currículo; Relações étnico-raciais; praticas pedagógicas;

ABSTRACT

This master dissertational study has as parameters work two fights fields with recent and constant curriculum changes in education: the field education and ethnic-racial relations education, from the implementation of the Law 10.639 / 03. For comprehensiveness and effectiveness purposes, this dissertative study aim to analyze how happen the pedagogical practices of teachers in the school routine after the implementation of the Law 10.639 / 03. From the observance in the school routine and dialogues with coordination, teachers, parents and students, to identify actions that to reveal or seek to ensure the involvement in the ethnic-racial issue at school, as the school located in the countryside has been dealing with the curricular changes through pedagogical practices of teachers in the community. Being the locus of research a school field located in agrovila the Pataua in the municipality of São João de Pirabas/PA, I seek a dialogue with the literature on the field education and ethnic-racial relations, with reflections on the curriculum changes within these parameters as well as what is prescribed in political texts. Methodologically it was decided to conduct a qualitative research, with contributions from elements of the critical and dialectical method that has its ontological and epistemological assumptions in the valuation of social subjects that constitute real sources of information capable of presenting the social educational movements, enabling an interpretation to some of the contributions and the complexity present in the given reality, where they perceive the materialization or not of the issues linked to ethnic-racial theme, allowing reveal the reality through of the data collected with semi-structured interviews and observations on the spot. I believe a study with such propositions have social relevance, because we can, in the end, suggest reflective paths as boosting strategies of ethnic-racial relations in the field education in Pará Amazon.

Keywords: Field Education; Curriculum; Ethnic-racial relations; Pedagogical practices;

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nivel superior
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro No Pará.
CNE/ PC	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo.
GERA	Núcleo de estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-raciais
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia.
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNUB	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
UBSF	Unidade Básica de saúde da Família
UFPA	Universidade Federal do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Rancho de curraleiros.....	84
Figura 2 Família de curraleiros	84
Figura 3 Forno de feitura de carvão	84
Figura 4 A roça.....	84
Figura 5 Mapa do Para com localizações de estados vizinhos.....	87
Figura 6 Mapa do IDH do Estado do Pará/2010.....	88
Figura 7 Mapa do Município de São João de Pirabas.....	89
Figura 8 Croqui da Agrovila do Patauá.....	90
Figura 9 Espaços das salas de aula.....	92
Figura 10 Espaço da secretaria, banheiros, cozinha.....	92
Figura 11 Sala de leitura.....	92
Figura 12 Entrada e saída da escola.....	92

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICOS

Gráfico 1 Situação econômica da agrovila por famílias.....	85
Gráfico 2 Relação de turmas/ ano letivo de 2016.....	94

TABELAS

Tabela 1 Perfil dos professores.....	100
Tabela 2 Perfil coordenação e gestão.....	111
Tabela 3 Perfil do pais.....	114
Tabela 4 Perfil dos alunos	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
As veredas da pesquisa: O traçado metodológico	28
Os aportes teóricos: ideias introdutórias	35
A estrutura do trabalho.....	41
O estado da arte: as tramas do ato da pesquisa.....	42
SEÇÃO 1 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS E A ESCOLA DO CAMPO	47
1.1 Percepções das relações étnico-raciais na educação.	49
1.2 A escola do campo: uma breve contextualização	61
1.3 Educação do campo e relações étnico raciais como educação de direito garantido através de lutas.....	69
SEÇÃO 2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS	75
2.1 Da motivação pra pesquisar a temática: o desejo a partir da memória.	75
2.2 Caracterização do lócus: a agrovila de Patauá, suas histórias e vivências.....	80
2.3 O primeiro contato com o lócus da pesquisa: a escola.....	90
SEÇÃO 3 A ANÁLISE: AS AÇÕES REVELADAS NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	96
3.1 Considerando a palavra ouvida:	96
3.2 O que dizem professores.....	99
3.3 O que dizem coordenadores e gestores.....	111
3.4 O que dizem os pais	114
3.5 O que dizem os alunos	116
CONSIDERAÇÕES PRA UM REPENSAR	119
REFERÊNCIAS	126
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

A Amazônia possui um cenário cheio de simbologias, com suas lendas, cultura, pessoas de todas as raças, que caminham por trilhas diferentes, que trazem consigo histórias de vida carregadas de significados que em um determinado momento se cruzam e nos induz a questionamentos, a pensar sobre as pessoas, as comunidades, seu modo de vida, suas histórias, a perceber que esse encontro vai tomando forma através das ações e práticas de sujeitos dentro e fora dos espaços escolares. Tais percepções desse movimento culminam com leituras realizadas de teóricos e estudiosos sobre educação étnico-raciais, educação do campo, cultura, currículo, venho a perceber que o currículo vem sofrendo uma descolonização e avançando para mudanças epistemológicas significativas no trato de algumas questões, a exemplo a educação do campo e a questão étnico-racial introduzidas nos currículos das escolas brasileiras a partir de leis, pareceres, documentos que norteiam as práticas e mudanças dentro dos espaços escolares.

A quebra de paradigmas do conhecimento outrora iniciado com a dominação e exploração deu origem a um determinado e hierarquizado conhecimento entre culturas e povos, e este precisa ser de fato quebrado, diria superado, mas para essa superação ocorrer e a descolonização do currículo acontecer é preciso uma ruptura epistemológica dentro da educação, romper com o velho para que as inovações propostas dentro do currículo ocorram. A partir dessa ruptura os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, em especial quando apontam para os novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (ARROYO, 2013). Cercear esses novos sujeitos de textos políticos é uma forma de abrandar as mazelas causadas no passado, oferecendo reconhecimento, levando a todos as possibilidades de mudanças.

Essas mudanças curriculares tratam na realidade de mudanças estruturais, conceituais, epistemológicas e políticas e não devem ser ratadas como conteúdos conceituais a serem inseridos no ano letivo, devem em primeiro momento ser inseridos na materialidade do sujeito que corporifica esses ideais de educação, pois temos entendido que a educação sempre foi desde a organização da sociedade um fenômeno social que funciona em consonância com os textos e contextos políticos, econômicos, cultural e científico que culmina e vincula a sua funcionalidade de

acordo com o projeto de homem que se expressa em documentos que norteiam essa sociedade historicamente social, como afirma Schafranski (2005). Desse modo, entendemos que a educação não é neutra e dependendo do contexto ela não acontece da mesma forma, sendo está vinculada aos processos formativos de homem e sociedade que se deseja formar. Ainda segundo Schafranski (2005, p. 102)

Tanto na teoria quanto nas práticas educacionais desenvolvem-se, predominantemente, segundo paradigmas dominantes num dado momento histórico, o que leva a educação funcionar essencialmente como elemento reprodutor das condições científicas, políticas, econômicas e culturais de determinada sociedade.

Entendo desse modo, que a educação é uma poderosa ferramenta ideológica nas mãos do sistema capitalista nos diversos períodos da história, sendo está um elemento que favorece a procriação e manutenção de modelos hierarquizados de poder, onde sua funcionalidade se constitui na manutenção e reprodução do trabalho e do modo de vida de modo geral, onde os padrões trabalhistas são reproduzidos de geração em geração, desenvolvendo no outro os modos outrora aprendidos e compreendidos e desse modo, reafirmando e mantendo o poder e a economia capitalista, como a forma de organização social mais desenvolvida, variada que se configura como sistema em todo o território e se reafirmando em um campo ideológico que possa atingir o maior número possível de sujeitos para a manutenção do statu quo, como afirma Schafranski (2005, p. 104)

Na educação destacam-se as funções uniformizadoras e diferenciadoras, que, por um lado, visa integrar os indivíduos ao contexto da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns a todos e, de outro lado, visa diferenciá-los, respondendo à divisão social do trabalho.

Este aqui diferencia as classes sociais que se desenvolvem de acordo com os ditames da sociedade, o Estado passa a ter responsabilidades com a educação, a meu ver suas responsabilidades são mais com os encargos que o compromisso real da função de educar sujeitos, do que com o planejar a integração dos sujeitos nos contextos sociais, de fomentar ações e práticas que induzam ao fomento de sujeitos críticos e dialéticos, que vençam as concepções de criação e formação de mão-de-obra qualificada para auxiliar no processo de modernização e industrialização que a

sociedade passou no advento da revolução industrial e no presente com a exigência de mão-de-obra qualificada pra o trabalho tecnológico, iniciando a migração do campo para a cidade na década de 60 aqui no Brasil. Onde a escola passou a abranger a territorialidade campesina, oferecendo escolarização mínima para os sujeitos do campo, para que se evitasse o contingente migratório para as cidades de pessoas sem mão-de-obra qualificada, uma vez que na cidade já circulavam sujeitos herdeiros de um Brasil escravagista, negros alforriados, libertos, sem condições para o trabalho, tendo na educação o viés de mudanças, mas sendo renegados e cada vez mais longes dos bancos escolares devido as concepções ideológicas de cor e direito que circulavam nos muros escolares.

O presente estudo é dissertativo de mestrado na linha Currículo, Epistemologia e História do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Pará, tem como tema central “as práticas pedagógicas dos professores após a implementação da lei 10.639/03 na escola do campo da Patauá na Amazônia Paraense”. As categorias a serem abordadas nesse estudo dissertativo são: educação do campo, o currículo, relações étnico raciais; práticas pedagógicas. É valido ressaltar que a escolha da temática acima está ligada a uma trajetória de vida atrelada a educação básica, ao campo e as relações étnicos raciais, ancorados por uma concepção de formação humana dialógica pautados em leituras que possibilitaram a percepção que o currículo vem sofrendo uma “descolonização” e avançando para mudanças epistemológicas significativas no trato de algumas questões, a exemplo a educação do campo e a questão étnico-racial introduzidas nos currículos das escolas brasileiras como explicitado mais à frente no tópico o desejo a partir da memória.

A forma como hierarquicamente se consolidou o conhecimento científico às agruras do progresso com o objetivo de tornar a existência humana mais significativa (OLIVEIRA, 2000) onde a intuição da mente humana que age pelo pensamento, sem o sujeito ter formação científica, passa a ser substituído por uma atividade mais sistemática na aquisição do conhecimento sobre diversos prismas, onde as ideias sobre o novo seja projetada, experimentada, seja constituída de explicação, de descrição detalhada dos modos de vida, de como se institui sociedades, de seu progressos e regresso, e da condição humana nesse devir de humanidade e de constituição da história dos povos. Essa existência humana

marcada peça racionalidade, pelo fazer, pelo constituir-se em sujeito através do trabalho e das ações que desenvolve no percurso de sua vida.

A forma como repassam para gerações conhecimentos depende do modo que a sociedade se organiza e deseja que esses sejam repassados, das ideologias que se quer e deseja repassar. Entendemos que o conhecimento outrora iniciado e transmitido a partir da dominação e exploração deu origem a um determinado e hierarquizado conhecimento entre culturas e povos, necessitando ainda ser superado, a exemplo, a história do negro apenas a partir do prisma da escravidão, mas para que essa superação e descolonização do currículo a partir dessas ideias ocorrer de fato é preciso uma ruptura epistemológica dentro da educação, romper com velhos paradigmas para que as inovações propostas ocorram, além do que está prescrito nos textos políticos. A partir das mudanças propostas e ocorridas nos textos políticos direcionados a educação, dá-se início a ruptura no currículo que passam a ser um dos territórios em disputa, em especial quando apontam para os novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (ARROYO, 2013) Algumas mudanças curriculares tratam da realidade de mudanças estruturais, conceituais, epistemológicas e políticas e não devem ser tratadas como conteúdos conceituais a serem inseridos em um ano letivo de trabalho pedagógico de modo esfacelado, este deve ser entendido como mudanças de atitudes, deve partir de um entendimento das relações estabelecidas dentro de um contexto social historicamente construído.

O movimento da sociedade hoje nos permite perceber diversos fenômenos políticos, culturais, sociais, o posicionamento e destaques garantidos que diversos movimentos vem ganhando, à exemplo o Movimento Negro, a luta dos trabalhadores do campo, dentre outros, esses grupos, historicamente constituídos como excluídos na história da sociedade tem ganhado espaços e tomado decisões sobre questões políticas públicas, que no passado lhes foi negado, é uma quebra de paradigmas, pois o que outrora estava nas mãos de um único grupo, percebemos hoje uma maior abrangência de grupos. O movimento da sociedade permitiu aos sujeitos firmarem-se como seres históricos e construtores da história, uma toma de ciência em si e dos traços históricos que permeiam a própria história.

A proposta de realização desta pesquisa é fruto de grande inquietação profissional, que com as vivências perpassa pela subjetividade de pesquisadora, no sentido de compreender como acontece as práticas pedagógicas nas salas de aulas

das escolas localizadas no campo, voltadas para as questões ético-raciais, a partir da lei 10.639/03, em especial nos primeiros anos de formação do ser humano. Buscar entendimento acerca da formação que a infância vem recebendo, através das práticas pedagógicas dos professores, que atuam nas series iniciais, da Educação Básica, quanto à sua identidade de negro, conhecimento de nossas raízes africanas, a história além do viés da escravidão, respeito e reconhecimento da cultura afro-brasileira, nas salas de aula no cotidiano da agrovila do Patauá, pertencente ao município de São João de Pirabas percorrendo caminhos que retratem as relações sociais dos educadores destas comunidades de como recebem ou receberam em sua formação direcionamentos para fundamentar suas práticas pedagógicas no que se refere a lei nesse contexto de escola localizada no campo.

Sabemos que “a cultura é elaborada socialmente, ou seja, é um produto coletivo que interiorizamos desde o nascimento e que faz parte de nossa personalidade como membros de um grupo social” (ROMÃO, 2001, p. 09). A cultura do grupo social repassada na instituição responsável por isso, a escola, deve abranger os modos, costumes, a história de seu povo, auxiliando aos indivíduos ali presentes a reconhecer-se e afirmar-se como sujeito histórico social e dialético. Em decorrência desse contexto, os grupos étnicos presentes na sala de aula trazem consigo características de suas histórias sejam elas em maior ou menor intensidade, pois a escola por ser uma dimensão da sociedade constantemente reproduz em seu interior conceitos e práticas anteriormente criados fora dela, refletindo a estrutura social, limitando as reproduções de valores e práticas sociais necessárias para a manutenção das culturas dominantes, como meio legítimo de perpetuar valores morais, sociais e culturais para a manutenção da organização social.

As escolas localizadas no campo tem uma essência diferenciada das escolas dos centros urbanos, apesar de estarem em constante ligação por meios de instrumentos (tecnológicos e o trabalho) com os centros urbanos, o campo é definido em muitas literaturas como zona rurais e no decorrer da história perpassaram e ainda passam por movimentos sociais e políticos e sendo essas escolas criadas e idealizadas dentro de um projeto societário na década de 1960 para mais uma vez reforçar a hegemonia da elite. Magalhães (2009, p. 48) aponta que

A educação do campo tendo como princípio a valorização da resistência cultural, principalmente, até início da década de 1950, ficou à margem no entendimento das políticas públicas educacionais, provavelmente, em consequência do projeto idealizado pela elite dominante para o espaço rural, cuja orientação, está na ocupação da terra pelo latifúndio e/ ou agronegócio, gerando a desqualificação do modo de existência e resistência de grande parte da população do meio rural, que se materializa, na maioria das vezes, pela agricultura familiar.

Na década de 1960, a elite dominante brasileira cria as escolas para o meio rural e as denomina, formalmente, de “Escolas para a zona rural”. Essas escolas foram criadas com a finalidade de conter a imigração das pessoas do campo para os grandes centros urbanos. Pois, na compreensão dessa elite, essa imigração do campo para cidade gerava o aumento da mendicância.

Sendo as escolas da zona rural mais um espaço onde a elite dominante poderia gerar suas ideologias e um meio de conter a massificação dos centros urbanos, que acabava por agregar um número cada vez maior de pessoas sem qualificação para o trabalho fabril, despreparados para o sistema capitalista de produção, oferecer escolas em suas bases era um meio eficaz de evitar o acesso desses sujeitos aos centros urbanos, pois como não apresentavam mão de obra qualificada se viram obrigados a viverem em morros, favelas a margem do projeto societário que pairava sob o prisma do progresso deixava nítido as desigualdades sociais marcados pelo cruel sistema capitalista de produção. Mesmo com a criação das escolas localizadas das zonas rurais as mesmas não tinham a mesma valorização das localizadas nos centros urbanos, pois os trabalhos primários desenvolvidos nesse espaço como os dos pequenos agricultores, pescadores, lavradores eram e ainda o são considerados trabalhos braçais, em relação dos realizados nos centros urbanos, tidos como meios de produzir riquezas, portanto dentro dessa lógica capitalista, ainda considerando Magalhães (2009, p. 48)

O espaço urbano reúne percentual significativo da população envolvida em atividades secundária e terciárias que tem maior prestígio social, e o trabalho é considerado qualificado e com necessidade de formação escolar. Portanto, o trabalho desenvolvido no meio rural por ser desqualificado, era desnecessário a atuação da escola, haja vista que a instituição escolar tinha a finalidade de preparar as pessoas para o mercado de trabalho.

Então, criadas às escolas das “zonas rurais” mesmo em meio a uma intrincada relações de lutas sociais, de políticas no decorrer da história, de afirmação e efetivação da mesma no seu contexto criou-se diretrizes e pareceres em torno dessa instituição localizada no campo, mas quero direcionar para a formação e valorização

de identidade dos sujeitos que frequentam esse espaço, pois é nesse espaço que acontece o processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos, que são receptores de mensagens transmitidas dentro desse espaço, mensagens transmitidas não apenas pelos professores através da execução do currículo, mas pelo conjunto que é a escola e suas especificidades e estrutura, tais mensagens acabam tomando dimensões mais agravantes no futuro, conforme o desenvolvimento de cada sujeito. Não cabe responsabilizar a escola como única alternativa, tampouco de dar aos sujeitos formadores de opinião essa tarefa, falamos de parâmetros políticos de formação e subsídios necessários a equalização dos direitos.

É com o intuito de perceber como esse espaço rural se configura frente às práticas educativas voltadas para a formação de professores e alunos com base sólida sobre as questões ético-raciais, dando base para tornarem-se sujeitos históricos dialéticos críticos e conhecedores de sua história dentro de seu espaço de vivência que é o campo, no espaço de mediação com conhecimentos postulados nas bases curriculares, de diálogos, sendo que na escola ocorre a apropriação por parte dos sujeitos dos modos de vida constituídos na história da sociedade.

Sendo o professor formado em uma sociedade por vezes insensível às questões que dizem respeito às diferenças raciais, sua prática reflete suas ações e experiências, portanto se o professor não for preparado em sua formação para trabalhar com tal temática, é possível que tenda a adotar uma postura etnocêntrica e padronize o comportamento dos alunos em formação, daí minha inquietação quanto profissional da educação, enquanto estudante da temática, em desejar revelar através das observações e do diálogo com os professores dessa comunidade como acontece suas práticas pedagógicas no dia a dia voltados para as questões ético-raciais nos espaços de escola no campo, longe da Capital do Estado, em lugares em que os sujeitos dependem em sua maioria do trabalho da lavoura, da agricultura familiar e da pesca.

A educação do campo vem tendo embates significativos no cenário brasileiro, mas após uma década de instituída a Lei 10,639/03 quais são os direcionamentos dados aos sujeitos nesse espaço, pois a educação do campo cada vez mais se firma, pois

Por considerar a educação do campo como um movimento que tem se constituído para afirmar a cultura e as identidades da população do campo, será de suma importância a inclusão da Lei n. 10.639/03 nas proposições e reivindicações dessa educação. Pois, esta inclusão significará a garantia do direito a toda população do campo de conhecer a “História e cultura Afro-brasileira e Africana”, reconhecendo que o racismo e a discriminação racial têm negado à população negra, seja do meio rural e/ ou da cidade, o processo de valorização da sua identidade e de *sua negritude*. (MAGALHAES, 2009, p.44-45)

Vivemos um movimento de reformulação na educação, pois as mudanças no perfil em questão pressupõe um atendimento que garanta uma educação igualitária para todos e com garantia de educação de qualidade, ainda assim percebemos embutido uma formação velada de professores com o interesse de atender às exigentes demandas do mundo profissional. As inquietações sobre o que se deve ensinar e aprender ou não nas unidades de ensino não é nova, haja vista que esta é uma inquietude de muitos estudiosos, suas reflexões trazem à tona um repensar sobre a construção do currículo escolar, de inserir nestes as abrangências teóricas, os entendimentos que temos nos cenários científico acadêmico, de modo que as pesquisas realizadas no referente as temáticas em questão possam favorecer e enriquecer o trabalho pedagógico diário, a partir de novos prismas.

Alguns intelectuais da ciência da educação, professores, pesquisadores, estudantes da graduação a pós- graduação, tem-se preocupado em refletir sobre algumas e pertinentes questões, os mesmos se projetam em suas reflexões para um entendimento da ausência de algumas temáticas e saberes do campo do currículo ou mesmo da invisibilidade dada a algumas questões, é perceptível nas leituras realizadas que faz-se urgente e necessário um aprofundamento de questões que precisam ser consideradas e discutidas no contexto de ensino (ARROYO, 2008), pois nesses contextos de ensino estão presentes grupos diversos de sujeitos, os quais trazem consigo transformações ao espaço de convívio. E para estes sujeitos um currículo diversificado que abranja as histórias e modos de vida de cada grupo, levando a uma compreensão de quem somo, de como nos constituímos, trilhando para a construção de um currículo que perceba, respeite e valorize cada um.

As escolas do campo é objeto de estudos de muitos teóricos e estudiosos, uma vez que está foi idealizada dentro de um projeto societário dos anos 60, para reforçar a hegemonia da elite, onde o projeto idealizado por essa elite da ocupação da terra pelo latifúndio, agronegócio, desestruturando a base familiar que se

firmavam na agricultura familiar, a elite dominante cria as escolas com a finalidade de conter a migração do campo para aos centros urbanos gerando, assim, a mendicância (MAGALHÃES, 2009). A escola do espaço rural é criada em meio a um intrincada relações de lutas pelo poder, pelo latifúndio, e desde sua criação o que temos percebido nos sistemas educativos é que

há décadas carecemos de debates sobre como deveria ser a educação do meio rural. [...] nunca foi iniciado um debate rigoroso e democrático sobre se o sistema educativo deve servir para que as gerações mais jovens descubram ou não o mundo rural, para que possamos convencê-las das possibilidades de vida e desenvolvimento pleno nesse ambiente ou se, ao contrario, o sistema educativo deve capacitar e orientar os cidadãos para que se voltem à vida urbana [...] As diferentes leis educativas nunca contemplaram com a devida atenção as características do meio rural e, em consequência, como deve ser a rede educativa destinada a esse meio. (SANTOMÉ, 2013, p. 64)

Tais percepções de ausência de políticas públicas eficazes dentro do sistema educativo para esse espaço, bem como a percepção e experiências profissionais e na academia com questões ligadas aos estudos da temática ético-racial e a experiências de vida no campo, me moveram à elaboração de um projeto de pesquisa em uma escola do campo, através da observação das práticas pedagógicas, e do diálogo com sujeitos que atuam na escola da Agrovila do Patauá, localizada no município de São João de Pirabas da rede pública municipal. A pesquisa visa compreender como acontece a formação histórica desse sujeito quanto a sua identidade negra nesse espaço escolar longe dos centros urbanos através das práticas do professor, que pelo contexto em que interagem e vivem tornam-se diferenciados, não com o intuito de diminuir esse sujeito pelo espaço em que está inserido, mas de entender que este de fato por estar inserido em uma escola do campo merece um olhar atento aos modos como se expressa no dia-a-dia a referida lei através dos profissionais da educação, no processo de construção permanente do conhecimento mediante a diversidade sócio histórica e cultural dos sujeitos que vivenciam a realidades das escolas do campo reconhecendo as diferenças ali existentes, levando em consideração que o espaço de vivência é diferente, o movimento cultural dessa população requer entendimentos pedagógicos que conduzam cada um a se reconhecer como ser histórico dentro de sua comunidade.

A escola é de fato espaço privilegiado para todas as camadas da sociedade para a tomada de consciência e é nesse mesmo espaço que as ideologias são repassadas. A escola ainda é reprodutora de valores hegemônicos da sociedade, tem papel de formar os sujeitos com muitos papéis para exercerem na vida em comunidade, para o trabalho mais intelectualizado, os futuros gestores, homens da justiça, doutores, que requerem mão de obra especializada e certas habilidades, bem como aqueles que são preparados para os trabalhos menos intelectualizados, os trabalhadores braçais, que não requerem muitas habilidades, o que acontece é que esses diversos atores sociais formados acabam por cristalizar essas ideias e não refletir sobre a ideia de que eles são uma construção histórica, e como tal, passíveis de mudança, (SANTOS, 1998), as mudanças acontecem pois a escola pública é vista hoje também como alternativa para as camadas populares de transcender ao seu status, pois muitas outras questões estão agregadas ao ato de frequentar os bancos escolares, questões que não são as que o Estado preconiza, mas de desejo de mudanças.

Hoje se pode dizer que a educação – como espaço de socialização e de instrução, aquisição de “conhecimentos” – está se universalizando no Brasil. Em parte o Estado investiu porque a compreendeu como um fator de segurança nacional, ao mesmo tempo em que um imperativo para o desenvolvimento econômico; em parte valeram, também, as pressões da população, para quem a educação representa muito mais do que os sentidos que lhe são atribuídos pelo Estado. (PEREIRA, 2005, p. 37)

A via de acesso para as escolas está aberta a todos, as escolas estão presentes em todos os âmbitos da sociedade, localizadas em espaços diversos, públicos, privados, centros urbanos e rurais, as escolas se afirmam em torno das políticas para cada lugar, mas as Leis são de base nacional, o currículo deve ser ensinado a todos em todos os cantos. O que torna esses espaços diferentes é o espaço geográfico em que estão inseridos pelo contexto social, econômico e político de cada comunidade, as escolas do campo tem essências diferentes, as rotinas, as pessoas, o modo de vida, a própria organização do trabalho, a escola do campo não é um problema, mas deve apresentar seus desdobramentos.

As leis educacionais são de base nacional, a LDB nº 9.394/03, a Lei 10.639/03, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (RESOLUÇÃO CNE/ CEB nº 1 de 3 de abril de 2002), dentre outras, mas cito estes

textos políticos porque estão intimamente ligados ao problema da pesquisa aqui apresentados, trazendo reflexões epistemológicas traçadas por autores que estudam a temática e correlacionados aos textos políticos. Tais reflexões a partir desses textos se direcionam para a efetivação da Lei 10.639/03 nas escolas do campo, a referida Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que com sua implementação e com intensos diálogos nas universidades, grupos sociais, movimentos negros e quilombolas, questiona-se: Como essa lei atinge as escolas do campo e como afeta os sujeitos que interagem nesses espaços? Como são ou foram os professores preparados para trabalhar em suas práticas pedagógicas com as questões étnico-raciais? Como são construídas as relações dentro das salas de aulas da escola do campo? Como os professores intervêm em situações que manifestam sinais de preconceito ou discriminação racial? Que postura tem os professores frente às ideologias racistas presentes na sociedade e que permeiam o espaço do campo e convergem para a escola? São os professores conhecedores da mudança curricular das questões étnico-raciais? A promulgação da lei tem significado avanços

No processo de democratização do ensino, bem como na luta anti-racismo. [...], a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também determina, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implantação da lei fica a cargo do Poder Executivo. ou seja, ao que tudo indica, a lei considerou que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensino fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino (SANTOS, 2005, p. 33)

A lei está instituída no papel, mas quem a efetiva, quem torna as ações práticas, quem as executa são os professores, o poder Executivo apenas a implementa, é o professor que está na sala de aula com os atores sociais do contexto em questão, que dá direcionamentos, encaminhamentos, que baliza as informações para o seu grupo, que dissemina as informações preconizadas na lei, que expande as fronteiras do conhecimento. Como no grifo acima devem os professores receber formação pertinente ao tema e é atrás desse foco, dessa questão que me lanço no campo da pesquisa para interagindo com as comunidades escolares das vilas, averiguar através das práticas, das falas, das ações dos

professores onde, como, de que forma acontece a efetivação da lei nas realidades de escolas de campo.

A Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é acrescida da seguinte redação:

Art. 26-A_ Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, [...]. (LDB, 2010, p.24)

Para Carneiro (2014, p. 205)

Estamos diante de uma mudança importante no texto da LDB, sobretudo quando se trata de currículo. De fato, a escola brasileira tem excluído, propositalmente, a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes, [...] à formação da sociedade nacional. [...].

A obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira [...] busca, assim, resgatar o enorme débito que a sociedade brasileira tem.

Estamos diante da mudança na lei, que procura minimizar as mazelas causadas para este povo ao longo do cruel período de escravidão, as próprias organizações dos movimentos negros acreditaram por um tempo que suficiente seria permanecer no quadro de diálogo permanente de denúncia contra o sistema, dos constantes abusos para com o grupo dos negros nos diversos setores da sociedade que esse movimento de denuncia favoreceria a quebra do estigma criado por anos de trabalho escravo, que refletia nas relações dentro dos espaços escolares, por um tempo considerável depositaram esperanças na educação, viam a mesma como viés para a mudança de status e o Movimento negro através das denúncias deu margem a acreditarem que as persistências em denunciar as discriminações raciais em sala de aula e que a formação de professores para a diversidade seriam suficientes para equalizar a promoção de uma mobilização dentro dos espaços escolares, dos próprios docentes e sem dúvida formuladores de políticas educacionais em prol de uma educação anti-racista e que respeite a diversidade. (GOMES, 2010). No entanto

foi apenas na reformulação de textos políticos educacionais que o cenário brasileiro começou a despontar de fato para uma educação para a diversidade, fomentado e fundamentado por pesquisas de institutos como o do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) que no ano de 1999 apontou um quadro de extremas e alarmantes desigualdades raciais na escolarização de negros brasileiros, tal pesquisa revela que era preciso fazer algo mais decisivo, penetrante na sociedade brasileira.

Gomes (2010) aponta que é apenas a partir desse momento de dados equalizados em mãos que o Movimento Negro passa a ter credibilidade e intensifica também a sua luta demandando mudanças no campo dos direitos legais, dos textos políticos. A conferência de Durban, realizada na África do Sul no ano de 2001, foi o pontapé inicial para que tal questão ganhasse esfera jurídica e de certo, e modificasse os textos políticos voltados à educação. Os discursos em torno da efetivação da lei 10.639/03 foi um ganho político para o Movimento negro, mas encontra ainda campos para mais embates políticos, como a efetivação das mesmas nas escolas no campo, que é o que proponho aqui pesquisar, então são duas vias de mão dupla, o projeto societário de criação de escolas nas zonas rurais na década de 60 e a efetivação da lei no século XXI, é o campo um lugar diferenciado e merece um olhar atento e cuidadoso por parte dos que se lançam a pesquisa. Os desdobramentos em torno da lei que me levam cada vez a uma grande inquietude epistemológica, política e social quando penso nas escolas localizadas no campo como espaços de conflitos, tensões e que os sujeitos que vivem esse movimento convergem as situações para a sala de aula, quais os desdobramentos que recebem a partir da inserção no contexto escolar, as orientações, os diálogos.

