

ARTIGO

Dimensão cultural e prática de professores em escolas quilombolas: por uma práxis humanista segundo Freire***Cultural dimension and teaching practice in quilombola schools: towards a humanist praxis based on Freire***

Brigida Ticiane Ferreira da Silva^a 
brigida.silva@ueap.edu.br

Abdeljalil Akkari^b 
abdeljalil.akkari@unige.ch

RESUMO

Abordar questões que permeiam as comunidades quilombolas e suas escolas no cenário atual significa abordar uma luta política de enfrentamento e a busca de superação de uma situação excludente. A pedagogia humanista de Paulo Freire é mais uma aliada para a superação de situações excludentes, pois favorece o respeito aos saberes trazidos pelos educandos de suas vivências fora dos muros da escola. Saberes construídos socialmente na prática comunitária e que podem ser incorporados ao ensino em sala de aula. Assim, com o intuito de provocar reflexões conforme uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, sobre as possibilidades de entrelaçamentos entre educação humanista, práxis docente e cultura, partiu-se do seguinte objetivo: refletir sobre a práxis dos professores de duas escolas quilombolas, situadas no extremo norte do Brasil, sobre a importância da dimensão cultural para uma prática mais humana e inclusiva, valendo-se de suas experiências e trajetórias. Algumas categorias antropológicas, políticas e pedagógicas foram identificadas durante as análises, as quais resultaram dos discursos e representações dos professores das escolas participantes deste estudo, permitindo-nos reflexões coerentes com o nosso objetivo e alicerçadas na pedagogia humanista de Freire, como respeito, acolhimento, prática inclusiva, valorização do outro e de sua cultura, conhecimento significativo, consciência crítica, as quais são indispensáveis para uma educação mais humana, considerando um contexto socioeducativo e cultural próprio.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Prática Docente. Cultura. Pedagogia Humanista.

ABSTRACT

Addressing issues of Quilombola communities and their schools in the current scenario means addressing a political struggle to confront and overcome an historical legacy of exclusion. The humanist pedagogy of Paulo Freire is an ally for overcoming exclusionary situations, as it favors respect for knowledge and culture brought by the students from their experiences outside the school walls. Knowledge that is socially constructed in community

^a Doutora em Ciência da Linguagem, Universidade de Franche-Comté (UFC); Professora, Universidade do Estado do Amapá (UEAP), Macapá, Amapá, Brasil

^b Doutor em Educação, Universidade de Genebra (UNIGE); Professor, Universidade de Genebra, Genebra, Suíça.

practice and can be incorporated into classroom teaching. So, with the aim of provoking more reflections, using a qualitative case study approach, on the possibilities of intertwining humanist education, teaching praxis and culture, we set-up an ambitious objective. We attempted to reflect on the praxis of teachers from two Quilombola schools, located in the northern state of Brazil, on the importance of the cultural dimensions for a more humanistic and inclusive practice, based on their experiences and trajectories. Some anthropological, political and pedagogical categories were identified during the analysis, which emerged from the speeches and representations of the teachers from the schools participating in this study, allowing us to make reflections consistent with our objective and based on Freire's humanist pedagogy, such as: respect, acceptance, inclusive practice, valuing the other and their culture, meaningful knowledge, critical awareness, which are indispensable for a more humanistic education, based on a local socio-educational and cultural context.

Keywords: Quilombola School Education. Teaching Practice. Culture. Humanist Pedagogy.

Considerações iniciais

A reflexão pedagógica atual já não considera o conhecimento escolar como inquestionável, mas atravessado por relações culturais e sociais, processos dinâmicos de desconstrução, reconstrução e recontextualização didática, necessitando constantemente de ressignificação. O conhecimento passa, então, a ser uma construção constante, em que diferentes saberes sociais e científicos se entrelaçam, perpassados por universos culturais plurais no cotidiano da escola. Seguindo essa lógica, para o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, todos os saberes seriam incompletos, o que possibilitaria o diálogo entre eles, promovendo uma verdadeira *ecologia de saberes*, que “capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância em geral” (Santos, 2010, p. 66).