Estamos há mais de dez anos diante de uma mudança na lei, que vem procurando através de pareceres, ementas minimizar as mazelas e estigmas criados sob a população afro descendentes e de abranger cada vez mais os alicerces da educação básica de modo equalizado, meu questionamento é se a referida lei abrangeu todos as esferas da sociedade, se atingiu as escolas dos centros rurais como se pretende nos textos políticos, logo, o estudo será orientado pelas seguintes questões norteadoras:

- ✓ Como se configuram as questões das relações étnico raciais e a educação do campo?
- ✓ Como acontece a prática pedagógica dos professores na escola do campo após a implementação da lei 10.639/03?
- ✓ Quais as ações reveladas (ou veladas) no cotidiano da escola do campo?

Dados os direcionamentos do ponto de partida deste estudo, partindo ainda desta perspectiva, nosso problemas de pesquisa nos provoca com o seguinte questionamento: **Como se materializa a pratica pedagógica dos professores após a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano da escola do campo da Agrovila do Patauá/PA?**

Para fins de abrangência e efetivação do estudo proposto, traçamos como objetivo geral, sendo esta a finalidade da pesquisa: **Analisar as práticas pedagógicas dos professores após a implementação da lei 10.639/03 no cotidiano da escola do campo da agrovila do Patauá/PA.**

Como suporte para dar conta e termos um aprofundamento maior nos questionamentos norteadores do estudo, elencamos os seguintes objetivos específicos, sendo que as finalidades mais abrangentes visam:

- ✓ Analisar a territorialidade do currículo com as questões voltadas para a educação do campo, e educação das relações étnico-raciais;
- ✓ Identificar nas práticas pedagógicas dos professores ações que revelem efetivação da lei no cotidiano da escola;
- ✓ Analisar as ações reveladas ou veladas nas falas e ações dos professores?

Para compreender o percurso aqui apresentado julgamos importante ressaltar que o estudo em foco parte da seguinte hipótese: A lei 10.639/03 não está implementada, uma vez que estabelecida, alterou o artigo 26 da LDB e a resolução Nº 01, de 17 de junho de 2004, e o parecer Nº03/2004 orienta que estados e municípios implementem a lei 10. 639/03 regulamente, ou seja está presente na

LDB, mas não sabemos se há algum município dessas federação que regulamentou a referida lei em consonância com os prescritos na resolução e no parecer.

O Parecer CNE/CP 03/2004 foi elaborado sob a responsabilidade de diversas pessoas e grupos do Movimento Social Negro, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que desenvolvem trabalhos sobre a temática das relações étnico-raciais. O parecer mostra possibilidades, meios e até mesmo condições de efetivar os preceitos descritos na Lei nº 10.639/03, tais como formação continuada de professores, aso modos que os conteúdos devem ser abordados, a aquisição de matérias didáticos e pondera a necessidade e investimentos em pesquisas. Já a Resolução CNE/CP 01/2004 institui o referido parecer como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, apontam em seus descritores que devem ser adotadas pelas diversas instituições de ensino, mensura e aponta quais as contribuições de cada sistema de ensino, indica parcerias que possibilitem a troca de experiências, tais como Movimento Social Negro, universidades, grupos de pesquisas afins com a temática.

A alteração a LDB nº 9.394/96 pela Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação traz uma proposição de transformação do panorama educacional brasileiro quando inclui a educação das relações étnico raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares em política pública de educação. Para Nilma Gomes (2009), a alteração vincula-se à garantia do direito vinculados a textos políticos que emanam os direitos dos sujeitos na sociedade, tendo como a educação como solução e acaba por requalifica esse direito, a partir dos apontamentos descritos nas diretrizes, acrescenta-se ainda o direito à diferença, a mesma se propõe modificar a escola, uma vez que os presume-se mudanças de atitude dos sujeitos que interagem na comunidade escolar.

As veredas da pesquisa: o traçado metodológico

A pesquisa visa compreender as relações étnico –raciais expressa na lei 10.639/03 na escola do campo da Agrovila do Patauá, para adentrar no campo da pesquisa, lanço mão da pesquisa de cunho qualitativo, dentro de uma abordagem dialética, uma vez que os estudos marxistas do materialismo histórico e dialético considera a historicidade e as contradições dos processos e fenômenos sociais, a

dialética trabalha com as contradições intrínsecas às ações humanas, sendo o movimento perene entre a parte e o todo considerando a interioridade e a exterioridade dos fenômenos em estudo (MINAYO, 2012).

A dialética do trabalho de campo realizada por pesquisadores é fruto do tempo histórico, pois há uma identidade entre ele e o objeto a ser investigado. Considerando a interação no processo histórico opto pelo instrumento de pesquisa in loco e participante, uma vez que está se difere em vários sentidos das pesquisas convencionais, pois permite a permanência do pesquisador em meio ao grupo que está estudando. A pesquisa na área das ciências sociais estabelece

identidade entre sujeito e objeto. [...] lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade como investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos (MINAYO, 2012, p.13).

Ainda que inserido no campo da pesquisa tenho prévio entendimento de que independentemente da abordagem e métodos que embasam a pesquisa, representar a realidade de forma compreensiva não é tarefa fácil, ainda assim, pensando nessa dialética do movimento, na troca e relação ente pesquisador e campo da pesquisa que lanço mão de estudos marxistas do materialismo histórico e dialético enquanto abordagem que traz um entendimento na e da historicidade do processos sociais, ainda considerando Minayo (2012, p. 24)

e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais [...] enquanto método, propõe a abordagem dialética [...] pois junta a proposta de analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais.

A dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos. (Idem, 1012, p. 24)

Ainda considerando a abordagem de pesquisa qualitativa, no campo de base etnográfica, descrever a realidade com modelos explicativos não são suficientes para representar o objeto da pesquisa em ciências sociais, descrever a realidade de forma real, concreta requer um entendimento de quem escreve do que é teórico sobre o tema a ser abordado do que apresenta-se como real sendo a teoria

modalidade do conhecimento “ o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica- tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, [...] , a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa. (NETTO, 2011, p. 20-21)

O movimento da vida social, as relações materiais conduzem a resultados, reflexões e ações sendo que essas relações estabelecidas são na verdade a base do todo, de todo o movimento criado, proporcionando movimento dialético aos sujeitos envolvidos, produzindo meios de vida, de repensar, de ver sua própria existência quanto sujeito histórico, sendo que a “ análise da vida social deve, portanto, ser realizada através de uma perspectiva dialética que, além de procurar estabelecer as leis de mudanças que regem os fenômenos, esteja fundada no estudo dos fatos concretos, a fim de expor o movimento do real em seu conjunto”. (QUINTANEIRO, 2009, p.30).

Penso que este método de abordagem da vida social o materialismo histórico, proporciona uma percepção real dos indivíduos onde segundo Marx, Engels IN Quintaneiro (2009, p. 30-31)

Os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento, quer das que ele próprio criou (...) A primeira condição de toda a história humana é, evidentemente, a existência de seres humanos vivos. [...]

Reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constituiu um modo determinado de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto, com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem, como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, das condições materiais de sua produção.

A sociedade está em continuo processo de mudança, dessa forma o pesquisador do meio social deve estar atento as suas mudanças, conhecendo suas especificidades e mecanismos. Os elementos materiais e simbólicos entrelaçados e consubstanciados na realidade concreta é possível perceber através da inserção do pesquisador no momento real dos acontecimentos na realidade, percebendo com mais clareza os acontecimentos e as máscaras nas narrativas dos professores, podendo mensurar melhor os dados, para que os resultados finais não sejam mensurados apenas de acordo com as ações concretas, mas também os sentidos, os sentimentos expressos no cotidiano das salas de aulas das vilas rurais a serem

pesquisadas. O trabalho tem seu foco direcionado para as relações étnico-raciais de como se expressam na escola do campo através das práticas pedagógicas em salas de aulas observando as ações em torno da implementação da lei 10.639/03, utilizando o instrumental metodológico na observação do objeto de estudo levando em consideração a participação em atividades diversas na escola, além de entrevistas com a comunidade escolar.

O traçado metodológico dessa pesquisa tem como *lócus* a da escola do Patauá, com o intuito de uma proximidade com a realidade busco realizar entrevistas semi-estruturadas a partir de um roteiro, com a finalidade de estreitar o contato com os sujeitos que realizam as práticas pedagógicas na referida localidade. A abordagem qualitativa possibilita uma proximidade com o meio ambiente, o meio social e os sujeitos envolvidos na pesquisa, tais fatores favorecem uma análise interpretativa real do problema em questão, penso também que em dados momentos será necessário lançar mão de dados quantitativos para melhor mensurar os resultados apresentados, para que as análises tenham um direcionamento real, uma vez que “o ambiente natural é a sua fonte direta de dados [...]; os dados coletados são descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.47-50).

Entendo que com a coleta de dados se direcionam para a pesquisa qualitativa, levando em consideração as questões levantadas nos espaços da pesquisa, o número de sujeitos envolvidos.

O enfoque crítico e dialético tem como ênfase a abordagem qualitativa que tem seus pressupostos ontológicos e epistemológicos na valorização dos sujeitos sociais que se constituem em fontes reais de informações, capazes de apresentar os movimentos sócio educacionais, o que possibilita uma interpretação à cerca das contradições e da complexidade presentes na dada realidade. A pesquisa qualitativa permite o estudo da realidade dada, o confronto com essa realidade se encontra na escola do campo, onde se percebe a materialização ou não da lei em questão. Como técnica de coleta de dados lançamos mão da entrevista semi-estruturada por possibilitar o trabalho com números diversificados de informantes de diferentes segmentos sócias. Encaminhando-se para a análise dos dados obtidos no estudo do *lócus* da pesquisa, constituindo-se em fontes essenciais para construção do texto final da dissertação.

Opto pela pesquisa qualitativa como ancora do processo pelo fato como a mesma se desdobra no meio social tendo os pressupostos epistemológicos na valorização dos sujeitos sociais, fontes primordiais para constituírem a pesquisa, pois são eles fontes reais de informações, que acabam por representar o movimento dialético e histórico da constituição da escola e dos processos educativos que ocorrem nesse espaço, possibilitando ao pesquisador interpretar com base nos movimentos percebidos de contradição ou não com a realidade vivenciada e percebida, é a realidade o panorama dos acontecimentos, a realidade vivenciada, sentida e percebida, mensurada através de palavras é ela o principal objeto. Sobre esse entendimento Gamboa (2012) destaca que

Nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador quanto os investigados (grupos de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Numa relação dialógica e simpática. Como é o caso do processo da pesquisa, esses sujeitos se encontram ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. (p. 45)

É a pesquisa qualitativa fidedigna à realidade, pois, parte de um fundamento que existe de fato uma relação imbricada e dinâmica entre o mundo concreto e real e o sujeito uma relação fisiológica entre pares com vínculos indissociáveis, neste sentido, Chizzotti (2010) destaca que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos criam em suas ações. (p. 79)

Oliveira (2008) reitera as colocações anteriores ao conceituar a abordagem qualitativa como “um processo de reflexão e análise através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” (p.37). Os entendimentos dos pesquisadores acima nos levam a percepção de que a pesquisa qualitativa nos direcionam e permitem aos estudos da realidade, de tal modo que a pretensão e

lançar-me no meio social da escola a afim de compreender a temática em foco, para fins de materializar os dados observados, sendo este coletado no seu meio e em condições naturais em que o fenômeno ocorre, sem intervenção e/ou manuseio por parte de quem pesquisa (SEVERINO, 2007)

Para Chizzotti (2003) o termo qualitativo implica em uma partilha densa entre pessoas, fatos, locais que passam a se constituir como objetos de pesquisa, extraindo dos mesmos os significados perceptíveis de uma sensível atenção de quem olha, traduzindo esse olhar em textos. Para este mesmo autor a abordagem qualitativa tem diferentes direções, mas todas “tomam, formas textuais originais [...] recursos estilísticos diferenciados permitem apresentar de forma inovadora os resultados de investigações, criando um excitante universo de possibilidades” (p. 222).

Definida a abordagem qualitativa para a pesquisa, por entender que o campo tem questões pertinentes a oferecer para a contribuição do objeto/problema a ser investigado. Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como forma de coleta de dados. Por sua vez, o pesquisador deve interagir como observador da realidade investigada para poder levantar possíveis problemas de pesquisa, reiterando esse entendimento a abordagem qualitativa para Chizzotti (2010)

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 79).

A abordagem qualitativa considera a historicidade dos processos sociais em questão, trazem um entendimento da apreensão da vida social numa perspectiva dialética com indivíduos e ações reais e conseqüentemente suas contradições reais de existência dentro do espaço em que vivem, o espaço natural como fonte direta dos dados. O processo sistemático que ocorre na construção do conhecimento pesquisado perpassa pela descoberta, corroboração e/ou refutação de algum outro conhecimento já existente, é nesse processo dialético do sujeito e realidade que se desenrola a pesquisa, que é uma atividade que é planejada, orientada com cuidado, critérios para o pesquisador se lançar no campo social em busca de formulação do conhecimento pretendido, onde investigador e investigados são sujeitos, objeto é a realidade, e esta é apenas um ponto de partida, o elemento mediador (GAMBOA,

2012) , esse procedimento racional e sem dúvida sistemático, que envolve a pesquisa, passando em primeiro momento pela inquietude diante o mundo, pela formulação de um problema que conduz o pesquisador no processo da pesquisa a satisfatórios resultados requerendo postura dialógica.

A pesquisa se desdobrará na interação com os sujeitos do campo da pesquisa, a investigação gira em torno das ações percebidas nesse espaço, dinâmico, dialógico para buscar um entendimento da relações étnico-raciais no espaço do campo, da efetivação na educação para o campo, que são modificações no currículo, como a inclusão da “História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da educação escolar, automaticamente, passa ser responsabilidade do sistema educacional brasileiro o compromisso com a reeducação das relações étnico–raciais” (GOMES, 2008, p.81), tal mudança não está destina a um grupo exclusivo, mas a todos, em todos os limites geográficos do país, essa reeducação, esse envolvimento requer entendimento da lei, compromisso para a real mudança de postura, tal compromisso não envolve apenas a pratica pedagógica dos professores, mas no próprio modo como o sistema educacional brasileiro vem se organizando com relação a este compromisso que altera a grade curricular do sistema educacional brasileiro. Santomé (2013) sinaliza uma questão importante que merece destaque, para este autor o século XX foi denominado como “o século do reconhecimento dos Direitos Humanos e dos direitos dos Povos. Os avanços são espetaculares e a educação também tem conseguido dar sua modesta contribuição para estas lutas e conquistas sociais” (p. 223) é inegável a mudança preconizada na lei, percebemos discursos falaciosos, empenhados em prol da mudança, da efetivação. Mas mudança pra quem? Efetivação onde? Como? O mesmo autor reitera sua posição indicando que

As propostas de [...] educação antirracista conseguiram avanços notáveis, e estou convencido de que esses progressos são irreversíveis. Atualmente, é difícil imaginar um retrocesso social dessas conquistas, dadas as sólidas lutas reivindicatórias que tem sido realizadas. [...] Isso não quer dizer que essas metas de uma real igualdade de direitos já foram atingidas e asseguradas. (223)

Ao longo do século XX e XXI as mudanças foram latentes, mas nenhuma dessas lutas e conquistas deu-se em um patamar de leveza, sem luta, sem tensos diálogos, as conquistas e os direitos consolidados aconteceram com embates com

fervorosas lutas e tensos diálogos. Os sujeitos históricos dos diversos meios sociais são desejosos de mudanças, pois, desde os primeiros momentos de sua vivência constitui-se como ser histórico e dialético e dentro do espaço escolar as estruturas sociais e a formação da identidade se estabelece, se convergem e contrapõe, tendo a lei provocado mudança, penso ser pertinente investigar como a educação do campo vem lidando com tal mudança, como os educadores lidam com a temática ou a incorporam em suas práticas pedagógicas no fazer do cotidiano da escola, haja vista que estão inseridos em uma realidade de escolas de educação básica do campo que pelo contexto histórico em que foram criadas merecem olhar para as mudanças no currículo, que preconizam mudanças dentro de um contexto geral. Esse cotidiano é marcado por lutas, ideais, o fazer pedagógico, as tomadas de decisões, a escola é um espaço dialético, de movimento que emana do povo, dos modos de vida, da condução e projeção que as famílias dão a seus filhos em idades escolares, tendo nesse fenômeno social que é a educação fomento de mudança.

Os aportes teóricos: ideias introdutórias

Dentro das leituras realizadas venho a perceber que o currículo vem sofrendo uma mudanças epistemológicas significativas no trato de algumas questões, a exemplo a educação do/no campo e a questão das étnico-raciais introduzidas nos currículos das escolas brasileiras. A quebra de paradigmas do conhecimento outrora iniciado com a dominação e exploração deu origem a um determinado e hierarquizado conhecimento entre culturas e povos, e este precisa ser de fato quebrado, diria superado, mas para essa superação ocorrer e a descolonização do currículo acontecer é preciso uma ruptura epistemológica dentro da educação, romper com o velho para que as inovações dentro do currículo ocorram. A partir dessa ruptura os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, em especial quando apontam para os novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (ARROYO, 2013). Algumas mudanças curriculares tratam na realidade de mudanças estruturais, conceituais, epistemológicas e políticas e não devem ser ratadas como conteúdos conceituais a serem inseridos no âmbito escolar no ano letivo, sem entendimentos prévios, onde professores e alunos são sujeitos

de aprendizagens, estão inseridos dentro de um contexto que urge discussões para esses novos sujeitos, para essas ações.

As diversas questões pertinentes a educação com relação à formação que os professores recebem ou não para trabalhar com as questões ético raciais em salas de aula, na dada realidade que me proponho pesquisar, são resquícios de um ponto de partida, pois toda transição implica em um “ponto de partida. Um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo, que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos” (FREIRE, 1987, p. 49) Nesse sentido, temos que buscar na gênese de questões que possamos perceber e entender como configura-se os textos políticos hoje, nos traçados históricos da luta pela educação do/no campo, bem como das relações étnico-raciais.

As relações traçadas na sociedade acabam por vezes camuflando e suprimindo algumas informações, questões primordiais para discussões e formação do indivíduo, como as relações étnico raciais em vilas rurais, o que acaba por elucidar o preconceito em uma sociedade hierarquizada, nesse sentido Damatta (2003) afirma “que em sociedades hierarquizadas e personalizadas como o Brasil, a gradação e o clientelismo diluem o preconceito que sempre pode ser visto ou dirigido contra aquela pessoa e não contra toda a etnia.” (p. 23). Nesse entendimento, o racismo acaba sendo velado como forma eficiente de discriminar pessoas ou grupos em uma sociedade que acaba por admitir que não exista igualdade entre as pessoas mesmo que a Constituição da República Federativa do Brasil traga explícito em seu Título I, artigo 5^a, igualdade perante a lei, onde “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade.”

Freire (1996) afirma que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p.36). Nesse sentido, entendo que o educador também é vítima, por ter tido vivências que foram permeadas de atitudes preconceituosas de raça, onde sua subjetividade foi negada, rejeitada e que tais aspectos do passado podem se refletir em sua prática como educador, que tem uma formação de vida calcada na negação do outro e de seus ideais. Entendo, que essa negação pode nem ser percebida, uma vez corporificada nas ações dos sujeitos, ao modo de pensar, de ver e viver as

ações do cotidiano. Os sujeitos que compõem a escola do/no campo são amparados pelos mesmos documentos, leis que se expandem no território brasileiro, logo somos sujeitos que exercemos esses direitos nos vários pilares da sociedade.

Pilares esses como a cultura, educação, política, economia, onde todos eles se entrelaçam dentro da estrutura escolar e percebendo a escola como formadora de opiniões e que permeiam na mesma os diversos grupos étnicos. É ainda a escola o meio veicular de informações, de consolidação de experiências, sendo o professor o mediador dos conhecimentos para auxiliar a formação dos sujeitos, “é na escola que o papel dos educadores deve ser o de buscar informações reais e concretas sobre as crianças, sensibilizados pela capacidade de (re) descobrir a história e de possibilitar a troca entre os diversos grupos sociais e étnicos que enredam nos sistemas de ensino” (ROMÃO, 2001, p. 19) devendo o educador ser comprometido quanto as questões étnicos raciais, mas para que tal comprometimento aconteça é essencial os mesmos passem por processo de formação seja nos cursos de graduação das universidades ou mesmo nas formações continuadas, não são e não devem os professores ser culpados pela institucionalização do que prevê as leis e ementas é necessário sim buscar entendimento de como tais leis, documentos e pareceres se expressam nas escolas, o que a esfera pública vem a fazer para que os mesmos atinjam os diversos espaços escolares e nele se materializem.

A educação é um viés que permite aos sujeitos nesse espaço formador, a escola, não se tornarem passivos diante do que lhe é imposto, a formação do cidadão e da cidadania está além do ato de ensinar a ler e escrever. Para tanto se faz necessário que os atores sociais envolvidos no processo educacional recebam em suas graduações orientações, participem de discussões que lhes favoreça ampliar seus campos de conhecimentos dentro da temática, dialogando com mais propriedade e sem resquícios preconceituosos. Savater (1998) afirma que:

O que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles. O nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos materiais, nem o conjunto de técnicas e rituais que chamamos da “cultura”, mas a vinculação intersubjetiva com outras consciências. (p. 39)

O processo educacional é um canal que proporciona que direcione, dá um sentido para questões que estão na sociedade e que necessitam de direcionamento.

E esse direcionamento é mediado pelo professor que pressupõe-se receber em sua formação direcionamentos para trabalhar nas escolas as diferenças étnicas, políticas, sociais, haja vista que é na escola que acontece o processo de construção de valores e na mesma há a maior concentração de pessoas onde as ideologias presentes na sociedade se direcionam, com o intuito de atingir o maior número de pessoas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Leis, ementas, pareceres e documentos diversos trazem implícitos em alguns de seus dispositivos a igualdade perante a lei para todos os atores sociais que integram a sociedade, bem como trazem consigo direcionamentos para a equalização da igualdade, no entanto é perceptível uma disparidade, uma dificuldade em conciliar teoria/prática. É necessário compreender a educação como um instrumento auxiliar na construção das diversas identidades que compõe a sociedade, pois é na escola que as ações e os obstáculos relativos ao racismo e preconceito racial se encontram e se contrapõem. Não fugir do fato de que é para a escola que várias realidades convergem se contrapõem e firma sua identidade.

Para fins de desenvolvimento da pesquisa a abordagem teórica vai transitar e está ancorada em um quadro conceitual de autores que pesquisam e produzem teorias científicas e filosóficas sobre os temas envolvidos na pesquisa, além dos já citados nesse texto desenvolvemos nossos estudos em torno do seguinte tripé teórico epistemológico:

Educação do campo a partir das discussões e entendimentos de estudiosos como Arroyo (2008, 2010, 2011, 2012 e 2013), Santomé (2013), Molina (2002, 2008, 2009), Caldart (2011, 2012), fazemos uso dos entendimentos prescritos sobre educação do/no campo da obra “Dicionário da educação do campo” (2012), cuja produção coletiva objetiva

Construir e socializar uma síntese de compreensão teórica da Educação do Campo com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses. Os verbetes selecionados referem-se prioritariamente a conceitos ou categorias que constituem ou permitem entender o fenômeno da Educação do Campo ou que estão no entorno da discussão de seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. (p.13)

A referida obra, foi fundamental para o entendimento das discussões que teóricos vem travando nesse campo do currículo, das questões voltadas para uma

constituição filosófica do referido tema na atualidade. As percepções e entendimentos a partir da referida leitura trazem esclarecimentos da luta pela educação do campo, de que a sociedade nas últimas décadas tem compreendido que o campo está vivo, que seus sujeitos tem dinâmicas social e cultural que precisam ser compreendidas, no sentido de que quanto mais se afirmar as especificidades demarcadas no campo, há a necessidade de se afirmar também a especificidade da educação, logo da escola que está localizada no campo, com seus sujeitos em constante movimento. (ARROYO, 2011).

Arroyo, (2012) traz um enfoque de que quando a configuração social muda, os movimentos sociais repolitizam o direito ao conhecimento, onde está avançando a consciência de que “as desigualdades sociais, econômicas, regionais têm que ser superadas. [...] Avanço dos movimentos sociais por igualdade de direitos, por reconhecimento de suas diferenças de classe, étnicas, raciais, de gênero” (p. 121). Faz uma abordagem de grupos de sujeitos que necessitam de outras formas de pedagogias, logo seu enfoque é sobre essas populações segregadas por séculos, sem direitos a educação, a saúde, a escola, a igualdade, a cidadania, as políticas agrárias, sem direito a sua tomada de consciência, a que tomaram e estão tomando consciência dos aspectos mais abrangentes, tornando o fio condutor do livro reflexões sobre as teorias pedagógicas para os novos grupos de sujeitos.

Tratamos da educação do campo como direito humano (Pires, 2012), bem como as epistemologias e práticas da educação do campo (GHEDIN,2012) e os desafios para a formação dos professores do campo (ROCHA, 2011)

Tratamos da relações étnicos raciais fazendo uso em primeiro momento das reflexões prescritas na “educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03” (2005) trazendo reflexões sobre a luta histórica dos movimentos sociais negros por uma educação igualitária, traz “conceitos necessários à compreensão da questão racial no Brasil; ao poder das linguagens escolares na e para a reprodução de preconceitos raciais, bem como a histórica orientação eurocêntrica da educação brasileira” (p.08) a obra nos traz entendimentos concisos de que para a construção de uma luta anti-racista sólida, capaz de suprir as necessidade inerentes é necessário ir além de implementações de leis e documentos.

Gomes (2008, 2010), nos traz enfoques dos desafios colocados para implementação da referida lei, dos pareceres, do repasse de responsabilidades para

efetivação do que está prescrito, de que a mesma poderá mostrar resultados a médio e longo prazos. Dentro das questões no referente a esta temática recorreremos ainda à Vasconcelos (2012), Magalhães (2009), Carneiro (2014), Guimaraes (2012), Moreira (2011), Cavaleiro (2006), Pereira (2005), Santos (1998), Santos (2005).

Dispomos ainda de teorias dos estudiosos que discutem a relação da prática de professores com Tardif (2014) que traz no cerne de seu desenvolvimento aspectos voltados a reflexões a forma que certas visões europeias alimentaram e ainda alimentam a formação de professores, que necessitamos rever essa forma de educar sujeitos, é preciso dar ressignificação e haver ruptura que passamos perceber

“O conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.” (p. 31)

A fundamentação da formação profissional: formar-se para a mudança e a incerteza (IMBERNÓN,2011), a educação escolar: políticas, estrutura e organização de Libâneo (2012) nos traz análises referentes aos aspectos sociopolíticos, históricos, legais, pedagógico-curriculares da educação escolar, nos âmbitos diversificados que os professores exercem suas ações pedagógicas. A educação no Brasil e no mundo tem mudado constantemente, é eminente que que o trabalho pedagógico seja contextualizado que ofereça a oportunidade do desenvolvimento de habilidades e competências em vista de formação, uma vez que estamos “diante das convergências e divergências, do protagonismo e antagonismos da contemporaneidade, a construção do conhecimento deverá ser coletiva e dinâmica” (LIRA, 2016, p. 15).

Candau (2012, 2014) nos baliza nas questões sobre o que é está no “chão da escola”, que se diversifica pelo contexto onde se encontra, pela forma que os professores interiorizam em si a cultura e a manifesta em suas práticas pedagógicas, sendo estas constituídas do fazer pedagógico que se manifesta através da didática, sendo esta uma forma de desenvolver o que se pretende, de transmitir conhecimentos ideologicamente pensados com objetivos claros e consistentes, para que a partir de formação continuada percebam a dinâmica social e se constituam no fazer diário da sala de aula.

Ancoramo-nos, ainda, em textos políticos que tratam da educação no campo e das relações étnico raciais, Leis, Decretos, Resoluções, Parecer, LBD, Constituição da República Federativa do Brasil, dentre outros que irão subsidiar a pesquisa e se mostrará necessário no decorrer da mesma.

A opção por autores citados acima e as obras em questão é para justificar o estudo em questão, o qual traz em seu bojo duas lutas distintas, duas esferas de lutas constantes, a educação do campo e as relações étnicos raciais, ambas com embates políticos severos no cenário nacional, com ganhos, com ressignificações, com uma luta ainda diária, com lutas que necessitam ainda de abrangência nos parâmetros do currículo, de entendimentos e responsabilidades políticas por parte dos governantes, abrangência também de territorialidade no currículo que este seja efetivado nos parâmetros que se apresenta para as temáticas em destaque.

A estrutura do trabalho

Para um melhor entendimento das questões aqui abordadas organizamos o traçado epistemológico deste estudo dissertativo em três seções.

Na primeira seção procuramos discorrer sobre a escola do campo e as relações étnico-raciais, realizamos uma contextualização da escola do campo e das percepções das relações étnicos raciais na educação, bem como trazemos um entendimento desses dois campos de luta como direitos humanos garantidos através das lutas.

Na segunda seção percorremos os caminhos investigativos da pesquisa, a gênese do desejo pela temática a partir da memória, sinalizando a subjetividade de pesquisadora, trazendo à tona os desejos e conectividade com o local. Nesta mesma seção caracterizamos o lócus da pesquisa a Agrovila do Patauá expressas nas ações dos sujeitos, enfocamos uma realidade histórica da comunidade, a demarcação territorial, a vivência dos sujeitos da escola, a rotina da vila. Logo abordamos o perfil dos sujeitos da pesquisa, suas vivências na escola, a sua pratica em relação a formação dos contextos acima citados, uma abordagem dentro das políticas de formação do município.

Na terceira seção realizamos a análise das ações do cotidiano da escola considerando a palavra ouvida sobre o que dizem professor, coordenação, gestão,

alunos e pais, assim como das ações ocorridas no espaço escolar. Culminando com as considerações para um repensar a prática.

O estado da arte: as tramas do ato da pesquisa

No desenvolver da pesquisa é notório a subjetividade do pesquisador de ter em sua essência desejos que o conduzam ao ato da pesquisa, este sujeito/pesquisador deve partir dos seus anseios primários pra um plano mais politizado, crítico e dialógico, que tenha e trace suas próprias tramas do ato da pesquisa, está não é uma tarefa fácil, lançar-se a caminhos que já foram e são percorridos, que tem em suas veredas pegadas históricas de outros pesquisadores, é importante que essas pegadas de cunho científico balizem e conduzam o pesquisador na vereda de sua própria descoberta, essa condução auxilia a definição de seu objeto de estudo, onde a consciência é parte integrante da reflexão sobre a materialidade do mundo. Partimos, assim de uma pesquisa do espírito secundário (espírito/subjetividade) para o primário (matéria/objeto) sendo

A consciência, que é um produto da matéria, permite que o mundo se reflita nela, o que assegura a possibilidade que tem o homem de conhecer o universo. A ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência. (TRIVIÑOS, 2015, p. 50)

O trilhar para a definição do objeto de estudo requer se debruçar sobre pesquisas de outros, sendo que a pesquisa é segundo Gamboa (2012, p. 88) colocada como objetivo principal da pós-graduação *stricto sensu* por ser considerada o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e criar, reservada aos mais aptos. Entendo que esse caminho de criação e reflexão, define a beleza do objeto em estudo a originalidade, a importância política, educacional e o modo como a pesquisa pode contribuir com os sujeitos que não estão nas trilhas da pesquisa, mas são os principais contribuintes e informantes para a validação da mesma.