Desse modo, o que ensinar? Trata-se de saberes referenciados culturalmente ou reconhecidos cientificamente? Essas perguntas não causariam tanta repercussão em outros tempos, mas, nos atuais, são provocadoras e dignas de reflexão epistemológica e educativa (Candau, 2012a).

Assim como os saberes, a questão das diferenças não se constitui em um elemento externo às reflexões pedagógicas, pois aquelas permeiam nosso cotidiano e são fundamentais para as relações sociais. Muitas vezes negadas, silenciadas ou naturalizadas, as diferenças são intrínsecas às práticas pedagógicas, já que estão presentes tanto nas relações entre os indivíduos quanto nos diversos grupos que compõem a sociedade.

Falar de diferenças no Brasil é falar de um país caracterizado por uma forte diversidade étnico-racial, composta por populações vivendo em zonas urbanas e rurais, em cidades de médio e grande porte, em vilarejos próximos às zonas urbanas e, às vezes, isolados e de difícil acesso, como é o caso de comunidades da Amazônia, mais precisamente no extremo norte, nosso contexto de estudo. Entre as comunidades que compõem esse espaço diverso, podemos citar os quilombos e seus habitantes, os quilombolas. Abordar questões que permeiam as comunidades quilombolas e suas escolas no cenário atual é, portanto, falar de uma luta política de enfrentamento e de busca de superação de uma situação excludente, a qual persiste ao longo do tempo.

Nesse sentido, a pedagogia humanista do pensador pernambucano Paulo Freire é mais uma aliada para a superação de situações excludentes, estas em relação ao gênero, à etnia, à sexualidade,

aos “proibidos de ser” ou aos “renegados” (Freire, 1992), pois favorece uma percepção mais elevada da realidade e busca responder aos desafios do mundo contemporâneo — “pela sua dimensão esperançosa, transformadora e libertadora, cumpre um papel indispensável enquanto instrumento socioeducacional de luta” (Mendonça, 2006, p. 38). A práxis freiriana é interessante também por favorecer o respeito aos saberes trazidos pelos educandos de suas vivências fora dos muros da escola. Saberes construídos socialmente na prática comunitária e que podem ser incorporados ao ensino em sala de aula. Considerar a prática pedagógica como um meio pelo qual é possível incluir as identidades, antes marginalizadas, é, assim, reafirmar seu papel político e social na escola. É neste sentido que a contribuição de Freire se torna fundamental ao nosso tipo de estudo, uma vez que passa de uma visão da diferença como “realidade não reconhecida”, e até mesmo negada, à diversidade como “oportunidade” (OCDE, 2010).

Destarte, com o intuito de provocar reflexões baseadas em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, sobre as possibilidades de entrelaçamentos entre educação humanista, práxis docente e cultura, partiremos do seguinte objetivo: refletir sobre a práxis dos professores de duas escolas quilombolas acerca da importância da dimensão cultural para uma prática mais humana e inclusiva, valendo-se de suas experiências e trajetórias. É possível abordar nossa problemática central tendo por base uma perspectiva dinâmica, que leva em consideração dois níveis de questionamento:

- a) De que maneira os professores pensam contribuir para uma formação mais humana e acolhedora do educando quilombola? Com apoio em quais mediações?
- b) Nesse universo de relações interétnicas, como os professores, enquanto agentes culturais, se percebem? Como evoluem suas representações?

Eis algumas indagações que serviram de fio condutor às nossas reflexões sobre as interconexões existentes entre a prática docente em escolas quilombolas e a educação humanista de Paulo Freire.

Algumas categorias antropológicas, políticas e pedagógicas foram identificadas durante as análises, as quais emergiram dos discursos e representações dos professores de escolas quilombolas participantes deste estudo, permitindo-nos reflexões coerentes com o nosso objetivo e alicerçadas na pedagogia humanista de Freire, como respeito, acolhimento, prática inclusiva, valorização do outro e de sua cultura, conhecimento significativo, consciência crítica, as quais são indispensáveis para uma educação mais humana, considerando um contexto socioeducativo e cultural próprio, tal qual o nosso.

A dimensão cultural na prática educativa: algumas reflexões

Para Candau e Leite (2006), a dimensão cultural adquire importante relevância na luta pelo reconhecimento de diferentes grupos étnicos e sociais. A busca por reconhecimento vem sendo bandeira de luta das comunidades quilombolas: não somente o reconhecimento na escola por meio de um currículo que valorize os saberes etnoculturais das comunidades, mas também a busca por um reconhecimento da sociedade em geral, como parte integrante do universo pluricultural característico do Brasil. Nesse contexto, Moreira destaca a importância da cultura nos fenômenos sociais e educativos:

Esse papel constitutivo da cultura, expresso praticamente em todos os aspectos da vida social, é reconhecido e destacado: a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura

e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. [...] Daí sua importância em discursos, práticas e políticas curriculares (Moreira, 2002, p. 16).

O relatório anual do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2004, intitulado *Liberdade cultural num mundo diversificado*, reforça a relevância das questões culturais para o processo de desenvolvimento:

Em todo o mundo as pessoas são mais afirmativas para exigir respeito pela sua identidade cultural. Muitas vezes o que exigem é justiça social e mais voz política. Mas não é tudo. Também exigem reconhecimento e respeito... E importam-se em saber se eles e os filhos viverão em uma sociedade diversificada, ou numa sociedade em que se espera que todas as pessoas se conformem com uma única cultura dominante (PNUD, 2004, p. 22).

No âmbito educativo brasileiro, a dimensão cultural do processo de ensino-aprendizagem tem adquirido destaque, graças às incessantes lutas do movimento social negro desde a década de 1970. Entre suas conquistas, podemos citar a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), tornando obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004),; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012 (Brasil, 2012b), que orientam para o redimensionamento dos currículos nas escolas quilombolas brasileiras, ou seja: é preciso inserir no currículo conteúdos culturais, sociais, históricos, comportamentais, visando ao fortalecimento e ao reconhecimento das identidades e à constituição da cidadania. Portanto, a criação da lei e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais são importantes, pois proporcionam um melhor entendimento sobre a cultura africana e o processo de construção da identidade negra, o que auxilia na desconstrução de estereótipos e preconceitos forjados sobre os afrodescendentes brasileiros.

Para Akkari e Santiago (2014), a intenção de valorizar a cultura por meio de uma política educativa é salutar, mas é preciso um trabalho de sensibilização, principalmente junto aos gestores educacionais, os quais têm um poder de decisão considerável. Afinal, dentre os objetivos fundamentais da escola, de um modo geral, destacamos a formação para a cidadania.

Mas o que significa ser cidadão hoje? É possuir um sentimento de pertença, de forma igualitária, a uma nação, a um país? Retomando a linha de pensamento de Candau (2012a), historicamente a cidadania serviu para invisibilizar e silenciar grupos socialmente marginalizados, como os negros e os indígenas. “Somos todos brasileiros”, “Somos todos iguais perante a lei” são expressões frequentemente utilizadas no cotidiano para amenizar conflitos, mas que servem apenas de “cortina de fumaça” para o não reconhecimento da forte desigualdade social existente no território brasileiro. Enquanto educadores, precisamos refletir sobre que tipo de cidadania queremos construir. Como podemos ressignificar esse conceito? Como construir um sentimento de cidadania que articule igualdade e diferença numa sociedade marcada por mecanismos de exclusão social? Nessa perspectiva, o papel da escola é fundamental:

Trabalhar a questão do imaginário coletivo, das mentalidades, das representações das identidades sociais e culturais presentes na nossa sociedade é um aspecto

especialmente relevante que estamos chamados como educadores e educadoras a incorporar com força (Candau, 2012b, p. 32).

Existe uma relação estreita entre educação e cultura, pois não há ato de ensinar/educar que não se alimente dos comportamentos, dos valores, das credences e das representações presentes na vivência de um grupo social, e é essa definição antropológica do termo “cultura” que adotamos aqui. Nas palavras de Darcy Ribeiro:

[...] é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladores das relações sociais e de corpo de saber, de valores e de crenças com que seus membros explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e motivam para a ação (Ribeiro, 2006, p. 37).