Esse ritual de investigação na educação sobre temas atrelados e interligados ao seu objeto chamamos de estado da arte, que tenho entendido como um aporte importante nas tramas da pesquisa, pois defini e delimita suas leituras e andanças nos meios eletrônicos, revistas, teses e doutorados.

Nestes termos as considerações sobre o estado da arte envolvendo os temas pesquisados como a educação das relações étnico-raciais e a educação do campo com o objetivo de investigar a produção científica sobre as temáticas na última década, procuramos fazer a pesquisa usando as palavras conjuntas educação do campo e relações étnico-raciais e os termos em separado, no caminho dessas pesquisas nos dois parâmetros mencionados acima percebo a necessidade de ampliar o estudo da temática no campo educacional atrelando as relações étnico-raciais na escola do campo. São dois campos de lutas de movimentos sociais e mudanças curriculares, dois campos de lutas e pesquisas distintos.

Para a realização do estudo e a fim de traçar um panorama das pesquisas sobre a temática realizei uma pesquisa que tomando como parâmetro duas importantes bases de dados eletrônicas, sendo uma de teses e dissertações (BANCO DE TESES DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR DA CAPES) e outra de publicações periódicas (PORTAL DE PERIÓDICOS ELETRÔNICOS DA ANPED), e uma no banco de dissertações e teses do PPGED/UFPA, sendo este o programa que proporcionou o meu caminho nas pesquisas da pós-graduação. Assim como visitamos os estudos da professora Dr^a Wilma Baia Coelho do grupo de pesquisa GERA/UFPA e o grupo de pesquisas do professor Dr^o Salomão Hage, GEPERUAZ Todas as buscas foram limitadas e conduzidas a partir das palavras-chave: educação do campo; relações étnico-raciais; étnico-raciais no campo; escola do campo e relações étnico-raciais, fizemos também a combinação entre elas.

Nos estudos realizados compreendemos as especificidades de cada campo de estudo, educação do campo e educação das relações étnico-raciais travam lutas permanentes na sociedade, cada uma com diretrizes políticas e curriculares específicas, onde o professor compreende e corporifica em suas práticas o entendimento e materialização das mesmas nas ações do dia-a-dia nos espaços escolares. Entendemos que qualquer política que seja voltada as demandas educacionais dessas populações merece e precisa de estudo para que haja uma compreensão das reais demandas educacionais vigentes dessas populações sejam elas econômicas, políticas, culturais levando assim a compreensão de seus modos de vida no contexto no qual está.

Para início de contextualização começo o que nos possibilita perceber que as pesquisas realizadas atrelando os dois temas da educação do campo e das relações

étnicos-raciais, apenas um nos traz uma abordagem, específica, intitulado “O campo tem cor? Presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará” de MAGALHAES (PPGED/UFPA2009) orientada pelo professor Dr^a Salomão, sendo os seus objetivos identificar as propostas de inclusão das relações étnicos-raciais, existentes no âmbito do Movimento Paraense por Uma educação do Campo. Em seus resultados conclusivos a autora aponta que o ainda há um debate ausente sobre a temática no FPEC (fórum por uma educação do campo), a mesma sinaliza a importância do FPEC de reivindicar uma política educacional e curricular para a educação do campo no Pará, levando a um entendimento de que a lei deve ser encarada como política pública, não cabendo simplesmente agregar os movimentos, órgãos governamentais e universidades.

No banco de teses e dissertações do PPGED/UFPA as referências que temos são dos estudos realizados é os estudos de Magalhães, que trata das duas temáticas, nos demais trabalhos tratam das temáticas específicas ou educação do campo ou educação das relações étnicos-raciais. Os demais trazem uma abordagem específicas sobre a contextualização da educação do campo, e outros sobre as relações étnico-raciais os parâmetros usados nas pesquisas tratam de dados em quilombos, agrovilas, assentamentos, escolas nos centros urbanos de diversos municípios do estado. No total foram 21 dissertações, sendo a de destaque a de Magalhães. Já no banco de teses encontramos 2 uma que traz as relações étnicos-raciais na pós-graduação e outro da condição juvenil no campo.

Na ANPED o grupo de trabalho GT 21 “Educação e Relações étnicos raciais”, criado oficialmente na 24^a reunião da associação, atualmente coordenado pela professora Dr^a Wilma Baia, em seus artigos de atividades tem tido profícuos e relevantes estudos para a temática com formação de professores.

No grupo GEPERUAZ, criado em 2002, coordenado pelo professor Dr^a Salomão Haje, tem tido debates em torno da educação do campo na Amazônia, enfatizando a educação do campo, pautando concepções, legislações, políticas e práticas educativas nas escolas do campo trazendo um debates sobre formação de professores que atuam no campo.

NO GERA, coordenado pela professora Dr^a Wilma Coelho Bahia, sendo este núcleo de pesquisas ter sua trajetória iniciada no ano de 2006, com os efervescentes diálogos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação das relações étnicos raciais e o ensino de história e

cultura afro-brasileira. Realizando ciclo de palestras, seminários, oferecendo cursos de especialização e tendo em seu currículo livros e artigos que tratam da temática em questão. Trazendo enfoques sobre as dificuldades no trato da lei 10.639/03 em especial quando trata da delicada questão com professores para a implementação da mesma e no fazer pedagógico da sala de aula.

No banco de dados da CAPES quando lançamos as palavras relações étnico-raciais aparecem 57 resultados encontramos periódicos que tratam do tema étnico racial especificamente com abordagens sobre a infância, estado, representações de professores, considerações que promova a igualdade étnico-racial; sobre a atuação do movimento negro no Brasil e a emergências em se tratar a lei 10.639/03, formação de professores, encontramos o trabalho de Magalhães, outro destaque são as representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar de Wilma Baia e Rafaela Costa, apresentando resultados de investigação sobre raça e cor, preconceito no cotidiano das aulas de história apontando como resultados a formação de professores para a real compreensão do problema e sua subversão. Encontramos artigos de Nilma Gomes, trazendo à tona reflexões sobre as práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. O artigo trata do processo de implementação da legislação em vigor, apontando as irregularidades e complexidade que é os tramites para um a compreensão dos desafios que cerceiam as práticas dos professores, levando em consideração os desafios da escola pública.

Neste mesmo banco de dados quando lançamos as palavras educação étnico-racial e educação do campo os resultados se restringem a oito resultados, sendo que um se repete “O campo tem cor”. Quando atrelamos os termos as relações étnico-raciais na escola do campo, o resultado e o mesmo. Quando inserimos os termos “escola do campo” os resultados são quase três mil estudos, em um período demarco de dez anos, sendo profícuo e trazendo discussões e reflexões sobre o fazer da escola do campo, as ações, os movimentos e o trato com o currículo da educação do campo, sendo o artigo “currículo e educação do campo na Amazônia: referencias para o debate sobre a multisseriação na escola do campo” sendo este resultado das pesquisas do grupo GEPERUAZ realizadas no estado do Pará, trazendo para o debate o papel do currículo da escola do campo.

Intenciono contribuir com resultados que possam colaborar com outras pesquisas, ampliando os conhecimentos já existentes e servindo como possível referência para outros estudos que abordem esta temática, trazendo também um aprofundamento no âmbito profissional, nos oportunizando a uma compreensão de aspectos pedagógicos que sejam favoráveis a passem a incentivar a pratica reflexiva, critica, dialógica.

SEÇÃO 1 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAS E A ESCOLA DO CAMPO.

Nesta seção procuramos fazer uma abordagem para fins de contextualização das relações étnico-raciais e da educação do campo, em eixos distintos cada uma com seus textos políticos e expressividade no campo educacional, a forma como o currículo nesses parâmetros tem se diversificado para atender as demandas vigentes a partir de lutas dos movimentos sociais organizados a partir do século XX, em decorrência da percepção dos modos como estava organizado a vida em sociedade, sendo o Brasil país que fundou a partir de ideologias primeiro do Império, seguido da Monarquia, e posterior República, essas formas de governar é carregada de ideologias burguesas que tem seus pressupostos ligados à dominação, exploração do homem sobre o homem, da ótica da servidão, da escravidão, do poder, ao povo a classe trabalhadora que construiu econômica, física e estruturalmente este país, ficou renegado, foi, desfavorecida que teve que lutar por seus direitos igualmente pela vida.

Os movimentos sociais trouxeram mudanças significativas nas estruturas e conjunturas, do país, trazendo em seu bojo o fenômeno social, que é definido a partir das organizações que são de diferentes abordagens, mas tem como finalidade ler, apreender, compreender e explicar a realidade social (CORRÊA, 2007) com o intuito de fazer análises a partir de paradigmas teóricos que são apresentados, que fazem da realidade, este fenômeno que se apresenta com necessidades de aportes de teóricos de estudiosos e de homens e mulheres que se lançam a luta, por melhores condições de vida, de reconhecimento diante a sociedade, de inserção no currículo escolar de suas preensões. Para Gohn (2004, p. 20)

Os movimentos sociais são fenômenos históricos decorrentes de lutas sociais. Colocam atores específicos sob as luzes da ribalta em períodos determinados. Com as mudanças estruturais e conjunturais da sociedade civil e política, eles se transformam. Como numa galáxia espacial, são estrelas que se acendem enquanto outras estão se apagando, depois de brilhar por muito tempo. São objetos de estudo permanente. Enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos de desigualdades sociais, opressão e exclusão haverá lutas, haverá movimentos. É dever haver teorias para explica-los.

É esta a percepção de movimento social a partir de teóricos que escrevem sobre esse devir social dos movimentos, esse movimento dialético do fazer o movimento que uni sujeitos diversos a partir de ideais, mas que estes sujeitos tem

natureza ímpar, mas que lutam por mudanças. A sociedade capitalista é complexa, logo é marcada por jogos de interesse, classes sócias com interesses distintos, com as lutas pelo poder cada vez mais forte.

É importante pontuarmos aqui que os movimentos sociais são “ações de grupos organizados que buscam determinados fins estabelecidos coletivamente e têm como objetivo mudar ou manter as relações sociais” (FERREIRA, 2001, p. 146). Logo, o entendimento passa a ser de que esses movimentos dentro de uma acepção dialética é marcado pelas palavras de “mudar” ou “manter”, esse ponto é situado historicamente e demarca o papel de cada movimento, que acaba por desmitificar a ideia de que o movimento caminha a partir da ideia de lateralidade, da unilateralidade. Desse modo, as lutas e movimentos sociais são partes fundantes que favorecem a mudança, que promulgam ações práticas que tangem para mudanças. Mudanças que partem de uma ação organizada, pensada, relevante, dialógica e que envolve sujeitos que lutam por uma causa, logo,

A ação organizada de um sujeito coletivo integrante da sociedade civil, que, a partir de suas diferentes motivações e horizontes, orienta suas atividades conforme seu perfil próprio, visando alcançar seus objetivos de manter, de reforçar ou de mudar, em parte ou no todo a ordem estabelecida. (CALADO, 2004, p.01)

Os movimentos sociais em prol da educação do campo e das relações étnicos-raciais tem tido grande visibilidade e ajudando consideravelmente a quebra de paradigmas instituídos na sociedade, da relação de poder e desmistificação da história, sendo que estes movimentos apesar de terem ganhos políticos significativos, ainda necessitam de estratégias para que ganhem amplitude nos diversos espaços da sociedade a começar pela elaboração de políticas públicas mais eficazes que deem conta dessa amplitude.

Os atores sócias que participam dos movimentos sociais acabam por imprimir suas opiniões e expressividade dentro dos mesmos, e acabam por inferirem na conjuntura a nível nacional, pois os “novos e antigos atores sociais fixarão suas metas na conquista de espaços na sociedade política, especialmente nas parcerias que se abrem entre governo e sociedade civil organizada, por meio de Políticas Públicas” (GOHN, 2014, p. 58). Me refiro aqui da política, não a partidária, mas a que emana do povo, que se manifesta, se reuni e discute em seu seio, sendo estes com características específicas de um movimento social, segundo Gohn (2014) deve

possuir: possui liderança, base, demanda, opositores e antagonistas, conflitos sociais, um projeto sociopolítico, entre outros, com a identificação dos sujeitos coletivos que possui adversários e opositores em torno de um projeto social em prol de mudanças da estrutura vigente da sociedade.

1.1 Percepções das relações étnico-raciais na educação.

No desenvolver dessa pesquisa e com base em outras passadas temos entendido que o “mito de democracia racial”, teoria amplamente difundida desde a junção das três raças (branco, negro e índio), que tem o propósito de repassar a ideia de harmonia entre os grupos sociais, de um País democrático, de respeito a cultura e ao grupo do outro, esta é uma demagogia usada nos discursos da democracia racial que objetivam fazer “desaparecer” as injustiças para os povos, em especial negros e índios, segundo Gomes (2005, p. 57) “o mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil”. Logo a ideia de democracia racial existente no País, são reflexos dos ditames da estrutura governamental dentro das estruturas que regem o País.

A análise do cotidiano escolar com suas intrincadas relações étnicas é palco de mudanças que permitiram aos afro descendentes usufruírem de seus direitos e passarem a ser vistos com respeito e dignidade. As relações raciais por um longo tempo não fizeram parte do planejamento escolar e de reflexões dentro da estrutura escolar. A sociedade encontrava-se em uma inercia, sem reivindicações e ausência de atitudes do governo perante as ideias de racismo, preconceito e discriminação racial que circulavam “livremente” os espaços escolares e diversos setores da sociedade, se afirmando em cada ação prática, em cada palavra dita, em cada sujeito marcado pelos contrastes sociais, sendo o racismo considerado:

Um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais, como: cor da pele, tipo de cabelo, etc [...] é um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. (GOMES, 2005, p. 59)

Em consonância com esse pensar o autor norte-americano James Janes (1973) em sua obra “racismo e preconceito” define o preconceito como uma atitude

negativa, com relação a um grupo ou uma pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como um ponto positivo de referência. Preconceito também é definido como uma atitude emocionalmente condicionada baseada em mera crença, opinião e generalização, dividindo-se em preconceito racial e de classes social. Desse modo, a discriminação racial vem a ser a operacionalização do racismo e do preconceito, logo o mito da democracia racial contribuiu para alongar a distância entre negros e brancos.

Falar em raça e racismo nos leva a percepção de que na sociedade brasileira muitas coisas foram ditas e silenciadas sobre a temática, pois por um longo tempo circulou na população discursos produzidos em lugares privilegiados para persuadir os sujeitos e incorporar a ideia da democracia racial brasileira, onde o papel e objetivo é em afirmar que a ação afirmativa vai racializar o Brasil, nesse sentido Munanga (2012) afirma que

O objetivo é persuadir a sociedade brasileira de que a política de ação afirmativa em benefício dos negros e indígenas vai trazer de volta a raça, como se esta já tivesse sido desaparecido, e vai colocar fim ao equilíbrio e à paz social garantidos pela mistura racial. Conseqüentemente, dizem, teremos o fenômeno de racialização do Brasil, que nunca existiu, e a eclosão de conflitos raciais. (p.13)

Com a superação dessa ideia de que as ações afirmativas iriam de fato superar a raça, misturando todos nos diversos setores da sociedade, de que a mesma não ocorreu nesse prisma e de que raça ainda continua subdividida, que foi superado o racismo, hoje discute-se as políticas de superação das desigualdades geradas pelo racismo na sociedade brasileira, como forma de superar as ideologias impregnadas e ações dos sujeitos sobre outros, uma vez que a ideia de racismo se “constituiu, inicialmente por via ideologias, como reflexo de uma manipulação consciente por segmentos interessados na manutenção da organização social” (MOORE, 2012. p. 18), tais ideologias objetivam o outro a pensar que “tudo está bem”, “tudo caminha bem”, “as pessoas estão se dando bem”, são jargões utilizados para pacificar a ideia de equidade racial, econômica, social, em uma população, os que pregam a igualdade racial justifica-se nessas prerrogativas de argumentos, diria universalistas, onde todos acabam por reproduzir a ideia do autoengano. “Mas, graças aos esforços perseverantes de décadas do Movimento Social negro

Brasileiro, uma parte crescente da sociedade tem identificado a “democracia racial” como uma perigosa falsa visão” (MOORE, 2012. p.25)

Essa atitude foi fator decisivo para os grupos dos movimentos sociais, do Movimento Negro, passarem a lutar por seus direitos se organizando dentro dos movimentos, a partir da percepção de que a escola, através da educação poderiam, modificar a estrutura e ajudar a desmistificar as ideias de racismo, e preconceito racial tão latente na sociedade, possibilitando assim aos negros, uma forma de luta por melhores condições e de reconhecimento de seu povo, sua raça, e da grande contribuição que tiveram para a construção da sociedade brasileira, que sua história não começa no viés da escravidão, mas sim no continente África, que foi assolado pela barbárie.

Kabenguele Munanga e Nilma Lino Gomes (2004) assim como os teóricos acima, também afirmam a existência do racismo como uma doutrina de supremacia racial, um comportamento aversivo, resultante por vezes do ódio direcionado a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como a cor da pele, tipo de cabelo. Para estes o racismo é definido como:

Resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão de negros e a discriminação racial. (MUNANGA E GOMES, p. 179)

As percepções que apresento acima demonstram o comportamento de uma sociedade que foi elitizada do ponto de vista racial com seus antecedentes históricos na escravidão e da forma como a mesma aconteceu no Brasil e de como este no pós república comportou-se diante essa situação de promover políticas para incorporar o negro liberto no meio social, sendo que este foi negado o direito à cidadania, procurando meios de se manter em uma sociedade materializada preconceituosa, pois aos negros libertos não foram desenvolvidas políticas públicas visando sua inclusão como trabalhadores e cidadãos, o estado se omite.

O Brasil foi um dos últimos países a manter o comércio de tráfico de escravos, dando fim ao mesmo devido as fortes pressões externas, sendo estas ligadas a economia e ao desenvolvimento do país quanto República. No desenvolver da história do Brasil deparamo-nos com uma série de leis abolicionistas, desde o fim do tráfico negreiro em 1850 coma Lei Eusébio de Queiros, apesar de ter sido

proibido desde 1831 após acordo do governo brasileiro sob pressão britânica, sendo que estes também foram grandes traficantes de escravos até o final do século XVIII. Após essa lei veio a Lei do Ventre Livre em 1871 que declarava livre todos os filhos de escravos nascidos no Brasil, após essa data. Logo veio a Lei Saraiva Cotegipe em 1885, conhecida como lei dos Sexagenários que declarava livre os escravos com mais de 65 anos. Em 1888, a Lei Áurea vem com a ideia de abolir definitivamente a escravidão negra em terras brasileiras. A referida lei significou apenas mais uma máscara, tornando-se teórica e abstrata, pois não garantiu nenhum tipo de amparo legal para os negros recém libertos. A monarquia apenas ludibriou os negros com o fenômeno da liberdade, pois a abolição não exterminou a opressão sofrida pelos negros, tampouco os amparou. “É importante ressaltar que a abolição da escravidão de 1888, por importante que tenha sido, não significou efetiva conquista de cidadania e tão pouco direitos ao ex-escravo” (TIBLE, 2012 p.106). Neste mesmo sentido Abdias do Nascimento (1988) argumentou:

Como esquecer que a República, logo após a abolição, cassou do ex-escravo seu direito de votar, inscrevendo na Constituição que só aos alfabetizados se concedia a prerrogativa desse direito cívico? Como esquecer que, após nosso banimento do trabalho livre e assalariado, o código penal de 1890 veio definir o delito de vadiagem para aqueles que não tinham trabalho, como mais uma forma de manter o negro à mercê do arbítrio e da violência policiais? Ainda mais, definiram como crime a capoeira, a própria expressão cultural africana [...]. Temos vivido um estado de terror desde 1980, o negro vem sendo o preso político mais ignorado desse país. (p.12)

Para Hasenbalg (1979)

A discriminação e preconceitos raciais não são mantidos intactos após a abolição, mas, pelo contrário, adquirem novos significados e funções dentro das novas estruturas e as práticas racistas do grupo dominante branco que perpetuam a subordinação dos negros não são meros arcaísmos do passado, mas estão funcionalmente relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que o grupo branco obtém da desqualificação competitiva dos não brancos. (p.85)

Nesse momento os movimento popular colaborou de forma efetiva para exercer pressão para e adquirir através de lutas, um espaço dentro da sociedade, surgindo a necessidade de lutas permanentes e organizadas, onde o Movimento Negro organizado entendeu que e considerou que a educação era um viés pelo qual os negros passariam a ter mais chances de se incorporar ao meio social. O percurso

trilhado pelo negro pra adentrar nos espaços escolares foi longo, sendo a sua inserção do aluno negro na escola a partir do final do segundo reinado, onde, a princípio, o mesmo era proibido de frequentar as escolas, pela sua condição de escravo.

Nos estudos de Cunha (1999), em sua obra “Da senzala à sala de aula: como o negro chegou as escolas” nos mostra que no decorrer da história pouca importância de fato foi dada à inserção dos alunos negros na escola, encontram-se muitos fragmentos a respeito desse tema em especial no final do século XIX, período de transição, desse modo:

As mudanças no modo de produção escravista e o surgimento de numa burguesia industrial que buscou no modelo europeu suas bases para modificações sem, contudo, desejar verdadeiramente, subverter a desigualdade fundamental que marcava essa sociedade. Assim, percebemos que o discurso oficial e a prática demonstram que os governantes queriam fazer reformas sem mudar as estruturas internas e garantir a ordem e o progresso, adequado a esta sociedade essa nova camada social de ex-escravos. (p. 71-72)

Mesmo com todas as transformações que o país vinha passando, ainda trazia consigo profundas e fortes marcas de uma sociedade escravista, sendo as mudanças na economia e na sociedade foram acontecendo em “direção a um processo de desenvolvimento capitalista e de modernização aos moldes europeus” (CUNHA, 1999, p. 77). Essas mudanças refletiram em uma sociedade com novos valores. A partir do modelo e padrão europeu.

O decreto Nº. 7.031-A de 6 de Setembro de 1878, enfatiza a criação de cursos noturnos para adultos analfabetos:

ART 5º nos cursos noturnos poderão matricula-se em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de quatorze anos [...]

ART 6º Não serão admitidos a matricula de pessoas que não tiverem tido vacinas e que padecem de moléstias contagiosas.

(CUNHA, 1999, p. 90)

Com as mudanças que protagonizavam o cenário brasileiro, percebemos que nesse período surgem relatórios a respeito da inclusão do negro na educação escolar, sendo notada e estando sempre nas preocupações, pois a mesma era “apresentada como um problema que precisava ser enfrentado com uma certa urgência (FONSECA, 2001, p.21). A mudança mais concreta no campo educacional

nesse período, que tenha refletido nos negros e lhes favorecido ocorreu apenas com a abolição da escravatura e a República, pois no período do Império tinha um grande apoio das oligarquias rurais que tinham o trabalho escravo como base de sua sobrevivência e tinham interesse de manter esse status, promovendo a desigualdade sob a égide da escravidão, com a mão-de-obra barata. A abolição fez emergir a necessidade de instruir o ex-escravo nos moldes do pensamento Europeu, para que os mesmos absorvessem suas ideologias, e as reproduzissem, sendo este objetivo de quem estava no poder, pois viam como necessário a transmissão desses valores para aquela nova população com o intuito de apaziguar qualquer ideia de revolta.

Os caminhos para o negro ter acesso à educação de qualidade foi e continua sendo com base nas lutas dos Movimentos Negros organizados, este caminho é tortuoso. Para Cunha (1999)

O negro somente vai conseguir ter acesso à escola com o fim da escravidão e a instalação da república, mesmo assim, por vias transversais. Primeiro ocupando as escolas profissionalizantes, demonstrando claramente o interesse das elites numa mão-de-obra barata, e posteriormente, ingressando nas escolas primárias públicas que, como sabemos, sempre impuseram, mesmo que camufladamente, muitos obstáculos à continuidade desses alunos nos anos escolares. (p.93)

Ao negro foi dado o direito à educação, uma educação a princípio voltada exclusivamente para a profissionalização dos negros, visando o uso da mão-de-obra barata para as fábricas, sendo que essa formação não visava a criticidade, o diálogo e sim o fazer, com as instruções necessárias para o trabalho, evitando com que o mesmo se apropriasse de ideias revolucionárias, evitando a discordância e mantendo o modelo de produção ainda com base e premissa nas ideias escravocratas.

No discurso da história os negros alcançaram importantes conquistas na educação, algumas delas foram atropeladas em meio a dinâmica da vida social e somente há uma década há sinais de concretos de mudanças para as relações étnico-raciais, primeiro nos PCN's que orientam para a promoção da igualdade em um dos temas transversais: pluralidade cultural. A apresentação do mesmo manifesta a seguinte forma com relação à composição das etnias presentes e a forma de tratamento que lhes é dada.

O Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afro descendente, é urbano, sertanejo, caçara, [...] contudo ao longo de nossa história, têm existido preconceito de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania. [...] as diversas heranças culturais convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão. (PCN's. p. 15)

Este documento faz uma abordagem com base no que a realidade oferece, podemos trazer para as salas de aula uma contribuição de formação para todos, uma formação que favoreça a mudança de comportamento, melhore as atitudes e favoreça formas críticas e dialéticas de pensar sobre os povos. Os PCN's enfatizam ainda que:

Historicamente registra-se dificuldades para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta "democracia racial". Na escola, muitas vezes, há a manifestação de racismo social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária e inocente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores, funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional, pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se veem expostas. (p. 22)

A justificativa para a construção do documento é sólida e transparece a forma como acontecem as relações raciais no país, e da criação do mito da democracia racial.

Marilena Chauí (2000), quando aborda em sua obra o Brasil como mito fundador, nos traz a ideia de deveras de construção de mito, a princípio no sentido etimológico, de empregar à narrativa de sua construção, para posteriori nos revelar que essa narrativa tem fundamentação real, concreta, mas que acaba por se reproduzir em discursos ideológicos, produzidos a partir de ideias criadas pelo sistema capitalista, pelos burgueses, de usarem a sedução da palavra para envolver o público, o povo, as camadas sociais em um contexto que é real, mas não é entendido como realidade concreta, pois os discursos reproduzidos nas diversas classes sócias, são deveras de um país bom, maravilhoso, esplendoroso, gigante, cheio de vida e possibilidades, onde as oportunidades são iguais para todos.

narrativa imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos a nível de realidade. Mito

fundador é porque, à maneira de toda *fundatio*, esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com o passado que não cessa nunca, que se conversa perenemente presente e, por isso mesmo, não permite o trabalho da diferença temporal da compreensão do presente enquanto tal. Nesse sentido, falamos em mito também na acepção psicanalítica, ou seja, como impulso À repetição de algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela.

Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, nova linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo (CHAUI, p.09)

Essa construção ideológica, que perpassa pelos sujeitos acaba se constituindo como verdade, acompanhando o mesmo no decorrer de sua vida, acaba por reproduzir discursos que nos são incorporados desde os anos iniciais de nossa vida, a começar pela ideia de Brasil como “descoberto”, “Brasil como terra abençoada” pela diversidade que temos por aqui, mas essa incorporação de ideia parti da constituição do mito fundador, do mito da democracia racial corroborando para a manutenção desasa ideias que circulam entre a população desde o século XVI.

O mito da democracia racial já não vem sendo sustentado muito, mas é perceptível que suas lembranças estão impregnadas nas práticas sociais cotidianas e acabam sendo veladas e adquirem novas roupagens se materializando nas ações cotidianas. Nos últimos anos muitas leis veem sendo implementadas dentro da conjuntura para que possa incluir e favorecer todos os grupos que fazem parte da sociedade brasileira.

Compreendemos que há tempos vem-se discutindo a implementação de leis e documentos oficiais em todos os setores da sociedade, no que diz respeito aos direitos dos afro- descendentes. Especificamente dentro do sistema educacional brasileiro há tempos para definitivamente incluir nas grades curriculares de todas as escolas uma educação anti-racista, voltada pra as relações étnico-raciais. As lutas e demandas emergiram do meio social, favoreceram o surgimento de leis e documentos, como a que está em pauta há mais de uma década, a lei 10.639/03.

No ano de 2005 o Ministério da Educação emitiu para as escolas um documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sendo o mesmo “instituinto e implementando um conjunto de medidas e

ações com o objetivo de corrigir as injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (p. 05)

Falar do processo da lei 10.639/03 requer um maior esclarecimento do percurso histórico da mesma e quem são os seus repercussores, dos que lutaram e ainda o lutam por um comprometimento do poder público para pôr em prática as leis. Para Santos (2005) “a luta pela liberdade fora apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade, ou, se se quiser para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inercia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira”. (p. 21). Não demorou para a população negra entender e perceber que

A valorização da educação formal foi mais uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de status. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um ‘bem supremo’ e uma espécie de “abra-te sesámo” da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social. (SANTOS, 2005, p. 22)

Sabemos que a escola é considerada ainda o mais forte e eficaz meio de mobilidade social para todos os atores sociais, passando a adquirir os conhecimentos já sistematizados que em sua maioria são com base nas ideologias europeias, logo a “militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais (ibid., p. 22). A partir dessa percepção a estrutura educacional do país teria que perceber os afro descendentes em todos os seus aspectos. Pois, por um tempo o silêncio fez parte da vida dos afro descendentes, de suas lutas e reivindicações pois,

Silenciar o discurso dos oprimidos, da diferença marginalizada, é também uma maneira de aniquilá-los e torná-los invisíveis, decretando sua anomia, sua ausência enquanto grupo. A elite precisa desse silêncio, particularmente para poder exercer o seu paternalismo e falar pelo negro, apaziguando, de tempos em tempos, sua consciência culpada. (TEODORO, 1996 p. 97)

A partir das intensas e calorosas discussões em diversos setores da sociedade, a partir da lei 10.639/03 diferentes autores tem se dedicado ao estudo das relações éticas raciais na territorialidade brasileira, amparados e tendo referências nos desenvolvimentos de seus trabalhos e com uma profunda apropriação teórica sobre o tema, tendo sempre participado com lutas dentro dos

movimentos se vem se opondo as regras e normas de conduta percebidos ao modo como a sociedade organiza e conduz a temática, anteriormente a lei e após, sendo estes a favor da igualdade racial e tendo seus ideias e vivencias nesse espaços dialógicos expressos em suas pesquisas, percebo a importância dos estudos Kabengele Munanga (1988, 1996, 1999, 2000, 2002, 2005); Nilma Gomes (2005, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013); Wilma Coelho (2005, 2006, 2010, 2011, 2012, 2014); Petronília Silva (2003, 2005, 2006, 2010), tais teóricos vem trazendo valiosas contribuições para uma educação que supere as práticas racistas e preconceituosas na sociedade, algumas dessas pesquisas são determinadas e definidas dentro dos espaços escolares, com alunos, professores.