Desta forma, seria tarefa difícil pensar em uma prática educativa livre de traços culturais, neutra, afinal educação e cultura estão intrinsecamente interligadas, e, para um melhor entendimento dessa relação, é necessário um estudo das dinâmicas que as une.

Nesse processo de ressignificação do conhecimento em que as práticas contribuem para redimensionar as relações de poder, educadores e educadoras rompem com uma visão purista das culturas e das identidades, em que, por muito tempo, permaneceu a ideia de uma cultura homogênea, essencialista, universal e de um conhecimento inquestionável. Vivemos em sociedades atravessadas por processos de bricolagens culturais, onde identidades em constante construção se inter cruzam, constroem-se e reconstroem-se, o que nos leva a constatar que as culturas não são estáticas e imutáveis, pois são marcadas pelos contextos históricos que as gestaram. Questionar essas relações hierárquicas é o foco, se quisermos construir novas e justas relações, e empoderar aqueles que foram socialmente invisibilizados ao longo da trajetória histórica brasileira.

Diante dessa linha de pensamento, assumimos a perspectiva intercultural crítica, a fim de “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros” (Candau, 2014, p. 28). Nessa linha de raciocínio de ensino, o professor é fundamental para o processo de desconstrução de práticas educativas naturalizadas, pois, de fato, dentro da sala de aula, vista como *locus* privilegiado de formação, ele assume o papel de agente cultural. O diálogo intercultural em sala de aula promove um *carrefour* de diversos tipos de saberes e referências culturais; dessa forma, os saberes etnoculturais característicos das comunidades quilombolas guardam um lugar legítimo nessa construção dialética do conhecimento escolar. Esse tipo de diálogo evita a mera reprodução de saberes que por muitas décadas permearam o ambiente da escola como “dados” e “universais” (Martinez, 2009).

Adotar esse tipo de prática pedagógica é essencial para a implementação de currículos que valorizem referências pluriculturais, coerentes com a perspectiva intercultural crítica. Os discursos sobre igualdade e diferença, na esfera social e política, são cada vez mais presentes em todos os âmbitos, e a escola não pode estar alheia a essa discussão. Para Emilia Ferreiro (2001), o principal desafio das escolas latino-americanas, ontem e hoje, é transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica, pois elas sempre tiveram dificuldades em lidar com as

diferenças. Mas, para isto, seria necessário um outro olhar, já que “somente quando somos capazes de não reduzir a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema a resolver, é possível mobilizar processos de construção de práticas interculturais” (Candau, 2014, p. 31). Práticas essas norteadoras de uma educação mais humana, em que o educando seja o protagonista na busca por uma consciência crítica e por seu lugar na sociedade.

Por uma educação humanista segundo Paulo Freire

Abordar questões que permeiam certos grupos, como as comunidades quilombolas e a valorização de seus saberes ancestrais no cenário atual, é falar de uma luta política de enfrentamento e de busca por reconhecimento histórico, cultural e identitário. Nesse sentido, a escola é um espaço marcado pela diversidade de identidades, pela diferença, tornando-se imprescindível romper com a ideia de um currículo homogêneo — o que significa a construção de práticas educativas que contemplem as diferenças e as diversas presenças no âmbito da escola; e compreender a educação para além do seu aspecto institucional e ideológico. Assim, a pedagogia humanista de Paulo Freire é interessante por considerar a prática pedagógica como um meio pelo qual é possível incluir as identidades antes marginalizadas, reafirmando o papel político, social e humano da escola.

Segundo Freire, a condição *sine qua non* para que haja existência e humanidade é a capacidade de interação, de diálogo, característica do ser humano. A existência não pode ser muda, construída no silêncio, no apagamento, na invisibilidade, na negação. E uma educação pautada no diálogo, na troca de saberes, apresentará um forte potencial humanizador, por meio do exercício da empatia, da valorização do outro e de suas concepções.

Não será esta a principal bandeira da perspectiva intercultural? A valorização do outro e o respeito às diferenças? A didática intercultural crítica nos possibilita pensar apoiados na diferença, valendo-nos de uma prática diferenciada que problematiza a ideia predominante de uma hierarquia entre as culturas, herdada do pensamento colonialista. A propósito, Moreira destaca que:

[...] quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela está presente em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns, enriquecendo-os e renovando-os, segundo outro (Moreira, 2011, p. 84-85).

Desafiar, portanto, as relações de poder é também respeitar, segundo Freire, os saberes trazidos pelos educandos de suas vivências fora dos muros da escola. Saberes construídos socialmente na prática comunitária e que podem ser incorporados ao ensino em sala de aula: “Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2019, p. 32). O objetivo da perspectiva intercultural é sensibilizar os professores a desenvolverem práticas que valorizem e reconheçam as identidades e as culturas presentes na escola por meio de ações em prol de um ensino democrático e reflexivo. Acredita-se ser esta a grande tarefa dos educadores nos tempos atuais.

Revela-se, com isso, a necessidade de reinventar os currículos de modo que acolham as vozes dos diferentes sujeitos que compõem as populações. Nessa lógica, tomando como base o texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, podemos perceber a importância do diálogo e dos conhecimentos locais mencionados por Freire:

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no “fazer quilombola” (Brasil, 2012b, p. 32).

Desse modo, reconhecer as crianças e jovens quilombolas e suas culturas como parte integrante do currículo escolar, assim como reconhecer as diferenças que os constituem, significa romper com o modelo curricular hegemônico e hierárquico. A didática freiriana, na contramão do modelo hegemônico e excludente de educação, destaca a funcionalidade do currículo, o qual, se pensado de forma inclusiva, poderá ser mais um aliado para uma práxis humanizadora e dialógica. Nesse processo, o educador tem um importante papel na construção de espaços de diálogo e de respeito aos saberes dos educandos, pois, adotando esse tipo de prática, cada um encontrará a melhor forma de construção conjunta do conhecimento, conforme o seu ritmo. Valendo-nos “de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e de expressão da realidade muito mais rigoroso” (Freire; Shor, 1987, p. 92-93).

Assim, Freire relata que uma das tarefas mais importantes da práxis educativa é possibilitar aos educandos as condições necessárias para se assumirem, em suas relações uns com os outros, em suas diferenças:

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. E a *outridade* do *não eu*, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (Freire, 2019, p. 42).

A concepção humanista e libertadora da educação respeita a vontade do homem de ser mais e estimula sua criatividade; não compreende a educação como um ato de depositar fatos em espaços vazios, informações semimortas nos educandos, como o faz a concepção bancária de educação, mas

Ela tem do saber uma visão crítica, sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos históricos-sociológicos [...]. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. Ama a vida em seu *devenir*. É biófila e não necrófila (Freire, 1997a, p. 15).

Para o autor, educação e política andam de mãos dadas; são indissociáveis, não no sentido restrito do termo, mas no de adoção de uma postura crítica, combatendo a consciência conformista, a lógica do opressor e, assim, superando o pensamento necrófilo e vazio, característico da educação bancária.

Para a construção de uma pedagogia pensada *com* o educando, e não *para* o educando, Freire parte do concreto, da realidade sociopolítica e cultural desse educando. Assim, inserido na raiz de sua realidade e conhecedor de seus dilemas, o homem torna-se parte da sociedade de forma orgânica, com suas singularidades e possuindo um nível de percepção mais elevado da realidade, como já dito. Nessa linha de pensamento, professores e professoras em geral — principalmente aqueles e aquelas que desenvolvem suas atividades em escolas onde o currículo inclui identidades antes invisibilizadas, como em nosso caso de estudo — são cada vez mais desafiados em suas práticas a desenvolver posturas e métodos outros, a problematizar um ensino que desmistifique a realidade, que faça sentido, que abarque todas as identidades presentes no espaço escolar. É necessária, portanto, uma “pedagogia utópica”:

Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que tem na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (Freire, 1982, p. 47-48).

Percebe-se que a prática docente é uma grande aliada nesse processo de repolitização da educação, tornando-se o espaço principal para a desconstrução de ideias que alienam o educando. Ela deve se constituir em uma prática emancipatória, situada e ética rumo à partilha e ao acolhimento, como nos ensina Freire. Nessa epistemologia freiriana, torna-se imprescindível uma didática culturalmente pertinente, sobretudo em se tratando do ensino em escolas quilombolas, materializada por intermédio do professor enquanto agente cultural, o qual possui um papel primordial no fortalecimento do protagonismo do educando. Este, com isto, desenvolveria uma postura ativa no processo de sua educação emancipatória e assumiria “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos: libertar-se a si e aos opressores” (Freire, 2021, p. 41), avançando em direção a uma nova forma de construção do conhecimento, científico ou social, mais democrático e inclusivo.