Munanga (2005) em um de seus estudos aborda sobre a ausência de aspectos que nos remeta ou nos conduza a uma história sobre os afrodescendentes nos espaços escolares, sendo este permeado de ideias padronizados com bases no modelo eurocêntrico sobre a constituição do ser, da cor, do cabelo, do corpo. São fatos que nos conduzem a rever a posição dentro dos espaços escolares sobre a identidade em construção.

A partir da lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação Básica, faz surgir debates políticos em torno deste dispositivo, no seio do movimento negro, nas universidades que favoreceram a criação de resoluções para instituir e definir o que a lei tinha pretensão de abranger, porém precisou de resoluções, ementas e pareceres para se corporificar, ou começar a se materializar no espaços escolas, nas universidades e a ter um entendimento de suas pretensões. A resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação da Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (MEC/Secad, 2006); o Parecer CNE/CEB nº 2/2007, referente ao alcance e abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; faz aparecer também o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Secad; SEPPIR, 2009)

Esse movimento de criação, recriação, implementação que os textos políticos e dispositivos vem sofrendo de tempos em tempos são as influências da luta dos

movimentos para um melhor aperfeiçoamento da lei que propiciou reflexão sobre a discriminação racial, orientando e oferecendo perspectivas de mudança de mentalidade dos sujeitos envolvidos para superar as desigualdades raciais, sendo está alvo de constantes e intensos debates.

Retomo aqui um tempo histórico com o advento da abolição da escravatura, que seguiu marcada pela desigualdade, o racismo, e preconceito, apesar de se constituírem como maioria, tornaram-se invisíveis para o Estado, pois a abolição da escravatura não abriu nenhuma porta, fez um movimento contrário, as fechou (FERNANDES, 1989) para este teórico:

A coroa, portanto, não emancipou os negros escravos. Simplificou as coisas para o poder público e para os proprietários de escravos. Eles ficaram desobrigados para conduzir a nova política de imigração em massa e de colonização. [...] os escravos que se arranjassem e que abrissem seus caminhos como pudessem [...]. O preconceito e a discriminação se ocupava por trás do tratamento assimétrico, do branco da classe dominante, das iniquidades sociais, econômicas e culturais, da concentração racial da renda e da desigualdade racial externa- e o negro era empurrado a aceitar e a engolir tudo isso! Não tinha como lutar e como romper socialmente com a 'herança da escravidão' (p. 58-59)

É perceptível um desabafo nas palavras de Fernandes, ao modo como foi conduzido a ordem e o progresso após a abolição, ao modo como o tratamento foi desigual, ao momento crucial de separação, de classes e dos direitos que não foram naquele momento garantidos, sendo este povo esquecido do projeto de inclusão social, nas demandas políticas de garantias essa exclusão desse momento se refletiu por um longo tempo no percurso da história, sendo tempos depois criados projetos de leis para equalizar a situação dos negros na sociedade brasileira.

A educação, esse fenômeno social, protagoniza a criação de diversos documentos de implementação para sua melhoria a começar pela Constituição da República Federativa do Brasil que estipula em seu Título I, artigo 215, § 2º que a Lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os deferentes segmentos étnicos nacionais. A carta magna teve em seus preceitos a definição de dias significativos para comemorar, para lembrar os atos e feitos históricos, é importante ressaltar que essa pragmática caiu na rotina de só ser lembrada e falada, naquele dia específico e não passou a fazer parte das ações da escola. A própria Constituição roga ainda no Título I, artigo 215 que

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.

O estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e dos de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

A educação no Brasil na ótica étnico-racial requer uma reflexão sobre as desigualdades no acesso aos bancos escolares vividas pela população negra, pois o texto político do artigo 5º da Constituição Federal não é abrangente quando traz explícito que Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a segurança e a propriedade. Todos iguais perante a lei, mas as grandes maioria dos que estão inseridos na sociedade não veem, por essa vertente, pois percebem a diferença no tratamento em prol da cor, pois apesar dos direitos instituídos, a realidade não materializa o que dito nos textos políticos, pois uma das explicações para tal comportamento é o modo como os sujeitos corporificam as ações do meio e apreendem comportamentos, e a estigmatizar o outro. Os direitos são usados como um conjunto de instrumentos que a sociedade detém como forma de controle social, para tentar superar as tensões sociais.

Temos um entendimento de que os afro-descendentes herdeiros de um passado marcado pela escravidão e reclusos no processo de democratização do País lutaram e ainda o fazem em prol de melhores condições de vida e de reconhecimento. Uma das ferramentas usadas para ganhar mais amplitude de discussão e diálogo foram os documentos norteadores da educação. Começar a pensar e mudar os modelos e padrões ideológicos eurocêntricos impregnados na sociedade brasileira, pois a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 1996, p. 36). Isso se configura quando observamos os sujeitos sendo ofendidos não apenas oralmente, mas sendo negados a esses o direito a participação mais ativa na economia, política, trabalhos diversificados. A intenção da legislação anti-racista é proteger o indivíduo brasileiro de qualquer lesão de seus direitos em razão da discriminação (MARTINS, 2001, p.15)

Os textos políticos em favor das relações étnico-raciais ganham notoriedade na territorialidade brasileira, a partir do final da década de 70 os conteúdos sobre as relações étnico-raciais foram imprescindíveis para dar visibilidade a questão racial, os estudos de Silva (2008) apontam que esse período foi crucial para verificação

ainda pouco definida e visível entre negros e brancos, começando assim a dar visibilidade no país a essa questão das desigualdades sociais e na luta dos movimentos sociais para garantir os direitos constituídos na carta magna, bem como para problematizar uma questão que havia omissão em documentos que se referendava a educação, fazendo emergir o que estava oculto, sendo importante sinalizar aqui a luta dos movimentos sociais e negros para que a temática pudesse adentrar nos espaços escolares e passar a se corporificar nos currículos escolares. A sociedade moderna organizada apresenta estruturas que são organizadas intencionalmente para atender e manter um status, para tentar atender a todos os cidadãos e torna-los críticos a partir do que é instruído em leis e documentos que norteiam o Brasil, sendo cada região marcada pelas suas singularidades.

1.2 A escola do campo: Uma breve contextualização

Oliveira (2011) aponta em seus estudos que desde o período colonial já havia uma grande negação em oferecer a educação de direito as classes sociais, ao povo, para este teórico a elite colonizadora era a única privilegiada no quesito ter direitos a educação, pois ofereciam a seus que supostamente no futuro seriam os novos escolhidos para governar as terras brasileiras, sendo esses escolhido os que estavam no seio da elite do país. Os negros, índios, pobres, mestiços a estes ficaram a encargo dos Jesuítas, que lhes ofereciam uma educação sob o prisma de religião, onde o mínimo lhes era oferecido, não havia nesse limiar da história pretensão alguma de promoção de igualdade, de oferecer ferramentas que o sujeito pudessem lutar pelas transformações sociais, economias e culturais naquele período. A educação nacional desde seu princípio foi tratada e marcada por evidentes e latentes desníveis sociais favorecendo o reforço da desigualdade, logo coube a escola a função de manter os privilégios de classes. (ROMANELLI, 2013).

O Brasil originou-se a partir da colônia, seguido de Império para seguido do período Republicano até o momento. Logo, o desenvolvimento das cidades, deu-se a partir de pequenas vilas e comunidades, sendo estas com caracteres campesinas, que foram tomando corpo e se materializando como cidades, sendo cercadas por das fábricas com o advento da revolução industrial, logo os moradores do campo migram para os centros urbanos em busca de melhores condições de trabalhos nos

centros fabris, o que ocorre no entanto é que esses sujeitos não possuíam mão-de obra especializada e ocorria a mendicância nos centros urbanos.

A premissa da educação do campo, inicialmente chamada de educação rural está e permeada da lógica econômica do latifúndio e o trabalho escravo, pretendendo o domínio e controle político da população camponesa, um objetivo era favorecer modos que esses sujeitos permanecessem em seu lugar de origem, contendo o fluxo migratório (SANTOS, 2010). A educação do espaço rural campo sempre foi dado um papel e importância secundárias nas esferas políticas, sendo marcado inicialmente pela ausência de diretrizes para esse meio, sendo a educação desses espaços precária, atrasada e desprovida de recursos suficientes para o desenvolvimento da prática educacional (OLIVEIRA, 2011). Este teórico delimita em suas produções que a terra, este espaço de vivências não é o lugar de agruras, de atraso, onde os sujeitos são confinados até a sua finitude mas sim como lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza, e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental de seus sujeitos.

A quebra do paradigma da educação rural que fora estabelecido desde o período da colonização surgiu a partir do movimento por uma educação do campo, sendo este um movimento sociocultural (OLIVEIRA, 2011). Nos anos 90 os movimentos sociais e rurais se organizam para lutar a nível nacional por diretrizes específicas, para que seus direitos fossem reconhecidos e garantidos com propostas de manutenção de seu povo e direito a educação. A Declaração por uma educação do campo (2004), traz informes de que milhões de brasileiros desde a infância até a terceira idade, vivem e trabalham no campo, como pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Sendo este um grupo muito especial, merecedor de políticas próprias a seu modo de vida, oferecendo em seus espaços condições de vida.

No entendimento de uma das referências em estudos da educação do campo na Amazônia paraense Hage (2011, p. 134) esse movimento assumiu

Um papel efetivo para impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que matem a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem

da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político- pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posições nos confrontos entre concepções de agricultura, de projeto de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas.

A educação do campo tornou-se um movimento social real, dialógico, permeados de lutas e embates, com objetivos e fins definidos, que ancora em suas ideias concepções teóricas e críticas a determinadas e determinantes modelos e padrões de educação. Para Caldart (2009) a educação do campo não é uma proposta de educação, mas sim se configura como uma crítica a educação em uma realidade historicamente determinada, ela afirma e luta por uma concepção de educação no e do campo.

Após uma caminhada longa, marcada por encontro e desencontros, de planejamento, de execução para a construção de uma educação do campo para os que nele vivem, alguns pontos foram demarcados e constitui-se conjunto de instrumentos legais para o fortalecimento de uma educação emancipadora para a realidade do povo do campo, tendo assim conquistas do movimento como a Resolução1/2002 do CNE/CEB- que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução4/2010 do CNE/ CEB- que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo.

Molina (1999) quando se refere à educação do campo compreende a mesma como uma educação que é construída no espaço dos sujeitos e com eles, quando se respeita a sua diversidade sócio-política, econômica e social dentro do local onde se encontra; a autora reitera que “a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais” (MOLINA, 1999, p. 23-24). O marco de um tempo apodítico vivido no momento nos leva a questões de ordem planetária, ter um entendimento de questões que podem parecer simples, mas que necessitam de entendimentos científicos, para explicar a realidade, para trazer essa realidade à tona, colocá-la no eixo de reflexões e diálogos no meio acadêmico, ganhando amplos debates que tragam possibilidades de racionalizações e análises no campo da educação, particularmente aponto aqui a educação do campo, aos modos como os professores

efetivam o currículo, como concretizam em suas ações, falas, atitudes, o que está preconizado nas leis, nos desenhos curriculares, os decretos para a educação nesse espaço.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2006, p.246.) enfatizam que na escola deve acontecer o “[...] Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais”, nítido nesse fragmento que a escola independentemente de sua localização, esta deve fomentar diálogos que levem a reais mudanças de postura, que levem os sujeitos a entenderem sua história, pois é neste espaço regular de ensino, intitulado escola que a transmissão de conteúdos acontecem, para Coelho (2005, p. 21)

Os intelectuais que refletem sobre a educação concordam que o sistema regular de ensino deve ser mais do que um *transmissor* de conteúdo. É consenso que ela deve participar do esforço do estado e da Sociedade, no sentido de preparar crianças e adolescentes para o exercício pleno da cidadania. Não há notícia de intelectual da área que discorde dessa premissa.

A partir do momento que a militância, os movimentos sociais e os intelectuais negros descobriram que a escola também era responsável pela perpetuação das desigualdades raciais, que o próprio sistema educacional brasileiro pregou dentro da educação formal o embranquecimento da sociedade, (SANTOS, 2005) passaram a abranger suas lutas e a lei evidencia não apenas uma questão de entendimento para o negro brasileiro, mas para todos que permeiam essa terra, levando ao entendimento de todos o pertencimento racial que fazem parte libertando de estigmas criados a muitos anos, de forma que contribua para construção do processo de identidade dentro dos espaços escolares no território brasileiro.

Penso ser um desafio investigar esse objeto de estudo, para trazer à tona dentro das academias o questionamento de como vem acontecendo a efetivação da lei nas escolas localizadas no campo como acontece seu desdobramento dentro das escolas A modificação do currículo envolve mecanismos ideológicos, pois o “conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2002, p.46). É dentro do

currículo que esses mecanismos ideológicos transitam e acabam por determinar identidades dos sujeitos independentemente do status que ocupa então o espaço do campo, das escolas localizadas no meio rural, são também alvo de mecanismos ideológicos permeados no currículo, desse modo, “a escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas, que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos.” (CADERNO DE SUBSÍDIOS, 2004, p.39).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo (2002) apontam desdobramentos quanto aos direcionamentos da educação para o campo, onde a diversidade, respeito às diferenças dos sujeitos que ali interagem devem ser respeitados para que as desigualdades não se acentuem e

[...] neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver nesse particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto desenvolvimento em que as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos. Assim, a decisão de propor Diretrizes operacionais para educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional. (p. 29).

As diretrizes Operacionais são um documento que direciona para uma educação em que os sujeitos do inseridos nesse espaço conheçam suas histórias e tornem-se ativos, no sentido de exercer a cidadania, considerando a “[...] diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. (2002, p. 38). Dayrell reitera quando aponta que um dos papéis fundamentais da escola é o de “[...] resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição” (1996, p.136), sendo assim, a escola é desafiada a mudanças, devendo os sujeitos que compõe a escola fomentar, lutar para que todos recebam uma educação igualitária, cujo pertencimento racial não seja determinante para as desigualdades étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2006). Independe de onde a escola esteja geograficamente localizada é importante oferecer aos alunos suportes que balizem suas percepções sobre formação indenitária e reconhecimento da mesma na trama social, dando condições para que todos se reconheçam e possam ter condições intelectuais da formação da sociedade

que supere e enfrente criticamente a desigualdade de classe, de cor, de condições de vida. A vida campesina é como já sinalizada diferente pelo contexto em que se encontra, pela formação cotidiana de seus sujeitos, do trabalho na agricultura familiar, na divisão desse trabalho dos jovens e adultos com a escola como balizadora para mudanças, tendo a escola como mola propulsora de um desenvolvimento intelectual que se deseja mudanças.

Falando dos ganhos políticos da educação, é perceptível que no século XX, em especial a partir dos trabalhadores do campo, os do movimento dos Sem Terra que lutaram e ainda o fazem contra os ditames e as heranças deixadas pelo colonialismo, sendo este movimento travado com lutas contra os processos de exclusão gerados pelo sistema capitalista. Mas que a coletividade que emana do movimento social, provoca a crítica ao sistema, traz denúncias sobre o modo como se organiza a sociedade a partir da

exclusão da terra, da educação, da moradia, da cultura e da vida. É fruto da prática coletiva que, ao denunciar exercita a participação coletiva e efetiva, categorias fundamentais da política pública orientada para a transformação social (SOUSA; BELTRAME, 2010, p. 87)

Este movimento provocou intensos debates e emergiu a necessidade de políticas públicas específicas para o meio, para que desse modo favorecesse o debate em amplo aspecto, sendo essas políticas públicas entendida como ações que resultam dos processos de institucionalização dessas demandas coletivas construídas e constituídas a partir dos movimentos firmados.

O artigo 2º do Decreto nº 7.352/2010 que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária_ PRONERA. Através dos princípios da Educação do Campo traz em seu bojo a possibilidade real de pensar uma educação que valorize o tempo e o espaço dos sujeitos, no sentido de valorização da construção da sua identidade, dos seus saberes constituídos, trazendo a possibilidade de um novo paradigma de educação para os povos do campo da Amazônia Brasileira, como enaltece Silva (2009, p. 48):

No que concerne à construção e à estruturação de novas mentalidades na Amazônia brasileira, a educação do campo tem papel importante neste sentido. De fato, ele poderá ser um dos componentes fundamentais para a construção de um capital social, visto como uma rede de confiança e de compromisso mútuo, capaz de sedimentar vínculos de reciprocidade, cooperação, solidariedade e, acima de tudo de sentimento de pertencimento

imprescindíveis no âmbito das lutas por um desenvolvimento peculiar à condição do campo, ou seja, como uma educação construtora e (re) afirmadora da racionalidade específica das pessoas que moram, trabalham, produzem, brincam, estudam, etc, no campo.

A educação ganha notoriedade, pois emerge das lutas dos movimentos sociais que tem destaque pela forma e garra com que lutaram contra o poder dominante, hegemônico, excludente. Ganharam notoriedade e novos espaços de debate politizados que se ancoram na formulação de projetos específicos, assim como que si refletem na formação continuada dos professores. Esse movimento social ganhou espaço, sendo reconhecido pelo Governo Federal, a partir de tensas lutas, o mesmo normatizou a Educação do Campo, seu conceito e sua finalidade, bem como o conceito de Escola do Campo. Sendo estas definidas no Artigo 1.º do Decreto nº 7.352/2010:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: 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.

A acessibilidade a uma educação que garanta, respeite o tempo e espaço da população do campo são fundamentais para que possa se constituir a Educação do Campo preconizada nos textos e pareceres segundo Caldart (2002, p. 26), “No campo” refere-se ao direito que o povo tem “a ser educado onde vive”; e a expressão “do campo” ao direito a educação pensada pelo povo, a partir de seu lugar “e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” para esta mesma autora (2011, p.150- 151), a educação do campo passa a materializar através de seus sujeitos, sendo necessário compreender que além da localização geográfica e da frieza de dados estatísticos no campo vive uma parte do povo brasileiro e vivem as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e singularidades, “somos parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política e cultural” (IBID., 2011, p.153).

A Amazônia apresenta desafios na educação do campo, pois no campo da Amazônia paraense habitam sujeitos com modos específicos de vida apresentando heterogeneidade (HAGE, 2005) que deve ser respeitada em seus modos de vida, a partir de sua riqueza cultural vasta que se expressam nas lendas, no imaginário sociocultural das populações (CRISTO, 2005) que estão sendo ignoradas e substituídas pelo urbanismo, levando a desconstrução e desvalorização dessas populações, sendo este um dos desafios que se apresentam Hage (2005) enfatiza outros desafio como desafiador para as populações do campo:

A situação do campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta é analfabeta; 3,3 anos é a média de escolarização dessa população, e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas series iniciais são exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento da aprendizagem. (p.44)

O retrato da Amazônia nos leva a uma reflexão de que essa realidade complexa de heterogeneidade aqui presente, as políticas públicas ainda não foram capazes de superar ou mesmo minimizar os obstáculos dos sujeitos que vivem no campo ou mesmo incentivar melhores condições e dinâmica para a escola do campo, conduzindo ainda os sujeitos a reconhecerem as condições em que vivem, mas não terem o desejo de permanecer em suas terras. Sobre isso o Manifesto do II Seminário estadual de educação do campo, da floresta e das águas da Amazônia Paraense aponta as dificuldades:

Vivemos no complexo contexto Amazônico e suas múltiplas formas de vida no campo, nas águas e nas florestas, e muitas vezes, por falta de oportunidade no campo, migramos para as cidades em busca de educação. [...] essa migração trás como consequência a desestruturação familiar e o enfraquecimento da produção familiar o que por sua vez acaba violentando identidades e valores constituídos na diversidade cultural da Amazônia. (MANIFESTO, 2005)

Arroyo (1999, p.07) pontua “é ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora do lugar”. Essa é uma ideia que vem sendo há tempos considerada pela elite dominante colocando todos de forma homogênea, sem reconhecer a heterogeneidade da população, desse modo é cômodo oferecer um modelo padrão a todos, ideologicamente formado todos sob um prisma, tendo aqui o currículo escolar seu papel de difundir ideias e políticas para

moldar o sujeito. Mas temos tido mudanças significativas no cenário brasileiro quanto ao olhar dos “fora do lugar”, logo a educação do campo com suas epistemologias traz ensinamentos “e desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade.” (ARROYO, 2001, p. 12-13) Os novos paradigmas da educação do campo apontam para mudanças epistemológicas significativas no campo da educação do campo, levando em consideração as dificuldades apontadas na complexidade do campo.

1.3 Educação do campo e relações étnico-raciais como educação de direito garantido através de lutas.

Nos eixos acima percebemos as lutas e ganhos dos movimentos em prol de mudanças, que os sujeitos uniram forças para combater em ambos temas o adversário do colonialismo, o racismo, a exploração, expropriação da terra, tendo como projeto de luta o reconhecimento de sua identidade, suas tradições, valores, a valorização do lugar de vivência. Coube aos movimentos sociais comprometidos com a luta contra as desigualdades geradas por esse sistema, firmarem sua hegemonia nos espaços da sociedade para fazer valer seus direitos materializados nas políticas públicas implementadas pelo Estado.

As lutas que os movimentos sociais firmaram se expressaram na educação, esta que é frente de ideologias e marcada pelo tempo histórico pela forma como se configura diante as situações da sociedade, pois a mesma está intimamente ligada a uma forma de conceber o mundo e a sociedade a partir das “lentes” de determinado grupo social. E dependendo do poder que esse grupo exerce na sociedade, o modo de pensar e transmitir ideologias dentro da educação é capaz de marcar e gerações tendo como premissa de única educação válida para todos os grupos sociais. Nesse sentido, a educação está estritamente ligada ao “campo social de disputa hegemônica” (FRIGOTTO, 2010, p. 27), disputa esta que se materializa nos conteúdos, na organização escolar e na forma de conceber e organizar o currículo escolar, onde cada classe social acaba por ter uma perspectiva e viés da educação.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTO, 2010, p. 28)

Arroyo (2009, p. 74) enfatiza que

[...] Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direito, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

Neste sentido, falar de educação no campo como direito dos povos do campo, não nos remete a ideia de uma modalidade da educação, criada pela benevolência do Estado, mas um direito conquistado pelos sujeitos do campo, sendo está entendida como direito humano e dos sujeitos, a própria Constituição Federal Brasileira de 1988 no seu artigo 205 anuncia que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...]” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) harmoniza com a CF quando no Título III traz imbuído sobre “Do direito à educação e do dever de educar”. Sendo a educação afirmada como direito humano, a sociedade deve materializar o que se propõe em seus textos máximos de direitos nos ditames dos poderes públicos, quanto a essa questão:

Quatro tipos de obrigações: disponibilidade, ou seja, educação gratuita à disposição de todos; acessibilidade, que é a garantia de acesso à educação pública, sem discriminações; aceitabilidade, que diz respeito à qualidade da educação; e por fim 96 adaptabilidade, ou seja, correspondência entre a educação e a realidade imediata das pessoas (TOMASEVKI, 2001 apud SILVA; GONZALES; BRUGIER, 2008, p. 95).

A educação tem um ângulo de abertura que, penso, nenhuma vedação conseguira fechar, é onde todas as etnias se encontram, se divergem, essa abertura na educação permite um contato com todos os grupos, seno necessário reconhecer o direito de todos dentro da sociedade, neste sentido Gadotti (1992) afirma:

Equidade em educação significa igualdade de oportunidades para todos poderem desenvolver suas oportunidades. E ela só pode ser atingida

quando as classes populares entrarem numa escola que lhes interessa. 'igual para todos', não significa uniformidade monocultural. (p. 21)

A luta pela condição de igualdades, conduz a escola para um entendimento de reconhecimento de todos os grupos étnicos presentes em seu meio. As legislações de marcam e acabam por ditar o que se ensina, no espaço que se ensina é marcada por ideologias que circulam no poder, logo para “se compreender o real significado da legislação não basta atar-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto. Não basta ler as linhas; é preciso ler nas entrelinhas”. (SAVIANI,2007, p. 47)

As leis que são aprovadas e modificadas recebem alterações, são reformuladas, estudadas, analisadas, vistas e revistas, para a aplicabilidade das leis depende fundamentalmente de atores sociais que atuam nos movimentos sociais. Pois, “nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso da sociedade, por mais retrograda que seja” (ROMANELLI, 2007, p. 56). O reconhecimento como direito humano de direito educação, seja ela para os moradores do campo, ou para as relações étnico raciais, ou para qualquer grupo e sujeito é oriundo de ganhos políticos, que emanaram dos movimentos sociais organizados, que lutaram pelo ato de ter direitos a educação de qualidade, gratuita.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos no ano de 1948 fica entendido que os direitos dos cidadãos passam a ser transformados nos direitos humanos, logo esta declaração é fruto de uma reivindicação política não foi dado, foi constituído a partir de lutas, “a declaração de 1948, continua a ser um fundamento e uma reivindicação. Direitos humanos (por definição universal) continua a ser proposta ou exigência, não algo que e tem, mas que se deveria ter.” (GALLARDO, 2014, p.19), esta declaração foi o início de discussões sobre os direitos em vários contextos, sobre várias populações e grupos.

Gallardo (2014) em sua obra “Teoria crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos” traz uma abordagem de que a palavra “direito” passou a ser usada em vários contextos descontextualizados, pois acostumou-se a dizer “eu tenho direito”, “cadê os nosso direitos” sem entender quais são esses direitos, criou-se para este autor a cultura do direito, de ter direito, mas que essas possibilidade de ter direitos garantidos e instituídos, é viável sim, mas que são garantidos e constituídos também

com a luta dos movimento sociais, que a política partidária acabou por “doutrinar” a palavra direito e usar em seus discursos, dando ênfase para a criação do novo, mas Gallardo aponta que o direito não nasce em todos os momentos, este nasce quando devem nascer, fruto de movimento e aponta que esses direitos humanos são na verdade fundamental , uma vez que a efetividade desses direitos é para pessoas não em um momento único de sua existência, não em um único sentido da vida, mas essa luta pelos direitos acompanha todos os momentos da vida dos sujeitos, que não seja pela sua conservação nem manutenção, mas no sentido de repensar e transformar o que incomoda “ as lutas populares favorecem e favorecerá a capacidade de repensar, que com muitas formas podemos assumir novas e velhas responsabilidades” (p.326).

Ruiz (2014) traz uma abordagem sobre os direitos humanos nesta mesma perspectiva de Gallardo quando afirma que

direitos humanos relacionam-se com modos de organizar a vida em suas diversas dimensões. Trata-se de discutir como são e devem ser sociedades em que a humanidade vive, trabalha, se reproduz, socialmente, se educa, reconhece novas necessidades e luta por sua satisfação, geralmente organizados em grupos de movimentos sociais. (p. 14)

Ruiz (2014) faz uma abordagem de provocação ao longo de sua obra, sobre os direitos garantidos, constituídos e amparados por lei, mas questiona se eles de fato são exequíveis, pergunta ao seu leitor quais direitos seus são violados, quais você briga, quais se conhece e quais se desejam, desmitifica as ideias em torno do direito, quando enfatiza que esta usual palavra não é corporificada, materializada de fato na vida em sociedade, ela tornou-se “banal” no sentido de ser usada sem ter entendimento por aquele direito que se briga, afirma que há uma “distância entre lei e direito, entre o previsto e o efetivamente existente” (p. 115), para este autor o temos e vivemos são fagulhas de direito, pois a amplitude das mesmas não são de fato corporificadas a população.

Quando tratamos dos direitos constituídos e construídos em torno da educação, temos um entendimento que os ganhos deram-se a partir de lutas do movimentos sociais organizados que foram para o embate político dentro dessa sociedade hierarquizada e com parâmetros de educação baseadas em outro continentes, sem a valorização do que temos constituindo como história e que se

constroem na escola. A instituição escola é a responsável de formar os sujeitos, estes são sujeitos de direito, nesse sentido,

pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora [...] para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia.(CANDAU, p. 39-40).

Nosso entendimento é que o espaço das escolas são os alvos constantes dos direitos, pois acabam por migra para esse espaço de formação dos sujeitos com o objetivo amplo de capacita-los, de torna-lo hábil para as lutas diversas que trava no dia-a-dia.

Desde a Constituição de 1988, a educação rural foi considerada como direito das populações, porém ainda inspirada no paradigma urbano, contudo:

foi um instrumento balizador [...] para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional- LDB (Lei nº. 9.394/96) enfocassem a educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças, possibilitando discutir como seria a oferta dessa educação para os povos do campo, buscando adequar a Educação Básica às especificidades locais. (PIRES, 2012, p. 90)

A partir da premissa colaborativa de teóricos da educação do campo a LDB agrega elementos pertinentes a educação do campo, trazendo indicativos que favoreçam legalmente os sujeitos, logo traz explicito as necessidades educacionais e a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, bem como aponta para a desvinculação da escola rural da urbana, em seu artigo 23 e 28 descritos no artigo II que tratam da educação Básica:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim recomendar.

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

I _ conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II _ Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III _ Adequação a natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada

pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Observa-se que nos artigos é evidente a proposta de adequação as peculiaridades locais em vez de ser construída a partir da realidade do campo. Mas se apresentam como constituídos em um documento que norteia a educação no Brasil- LDB. A abordagem sobre direito está impresso na atualidade em leis e documentos que norteiam para as necessidades da vida social, alguns direitos foram apenas garantidos devido a luta que emanou do povo, de intelectuais que lutam por mudanças significativas na estrutura social. O ensino de história e cultura afro brasileira em todas as escolas é um direito garantido através das lutas dos movimentos, do mesmo modo que reconhecer a população do campo, de percebê-los em sua essência foram direitos garantidos, que ainda estão lutando para serem reconhecidos e de fato efetivados como protagoniza os textos políticos.

Vaidergorn (2000) traz uma abordagem do “direito a ter direitos”, aponta como concessões dadas pelo estado e de que a sociedade brasileira ainda está distante de sua plena realização dos dispositivos apontados nas constituições e documentos que norteiam especialmente a educação, e aponta que o direito as lutas constantes em diversos segmentos sociais pelo direito à educação, ao reconhecimento étnico, a localização geográfica, tem sido constantes e sumariamente condições para o exercício do direito de ir e vir, de mostrar-se em suas diversas facetas.

Nas leituras realizadas sobre direitos tenho percebido que é eminente a consciência civilizatória atual vive em crises diversas, causadas por questões sociais diferentes que se cruzam em determinados pontos, que acabam por ver e entender que a ciência é a solução para o amalgama da sociedade atual, essa saída se materializa nas leis que são direitos constituídos em documentos legais, mas todos são baseados no domínio do poder, pois a decisão pode emanar do povo, mas as diretrizes operacionais depende de diversos participantes que tem interesses em conjunto, que protagonizam as lutas, geralmente os movimentos sociais com pessoas que aspiram os mesmos ideais.

SEÇÃO 2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

2.1 Da motivação pra pesquisar a temática: o desejo a partir da memória.

A prática pedagógica de professores após a implementação da lei 10.639/03 é o objeto de estudo apresentado. O interesse pelo mesmo deu-se a partir das vivências, percepções e observações no passado que se corporificam nas ações vividas conduzindo a tomadas de atitudes. Rememorar o passado traz à tona a minha experiência de vida com minha professora da terceira série, quando morava e estudava no Município de Primavera, professora Teresa, uma negra de cabelos longos e encaracolados, sempre presos com fitas coloridas, de criatividade intensa, de se esforçar em desenvolver uma aula prazerosa, é assim acontecia, lembro de professora Teresa não apenas pela amorosidade com que tratava seus alunos e desenvolvia seu trabalho, mas por ter poucos alunos, de ver meus colegas mudarem de turno, alegando não gostar “dessa ai”, lembro que alguns a chamavam de “preta velha”, “cozinheira”, “urubuzona” o mais forte que ouvi foi “macaca já sabe dar aula” esses e outros escárnios eram ditos em sua maioria do lado de fora da nossa sala de aula por alunos da escola, muitas vezes Teresa ouvia, chorava e virava-se para o quadro para que não pudéssemos ver. Os nossos abraços eram calorosos. Foi seu último ano na escola, pois deixou-se ser sucumbida pelo preconceito e racismo que emanava da boca de alguns alunos, mudou de cidade. Não ouvimos mas falar de Teresa, mas ela ficou em mim, é a professora que mais lembro. Essa é uma lembrança de 29 anos passados, dos meus primeiros anos escolares quando a professora expressou “você não é como eles e pode um dia mostrar que nós não somos como dizem”, hoje entendo que esse registro dialógico na minha mente, passou a ter um significado especial.

No decorrer do tempo outras lembranças eclodem e me percebo no ensino fundamental com amigos negros e ouvindo outros disserem “só tem amigo preto e da colônia”, “te sai dessa pretalhada do codó”, “agora só anda com o bando de pretinhos da macumba” dentre outras perturbações, nesse momento já tinha ganhado a coragem de falar o que eu pensava, de defender meus amigos por algo que não eram culpados e que carregariam consigo para toda a vida: a cor da pele e certamente essas lembranças perturbadoras, aprendemos a revidar e ficamos marcados na lembrança de alguns pela coragem, e pelo modo como conduzíamos

nossa vida estudantil, nos esforçando muito para termos êxito nas atividades desenvolvidas.

O ingresso no ensino médio nos possibilitou o contato com literaturas, livros, e uma cartilha do CEDENPA, particularmente fui me interessando pela temática, agora não apenas sob o prisma do sentimento em torno da amizade, mas por fatos, pela história dos negros, não apenas a partir da escravidão, mas anterior a esse período, aos seus costumes, modos, cores, queria entender o porquê dos tratamentos desumanos para com os negros até a atualidade, o porquê desse sentimento preconceituoso e racista criado, mantido, reproduzido dentro e fora da escola, o desejo era revelar a história desse povo que era tão massacrados ainda naqueles dias. Lembro dessa cartilha com gravura e ilustrações relatando a vida na África e a vinda para o Brasil na condição de escravos, a mesma começou a desvendar meu olhar para a história. Nesse momento três professores foram importantes, foram os responsáveis pelas leituras e alguns diálogos sobre o tema, Maria José, professora de história (minha mãe), professor Adilson (geografia) professor Nilton, educação física. A partir daí meu interesse emana, surgiram as ideias, realizamos uma feira de ciências para contar a história dos negros e no desenrolar da feira um professor diz “tinha que ser tu, que gosta de preto, pra contar a história dessa gente”, senti naquele momento um mistura de sentimentos, tristeza e animo seguido da vontade de falar mais, estudar, conhecer, ir além, mesmo porque eu ainda presenciava questões de racismo e preconceito com alunos negros que circulavam naquele ambiente escolar.

Penso que algo importante a revelar sobre a afinidade com esse grupo de amigos (Alexandre, João, Maria, Liberdade, Lucimara, Caetano e Tenório) não apenas dos ideários juvenis mais algo que extrapola, eles não moravam na cidade, eles vinham para a cidade estudar, moravam nas comunidades do entorno, nas vilas, colônias, eram filhos de agricultores, para os que moravam na cidade era mais um agravante, negros e colonos, para mim neta de agricultores, conhecia o trabalho com a agricultura, não me importava com o cheiro da roça que eles traziam consigo, para mim era lembrança do terreno agrícola de meus avós, que só podia visitar nas férias. Tínhamos sonhos, alguns se perderam no caminhar da vida e outros vieram com mais força e latência.

O fomento desse estudo começou lá no passado no ano de 1988, quando ainda tinha oito anos e no decorrer da vida as perguntas foram se diversificando, se

cruzando com outras, com outros sujeitos, algumas ideias foram sendo reorganizadas e tomando corpo, assim, surgiu a curiosidade de investigar a temática das relações étnico-raciais que foi se atrelando a outra temática a educação do campo a partir de percepções na pesquisa de campo da graduação.

Além destas questões de cunho mais subjetivo que buscam justificar o interesse pelo presente estudo há aquelas também de caráter acadêmico que apontam para a importância e necessidade de pesquisas científicas sobre a temática em questão. Sendo importante ressaltar que a escolha da temática acima está ligada a uma trajetória de vida atrelada a educação básica, ao campo e as relações étnico raciais, ancorados por uma concepção de formação humana dialógica pautados em leituras que possibilitaram a percepção que o currículo vem sofrendo uma “descolonização” e avançando para mudanças epistemológicas significativas no trato de algumas questões, a exemplo a educação do campo e a questão étnico-racial introduzidas nos currículos das escolas brasileiras.

O projeto inicial cujo panorama são as escolas localizadas no campo, partiu de uma inquietude ainda na graduação, que se projetou para uma pesquisa na pós-graduação, a inquietude tornou-se inquietudes que foram se compondo com base na percepção da realidade, nas mudanças na lei, no acúmulo de conhecimentos, em desejar revelar, diria investigar as transformações que ocorrem na escola do campo, no que protagoniza o currículo para esse meio, atrelando ainda a questão étnico-racial neste contexto.

A inquietação profissional quanto expressividade das relações étnico-raciais na escola do campo, das práticas e vivências pedagógicas dos professores nas escolas é por entender que os sujeitos precisam de direcionamentos práticos quanto à construção de sua identidade e especialmente por vim realizando pesquisas com a temática desde a graduação, sendo este tema oriundo nos anos finais da graduação, a partir do trabalho de conclusão de curso.

Sou oriunda de um curso de graduação em Pedagogia pela UFPA, do campus de Castanhal/PA, concluído no ano de 2005, com um trabalho de conclusão de curso intitulado: “A diversidade cultural em “preto” e “branco”: Uma etnografia sobre a discussão do racismo no cotidiano escolar”, pesquisa está realizada em uma escola municipal do município do referido município nas turmas da EJA. O resultado da pesquisa foi que alguns professores presenciavam atos racistas na escola, porém não sabiam como inferir e além disso eram pouco conhecedores de leis e

documentos de amparo ao afro descendente na educação e na vida social. Quanto aos alunos os mesmo, vivenciavam constantes atitudes racistas e preconceituosas nos vários âmbitos da sociedade como trabalho, vizinhança e na escola, por parte dos colegas, professores e demais funcionários da instituição e assim como os professores tampouco eram conhecedores de leis e documentos de amparo ao cidadão afro descendente. No desenvolver da pesquisa foi revelado que a maioria dos participantes, os alunos, eram oriundos de agrovilas de diversos municípios do estado do Pará, que vieram para a cidade grande em busca de melhorias de vida, atrás de trabalhos que não fosse na lavoura e passaram a frequentar a escola matriculados nas turma da EJA, uma vez que durante o dia trabalhavam, trabalhos estes de mão-de-obra barata, não qualificada. Este movimento configura-se ainda na premissa da esperança de que a cidade era o lugar ideal para o crescimento intelectual e profissional. Nesse momento encerrando um ciclo em minha vida começou um outro sobre os sujeitos que vinham do campo para a cidade.

No período da graduação entrei em contato com o Movimento negro Organizado do Município de castanhal, passando a participar de debates, grupos de estudos, assim como a minha participação no movimento estudantil me possibilitou juntos a outros colegas promover debates sobre essa temática dentro da universidade, trazendo para o seio das discussões os adventos que a lei havia promovido.

Por conseguinte na especialização em formação docente na Amazônia, ofertada pela UFPA, vislumbrei ir para escolas rurais para perceber como acontece a formação dos professores e como a infância e juventude recebem informações sobre sua própria identidade, acabei enveredando para outro caminho, devido à complexidade do tema e do tempo pra tal, bem como recebi valiosos conselhos de meu orientador na época professor Dr^a Amaral Assunção, para deixar aquela pesquisa para um outro momento. Acabei concluindo o curso com uma monografia intitulada “Educação, Legislação e Africanidade: Uma análise das leis e documentos anti-racistas na educação brasileira”. Nesse momento foi realizado apenas pesquisa bibliográfica, fazendo um percurso nas datas e eventos históricos que foram modificando a estrutura legislativa das leis anti-racistas, deixando para uma outra pesquisa maior e mais densa as questões voltadas para a configuração da formação, práticas pedagógicas dos professores do campo quanto a efetivação da lei 10.639/03.

É importante salientar aqui que em paralelo a esses desejos acadêmicos científicos, sou neta de agricultores, que tem íntima ligação com os afazeres do espaço campesino, no trato com as questões ligadas a esse espaço, sou filha de uma família de agricultores familiar, que manejam a roça, plantam, minha mãe trabalhava na agricultura, migrou do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida também, formou-se em historiadora pela Universidade Federal do Pará, é professora (já aposentada) da rede estadual de ensino, nos ensinou e possibilitou o contato com a terra desde a tenra idade, mostrando e ensinando o respeito pelo outro.

É inerente ao ser humano se indignar diante de situações que considera desumana e a forma como os afro descendentes são tratados ainda hoje na sociedade e dentro das instituições escolares são fatos que me angustiam, em especial quando penso no contexto escolar do espaço rural, na infância e juventude que migra para os centros urbanos a procura de melhorias de vida, a procura de trabalho nos setores secundários e terciários, sem ter uma base sólida de sua própria identidade, que deveria ser iniciada dentro do espaço escolar.

Entendo que a educação deve abranger todos os setores da sociedade, não ignorando ou renegando nenhum deles, dessa forma as questões que envolvam os afro descendentes, a formação e fortalecimento da identidade, devem fazer parte das discussões diárias de uma escola, não apenas em períodos específicos, pois, “ a escola não é a fonte de alienação, da exploração e da dominação de classe, de modo que fazer dela a responsável por todas as mazelas da sociedade é uma forma de justificar, de legitimar a estrutura social (COELHO, 1982, p. 42). Não devemos subjugar a escola, tampouco responsabilizá-la unicamente pela formação. No entanto, os principais atores sociais responsáveis pela formação de indivíduos dentro dessa estrutura social que interagimos são os professores e essa formação depende do modo, das orientações e discussões que os mesmos vivenciaram durante sua formação, depende também do modo que essas pessoas absorvem sua cultura, é a escola lugar privilegiado do saber, da cultura, do conhecimento, das ideologias é a escola ainda o espaço que os sujeitos interagem e absorvem os conhecimentos de mundo, as ideologias, as posturas de opressor ou oprimido. Tampouco não devemos responsabilizar os professores como únicos responsáveis pela formação de sujeitos, este também é um sujeito em formação, está inserido em um sistema opressor, de dominação, onde a burguesia detentora dos principais

meios de reprodução de ideologias, injeta suas ideias preconceituosas. Devemos sim junto com estudiosos da área repensar as posturas, indagar, trilhar para um caminho que nos permita tirar as vendas dos olhos.

As discussões acerca dessa temática, além de levantar questões pertinentes a serem investigadas, são concernente ao apresentar uma relevância, no sentido em que pode contribuir para uma reflexão mais detalhada e profunda da temática, bem como ajudar a fundamentar políticas públicas voltadas à educação do campo no tocante a lei em questão.

2.2 Caracterização do lócus da pesquisa: A agrovila de Patauá, suas histórias e vivências

As comunidades da Amazônia Paraense são marcadas pela diversidade de fauna, flora, rios e seus afluentes, tem na memória de seu povo o início das histórias de suas cidades, vilas, quilombos, agrovilas, que são passados de geração para geração, em história contadas de “boca”, com referências de rios, árvores, cantorias, encantarias, sem registro em livros e fotografias a agrovila do Pataua é uma dessas comunidades, que tem como referência rios e árvores e a memória de seus moradores mais velhos para contar sua história, não existem registros em livros, nem em IBGE, a única forma de compreender como iniciou a história dessa comunidade foi adentrar na pesquisa de campo além dos muros da escola, ir coletar os dados históricos na comunidade com seus moradores mais velhos. Para Silveira (2007)

O registro sonoro da conversa, então, se torna o documento, o registro fiel, a fonte de dados, o material a ser descrito, analisado, categorizado. Os outros registro – os olhares, os sorrisos, as mãos que se movimentam, as expectativas e desconfortos, o travo na voz, o leve nervosismo. [...] é a entrevista um evento discursivo complexo, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens e representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (p. 117-118)

Ouvir os sujeitos moradores nos remeteu a um tempo passado, onde as percepções do modo como se comportavam diante os diálogos lhes remetia nostalgia de um tempo vivido em suas memórias. Patauá tem origem no nome de

uma árvore que se localizava a beira de uma cacimba, onde as mulheres da comunidade se reuniam para lavar roupas e pegar água para consumo, apenas era chamada de vila, até o momento que os moradores começaram a intensificar o chamado para Vila do Patauá, devido a árvore que demarcava o encontro das mulheres na cacimba, que se combinavam de ir lavar roupas, pegar água. Segundo dona Hermogena (83 anos) uma das moradoras mais velhas da comunidade.

A nossa gente primeira chamava assim: lá no Patauá, mas era para a cacimba não pro lugar, não pra vila, acontece que a árvore de Patauá caiu, morreu, mas a cacimba tá lá e a gente usa até hoje, vá lá minha filha ver como tá, não como antes, mas tema água boa [...] então as pessoas passaram a chamar só de Patauá para a vila, como a cacimba, depois ficou sendo chama de Vila do Patauá como é conhecida.

Contam os moradores mais antigos da vila do Patauá, como é conhecida na região do salgado, Hermogena (83 anos), Manoel Anterio (87 anos), Ângelo (92 anos) Tíbolço do Rosário (90 anos) e José Maria (86 anos) e que a vila tem muitos anos, não sabem dizer quantos, a memória já não permite mais, que seus pais vieram para essas terras fugindo da seca e da fome que afligia o nordeste, que nasceram na comunidade, que seus pais vieram para a localidade quando ainda eram crianças, não lembram especificamente a data, mas contam o que a memória ainda guarda.

Vieram de outros lugares e daqui gostaram porque tinha terra boa, tinha rio doce e salgado. Nós crescemos trabalhando na roça. Casamos e por aqui ficamos. As casas não eram perto uma da outra como é hoje, a gente andava no caminho, não passava carro, ouvíamos no rádio de pilha do Zé Maria as notícias do mundo e do Brasil, ele gostava de política, todos tinham muita terra, e o Zé Maria era curraleiro, era fartura de peixes, a gente trocava peixe com arroz, farrinha e feijão. Todos nós tínhamos essas coisas em fartura. O Zé dava muito peixe pra nós, ele era o que mais tinha terra, era um homem trabalhador e ajudou muito nossa comunidade. As coisas foram mudando chegaram gente nova para a vila, tudo mudo, alguns de nós já morreram.
(Tíbolço do Rosário)

Os diálogos com os moradores nos retornam ao passado, onde o acesso a Vila se dava andando, a cavalo e de tempos depois um único ônibus que só passava aos sábados.

As coisas tão tudo diferente hoje, antigamente na minha época de rapaz a gente andava muito para ir de um lugar a outro. Aqui essa vila era poucas casas, todo mundo se conhecia, se ajudava, eu sabia o nome de todos, a Jacira era a única parteira desse mundaréu de todo que se vê e eu levava ela no cavalo. [...] é velha essa vila eu não sei, num me lembro mas meu pai chegou aqui menino e já morreu com 95 anos e eu tenho 92. É velha, muito velha queria saber a idade dela, pra ti dizer".
(Ângelo)

Não podemos demarcar o tempo preciso da vila com datas, pois não há documentos que comprovem especificamente esse tempo, os terrenos agrícolas herdados com títulos definitivos datam de pouco tempo, apesar de pertencerem há muitos anos as famílias dos agricultores. O que comprova que a vila tem muitos anos é a memória dos próprios moradores, dos mais antigos, que nos contam o que seus avós contavam a seus pais e conseqüentemente seus pais lhes contaram. Esses moradores mais antigos, não foram os primeiros moradores, mas lembram com nostalgia, através de uma memória viva, lucida, os acontecimentos passados, nos relatam o que viram e ouviram. Pois entendemos que a história da humanidade é registrada a partir da memória e dos registros históricos de seu povo, desse modo,

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida; passo esse que é condicionado por sua organização corporal. O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas [...] A produção de ideias, de representações da consciência está, de início diretamente entrelaçada à atividade material e com o intercambio do material[...] os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercambio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pôde ser outra do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX E ENGELS, 1986, apud FAZENDA 2010, P. 82-83)

É pensando nesse constituir-se sujeito que faz, que conta, que emana a história viva, da vida real, de um processo histórico de construção de uma sociedade que optamos em valorizar a voz e memória dos sujeitos da comunidade, de como se configurou, de como produziram seus modos de vida, suas produções agrícolas, suas vidas de curraleiros, suas representações da consciência doutro tempo. São

acepções que norteiam o estudo como forma de retratar o movimento social através da memória.

Pelo que relatam os moradores a agrovila deve ter por base 200 anos, levando em consideração que um dos moradores mais antigos tem 92 anos e o pai do mesmo morreu com 95 e chegou ainda menino para a comunidade pensamos nesse tempo pelas idades dos sujeitos que colaboraram com os dados. Nesse percurso descrito, o quantitativo de famílias passaram de três para 103 atualmente, a maioria das famílias trabalham com agricultura, tem pequenos comércios, alguns ainda praticam a pesca artesanal, são donos de curral, assim como praticam a caça.

O conhecimento que os moradores mais velhos da comunidade possuem é muito vasto sobre os acontecimentos vividos, tudo o que tem constituído em suas memórias são as relações entre as coisas, o trabalho de toda a história, do modo como se constituíram comunidade, da relação que estabeleceram com a natureza, da formação social, pois

O conhecimento que temos do real não é propriamente de coisas, entidades, seres, etc., mas sim de relações que a investigação trata de descobrir, determinar, aprender no plano do pensamento. Aprender e determinar essas relações exige um método que parte do que é dado imediatamente, da forma como a realidade se manifesta, e através de uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. (ROLO, RAMOS, In DICIONARIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2012, P.152-153)

Todo o conhecimento sobre a comunidade, apenas foi possível devido a análise do conhecimento de seus moradores, que foram acumulando no decorrer do fazer da história, constituindo uma história real.

A agrovila do Patauá, possui 103 famílias, das quais 95 dependem da terra, são pescadores, pequenos agricultores, cultivam a mandioca para a produção de farinha, feijão, milho e arroz, algumas horticulturas, criam patos, galinhas caipiras, porcos, para revenda, as demais famílias dividem-se em comerciantes, e funcionários da escola (rede pública municipal), todos tem vínculo com a terra, são proprietários de pequenos lotes e dividem suas funções entre o comércios, escola e os afazeres do cultivo da terra. A vila tem água encanada, mas ainda opta-se pelo banho nas cacimbas, rios, bem como a lavagem de roupas nos rios que banham a comunidade, tem rede elétrica, torre de operadoras telefônicas, depende de um único ônibus que passa na comunidade as 6hs00.



Figura 1_ Rancho de curraleiros



Figura 2 _ Família de curraleiros



Figura 3_ Forno de feitura de carvão.



Figura 4_ A roça

Vila do Patauá, assim é conhecida o lócus da pesquisa tem ares e características de comunidade do campo, a vida da comunidade ainda permeia em torno dos afazeres da agricultura familiar, as famílias se organizam para a feitura da farinha, para a pesca, os jovens dividem seu tempo entre o compromisso com a escola e o auxílio a seus familiares na agricultura, feitura do carvão e da farinha. Percebemos que os meios de produção são ainda artesanais, a casa de farinha, o modo de organização das famílias para o cultivo da terra, para a produção e divisão dos afazeres na roça, sempre oriunda do mais velho da família que organiza os afazeres. Entendemos por agricultura familiar

A forma de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção é executora das atividades produtivas. Essa condição imprime especificidades à forma de gestão do estabelecimento, porque referencia racionalidades sociais compatíveis com o atendimento de múltiplos objetivos econômicos; interfere na criação de padrões de sociabilidade entre famílias de produtores; e constringe certos modos de inserção no mercado produtor e consumidor. (NEVES, 2012, p. 33 IN DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO)

Pelas percepções, vivências no período da pesquisa na comunidade, tendo dados da UBSF, na escola e em especial no diálogo com os moradores e caminhadas na comunidade, com pausas para observações e contato, vendo e percebendo o movimento da comunidade, desde o amanhecer, a forma como se organizam no dia-a-dia para cumprir como os afazeres, os trabalhos de homens e mulheres, são definidos. O modo de vida é rotineiro, no fazer de todos os dias as tarefas da terra, mas que simbolizam incrível movimento, expressam sentido nos afazeres, a vida da comunidade é extraordinária, num constante movimento dialógico. Organizo abaixo um gráfico demonstrativo da organização econômica da vila, dos modos de produção na terra em consonância com os afazeres da escola e UBSF como podemos perceber abaixo.

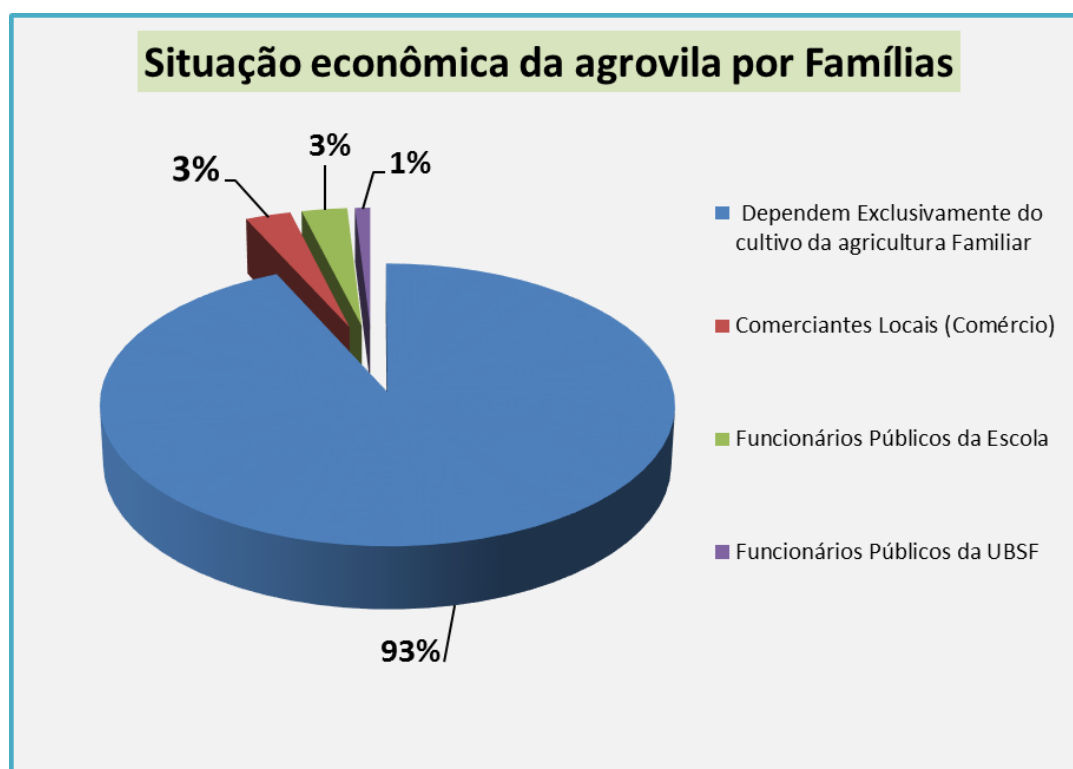


Gráfico 1

Fonte: dados da pesquisa de campo, organizado por Renato

A rotina ainda gira em torno da benfeitoria da terra, mesmo os pequenos comerciantes tem e possuem terras que são heranças de famílias, produzem e vendem em seus comércios, repassam a produção do carvão para comerciantes de outras localidades e do município sede, bem como a farinha, e o milho que são os produtos mais cultivados, as mulheres dividem seu tempo nos trabalhos do cuidado com filhos e casa e ajudam no cultivo da terra, ainda lavam roupas nos rios que cercam a comunidade, da mesma forma que as famílias ainda usam esses mesmos rios para o banhos diários, apesar de ter água encanada, essa cultura do banho no rio ainda é viva. Algumas famílias possuem poço em suas residências, a vida cultural gira em torno dos banhos de rios nos finais de semana, com os amigos, assim como as festas que ocorrem, a comunidade tem um grupo de carimbo chamado “frutos do Patauí”, composto por 7 membros, da própria comunidade, fazem pequenas apresentações e os ensaios já são uma festa para a juventude. A comunidade tem festas tradicionais, que atraem muitas pessoas, assim como tem um “santo” que é festejado, “São Sebastiao”, festa tradicional e que envolve toda a comunidade em um misto de festa religiosa e profana.

Podemos refletir a luz de pensamentos marxistas que os homens dessa comunidade, assim como de toda a humanidade estavam e estão em condições de viver e de fazer história, mas para que homens constituam-se como sujeitos fazedores de história é necessário:

antes de mais nada , beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. o primeiro fato histórico é, pois, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico; de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar, dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos.(MARX, ENGELS, apud, QUINTANEIRO,2009, p. 32)

As histórias contadas, observadas, analisadas, vividas e a mim relatadas configuram-se a afirmação da existência humana, dos modos de vida, da afirmação de sua existência quanto povo, comunidade e sujeito que compõe a história e esta é contada de forma consciente, que tiveram limitações, que se manifestaram e emanaram mudanças, que reproduziram ações, de construir-se a partir das dificuldades postas pela própria natureza, está que foi e está sendo modificada em decorrência das necessidades que urgem, pois a vila aspira a mudanças, tais

mudanças também baseadas em lutas políticas pelos líderes da comunidade, para melhores condições de vida a todos.

A agrovila do Patauá fica localizada na micro região do salgado localizada a 191 km da zona metropolitana de Belém e à 9 KM do município de São João de Pirabas no Pará. O Pará está localizado na Amazônia Legal, mundialmente conhecida pela diversidade da fauna e flora, pelos modos de vida e exuberância da vida social, econômica, cultural, biológica e hídrico pelas bacias hidrográficas. Sendo os modos de vida de ribeirinhos, do campo, fontes inesgotáveis de pesquisas de alunos da pós-graduação deste e de outros territórios, tendo ênfase e referências de estudos e dos mais diversificados temas e campos.

Segundo dados do IBGE o estado do Pará é o maior da Região Norte com 1, 25 milhão de Km², sendo que parte de suas áreas ainda é coberta pela exuberante floresta é palco de lutas constantes pela terra, sendo um dos principais exportadores de matéria prima, sofre com o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sendo 0,726, fazendo um comparativo com a média nacional que é 0,830.



Figura 5 _ Mapa do Pará com localização de estados vizinhos.
Fonte: IBGE/2015

O município de São João de Pirabas, segundo IDH é de 0,539, considerado baixo, estando entre um dos 87 municípios do estado que apresentam essa estimativa. Os dados estão no site do IBGE, que tem como referências o Atlas Brasil

2013, do Programa das Nações Unidas Para o desenvolvimento (PNUD). Como podemos perceber no gráfico.

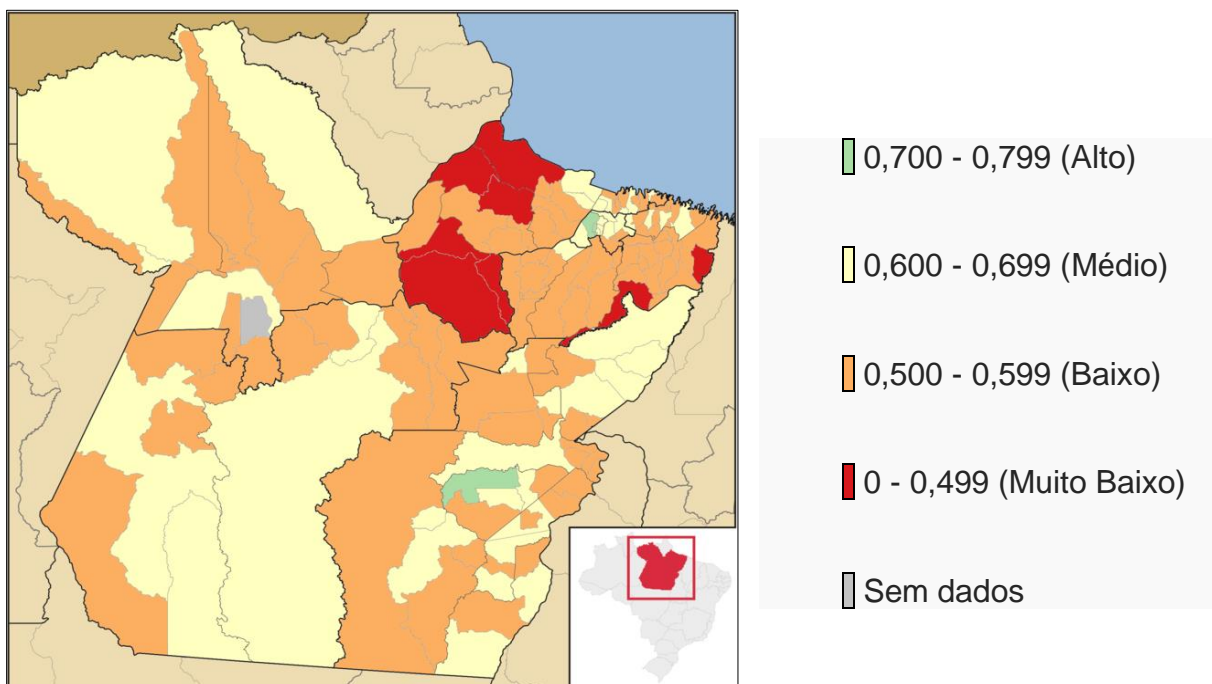


Figura 6 _ Mapa do IDH do estado do Pará/2010
Fonte _ IBGE

O índice de desenvolvimento serve de comparativo entre países, que objetiva medir o seu desenvolvimento no parâmetro da economia e conseqüentemente qualidade de vida que se oferece à população, sendo que o relatório é de responsabilidade de um órgão da ONU, o PNUB (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), tem como parâmetro a renda, educação e saúde, sendo estes o tripé de desenvolvimento de uma sociedade. O conceito desse desenvolvimento humano surgiu para uma apropriação dos modos de vida dos países, sendo está considerado uma medida importante pela ONU, no sentido de avaliar a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma determinada população com base no tripé. O entendimento que temos tido dessas referencias é que esse índice de desenvolvimento vem servindo mesmo para fins comparativos, pois mesmo com esses dados em mãos não temos percebido nenhuma ação do Governo Federal ou Estadual para equalizar essas situação que se apresenta, continuado este município a entrar para IDH sempre na mesma situação e oscilando sempre para menos.

Abaixo o mapa do Município de São João de Pirabas/PA, com as conexões das PA que ligam o município a outros.

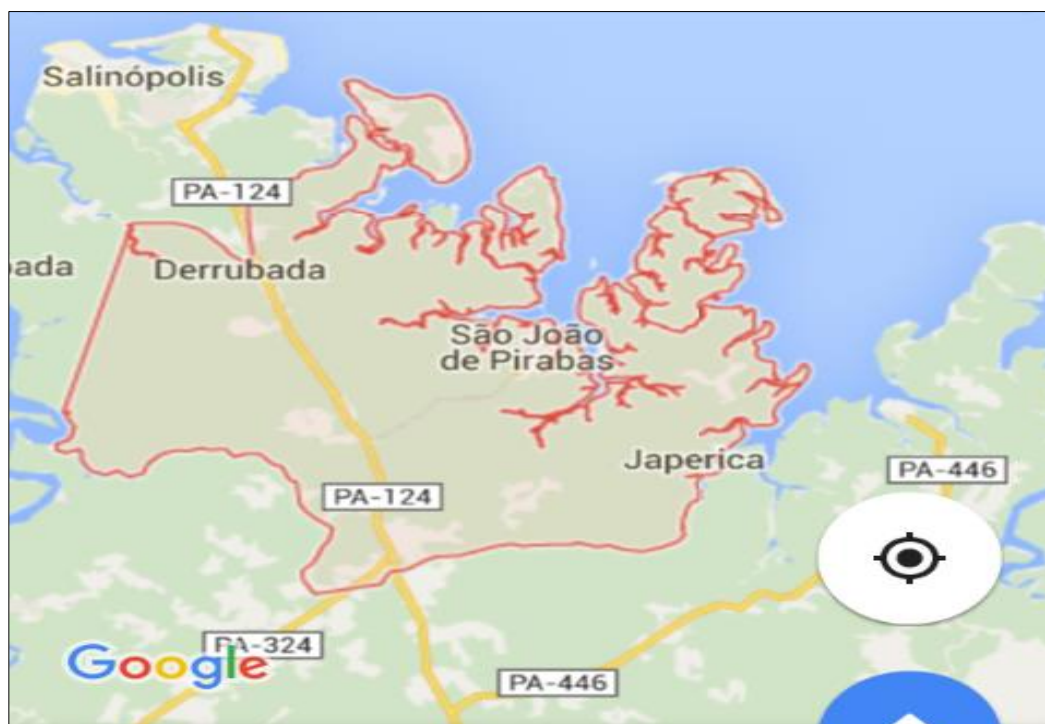


Figura 7 _ Município de São João de Pirabas.
Fonte _Google maps

O município de São João de Pirabas faz ligação com o município de Salinópolis, Primavera e Santarém Novo, banhado pelo Oceano Atlântico. Segundo dados do IBGE a população estimada em 2015 era de 21.991 pessoas, possui uma área territorial em 705, 542 km², sendo este criado pela Lei nº 5.433 de 10 de maio de 1988, sendo este um município muito jovem, 28 anos, estatuída pela Assembleia Legislativa do Pará e sancionada pelo governador Hélio Mota Gueiros, sendo esta área de terra desmembrada do município de Primavera. A vila do Patauá é a terceira maior vila do Município, segundo dados da prefeitura. O município é banhado pelo Oceano Atlântico, a economia gira em torno da pesca, e turismo, sendo estas as principais do município.

A vila do Patauá é de tamanho intermediário, possui uma economia quase auto-suficiente, produz seus principais alimentos e ainda fornece a comunidades vizinhas, como a farinha, o milho, feijão, arroz, cata do caranguejo, pesca artesanal. O núcleo populacional do Patauá fica localizado a margem de uma PA 324 que liga Pirabas ao distrito de Japerica, logo o escoamento da produção dos pequenos

agricultores dá-se através do ônibus ou mesmo os compradores vão até a comunidade.

Abaixo o croqui da vila.



Figura 8_ Croqui da agrovila do Patauá
Créditos: Ana Keuria e Noraia

O local específico para a realização da pesquisa foi na escola, da vila do Patauá, sendo necessário adentrar nas tramas da comunidade para conhecer a história do povo e de seus antepassados.

2.3 O primeiro contato com o lócus da pesquisa: a escola

Estar inserido em um contexto que se propõe a pesquisa, requer em primeiro instância ter um entendimento de que os autores sociais da comunidade estejam também cientes de sua presença ali, naquele contexto, sendo estes fontes reais de informação, de esclarecimentos sobre a história que ainda não se fazem presentes em textos escritos, deixando transparecer que eles são parte importante do processo da pesquisa.

Como afirmo e sinalizo anteriormente sou neta de agricultores, meus avós são moradores da comunidade a qual lanço-me a pesquisa, meu contato com a

comunidade é desde a infância, mas esse contato dava-se apenas a partir de parâmetros da vivência, e com as experiências da academia passaram a transitar no plano das ideias pois é compreendido que

O homem nunca parou de interrogar-se sobre si mesmo em todas as sociedades existiram homens que observavam homens [...]. A reflexão do homem sobre o homem e sua sociedade, a elaboração de um saber são, portanto tão antigos quanto a humanidade. (LAPLANTINE, 1993, p. 01)

E foi justamente por intermeio desse entendimento que entramos em contato com o campo da pesquisa de observar ações no cotidiano da escola, fazer um diário de bordo, para os registros se tem como pertinentes e talvez conduzam a uma interpretação daquela realidade, a partir da reflexão. Os momentos que antecedem a ida ao campo é permeada de pesquisas, para embasar a trama que se pretende, entrar no território do outro, estar ali é preciso ter um entendimento do quanto você precisa se distanciar e do quanto de aproximar. Latour (1997) traz definições do papel do pesquisador em seu ambiente de pesquisa o qual define como “laboratório”, das possibilidades e limites, das observações necessárias de estar atento ao movimento de esse movimento do ato da pesquisa ser tão constantes, mas que acabam por afastar o pesquisador de seu foco Latour faz uma persuasão de sedução com as palavras para afastar o pesquisador das modalidades e seguir, nos conduz a um caminho que fazer grandes descobertas requer adentrar no laboratório do seu campo de pesquisa por um tempo para chegar as reflexões finais.

O meu caminhar nesse laboratório que foi a vila do Patauí começou logo após o ingresso no mestrado, em agosto de 2014, sendo o primeiro contato com a escola e seus atores sociais no âmbito do diálogo com as gestoras e coordenadoras da escola, sinalizando minha intenção, sendo desde esse momento recebida com reciprocidade naquele espaço e fornecendo informações importantes. Neste primeiro momento foi-nos fornecido informações históricas sobre a escola, este contato ocorreu no período de 1 dia.

A escola não possui um arquivo, que contenha informações mais precisas sobre os primeiros professores, estes estão nos arquivos do Município de Primavera, a quem territorialmente pertencia a vila. Os dados a fundação da escola data de 31 de dezembro de 1965, tendo hoje 51 anos, no mandato do então governador Alacid Nunes, e quem presidia o Brasil era Humberto Alencar Castelo

Branco. A escola data do período ainda da ditadura militar (1964-1985) que durante 21 anos assumiu e implantou o regime ditatorial, negando o direito do povo, sua participação e reprimia com violência de todo tipo os movimentos que se opunham a essa forma de governo.

A escola tinha apenas duas salas de aula, que atendiam crianças de diversas idades, multisseriadas, 1 banheiro externo, 1 copa. No decorrer da história veio passando por reformas e a última ampliou suas dependências. Atualmente possui 7 salas de aula, 1 sala de informática, 1 sala de vídeo, 1 sala de leitura, 1 secretaria que agrega também a coordenação e gestores, 1 cozinha, 1 depósito de merenda, banheiros masculino e feminino, é murada, tem uma quadra em anexo fica no coração da comunidade, no entorno fica um campo de futebol e casas de moradores. A estrutura da escola é bem definida e organizada, articulada com corredores, tem um espaço amplo de encontro para os alunos, professores e visitantes.



Figura 9 _ salas de aula.



Figura 10_ secretaria, banheiros, cozinha,



Figura 11_ Sala de leitura

Figura 12_ Entrada e saída da escola.

A escola é considerada de porte médio, é uma escola poló, atende crianças de outras vilas como Murumuru, Bom Jardim, Santo Antônio, Anta e Laranjal. Neste período a escola contava com a demanda de 264 alunos matriculados na educação infantil e ensino fundamental. No início desse ano letivo conta com 210 alunos. A escola naquele período contava com 26 funcionários sendo 02 professores da educação infantil, 5 do 1ª ao 5ª ano, 9 de horas aulas (que atendem do 6ª ao 9ª ano), 4 funcionários de apoio, 2 vigias, 1 secretario escolar, 1 coordenador pedagógico, 1 diretora e 1 vice.

O contato nesse primeiro momento com os professores foi bom, estabelecemos diálogos, mas não lhes revelei logo a intenção de estar no espaço deles, foram me cercando com perguntas a fim de saber o porquê da minha presença ali, quando lhes sinalizei ouvi muitas frases e afirmações uma delas é a presente do título do trabalho “ *pelo que vejo, aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo é como antes*” e segui dizendo “*de que adianta eles não vão mudar o comportamento deles né?*” como ouvinte não respondi nada, agradei pela recepção e me despedi até a próxima visita. Aquela frase, afirmativa ficou na minha cabeça, e ideias reflexivas sobre a mesma começaram a aparecer em formas de perguntas investigativas sobre o papel que a sociedade, vem exercendo através de suas lutas, de como os programas atingem a escola, de como os textos políticos chegam até os principais sujeitos responsáveis por desmitifica-los no chão da escola, como eles, os professores se constituem e como ajudam a afirmar identidades em um campo paradoxal, a fala ficou em mim, me impregnou e a registrei como forma de traçar reflexões sobre a mesma posteriormente.

A segunda visita ao lócus da pesquisa ocorreu em três dias 13, 14 e 16 de outubro de 2015, esses dias foram mais intensos os contatos com os sujeitos, pais, alunos, professores, demais funcionários, minha presença ali proporcionou uma percepção do cotidiano dos sujeitos, da entrada e saída das salas, a cada sinal que sinalizava a troca de professores, das crianças da educação infantil no brincar, do olhar dos professores pra mim. Foi perceptível nesse momento a audição de palavras discriminatórias, preconceituosas de colegas para com colegas, professores para com alunos, funcionários chamando os alunos por apelidos e

jargões tais como “negrinho”, “pretinho” “filho da noite” dentre outros. Algumas das crianças que foram tratadas desse modo saíam a correr, outras respondiam e umas tantas olhavam com um tristeza sem nada a falar, apenas a guardar para si aquelas palavras, percebi que os modos de tratamento se faziam presentes cotidianamente, pois nos dias de minha presença ouvi com frequência. No meu entendimento naquele momento as palavras haviam se naturalizado ao cotidiano da escola e se passava despercebida na condução de seus atores responsáveis pela formação.

Os professores não são da comunidade, são de municípios vizinhos, sendo da comunidade apenas 3 funcionários de apoio. Nesse período junto a secretaria da escola busquei dados sobre a escola, seus funcionários e alunos, os quais se representam no gráfico abaixo.

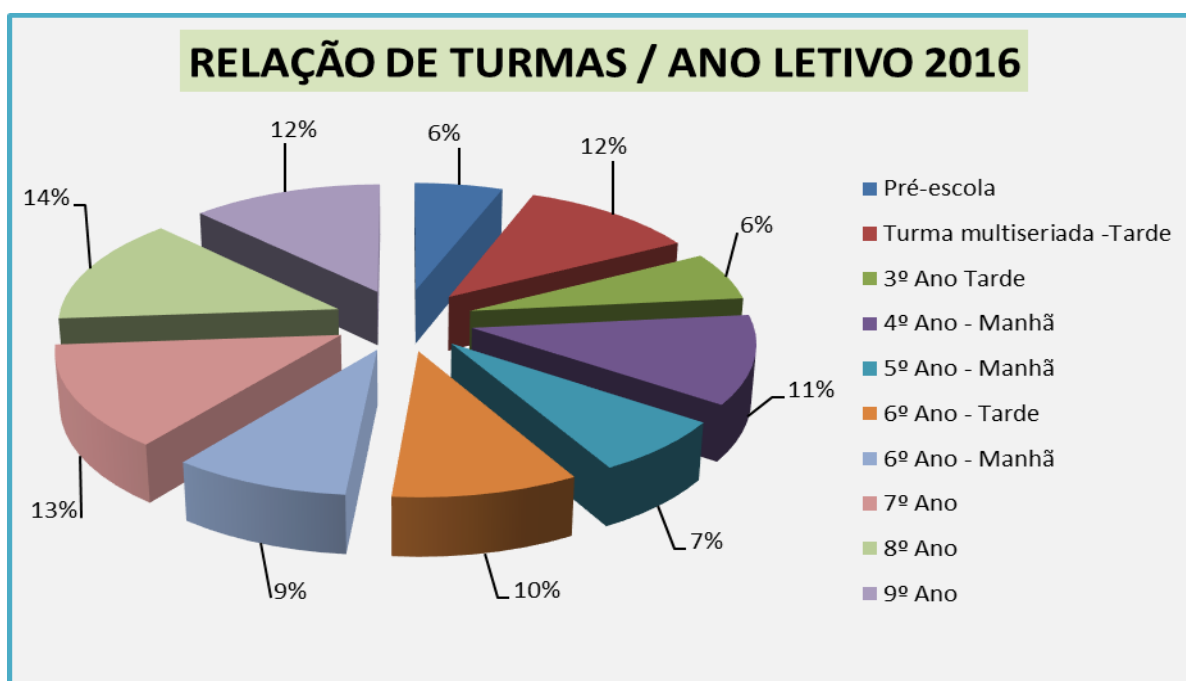


Gráfico 2_

Fonte: Secretaria da escola Municipal da Agrovila do Patauá.

A escola no início do ano letivo de 2016 tem um total de 210 alunos, distribuídos nas séries acima. Segundo dados e informações da secretaria da escola, a escola tem um fluxo de alunos bom, alguns desistem “especialmente do fundamental maior” (secretario escolar), essas escola ainda lida com questões de gravidez na adolescência, busca de trabalhos na cidades, ausência no período da colheita, mas com retorno, ônibus escolar. Na percepção do secretário escolar.

Aqui nós temos várias situações de desistência é porque os alunos, especialmente os homens vão para a cidade procurar trabalho, já são rapazes né? Alguns voltam e vem atrás da vaga na escola, outros não voltam e tem os que voltam pra vila e não voltam mais para a escola, só ficam trabalhando na roça mesmo na propriedade das famílias. Algumas meninas vão trabalhar ainda em casas de família, em troca de moradias, alimento, roupas, acolhida e uma esperança de mudança. Isso acontece aqui, algumas crianças da Anta desistem porque não tem ônibus e é muito longe. Quando chove muito nossa escola fica vazia.

No diálogo com a coordenadora sobre a vivência e frequência dos alunos na escola ela nos relata

Aqui é muito bom de trabalhar, nós temos poucos alunos, sou só eu de coordenadora, mas é tranquilo o trabalho com os professores, os alunos são parceiros, e alguns pais são bem participativos aqui na nossa escola, eles vem mesmo saber sobre os filhos deles. Nossas turmas são de poucos alunos. Quanto a desistência nós também temos aqui algumas jovens adolescentes que engravida, esse ano mesmo temos duas jovens uma desistiu infelizmente, fui na casa, conversei com a família, mas não adiantou ela ficou com vergonha, a outra está vindo ainda, são dos alunos já adolescentes que vão para a cidade, sempre os meninos, atrás de trabalho, já algumas meninas vão para trabalhar na casa de famílias de conhecidos da família delas, algumas vezes elas volta, porque não se acostuma e vem aqui pra nossa escola, outras não voltam mais. Aqui a nossa escola trabalha com calendário, pois alguns períodos do ano, dois, a maioria dos alunos vão ajudar seus pais, primeiro a plantar a maniva, o milho, arroz, feijão e depois eles voltam pra roça pra ajudar a tirar esse produto. Eles só não vão vender. No dia de fazer farinha eles não vem, mas alguns avisam, a feitura da farinha é mais constante, também tem o carvão, que eles ajudam a tirar do forno e ensacar. Tenho conversão com os professor pra justificar a ausência desses alunos, e já esse ano estamos tentando montar o calendário adequado a esses períodos ai das famílias.

Percebemos que pelas falas acima, entendemos que a escola lida com as questões do campo mesmo, ainda estão tentando organizar o calendário, para se adequar ao período da colheita, mas os mesmos tem tido em entendimento da ausência em alguns períodos do ano, respeitado e justificando a ausência dos alunos. Algumas questões outras ainda são muito fortes como a saída do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida, de um trabalho que não seja na roça, as meninas que vislumbram a cidade grande saem, deixam o aconchego de seus lares para irem trabalhar na casa de outros, temos ai um campo de lutas e forças que merecem um outro estudo, um outro olhar, pois este é outro movimento.

SEÇÃO 3 A ANÁLISE: AS AÇÕES REVELADAS NO COTIDIANO DA ESCOLA.

3.1 Considerando a palavra ouvida.

Você veio fazer o que aqui mesmo?

_ Quero investigar como acontece nas salas de aulas dessa comunidade as práticas para ensinar a história dos negros [...]

_ hum! Então minha filha! Você veio arrumar coisa. Aqui nessa vila só tinha preto, mas preto mesmo que nem o tibolsinho (Tibolço), mas ninguém se lembra disso, só falam no Sabá Branco, aquele lá (respiração e pausa). Meu avô era preto, meu pai era bem preto. Na minha família só tem preto.

_ De onde vieram seus pais?

_ Num sei, não! Só sei que meu avô veio para cá das bandas daí e fez família aqui, foi um homem muito sofrido. Olha! O pai do meu marido era preto fugido. Trabalhava no armazém mas era escravo, fugiu com a filha do dono dele pra essas bandas daqui. Foi renegada da família, minha sogra que era branca, branca e ela sabia ler. Me contava essas histórias [...]. Mas olha lá na escola tu num vai descobrir nada não, meus filhos estudaram lá e meus netos são de lá agora, mas lá só aprendem de outras coisas, dessas aí não, nada, nada, eu queria ir lá conta que aqui só tinha preto e das coisas que a gente fazia. Foram chegando outras famílias de gente mais branca e aí tomo assim hoje com as cor tudo misturado.

D. Hermogena

Opto em iniciar esta seção com a fala de D. Hermogena, umas das moradoras mais velhas da comunidade, considerando sua fala como pontual a partir de suas percepção sobre o que a comunidade vive e como a escola se expressa na mesma, fazendo refletir na fala da moradora a angustia da ausência da história, uma vez que seus filhos estudaram na escola e hoje seus netos a frequentam, daquela vivida e construída, a notoriedade em sua fala nos induz a um pensar sobre se os primeiros moradores da comunidade eram negros do regime escravista, que pelas análises cronologias das datas há essa possibilidades, de um grupo ter procurado terras para se fixarem. Mas essa é uma proposta para um outro momento, para não perdermos o foco.

É relevante citar aqui que a minha relação com a comunidade é de longas datas, logo, as pessoas me deixaram a vontade com o espaço escolar, pois visitei inúmeras vezes o espaço e minha presença ali já lhes era familiar, tratada como um de seus sujeitos e o gravador em mãos não lhes assustava mais, e as entrevistas ocorreram com tranquilidade, sempre obedecendo ao roteiro que nos conduziu a obtenção de informações sobre o tema pretendido.

Uma das tarefas de pesquisa de campo é fazer a análise do visto e ouvido no desenvolver da mesma, de filtrar as informações, de ouvir os intensos e fervorosos desabaços, as falas dos informantes são tão verdadeiras e as mesmas são acompanhadas das expressões que denotam o quanto envolvidos estão e de certo ponto passaram a se preocupar e perceber o seu entorno, o me fazer perguntas, a me pedir matérias, livro, revistas para lerem, começo apontando aqui que a minha presença ali naquela comunidade já emanou mudanças, não apenas com os professores, mas com alunos também. Fui “cobrada” por várias vezes com tons de lembretes “não esquece a minha revista”, “vê se não esquece o material”, “profe, você tem revistas sobre cabelo assim, como o meu? Traz pra mim!”. Percebemos que essa postura de alguns grupos de professores e aluno se deu em especial após as entrevistas, em especial com os professores, que me deram seus endereços eletrônicos para que eu pudesse mandar materiais que fossem úteis em suas atividades diárias no fazer pedagógico.

Geertz (2001) em seus estudos antropológicos traz uma abordagem desse encontro de informantes e pesquisador, aponta que

No trabalho de campo, a manifestação de equívocos sérios sobre o que é a situação quase sempre começa do lado do informante, embora _ infelizmente para a autoestima do pesquisador _ nos termine aí. Os primeiros indícios _ pedidos claros de ajuda material e serviços pessoais _ são bem fáceis de se lidar, embora sempre constituam uma armadilha. [...] muito mais difícil, porém é lidar com outro conflito bem semelhante, entre minha maneira típica de ver as coisas e o modo como a maioria de meus informantes o faz. Mais difícil porque não diz respeito apenas ao conteúdo imediato da relação entre nós, mas a seu sentido mais amplo, a suas nuances simbólicas. (p. 37-38)

Aos olhos dos sujeitos narradores/participantes da pesquisa já deu subsídios suficientes sobre as ações dos sujeitos naquele espaço, logo sinalizam interesse em buscar informações sobre a temática e me tem nesse momento como uma luz para a resolução das angústias que ficaram nos informantes após o diálogo, passam a considerar uma troca, no sentido de “eu informei, você me ajuda!”. Viver momentos entre aquelas pessoas, informantes ou não dentro e fora da comunidade escolar lhes deu entendimento de que eu na condição que me apresentava ali devia lhes sinalizar um caminho para os problemas que lhes possibilitei ver a partir do roteiro de entrevistas. Para Geertz (2001) “O trabalho de campo é uma experiência educativa completa. O difícil é decidir o que foi aprendido” (p. 43). Esse aprendizado

é traduzido nos escritos analíticos do texto, que não necessita buscar uma dimensão paralela para o seu entendimento, mas que seja nítida, reflexiva e que sim, leve aos informantes, a comunidade as percepções observáveis, uma vez que a pesquisa possibilita a quebra de paradigmas e crie ou inove episteme de conhecimento que se lança a refletir, na tentativa de buscar fios sociais que conduzam a descobertas sociais que nos conduzam as mudanças paradigmáticas.

Constituir-se professor é algo que perpassa pelas experiências que ocorrem desde a faculdade, em formação e culmina com as ações efetivas de sala de aula, é no chão da escola que se faz professor, os professores trazem consigo saberes da formação profissional acumulada no decorrer de sua docência, pois como afirma Tardif (2014)

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores. (p. 36-37)

Assim entendemos que a prática docente dos professores da comunidade não apenas como um objeto de saber das ciências, para um saber fazer, mas sim como uma atividade dialógica.

As análises abaixo são das entrevistas realizadas em campo com professores, gestores, alunos e pais, optamos por esses sujeitos por serem diretamente ligados com a prática pedagógica no cotidiano da escola. Entendemos aqui como prática pedagógica o fazer do professor não apenas nas dimensões da sala de aula, mas no cotidiano da escola, na forma que estas práticas atingem os sujeitos dentro do contexto de escola campo, uma vez que a escola é um espaço de aprendizagens, a escola é potencialmente, o primeiro espaço político e público, no sentido de coletivo, para as crianças, jovens e adultos experimentarem a vida democrática ou a educação como política da vida. A realidade é interpretável; na busca de interpretação, homem e mundo se constituem por intermédio de linguagens. As construções do conhecimento, da linguagem e da subjetividade do sujeito ocorrerem pelas interações que se estabelecem, desde o nascimento, entre esse sujeito e o meio historicamente construído. Esteban (2005, p. 89) afirma:

A diferença nos ajuda a compreender que somos sujeitos com particularidades, com experiências próprias, constituídas nos processos coletivos de que participamos, dentro e fora da escola; posta em diálogo, enriquece a ação pedagógica, relacionada à diversificação dos instrumentos mediadores e à ampliação dos modos de sua utilização.

Nessa perspectiva do pensar a particularidade da escola, das ações dos sujeitos que a compõe para pôr o diálogo em evidência sobre questões que partem da subjetividade do pesquisador e se projeta a luz da pesquisa, pra esclarecimentos políticos e sociais sobre o tema.

3.2 O que dizem os professores.

Como já citado anteriormente os professores não são moradores da comunidade, são de municípios vizinhos, como Primavera, Salinópolis, São João de Pirabas, Belém, Ananindeua, Capanema. Tais professores percorrem os caminhos de estrada de chão batido todos os dias, assim como alguns alunos, também lidam com os períodos chuvosos, com a ausência dos ônibus.

A relação com os professores desde o primeiro contato com a escola foi recíproca, alguns manifestaram alegria de poder estar participando da pesquisa, em nenhum momento nenhum resistiu ao diálogo, o movimento foi dialógico, me procuraram a fim de saber, com interesse, me inquiriram sobre o que eu fazia, como fazia, porque estava ali, a partir dessas perguntas os laços de reciprocidade, respeito e escuta nos intervalos das aulas, no cruzamento dos corredores tomaram dimensão de uma grandeza imensurável, a minha presença ali de poder, ver, ouvir e em alguns momentos colaborar, pois naquele momento era a pesquisadora, mas não me desvencilhei da professora da educação básica, e com base nessa formação e atuação pude colaborar em alguns momentos com alguns professores das séries iniciais, em auxiliar a alunos e em desenvolver trabalhos que acontecia na sala.

Nesse momento de desenvolver da pesquisa optamos em realizamos a entrevista com apenas 6 professores da educação básica, desses três atuam nas séries iniciais, 1 turma multisseriada (1ª e 2ª ano, 1 do 5ª ano e 1 do 4ª ano) e três do fundamental maior (1 licenciado em Geografia, 1 licenciado em Matemática e 1

licenciado em História), como citado anteriormente para a escuta muitos me procuraram e se propuseram a participar, com a condição de que seus nomes não fossem expostos na construção do texto, lhes informei do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado pelos mesmo informamos que em hipótese alguma os nomes dos participantes não serão divulgados, logo opto em usar nomes de árvores que são referência na comunidade e que ainda estão presentes e preservados nos terrenos agrícolas. Logo os dados abaixo foram fornecidos pelos sujeitos da pesquisa, a partir do preenchimento de dados presentes no roteiro da entrevista.

Abaixo a tabela com dados sobre os professores que informaram na pesquisa.

Tabela _1 perfil de formação e tempo de serviço

Nome	Formação acadêmica	Série de atuação	Tempo de atuação	Gênero	Cor
Patauá Roxo	Licenciado em Geografia	6 ^a ao 9 ^a ano	10 anos	Masculino	Parda
Bacurizeiro	Licenciado em História c	6 ^o ao 9 ^o ano	12 anos	Masculino	Parda
Cupuaçu	Licenciado em Biologia	6 ^o ao 9 ^o ano	5 anos	Masculino	Indígena
Palmeira	Licenciada em Pedagogia	1 ^a e 2 ^a ano (Multisseriada)	22 ano	Feminino	Branca
Coqueiro	Pedagogia (incompleto)	5 ^a ano	5 anos	Masculino	Branco
Graviola	Licenciada em Pedagogia	4 ^a ano	9 anos	Feminino	Parda

Desenvolvi sete perguntas para realizar durante a escuta com os professores, as primeira tinham como finalidade verificar o conhecimento ou não da lei em questão, para em seguida dialogar sobre como acontece a mesma nesse espaço escolar.

Iniciamos o diálogo sobre a alteração da LDB para a inclusão de história e cultura afro-brasileira na educação básica, do que pensam os professores sobre essa modificação, uma vez que a mesma é para ser protagonizada na escola através dos direcionamentos pedagógicos dos professores. Logo deparamos com a

realidade dos sujeitos que não é perceptível na dinâmica do dia-a-dia da escola, mas sim no dialogo reciproco com quem faz a pratica dessa escola. Apenas um dos professores nos revelou que não tem conhecimento, “não! Que lei é essa? Não tenho conhecimento sobre essa temática, nem essa lei, muito menos se ela acontece ou não na educação, acontece?” (CUPUAÇU). Outros dois professores ficaram em silêncio, entendo que esse silêncio é a ausência do conhecimento. Mas é preciso ter coragem para falar sobre o desconhecimento de algo em questão, essa ausência da fala é perceptível que o protagonismo vivido nas academias, movimentos sociais ainda não atingiu a todos. Os professores que já passaram pela graduação há mais de dez anos estão alheios a essas questões, os diálogos de sensibilização, ampliação de conhecimento das relações étnicos-raciais ainda não atingiu a todos de forma que possam ter domínio para falar do assunto, de explanar o mesmo em suas ações praticas do fazer pedagógico da sala de aula.

A partir dessa resposta começamos a refletir que falar propriamente da lei, não dá aos professor subsídios suficientes para explanar o assunto, de perceber-se como sujeito agente transmissor de um conhecimento. Repensemos aqui a educação como sistema reprodutor ideológico do estado que usa de seu poder para firmar a ideia do mito da democracia racial assumindo perfil de calma frente as desigualdades presentes no meio social, estas posturas são frutos de um sistema que não absorve o negro em todas as suas expressões dentro do currículo escolar, onde os conflitos permanecem silenciados pelas posturas e tomadas de atitudes dos sujeitos que vivem o espaço escolar onde os discursos, posturas são latentes, por vezes esses discursos e posturas são apenas reproduzidos sem entendimento, para Santomé (1995, p.168) “Os discursos e práticas racistas são o resultado da história, econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos.” Esses mesmos discursos são usados constantemente como meios de justificar e reforçar os privilégios das classes dominantes.

As mudanças curriculares nos documentos oficiais não garantem que professores, alunos, comunidade escolar tome conhecimento das mesmas, pois, pensando geograficamente em termos territoriais do Brasil, temos comunidades de escolas do campo com acesso difícil, onde as informações leva, um tempo maior para chegar e outro ainda mais extenso para ser absorvido por seus sujeitos. Osa saberes dos grupos historicamente desvalorizados, pelo referencial educacional que organizou o conhecimento, na maioria das vezes, não afirmam suas identidades e

peculiaridades, logo entendemos que o currículo escolar é o resultado de disputas entre grupos dominantes e dominados (FREIRE, 2005; APPLE, 2006) Essas disputas se materializam, nas ações, anuências e timidez de falar de algo que está na escola, que é a escola e os sujeitos que a compõe. No caminhar dos diálogos percebemos que professores mesmo cientes das modificações curriculares estavam presos a ideias outrora aprendidas, corporificadas a si, e sinalizando a necessidade de formações continuadas sobre a temática

Acredito ser pertinente a reformulação, uma vez que este ensino, na realidade acontece de forma fragmentado na educação básica. Merecendo ser intensificado e garantido nas escolas por meio de continuas formações, orientações, também por parte do sistema educacional. (GRAVIOLA)
 Conhecer a história e cultura afro-brasileira é de extrema importância, para saber nossas origens e buscar conhecimento, nessa sociedade que é bastante preconceituosa e buscar respeito com os cidadão. (BACURI)
 A alteração da LDB é de fundamental importância no combate à discriminação racial no país, com o debate sobre o tema as pessoas também passam a respeitar mais os outros e conseqüentemente aumenta a tolerância e respeito ao outro, além da contribuição do conhecimento para a compreensão da importância dos afro brasileiros na formação do Brasil. (COQUEIRO)

Quanto ao que se conhece da lei em questão todos categoricamente informaram que seus conhecimentos são limitados, não conhecem as prerrogativas impressas nos dispositivos, apenas ouviram falar, conseqüentemente informam que sentem necessidade de receber formação sobre as diretrizes que operacionalizam a mesma, de descobrir mais sobre a história da África, de ter mais conhecimento para orientar os alunos em sala de aula e de desenvolver atividade. No diálogo os professores faziam longas pausas e percebia que de certo modo estavam se perguntado sobre essa história da África, sobre os afro descendentes, sobre si mesmo e seus conhecimentos. Aos poucos fomos nos delongando nos diálogos e alguém me pergunta e faz reflexões, após uma pausa e um respirar fundo

“Do que se trata? Ela fala do que mesmo? Eu quero saber como orientar e como trabalhar? Mesmo que ninguém, nem o estado, nem a secretaria nem a coordenadora me diga eu mesmo vou atrás de saber do que se trata, porque eu vou dizer eu não ouvi falar nunca e olhei me formei na UFPA lá de Belém, mas isso não tem a ver porque faz tempo, mas eu sou professor há exatamente 10 anos, aqui, só nesse município e eu vou te dizer eu vejo tanta coisa desses meninos daqui da vila e até colegas meus num respeitam. Não era pra mim não saber era para mim saber. Eu devia saber é dever deles nos formarem, mesmo com o mínimo! (PATAUA ROXO)

A tomada de consciência se dá a partir de um ponto, de um momento vivido na dialética da vida em sociedade, a percepção de que falta algo, a lembrança de um passado e o reconhecimento de seu ser na atualidade é um devir da subjetividade humana, a tomada de consciência que parte do objeto de mensuração de reflexão, para Freire (2014)

a consciência humana busca comensurar-se a si mesma num movimento que transgride, continuamente, todos os seus limites. [...] Não é a consciência vazia do mundo que se dinamiza, nem o mundo é simples projeção do movimento que a constitui como consciência humana. A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento- numa mesma história. (p. 22-23)

Essa tomada de consciência do mundo, da condição que se encontra, do desconhecimento conduz a novos paradigmas. Mesmo os professores informando e sinalizando da necessidade de receberem formação sobre a temática, insiste em perguntar se em algum momento eles inserem a temática com os alunos e baseados em quais ideias ou situações. Dois dos inqueridos disseram que não desenvolvem nenhum tipo de trabalho nesse sentido, em nenhum período do ano, nem no período de datas comemorativas. Enquanto que os outros mesmo não recebendo formação continuada sobre esse tema, falam sim de modos esporádicos na escola, em momentos diversificados dentro do espaço escolar, dentro e fora da sala de aula. Os relatos abaixo nos sinalizam para questões pertinente em torno do tema

Chamo a atenção dos alunos na hora do recreio que ficam se apelidando de nomes como “preto do mangal”, “carvoeiro”, “neguinho da macumba” e tem uns aqui que tem vergonha de ser do interior e pior ainda é ser chamado de preto! Só isso que eu faço, porque eu não trabalho dentro dos minhas atividades, nem na sala, só aqui fora e quando eu vejo que esses já apelidos já estão demais, ano passado uma menina negra chorou por caso dos apelidos e esse ano não veio mais estudar. (PATAUÁ ROXO)

Uso em texto reflexivos que falem do respeito a diferença e ao outro. Chamo também a atenção deles de pararem de chamar de pretinho, desses apelidos que se você vê. (COQUEIRO)

Eu trabalho falando da diversidade que temos, aqui assim da cor das pessoas, você viu temos muito pre...(pausa) negros. E eles são muito xingados na hora do recreio, aqui na sala não que eu não deixo, brigo mesmo, quer dizer eu proíbo é mesmo, mas lá fora eu não controlo. Mas aqui eu tenho uns bonequinhos de raças diferentes, tem preto, índio, japonês, branco, são bem diferenciados, e eu uso com contação de história e eles levam pra casa para cuidar desses bonecos, um por vez e ti digo o preto só vai para casa porque é uma regra e combinado ter que levar todos, se não fosse isso ele fica na caixa o ano inteiro, e algumas crianças levam ele escondido, eu vejo, eles põem debaixo da roupa e num é vergonha do boneco porque eles levam os outros de outras cores na mão. Eles andam

nas casas dos alunos durante o ano. Esse eu trabalho em toda turma, porque eu vejo que não tem esse respeito por esse povo sofrido, mas não que eu tenha tido uma formação do estado, município ou de vocês lá da Universidade, eu faço porque eu vejo que é preciso e importante. (PALMEIRA)

Eu te digo que só trabalho e as vezes conforme as necessidade, de apelido, de xingamento, ainda mais quando é da cor dos aluno, que são bem morenos, num sei se é por caso do sol e do trabalho na roça. Mas trabalho em datas comemorativas também, falo de Zumbi, da escravidão, da princesa Isabel. Eles os alunos são muitos preconceituosos, as vezes eu nem falo nada porque sempre foi assim aqui com esses apelidos. (GRAVIOLA)

Diante o exposto dos professores podemos entender que assim como temos nessa escola do campo os professor que se preocupam com os alunos, fora da sala de aula, entendem que é lá fora da sala que eles, os alunos, são mais marcados por apelidos. E diante da ausência de formação específica ainda assim se preocupam com o que ouvem e a exemplo da professora Palmeira que tem uma estratégia pedagógica de trabalhar a inclusão das raças e tem entendido que seu boneco negro só sai da sala porque é “uma regra” esse entendimento de negação da raça começa na infância pelo modo que recebem a formação ideológica do externo, dos apelidos de xingamento pela cor, alguns professor preferem entender que a cor é devido o sol da roça onde ajudam seus pais, e optam pelo silenciamento nesse espaço crítico, dialógico, mas que também é capaz de marcar uma vida inteira a partir da negação.

Santomé (2013) aponta uma das finalidades fundamentais do currículo é

preparar os/as alunos/as para serem cidadãos /ãs ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidaria e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizem a vida nas salas de aula, [...] e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã. (p. 155)

Essas situações necessitam que os alunos vivenciem, pratiquem, exercitem situações que lhes conduzam a uma reflexão de que a vida em comunidade necessita do respeito ao outro, necessita de uma construção reflexiva e crítica da realidade, do seu papel, da sua condição de ser constituído como ser histórico e cultural herdeiro da cultura, do modo de viver do povo, logo a escola deve ser entendida e compreendida não como simplesmente um lugar onde se materializa a construção do conhecimento, mas que vai além disso, que deve ser considerado um

lugar que se reflita criticamente sobre as construções e implicações políticas desse conhecimento construído, das ligações sociais que os sujeitos tem com os conhecimentos que lhes são repassados em sala de aula. (APPLE, 2006)

Para Santomé (2013)

São muitas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. [...] as atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos. (p. 164)

O silenciamento, em especial por parte dos professores, pode por vezes estar ligado a mentalidade etnocêntricas, que acabam por estimular os alunos que ofendem a subjetividade, a raça do outro, a ter mais forças para subjuga-lo, o silenciamento favorece a “morte” do que é ofendido.

Diante os relatos informados, inquerir aos professores sobre as dificuldades e desafios para incluir a temática nas ações pedagógicas no espaço escolar da escola do campo, levando em consideração o contexto dos alunos, do modo de vida que eles tem. Todos categoricamente nos revelam das extremas dificuldades que tramita no espaço escolar, de desenvolver junto aos alunos ações e práticas educativas que lhes remeta a ideia do conhecer o novo, de implementar em suas ações o que desejam, mas acabam por não ter direcionamentos específicos sobre como, qual prática? O que fazer e nos momentos a fazer?

Incluir a temática e desafiador, eu não sei como trabalhar, preciso de formação, as vezes eu te digo eu nem sei o que dizer quando eu vejo os apelidos, ou mesmo quando eles tem vergonha da cor dele. Eu mesmo ria muito dos apelidos dos alunos de preto da macumba, do mangue, mas pra mim é tudo brincadeira. Num é? (Pausa e olhar desconfiado para mim) pois é eu comecei a me policiar, e tenho entendido que sinto e preciso de formação sobre isso, porque eu não sei. Hoje eu vejo que nada mudou por aqui, nossa rotina é tudo igual, como antes. (BACURI)

Lidar com as ideias diferentes dos alunos, tem uns aqui que não aceitam ser pretos, dizem que são é como é café com leite, moreno, mas não se assume. A discriminação é muito forte. Esse jogo de apelido deles não muda, não sei como fazer. Mas sei que isso começa em casa também, os próprios pais as vezes chama seus filhos aqui mesmo dentro da escola. (PALMEIRA)

Meu conhecimento é limitado, me falta orientação pedagógica mesmo de trabalhar a temática, num sei nem o que dizer, esses desafios são muitos. (GRAVIOLA)

Eu penso a principal dificuldade é moldar o pensamento dos alunos, que são trazidos de casa, eles já vem preconceituosos de lá e aqui na escola eles falam para os colegas (COQUEIRO)

Os professores necessitam de ter uma formação que lhes de possibilidades e condições de perceber as atitudes racistas, bem como de desmitificar problematizando e construindo novos horizontes para lidar com as diferenças. Na tentativa de demonstrarem que suas práticas não possuem intenção discriminatória ou preconceituosa; outros afirmam que as expressões pejorativas utilizadas são recorrentes nas práticas cotidianas como atos de brincadeiras. (MARTINS, p.24). Adquirir a conscientização não é tarefa fácil, é um caminho que precisa ser percorrido, mesmo que não tenha engajamento é preciso que cada um olhe em seu entorno e perceba que este mesmo é cheio de situações que nos provoca, que nos inquieta, ou mesmo que toma um rumo contrário. Pois a conscientização não é propriamente o ponto da partida do engajamento. A conscientização é, mas um produto do engajamento. Eu não me conscientizo para lutar. Lutando me conscientizo (FREIRE, p. 114). Esse entendimento de perceber a realidade envolto já é o caminho da luta, de enveredar por trilhas do discurso crítico, de conduzir o cotidiano da escola para um ponto em que se perceba que o modo de tratamento verbalizado é cheio, carregado de preconceito e racismo, que se não for revisto pode ser reforçado e o indivíduo a quem sofre esse tratamento pode e certamente será marcado o resto de sua vida.

Os alunos dentro do espaço escolar acabam reproduzindo ou mesmo incorporando ideias que circulam no meio, pois os alunos aprendem e se desenvolvem, individual e coletivamente é um princípio político-social que não é lavado a sério para as maiorias populacionais, (LUCKESI) esse princípio perpassa pela ideia de levar ou mesmo conduzir no espaço tido e entendido como democrático, lugar de circulação de pensamentos diversificados para a condução de sujeitos críticos, que não reproduzam discursos, que saibam se defender diante situações vexatórias, que não se reclusem em si mesmo, não se isolem, pensem e conduzam suas condutas dentro desse princípio de igualdade respeito de olhar o grupo do outro não a partir do meu, não julgando moralmente o outro. Os textos políticos trazem impregnados em seus artigos e incisos essa ideia de princípio político e social

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino De História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2006) traz uma prerrogativa do compromisso político e curricular sobre a docência estar a par

da lei e a inclua em suas ações, a partir do acesso aos conteúdos sobre a história e cultura.

[...] Nos cursos de professores e de outros profissionais da educação, de análises das relações sociais e raciais, no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como: racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereotipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da história e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (p.246)

O fazer pedagógico a partir da própria realidade em que se está inserido, não é fácil, pois a escolha das técnicas de ensino na produção de um determinado conhecimento escolar depende também do modo como esse professor vive, como foi formado em sua graduação. Pois a técnica:

De ensino não são naturais ao processo de ensinar, mas as condições que dão acesso a ele. Portanto, nesse sentido, elas são compreensíveis como “artifícios”, que se interpõem na relação entre o professor e o aluno, submissas à autoridade e a intencionalidade do primeiro. Assim sendo, as técnicas de ensino são algo mecânico que se sobrepõe a relação humana como quer certa tendência pedagógica. (ARAÚJO 1991, p. 08)

O último questionamento a fim de concluir com os professores foi sobre se em algum momento os Movimentos Sociais Organizados, as Universidades, a SEMEC apareceu para direcionar o trabalho orientando-os a resignificar as ações, ou mesmo socializar questões pertinentes a lei. O único contato que estes professores tiveram foi a partir da minha presença naquele espaço, de investigar se aquele cotidiano mudou, se ele se expressa e se configura a partir dos modos de vida dos mesmo e temos entendido que muito ainda há para se fazer e fomentar em torno do que protagoniza as Diretrizes curriculares para a efetivação da lei em questão.

As leis são promulgadas e começam a se materializar na sociedade a partir do entendimento e corporificação dos significados em torno dela. Para Martins (2001)

O fracasso das leis promulgadas pelo estado é o fato de a iniciativa para garantir sua aplicação depende da ação da partes e está, muitas vezes, falha por completo. Algumas leis permanecem desconhecidas para a maioria da população e são comuns, em outras situações, as partes beneficiadas carecem de meios para levar a frente suas reivindicações. (p. 11)

Percebemos que nesta comunidade as partes envolvidas, em primeiro lugar, o poder público, ainda não cumpriu com sua parte, em desenvolver ações de formas efetivas, para materializar o que protagoniza as leis, os professores inqueridos ainda não são conhecedores da lei em foco, não receberam formação para o desenvolver da pratica pedagógica, faz-se necessário pontuar aqui que estes não devem ser julgados, pois dentro de suas rotinas no espaço escolar, apesar de não desenvolverem ações voltadas para esse tema, inferem na realidade da escola, quando chamam a atenção dos alunos quanto a questões de cunho racista e preconceituoso.

Há algum tempo os estudos sobre o currículo tem avançado no sentido de concebe-lo como um território em disputa (ARROYO, 2013) sendo desse modo redefinido a partir da dinâmica social e dos diferentes projetos de sociedade e modos de vida em sociedade. Sendo este direcionado as metas e intenções da escola almejando sempre uma perspectiva de formação humana, sendo uma pergunta indispensável: que tipo de pessoa forma? Existe neutralidade na escolha dos conceitos a serem inseridos no contexto escolar? Existe? Arroyo (2013) afirma que:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também é o mais politizado, inovado, resinificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares [...] outro indicador está nas políticas de avaliação do que ensinamos. (p.13)

Compreendemos que esses processos de democratização que a escola passa, a força dos movimentos sociais, são fortes representantes no momento de flexibilizar a estrutura dominante que cerceia a escola, sendo as diretrizes e ementas constitucionais estes atravessadas nas disputas de poder e incorporam novos saberes, novas culturas na escola, dando visibilidade no espaço escolar. A função da escola não é transmitir “conteúdos”, mas também ela tem o papel de “facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever a sua própria história. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 21)

Enxergar o cotidiano como espaço/tempo plural onde ocorrem interações diversas, onde o eu e o outro, ou eu e os muitos outros, com seus erros e acertos,

movidos tanto pelo que ‘sabem’ quanto pelo que ‘ainda não sabem’ se encontram simplesmente para dar continuidade à teia da vida. (ESTEBAN, 2005)

Mas entendemos também que essa teia da vida, entendida aqui como as relações estabelecidas nos grupos sociais que circulam na escola, ligadas intimamente com os padrões de vida apreendidas de cada sujeito, que foram aprendidos com a geração passada, que no momento do convívio com outros reproduz os ensinamentos culturalmente aprendidos logo, “a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento do daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade” (LARAIA, 1986, p. 67) Olhar e reconhecer o outro como diferente de si da margem para descaracterização da figura do outro. Nos corredores da escola a cultura passada de gerações para gerações, os jargões, bordões aprendidos fora ou no contexto escolar se reproduzem, se corporificam nas falas dos sujeitos aprendestes e por vezes dos professores a exemplo, “Esses moleques falam coisas de apelidos e a gente acaba se acostumando a chamar por pretinho do mang.. (pausa), desses apelidos que todos falam. Também a gente não recebe formação de ninguém! Fazer o que? Né!”. (BACURI). Logo os professores responsáveis de balizar a educação, de rever e revidar posturas etnocêntricas com base na cor, acabam por reproduzir os discursos dos alunos. Ao aluno deveria ser fomentado situações de vivências reflexivas sobre as ações, “o aluno sujeito de todo o processo pedagógico, devera ser contemplado em suas múltiplas possibilidades e limitações. (LIRA, 2016, p.46)

Os professores necessitam de formação continuada permanente, pois

A formação continuada, entendida como dimensão, parte do princípio de que, se o professor se considera formado, ele perde a possibilidade de continuar pesquisando e questionando sua área de conhecimento. Essa dimensão indica a necessidade de o professor persistir, continuar estudando, se formando. A formação continuada teria, pois, como principal função, mobilizar os professor para essa necessidade de busca. (MACHADO, 2006, p. 283)

Entendo aqui a formação continuada e permanente como uma maneira de o professor “abrir-se” para o mundo, de ver as constituições científicas sobre o mundo social, de perceber as mudanças e as possibilidades de desenvolver trabalhos e novas posturas diante as falas, ações dos alunos, de posicionar-se levando a

reflexões críticas sobre o que se fala e o que se ouve, pois o ensino oferecido pela educação básica tem por finalidade “ desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (LIBANEO, 2012, p.344).

O artigo 11 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica, que trata da “organização curricular: conceitos, limites e possibilidades” (Título V):

Art. 11. A escola de educação básica é o espaço em que se resignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país.
Parágrafo único. Essa concepção de escola exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia a trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar das crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas.

O contexto dessa escola do campo, a rotina escolar dos alunos que compõe a educação básica da mesma não se representam nas diretrizes, pois comumente ali são reproduzidas ideias preconceituosas de cor, de raça, que subjuga e inferioriza quem é atingido, aos professores sentem necessidade de receber formação para lidar com as dificuldades que se apresentam, alguns tentam “driblar” as situações com chamadas de atenção, mas é necessário um trabalho mais abrangente, de cotidiano, de rotina, não esporádico sobre o trato com os alunos que compõem a escola do campo, que vivem uma rotina entre a escola e o auxílio aos pais nos terrenos agrícolas, que podem sentir-se inferiorizados pelo contexto em vivem e pela forma como são tratados. A formação continuada aos professores é o ponto de partida para as mudanças ocorrem, para a aquisição e tomada de consciência. Cada espaço escolar é diferenciado, com organização diferenciada, com vidas diferentes. Candau (1997) afirma o “papel da escola como lócus da formação continuada e como espaço privilegiado para os processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta.” (p.56). Está é ideia propulsora para o enfrentamento as questões ligadas a práticas de professores.

Nesse sentido são os depoimentos dos professores mola propulsora para o repensar e pensar em pratica pedagógica, dentro do seu próprio espaço escolar, é o cotidiano da escola o lugar ideal para a formação num repensar a pratica a partir da vivencia. Penso que seria estimulante a formação continuada baseada nas

atividades, falas, observações dentro desse contexto escolar, pois fomenta a ida das universidades e movimentos sociais para a apreensão do cotidiano escolar, ganhando subsídios para o auxílio no fazer pedagógico dos professor, sendo este herdeiros de uma sociedade insensível e que acabam reproduzindo discursos ideológicos criados para a manutenção de ideias que sustentam a superestrutura de poder, massificando e disseminando ideias preconceituosas.

3.3 O que dizem coordenadores e gestores.

Optamos em realizar entrevista com a coordenação e gestão da escola é por termos um entendimento que estas também participam do cotidiano da mesma bem como percebem o modo que os professores pensam e desenvolvem atividades do espaço escola, assim como recebem as tarefas propostas e participam das mesmas. No momento que as entrevistas foram realizadas a escola contava com apenas 1 diretora e 1 coordenadora a vice diretora “foi afastada de seu cargo, agora ela é professora, devido a desentendimentos políticos que aqui é muito forte” (AMEIXEIRA). Percebemos então que fatores externos a escola influenciam a dinâmica da mesma, que a política partidária a que os professores se envolvem acabam por influenciar na própria funcionalidade da escola.

Tabela _1 Perfil de formação e tempo de serviço de coordenação e gestor.

Nome	Formação acadêmica	Cargo	Tempo de atuação	Gênero	Cor
Ameixeira	Licenciatura em Pedagogia	Coordenadora pedagógica	05 anos	Feminino	Negra
Mangueira	Licenciatura em Língua Portuguesa	Diretora	10 anos	Feminino	Parda

As perguntas desenvolvidas para esse grupo foram sete, com a finalidade de fazer mesmo comparativo com que dizem os professores e com o que esse grupo pensa.

Quando estabelecido o diálogo sobre o que pensam sobre a alteração da LDB para a inclusão de história e cultura afro-brasileira na educação básica ambas

consideram importante as respostas se equiparam no sentido de perceberem a necessidade do trabalho com ela na escola pois:

Percebe-se a necessidade de trabalhar essa temática em todas as escolas, e aqui nessa escola mais ainda. Temos grande barreira em relação ao preconceito social e racial por parte dos alunos, especialmente os nossos alunos negros que são vitimados constantemente no espaço da escola, especialmente quando não tem ninguém da escola por perto (MANGUEIRA)

Seguido da compreensão e entendimento das relações étnicos raciais sobre o ensino de história e cultura afro brasileira dos textos da lei nos informam que

Percebo que há uma relação de poder e desinformação sobre a história e a cultura afro brasileira que muitas das vezes, antes da implantação da lei só mostrava a parte negativa da história [...] e agora depois da implantação já ouvimos o outro lado da história e a influência que a vida do passado tem sobre a nossa hoje. (AMEIXEIRA)

Essa lei ela é pautada nos princípios da igualdade, porque todos nós somos sujeitos históricos e sociais. Por isso a lei é clara sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira. MANGUEIRA)

As falas acima são recheadas de senso crítico e de empoderamento e conhecimento da lei em questão, sinto a necessidade de dizer que no desenvolver das entrevistas, que foram feitas após a dos professores, tinham a fala firme e não se delongavam nos diálogos. As falas acima nos revela que este grupo tem conhecimento. Mas quando seguimos com os diálogos pergunto sobre os momentos formativos com o grupo de professores da escola, as respostas vão de desencontro com o que dizem os professores, os professores afirmam que não recebem e não receberam em nenhum momento formação sobre a temática. A coordenadora afirma que: “Acontece durante as horas pedagógicas que é o momento em que compartilho conhecimento com os professores, enquanto coordenadora pedagógica para que os mesmos trabalhe este assunto com os alunos de nossa escola” (AMEIXEIRA). Já o questionamento de como a direção percebe esse momento ela nos informa que: “aconteceu e ainda acontece pela própria coordenadora pedagógica, foi feito um momento de preparação com os professores, onde eles aplicam os conteúdos referentes a temática aos alunos através de seminários. (MANGUEIRA).

É perceptível nesse momento a tentativa de mascarar o espaço de convívio da escola, a realidade revelada dos sujeitos acima na fala não é a mesma dos

professores, não convergem, divergem, são contrárias ao dito pelos sujeitos professor que atuam na escola. Essa tentativa de mascarar a realidade na qual estamos imersos é fruto mesmo latente de um sistema que tem a educação como reprodutora, que tem na luta de forças, o propósito da pesquisa ao fim não é de julgar ninguém, mas sim de revelar a realidade de uma escola do campo, para refletirmos sobre o seu cotidiano, buscar auxílio, pensar em colaboradores pra essa ação.

Para reforçar a ideia de que esta escola é atuante na temática e que desenvolve ações sobre a mesma, a coordenadora concluem dizendo que: “A ação desenvolvida ocorre sempre no mês de novembro, onde realizamos uma mostra de arte relacionando ao tema devido o dia da consciência negra”. Por sua vez a gestora afirma que “a escola busca parceria com outras entidades onde são desenvolvidos palestras, apresentação cultural referente a cultura negra”. Quando delonguei a pergunta sobre quais entidades, houve pausa “é daqui mesmo da própria prefeitura” (respiração profunda e pausa e olha para os lados). Há aqui nitidamente uma contradição entre o que os professores dizem e o que a coordenação e gestão da escola afirmam.

Quando indagamos sobre como percebem ações referentes a essa temática na prática pedagógica dos professores, as respostas são secas, e mesmo com as induções não se prolongam, houve silenciamento, mas consenso relatam que apenas são desenvolvidos seminários nas salas de aula, com os professores das disciplinas. Seguido com a finalidade de delongar mais o diálogo quis saber das dificuldades identificadas naquele contexto da pratica cotidiana para trabalhar a temática.

Acesso ao material teórico mais aprofundado sobre o assunto, pois a escola está localizada na área rural do município onde o acesso a livros e a internet é com bastante dificuldade. E os alunos daqui dessa escola do campo como é chamada hoje em dia não tem isso, eles se apelidam mas nem ligam, já tão é acostumados com os apelidos, eu não vejo nenhuma dificuldade não, eles são todos conhecidos daqui.

Vejo também que a desvalorização dessa cultura por aqui, o acesso a esse material impossibilita trabalhar melhor, pois aqui na escola o trabalho dos professores ainda é restrito(AMEIXEIRA)

Gestora afirma: “a dificuldade que eu vejo é de os professores, abordarem o assunto, principalmente quando existe um negro na turma. O professor, sabe, ele fica preocupado de como vai ser absorvido o assunto pelos alunos”

O discurso empregado pelas gestoras da escola não condizem com as interlocuções dos professores, pais e alunos, são contraditórios a que se viu e ouviu em campo. Apple (2006) se refere a crítica como algo que deixa o indivíduo desconfortável e que sempre é proferida a um sujeito ou a grupos, mas nesse caso optou-se em não fazer a crítica, do vivido e caminhar por vertentes onde a prática de formação, de respeito fazem comumente parte da rotina, penso que essas posturas são resquícios das relações de classe, dos valores ideológico que se deseja firma sobre o seu local de trabalho, mas que tem ligação com o político, sendo este mais um componente cultural que faz parte do pano de fundo da escola

3.4 O que dizem pais

Ouvir os pais não era uma pretensão inicial do projeto de pesquisa, mas percebemos a necessidade de ouvi-los também por fazerem parte do grupo escolar, de terem filhos matriculados, de serem trabalhadores da roça e ainda dentro desta perspectiva participarem da vida escolar de suas crianças. Da mesma forma o diálogo com as informantes foram separados. Uma ocorreu na escola e a outra no caminho para a cacimba.

Tabela _3 Perfil dos pais

Nome	Formação	Cor	Gênero	Profissão
Graviola	Ensino médio completo	Parda	Feminino	Agricultora
Bananeira	Ensino fundamental incompleto	Parda	Feminino	Agricultora

O início do nosso diálogo foi com a finalidade de saber se participam das reuniões de pais na escola e nas ações desenvolvidas como culminância de projetos, festividades, feiras e outros. Ambas responderam é muito importante participar da vida escolar dos filhos, por isso evitam faltar as reuniões e encontro de pais. Mas quanto a participação em feiras e outras ações nos relatam que:

É importante vim aqui na escola sim, pra gente saber como as crianças estão, eu estudei aqui nessa escola conheço os professores, todos, foram

até meus. Mas eu não me lembro dessas coisas acontecerem aqui não, na reunião eles falam do comportamento dos alunos, de evitar faltar por caso da bolsa família, de ajudar as crianças, quem mais vem aqui fazer palestras são o Conselho Tutelar pra falar da segurança, gravidez, o pessoal do posto que fala da saúde, mas feira, feira não tem nada não, nem projeto. (GRAVIOLA)

Não vejo dessas coisas aqui na escola não, projetos, feira que eu sei só lá na escola de Pirabas, o que acontece por aqui são as festas juninas e o professor de educação física que faz um campeonato de bola com os alunos tudinho, leva pro rio pra fazer atividade diferente, mas aqui dentro mesmo num vejo nada disso, o que vem é as palestras de saúde, cuidado com os filhos, as violência, só isso. (BANANEIRA)

Fui afunilando o diálogo e quis saber a percepção das mesmas quanto ações que ocorrem na escola para falar sobre a história dos negros, sobre os negros de forma em geral. Ambas respondem categoricamente “não”. A graviola complementa “é olha tá precisando viu eu vejo muito é apelido para as crianças e jovens que são negros, aqui dentro mesmo, já vi até de professor com essas brincadeiras com os alunos. Eu sei que é errado, quando eu estudava vi um pouco disso”.

Ainda no engajamento dessas fala questiono se seus filhos já sofreu ou sofre preconceito de cor na escola, ou mesmo tiram essas “brincadeiras” com eles e qual a reação das crianças e o que dizem ou fazem os professores.

Dona Bananeira diz que seus filhos nunca sofreram preconceito, “não que eu saiba [...] os professores são legais, fazem os trabalhos deles”, mas Dona Graviola afirma

Sim, muitas vezes, inclusive eu já vim aqui falar com a coordenadora sobre isso, mas ela só diz que vai conversa, vai conversa (pausa e ar de choro) num sei se ela conversa! Minha filha achava que era só brincadeira, mas agora que ela tá crescendo, ela não gosta, nem que chame ela de nega, foi um tempo de muita conversa, as vezes ela fica triste e já disse muitas vezes que queria ser era branca. Os professores alguns só, tem conversado com eles os alunos, só conversado também trabalho diferente eu não vejo nenhum de nenhum tipo de consciência, eu acho que só quando fala de Zumbi, eu acho nem tenho certeza.

Finalizamos o diálogo com o propósito de saber o quanto julgam importante a escola fazer uma abordagem sobre preconceito e racismo na escola, com base em suas vivências, na percepção que tem do cotidiano da escola e de fazerem parte dele

É bom que a escola faça alguma coisa, porque é na escola que está acontecendo muito preconceito, praticado pelos adultos e pelas crianças e eles ficam sem nem orientar, sem nada acontecer, ah! Só a conversa, mas

vejo que não vem adiantando muito não, porque continua a mesma coisa. Eles se apelidam, parece tão errado ter a cor preta, acho que é uma ofensa. (GRAVIOLA)

É preciso mostrar para os pais, os alunos e pra todo mundo que nós somos tudo iguais, que isso aqui (aponta para a pele) é só carne o que vale e tem importância é isso o (aponta para a cabeça), isso acaba. Eu acho muito errado esses meninos ficarem se apelidando, o menino dali nem sei o nome dele, só sei que é chamado de neguinho e ele ainda nem anda, é um bebe. (BANANEIRA).

Diante o exposto entendemos que o reconhecimento e incentivo a construção de identidade dos alunos é nula e é percebido pelos pais, dos que percebem o preconceito e racismo em seus filhos devido a cor da pele e dos que percebem isso em seus filhos, mas veem acontecendo com os filhos de outros.

3.5 O que dizem os alunos

Por fim deixamos os alunos para o diálogo final, nossa relação minha de pesquisador com os alunos aguçou muito a curiosidade dos mesmos, sempre nos intervalos me procuravam e ficavam questionando sobre o que eu fazia ali, que tanto conversava com os professores, olhava, tirava fotos, queriam saber de tudo, os laços foram se aproximando e já me chamavam pelo nome, não tia, o que é comum ainda na escola. Uns pensavam que eu era membro do Conselho Tutelar outros que eu era da SEMEC e que tinha ido pra escola só pra saber do comportamento deles. A partir das conversas lhes disse que eu também era estudante e que está ali para estudar e descobrir algumas coisas, ficaram mais à vontade e fui materializando o que os professores e pais disseram, os apelidos nos intervalos são rotineiros, o cotidiano da escola é cheio de luz, risos, passos, correria, mas em meio a isso tudo tem as palavras de ofensa a cor e raça, que já se corporificou a esse cotidiano como sendo “brincadeira”, especialmente pelos alunos.

Tabela _4 Perfil dos alunos

Nome	Série que estuda/idade	Cor	Gênero	Profissão dos pais
Pupunheira	9º ano/ 15 anos	Parda	Feminino	Agricultores e curraleiro
Jaqueira	8º ano/14 anos	Branca	Feminino	Agricultor e pesca

Iniciamos o diálogo com os laços já estabelecidos, e nesse momento já sabia sobre o que se tratava a minha presença ali, e isso inquietou a eles também, sentiram-se a vontade para falar e queriam fazer um grupo só para junto falarmos e trocarmos ideia, dadas as condições de tempo que tinha, lhes expliquei e ficou a promessa para um retorno, com atividades sobre o tema.

A pergunta inicial foi se presenciavam situações de preconceito de cor dentro da escola, ambos falaram muito e as respostas, nesse grupo convergem, em todos os questionamentos.

Vixi, direto, todo dia quase, bem aqui dentro da escola, e eles ainda dizem que é brincadeira. Brincadeira besta né? Eu não gosto disso, eu tenho os meus amigos e eles são negros, e não gostam que apelidem ele, mas não falam nada, ficam calados, porque se eles falarem os que apelidam fazem mais, então eles preferem ficar calado. (JAQUEIRA)

Eu vejo assim o meus amigos acham que é normal, eles mesmo dizem que é brincadeira, e nem ligam só quem liga e fala é aquele menino ali (aponta para um jovem negro, alto) ele é pouco brabo, acho que é por isso que não mexem com ele. Mas minha mãe diz que isso não é brincadeira boa. (PUPUNHEIRA)

Quanto a percepção das alunas das atitudes e ações que a escola, professores tem para falar da história dos negros e da temática com os alunos no cotidiano da escola, são categóricas.

A escola e nem os professor não fazem projetos, nem feira e esse é meu último ano aqui, nem nada para falar sobre os negros. Uma vez eu fiz um trabalho valendo ponto pra prova sobre o dia da consciência negra, e ai a gente também só entregou, nem foi devolvido esse trabalho. Eu só sei que os negros eram escravos, foram libertados e de zumbi, num sei muita coisa assim não, só isso mesmo, nem na aula de história a gente vê. Ah! Eu sei da capoeira que eu vi na tv. (JAQUEIRA)

Durante eu estudar aqui, pelo que eu me lembro, e eu só estudei nessa escola a minha vida toda, nunca vi nenhum professor, fazer nada e nem aqui na escola, nem na semana da consciência negra, acho que eles (apontando para um grupo de professores) já se acostumaram com as brincadeiras, até eles mesmo fazem isso. Eu sei que os negros foram trazidos pelos portugueses da África como escravos, e que eles sofrem muito, você viu? (Nesse momento alguém chama um aluno de macaco que caiu da caieira) é desse jeito sempre, quase todo dia, o pai dele faz carvão pra vender. E os profes só olham né? (PUPUNHEIRA)

Antes mesmo de fazer a última pergunta as alunas complementam falando da importância de se trabalhar sobre o preconceito e racismo na escola, pois entendem que há não há nenhuma ação efetiva da escola pra fomentar essa mudança de postura. “Olha Ana a gente não sabe muito bem o que é o racismo o preconceito, nem se é errado, mas eu sei que é errado tratar assim, é difícil de mudar, tem até

professores que ficam rindo, a escola precisa fazer alguma coisa, num sei como!” (PUPUNHEIRA) A Jaqueira enfatiza que “acho importante porque aqui na vila tem muito preto e nós somos mais ainda discriminados porque estudamos e moramos no interior e somos pretos.”

Caldart (2008) sinaliza que um dos desafios que a educação do campo apresenta é justamente o de enfrentar o conflito de classe, de superação, de reconhecimento de sua singularidade de vida no campo, de divisão de seu tempo entre escola e roça, de apreender, de lidar com ideologias e modelos padronizados de sujeitos, que almejam condições de vida no campo. Silva (1987) diz que o racismo que orienta as relações étnico-raciais existentes, estes sim é um tema a ser lido na territorialidade da escola do campo. O cotidiano escolar é marcado por conhecimentos, hábitos, valores, saberes, experiências, o que temos que levar em consideração para o repensar a prática é que todos esses valores se cruzam no espaço escolar, onde a diversidade acontece.

CONSIDERAÇÕES PARA UM REPENSAR

Não sei se a palavra finalizar é adequada para iniciar essas ideias conclusivas do trabalho, pois entendo que muito ainda há a ser dito, escrito, dialogado em torno do trato das relações étnico-raciais nas escolas do campo pelo viés das práticas dos professores que ali atuam, e desenvolvem seus trabalhos dentro de suas possibilidades organizativas para atingir a descolonização do currículo em meio a essas intrincadas relações de poder, lutas, ideologias que circundam o currículo escolar. Mas venho considerar que este trabalho aponta para a educação que temos nas escolas do campo quanto ao trato das relações étnico-raciais expressas nas diretrizes, pois ele traz em seu bojo o processo político de construção da identidade das escolas do campo, as mais diferentes formas de lutas dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo, não eliminando, no entanto, suas identidades.

Tenho percebido no desenvolver desta que os termos e categorias usadas para definir a escola do campo dentro do sistema educacional é excludente, no sentido de homogeneizar a educação dos sujeitos que naquele espaço interagem e vivem que são filhos de pescadores, trabalhadores rurais (na roça de mandioca, milho, arroz, feijão), feitores de carvão, criadores de porcos e galinhas. Essas são situações fortemente vividas no cotidiano da escola, que por estar no contexto amazônico, apresenta-se de certo complexo pelas diversificadas formas de viver no campo.

Me volto ao objetivo geral deste trabalho que é **Analisar as práticas pedagógicas dos professores após a implementação da lei 10.639/03 no cotidiano da escola do campo da agrovila do Patauí/PA**. Após o desarmar das entrevistas entendo que estes, os professores, não possuem uma prática efetiva, construída no fazer do dia-a-dia, voltada para as questões que a lei traz imbuída em seus artigos e pareceres, mas estes não são culpados, tampouco, são conhecedores dos aportes da mesma, reconhecem que trabalham na escola do campo, mas não trabalham questões voltadas para essa prática, quisesse na semana da consciência negra, com alguns poucos trabalhos de professores dentro de suas salas, sem expor à comunidade, trabalhos estes que não passam de um dia, ou um momento.

A ausência da problematização dessa temática, revelada na fala dos docentes, nos remete a uma alienação no desenvolver do trabalho pedagógico, dentro desse

espaço escolar. Essa alienação a que me refiro caracteriza-se por uma série de fatores, apontados como ausência

E falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegam ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: Educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica) e finalmente, falta clareza [...] à sua ação mais específica sem sala de aula (dimensão pedagógica). Efetivamente, faltando uma visão de realidade e de finalidade, fica difícil para o educador operar alguma prática transformadora, já que não sabe bem onde está, nem para onde ir. (VASCONCELOS, 2000, p.25)

Os docentes que participaram das entrevistas mostraram-se alheios ao envolvimento com a temática, do mesmo modo que não tecem, até o presente momento dialogo critico dialético com as Diretrizes das relações étnicos raciais nesse espaço de escola do campo. Entendo que a educação outrora protagonizada ainda tem seus resquícios nesse espaço, que se contextualiza no campo. A superação desses modelo de educação ainda baseado no modelo educacional excludente, propõe em primeiro momento denunciar e renunciar ao modelo hegemônico. Baseado na ideia da dominação, do poder do homem sobre o homem, a partir da introdução de ideias, de comportamentos, de modos e da cultura. Arroyo (2013)

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte do processo político de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais. (p.143)

O entendimento reflexivo que me induz é de entender que o sistema capitalista investindo através de seus mais diversos meios de alienação e dominação do povo, age na territorialidade induzindo através de suas mídias a destruição de patrimônios culturais, como a vida em comunidades que vivem no campo. Esse sistema capitalista nega a subjetividade do indivíduo, nega a educação critica tem tendências de padronização de modelos de sujeitos com base em um modelo ainda Europeu. Neste sentido, entendo que está pesquisa também nos traz

questões na dimensão do racismo, como aponta Gomes (2005) sendo esta uma questão relevante para se pensar, pois a ausência de diálogos, no cotidiano da escola, enfatiza a acaba por corporificar nas ações dos sujeitos como simples brincadeiras, sem cunho pejorativo. Mas a aversão às pessoas de pertencimento racial diferente dão-se com base no que dizem ser brincadeira. Sendo está uma forma de reproduzir as ideologias e formas de pensar e subjugar o outro, pode parecer, mas não há inocência nessas brincadeiras, é sim uma forma mascarar o racismo e preconceito racial, sendo este um querer de manutenção do sistema capitalista, opressor, nas diversas camadas, nas diversas comunidades. A escola do campo no contexto da pesquisa traz em seu bojo situações que denotam a presença do mito da democracia racial.

Tem o meu amigo ele é bem pretin... (pausa) negro. Ninguém quer sentar perto dele não! Chamam ele de carvão, que ele é da cor do carvão que ele faz, que ele se esquece de tomar banho para tirar a tigna. Que é filho do mangal. Tem uns professor que não falam nada, tem outros que ainda acham isso engraçado e riem (hahahaha) e tem o professor Batista, que briga, só ele que faz. Quando ele briga os meninos dizem que é brincadeira, brincadeira besta! isso num é certo, só porque a família dele é toda pre... (pausa) negra e fazem carvão pra vender, mas eu tenho colega que também faz carvão, mas não são assim 'avacalhados' pelos outros só por causa que é preto (ahh). Num é só com ele que acontece, falo dele porque ele é meu amigo, é meu vizinho. (ALUNA DO 8ª ANO)

A notória preocupação e ênfase na fala da informante nos revela que já foi corporificado no contexto dessa escola a ideia da ingenuidade sobre as brincadeiras de cunho pejorativo, logo comungo com o pensamento de Arroyo (2013) que o mesmo afirma que não há nenhum tipo de ingenuidade no não trato da questão identitárias de sujeitos do campo, há sim uma intencionalidade de manter essas relações, de reprodução, de manutenção, de por vezes ter na escola e ser na escola o local que com ênfase ocorre essas “inocências” sob o viés do olhar do professor. Dentro dos estudos realizados e em contato com a realidade tenho tido um entendimento de que a educação ainda vem atuando como um aparelho reproduzidor ideológico do estado, do sistema capitalista que acaba por consolidar sua hegemonia, através de um elemento poderoso, a educação, atuando em nível curricular em ampla abrangência no território brasileiro, pois este, o currículo dentro de minhas percepções é um elemento de reprodução dos conhecimentos outrora pré-estabelecidos, sendo este uma ferramenta poderosa de alienação ou de libertação.

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as marcas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. (SILVA, 2000, p. 148)

Quando penso no currículo a partir das ideias de Silva, e em contraste com a pesquisa de campo, entendo esse papel decisivo nas demandas educacionais, que este é ainda um aparelho ideológico do estado que induz, que aponta, que acusa, que forma e deforma. Estar na escola do campo afim de investigar as práticas pedagógicas dos professores, me faz perceber que esse sistema capitalista, induz e forma condutas para culpar alguém, no caso, os professores que estão na ponta do “iceberg” e subjuga-se a estes seres os únicos responsáveis pela formação dos sujeitos a expressarem através de suas práticas os enredos dos diversificados textos políticos. Mas penso e entendo que não é assim, pois estes não foram preparados em suas bases, alguns não tiveram em suas graduações formações sobre o ensejo político desses dois campos de lutas e movimentos.

A lei 10.639/03 não está implementada, uma vez que ela foi estabelecida, altera o artigo 26 da LDB e a Resolução N.º 01 de 17 de Junho de 2014 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que estados e municípios implementem a lei, que a regulamentem, ou seja tá lá na LDB, mas dentro dos estudos realizados não há indícios de nenhum município dessa federação que regulamentou a lei, a mesma vem sendo tratada em formações com professores. O estado se omite, pois não houve uma regulamentação, até o momento final desse estudo, em nível estadual da referida lei. Sendo este dispositivo alterado, ele precisa ser regulamentado, mas ainda não o foi. O que ocorre na realidade é que olha-se para os professores que estão nas salas de aula, que assim como apontado nesta pesquisa na agrovila do Patauá que não recebem formação, acabam por não desenvolver ações envolvendo tal temática, em um contexto marcado pela sua singularidade.

Entendo que é preciso olhar as políticas públicas que não foram estabelecidas e implementadas, logo os desafios pedagógicos encontrados são muito, se não todos, para romper com essa realidade em pauta nesse estudo faz-se necessário a efetivação real dessa política pública em torno da educação, sendo esta capaz de pensar a educação não como um aparelho reprodutor ideológico do

estado, que talvez, penso eu, não se esforce pelo implemento das leis devido a esta prerrogativa de manutenção do status quo de uma sociedade, que deixe transitar suas ideias nos diversos meios. A conclusão deste estudo é que servirá como mais um dos instrumentos de denuncia no confronto com o que os textos políticos expressam e no trato com as relações dentro dos espaços escolares, trazendo perspectivas de mudanças as professores a partir do próprio contato com a pesquisa, que esta seja um instrumento de reflexão para os professores que atuam na comunidade escolar da agrovila do Patauá, que fazem dentro de suas possibilidades o texto curricular pra tentar dar aos sujeitos da comunidade aspirações para além do vivido.

As reivindicações do Movimento Sociais no que tange as relações étnico-raciais e a educação do campo produziu e ainda o faz proficuamente com seus intelectuais significativas bases para o ensino de história da África, dos afrodescendentes, de seus descendentes para não subjugar a África apenas a partir da barbárie que foi a escravidão, tampouco de discutir a educação dos sujeitos do campo pelo viés da educação rural, sendo esta historicamente esteve ligada a ideia de uma educação precária, atrasada, de pouca qualidade e recursos, mas sim de uma educação prima pela inclusão dos seus sujeitos, como sujeitos de direito e estes seja protagonistas de suas próprias histórias.

O resultado da investigação aponta para a ausência de formações de cunho prático e de uma abordagem pratica pelos formadores de opinião dentro dos espaços escolares, os pais, alunos, professores, coordenação, o grupo escolar da agrovila do Patauá não desenvolve ações em torno da temática, os alunos usam de apelidos pejorativos de cunho racista e preconceituoso nos espaços da escola. Há a ausência de movimentos sociais, da articulação das universidades pra auxiliar e ajudar a difundir nesse contexto de escola da agrovila do Patauá sobre as modificações curriculares que emanaram das mudanças dos textos políticos.

Quando pensamos na formação de cidadãos críticos, capazes de atuar na sociedade, de lutar por seus direitos e pretende de certo modo ajudar conduzir esses sujeitos a uma reflexão de si mesmo nesse contexto é pertinente pensarmos que e na formação de professores, a discussão sobre as relações raciais seja respaldada com aportes pedagógicos capazes de construir um campo de significados marcantes e que possam favorecer aos mesmos através de suas práticas pedagógicas nos diversos espaços escolar que trabalham, dando aos

mesmos possibilidades de definir esses espaços para que defina metas a seu trabalho, para que as práticas pedagógicas sejam significativas para os sujeitos envolvidos, professores, alunos, pais, coordenação, sem subjugar, é preciso que o espaço escolar ganhe caracteres para romper com as antigas estruturas do país.

Culmino este estudo com o entendimento no que se refere a mudança de posturas, pois não percebo indicativos nessa realidade que se transforme em ações concretas, sendo a temática ainda tratada a partir da individualidade de cada professor, sendo que podemos observar que é uma temática silenciada pela maioria dos informantes professores e afirmada pela percepção de alunos e pais sobre a temática étnico-racial na escola Para Cavaleiro (2006)

[...] o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida ao (as) alunos (a) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte do (as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipados do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (p.21)

Penso, a partir dessa reflexão de Cavaleiro da necessidade de a lei ser implementada e percorrer os diversos âmbitos da sociedade, para que o silêncio não esteja mais presente e as relações étnico-raciais passem a fazer parte do cotidiano da escola do campo como forma de contribuir para a cultura negra, fortalecendo assim os sujeitos negros do campo, possibilitando a sua população a superação de ideias impregnadas a partir da barbárie da escravidão.

Concluo, afirmando, a partir do visto, ouvido, vivido, voltando e fazendo uma referência ao título quando um professor diz “aqui na escola não mudou em nada nosso cotidiano, tudo é como antes”, as percepções tidas é que o preconceito e racismo fazem parte daquela realidade, mas penso, o tempo não é estático e que os sujeitos são aprendestes, logo penso que as posturas tomadas mesmo que timidamente, por alguns professor, esta serão mais atuantes e de formas diferentes, bem como entendo que este estudo servirá sim de um documento que balize a um novo caminhar naquela escola do campo, pois tende a ser uma ferramenta de denúncia, no espaço escolar pesquisado, na SEMEC, no Movimento negro e na universidade pela sua anulação e distanciamento de alguns territórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ªed. Porto Alegre: Artemed, 2006.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino**. IN VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Técnicas de Ensino: porque não?** Campinas: Papirus, 1991. (Coleção magistérios: formação e trabalho pedagógico)

Arroyo, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo** (Indagações sobre o currículo). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Brasileira: Brasília, 2008.

_____; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Monica Castagna (org) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012

_____. **A educação básica e o movimento social do campo**. IN. ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDO, Bernardo Mançano (orgs). **A educação básica e o movimento social do campo. Coleção por uma educação básica do campo**. Nº 2, Brasília, DF. Articulação Nacional por Uma educação do campo. 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994

CALADO, Alder Júlio. **Movimentos Sociais Populares. Qual cidadania? Qual educação?** In Et al. **Desafios da produção de saberes políticos-educativos**. João Pessoa: Ideia/ edições FAFICA, 2004

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In: Fernandes, Bernardo Mançano; Santos, Clarice Aparecida (ORGS). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flavio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Formação Continuada de professores: tendências atuais**. IN CANDAU, V. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes. 1997.

_____. **Educação em direitos humanos e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2013

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 22º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. (Tese doutorado em educação). Natal, 2005

COELHO, Ildeu Moreira. **A questão política do trabalho pedagógico. In O educador vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo**. (ET al). Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1982

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de educação, vol. 16, nº002, Universidade do Ninho, Braga, Portugal, 2003

_____. **Pesquisa em ciências Humanas e sociais**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2010

CUNHA, Maria Canellas Perses. **Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola**. IN. **Relações Raciais e educação: alguns determinantes**. Iolanda de Oliveira (coord.) et al, Niterói: Intertexto, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Abramo, 2000.

DAMATTA, Roberto. **O que é o Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2006.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2002

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da educação, 2005.

ESTEBAN, M.T. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12ªed. São Paiulo: cortez, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

FERREIRA, Delson. **Manual de sociologia**: dos clássicos à sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, Marcus Vinicius. **As primeiras praticas educacionais com características Modernas em Relação ao Negro No Brasil.** IN **Negro e Educação:** presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo, Anped, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992

GALLARDO, Hélio. **Teoria Critica:** Matriz e possibilidades de direitos humanos. São Paulo: unesp, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2º ed. chapecó: Argos, 2012

GEERTZ, Clifford. **Nova Luz sobre a antropologia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola:** desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** Uma breve discussão. IN **educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. (et al) Secretaria de educação continuada. Alfabetização e diversidade_ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

_____ (org.). **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autentica, 2010

_____. **Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação.** In: PAULA, Marlene;

_____ **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: < <http://curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

GOHN, Maria da G. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 4ªed. São Paulo: Loyola, 2004

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologias e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2012.

HERNANDÉZ, F.A. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: artes Médicas, 1998.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

_____. **Movimentos Sociais do Campo e Educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior**. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271991018>>. Acesso em: 7 e out . 2015.

_____. **Perspectivas do Paradigma de (Multi) seriação como referência para a constituição de escolas Públicas do campo**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2015.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. 8ª ed. São Paulo: brasiliense, 1994.

LATOUR, Bruno, WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório**. A produção de fatos científicos. Rio de Janeiro. Dumará, 1997

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 201

_____. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educativas e profissão docente**. 6ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIRA, Bruno carneiro. **Praticas pedagógicas para o século XXI**. Petropolis, RJ: Vozes, 2016.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

MACHADO, L.L. **A formação docente e o compromisso com a formação social: dois olhares que se inter cruzam**. In SILVA, A. M. et al (org). **Educação Formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Recife: bagaço, 2006. (Anais do XIII ENDipe)

MAGALHAES, Leila de Lima. **O Campo tem cor?: presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará ; orientador, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage**. – 2009.

Manifesto do II Seminário de Educação do Campo, da floresta e das águas da Amazônia Paraense. In: III Seminário Estadual de Educação do campo. Caderno de Texto: contribuições para o debate. Belém, 2007

MATOS, Regiane Augusto de. **História e cultura Afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2015

MARTINS, Sergio da Silva. **Guia de direitos do Brasileiro Afro-descendente: Direito e Legislação Anti-racista**. 2ªed. Brasília: ministério da justiça, secretaria de estado dos direitos humanos, 2001.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio da pesquisa social**. IN MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global e Ação Educativa Assessoria, pesquisa e Informação, 2004 (coleção viver e aprender).

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Nandyła, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **13 de maio**: dia de denúncia contra o racismo. Suplemento literário, Minas gerais, nº 1098, 7 de maio 1988.

NÉRY, Irmão; KOLLING, J. Edgar; MOLINA, C. Mônica (org). **Por uma educação básica do campo**. 1999.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: expressão Popular, 2011

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008

OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Escola- espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra**. IN **História da Educação do Negro e outras histórias**/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira, et al. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009

Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004

REIS, Neila. **Referências Para a Educação do campo**: tempos de outra política. In: Fórum Paraense de educação do Campo. Caderno de texto do II seminário estadual de educação do campo. Belém, 11 a 13 de junho de 2005.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Martins, Aracy Alves. **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930/1973. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Por uma educação democrática**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> . acesso em 05/ 10/2015.

ROMÃO, Jeruse. **Guia de direitos do brasileiro afro-descendentes: por uma educação que promova a auto-estima da criança negra.** Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de estado dos direitos humanos, 2001

RUIZ, Jeferson Lee de Souza. **Direitos Humanos e concepções contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2014

SANTOS, Gevanilda Gomes dos. **A história em questão.** In: **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural.** Florianópolis: NEN (Núcleo de Estudos Negros), 1998.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** In **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03.** Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2005.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. **Da educação rural à educação do campo: Um enfoque sobre as classes multisseriadas.** In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4. 2010, Laranjeiras. **Anais...** Laranjeira: UFS, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social: O cavalo de troia da educação.** Porto Alegre: Penso, 2013

_____. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In SILVA. Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI. Dermeval. **Lei de diretrizes e bases da educação (Nova LDB) um pouco da história.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br> . acesso em 05/10/2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

SILVA, C. C.; GONZALEZ, M; BRUGIER Y. S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, S. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008. p. 87-143.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação. IN COSTA, Marisa Vorraber (org.) Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer em educação.

SOUZA, M. A.; BELTRAME, S. A. B. **Educação do Campo, movimentos sociais e políticas públicas**. In MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 84-93.

SCHAFRANSKI, Márcia Derbli. **A Educação e as Transformações da Sociedade**. **Publicatio UEPG**: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 101-112, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/550/549>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis, Rj: Vozes, 2014.

TIBLE, Jean; SILVA, Flávio Jorge Rodrigues da. **O movimento negro como agente ativo na construção de políticas de igualdade racial**. IN **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2012.

TEODORO, Maria de Lourdes. **Elementos básicos das políticas de combate ao Racismo brasileiro**. In MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: editora da universidade de São Paulo: estação ciência, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAIDERGORN, José (org.). **O direito a ter direitos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

VASCONCELOS, Maria Lucia. **Educação Básica:** a formação do professor, relação professor aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012

_____. **Conceitos de educação em Paulo Freire:** glossário. 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2011.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado intitulada: “PELO QUE VEJO, AQUI NA ESCOLA NÃO MUDOU EM NADA NOSSO COTIDIANO, TUDO É COMO ANTES”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Patauá na Amazônia paraense.”, sob orientação do professor Dr. Carlos Jorge Paixão, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). cujo objetivo é analisar o cotidiano da escola do campo através das práticas pedagógicas dos professores após implantação da lei 10.639/03.

Este documento procura dar informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista será utilizado um roteiro investigativo com perguntas referentes a temática. Fica assegurado o seu direito de pedir quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com alguma questão, pode negar-se a respondê-la.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail anakeuria@gmail.com e/ou com o orientador da dissertação, através do e-mail carlospaixão@hotmail.com

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as).

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Local, ____ de _____ de _____.

Nome do/a entrevistado/a

Nome do/a pesquisador/a



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os professores

Título da pesquisa: PELO QUE VEJO, AQUI NA ESCOLA NÃO MUDOU EM NADA NOSSO COTIDIANO, TUDO É COMO ANTES”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Pataua na Amazônia paraense.”

MESTRANDA: Ana Keuria Mercês Araujo

ORIENTADOR: Prfo^o Dr^o. Carlos Jorge Paixão

1- PERFIL DOS SUJEITOS

Nome: _____

Instituição de ensino: _____

Cargo: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Cor: _____

Tempo de atuação no serviço público: _____

Situação funcional: Contratado () Efetivo ()

Carga Horária: _____

Série de atuação? _____

2- NÍVEL DE FORMAÇÃO

Magistério: () Sim () Não

Ensino Superior. Qual curso? _____

Pós – Graduação em:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

3- PERGUNTAS INVESTIGATIVAS (ROTEIRO)

3.1 Qual seu ponto de vista sobre alteração da LDB para inclusão do ensino de história e cultura afro brasileira na educação básica?

- 3.2 O quanto você conhece dessa lei?
- 3.3 Você já recebeu ou recebe formação continuada para abordar as temática étnico-raciais em sala de aula? Quem ofereceu e quais temas e/ou conteúdos abordados?
- 3.4 Sente necessidade de receber formação sobre a temática?
- 3.5 Como você trabalha a temática em sua sala de aula? Com base em que?
- 3.6 Quais são as principais dificuldades ou desafios que você tem para incluir a temática em suas ações pedagógicas?
- 3.7 As universidades, movimentos sociais, a secretaria de educação apareceram em algum momento para ajuda-los a resignificar os temas e conteúdos propostos pela lei 10.639?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista da equipe gestora.

Título da pesquisa: PELO QUE VEJO, AQUI NA ESCOLA NÃO MUDOU EM NADA NOSSO COTIDIANO, TUDO É COMO ANTES”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Pataua na Amazônia paraense.”,

MESTRANDA: Ana Keuria Mercês Araujo

ORIENTADOR: Carlos Jorge Paixão

1- PERFIL DOS SUJEITOS

Nome: _____

Instituição de ensino: _____

Cargo: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Cor: _____

Tempo de atuação no serviço público: _____

Situação funcional: Contratado () Efetivo ()

Qual a carga horária de trabalho: 20 hs () 40 hs ()

Tempo que atua na educação: _____

2- NÍVEL DE FORMAÇÃO

Ensino Médio: () Sim () Não

Ensino Superior. Qual curso? _____

Pós – Graduação em:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

3- PERGUNTAS INVESTIGATIVAS (ROTEIRO)

3.1 Qual seu ponto de vista sobre alteração da LDB para inclusão do ensino de história e cultura afro brasileira na educação básica?

- 3.2 Como você entende as relações étnicas raciais sobre o ensino de história e cultural afro brasileira expressas na lei 10.639/03?
- 3.3 Acontece ou aconteceu momentos formativos aos professores referente a esta temática? Quem ofereceu? Quais as ações desenvolvidas?
- 3.4 Que ações a escola desenvolve referente a esta temática?
- 3.5 Que ações você percebe nas práticas dos professores com envolvimento para a temática?
- 3.6 Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática cotidiana para trabalhara a temática?
- 3.7 Quais os desafios encontrados no contexto da escola para implementação da lei 10.639/03 protagonizada pelo currículo?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com pais/responsáveis.

Título da pesquisa: O cotidiano da escola da Agrovila do Patauá no Município de São João de Pirabas/PA: Um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da Lei 10.639/03.

MESTRANDA: Ana Keuria Mercedes Araujo

ORIENTADOR: Carlos Jorge Paixão

1_ PERFIL DOS SUJEITOS

Nome: _____

Profissão: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Quantidade de filhos? _____

Cor: _____

2_ NÍVEL DE FORMAÇÃO

Ensino Fundamental: () sim () Não () Incompleto

Ensino Médio: () Sim () Não () Incompleto

Ensino Superior. Qual curso? _____

3- PERGUNTAS INVESTIGATIVAS (ROTEIRO)

3.1 Você participa de ações, reunião de pais que a escola promove? Por que?

3.2 Quais os assuntos abordados nos encontros de pais que a escola promove?

3.3 Em algum momento a escola ofereceu ou oferece programas ou ações para falar da história dos negros?

3.4 Seu filho (a) já sofreu ou sofre preconceito de cor na escola? Como ele reage?

3.5 Como você percebe as atitudes e ações da escola, professores para tratar dessa temática com os alunos em sala de aula?

3.6 Na escola acontece ações de conscientização sobre a história e cultura afro brasileira? Quais?

3.7 Para você é importante tratar sobre o preconceito e racismo na escola? Por que?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com alunos da escola.

Título da pesquisa: PELO QUE VEJO, AQUI NA ESCOLA NÃO MUDOU EM NADA NOSSO COTIDIANO, TUDO É COMO ANTES”: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores após a implantação da lei 10.639/2003 na escola do campo do Pataua na Amazônia paraense.”,

MESTRANDA: Ana Keuria Mercês Araujo

ORIENTADOR: Carlos Jorge Paixão

1_ PERFIL DOS SUJEITOS

Nome: _____

Série que estuda: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Quantidade de irmãos? _____

Profissão dos pais: _____

Ajuda os pais? () Sim Não ()

2_ PERGUNTAS INVESTIGATIVAS (ROTEIRO)

2.1 Você já presenciou situações de preconceito de cor em sua escola, ou mesmo sofre? Como ocorreu?

2.2 Sua escola promove ações, projetos que fale sobre a história dos negros? Quais?

2.3 Como você percebe as atitudes e ações da escola, professores para tratar dessa temática com os alunos em sala de aula?

2.4 O que você sabe sobre a história dos negros?

2.5 Para você é importante tratar sobre o preconceito e racismo na escola? Por que?