Apresentando a pesquisa

A presente pesquisa tem abordagem qualitativa, pois interessa compreender o dito, mas também o não dito, a subjetividade do fenômeno estudado e a interpretação que emerge das representações do público em questão. Visa revelar a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes, as circunstâncias particulares (André, 1984, p. 52).

Pelo caráter particular do estudo, optamos, como instrumento de coleta, pela entrevista semiestruturada (Blanchet; Gotman, 2010), a qual nos auxiliará a destacar elementos que possam esclarecer nossa problemática central, estruturada da seguinte maneira: *como o professor de uma escola quilombola percebe a importância da dimensão cultural para uma educação mais humana e inclusiva, valendo-se de suas práxis e experiências?*

Em relação ao tipo de método de análise, optamos pela análise de conteúdo (Bardin, 2016), uma vez que o objetivo é ir além do óbvio, potencializar a interpretação dos discursos de forma mais profunda. Tendo em vista as dinâmicas que regem o nosso objeto de estudo, preferimos, por isso,

recolher apenas “discursos sobre”, porque o nosso interesse reside naquilo que contribui para criar e nas representações que dele se produzem.

Por fim, é importante enfatizar que a coleta de dados, realizada em duas escolas situadas em comunidades quilombolas, respeitou as recomendações previstas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012c), o qual assegura a vontade dos professores-colaboradores entrevistados em contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando igualmente o anonimato de cada participante.

Os professores participantes da pesquisa

Realizamos nosso estudo em março e agosto de 2022, com 13 professores do Ensino Fundamental II (oitavo e nono ano), lotados em duas escolas situadas em comunidades quilombolas rurais do estado do Amapá: Curiaú e São José do Matapi. Entre os professores, 11 eram do gênero feminino e 2 do gênero masculino. A faixa etária fixou-se entre 33 e 58 anos. O tempo médio de docência em escolas quilombolas variava entre 6 e 16 anos, o que explicaria seus bons níveis de conhecimento em relação à rotina escolar, às particularidades culturais, sociais e religiosas das comunidades, influenciando também o relacionamento com seus alunos de origem quilombola. Somente quatro professores tinham descendência quilombola, ou seja, a minoria.

De acordo com a Resolução 8/2012 (Brasil, 2012a), que institui a educação escolar quilombola no Brasil, é importante ter professores quilombolas nas escolas, pois eles estariam mais aptos a desenvolver um ensino culturalmente pertinente e a fortalecer a identidade quilombola dos alunos, na medida em que esses professores ocupam uma posição simbólica de poder.

Análise e discussão

Para uma melhor compreensão de nosso objetivo de estudo, partiremos de três pistas de análise nas seções seguintes, quais sejam: cultura como práxis; educação e prática inclusiva; e os professores enquanto agentes culturais.

Cultura como práxis

Com o intuito de preservar a identidade viva das comunidades quilombolas, os professores desenvolvem vários projetos pedagógicos ao longo do ano, previstos nos Projetos Políticos Pedagógicos Quilombolas, com o objetivo principal de valorizar a história, a vivência social e a cultura dos moradores dos quilombos. Entre os projetos, podemos citar alguns colocados em prática ao longo do ano letivo pelos professores da escola situada na comunidade Curiaú: Plantando Saberes, o qual desenvolve atividades com plantas medicinais, trabalhando os saberes tradicionais da comunidade; Contos em Encantos do Quilombo, que trabalha atividades baseadas na leitura e escrita de textos referentes à cultura local; e o projeto principal e mais antigo, Curiaú, Mostra a Tua Cara, realizado por toda a comunidade escolar, o qual nasceu no ano de 2000 a partir de constatações feitas por professoras das

séries iniciais, as quais observaram que um número significativo de alunos e alunas não aceitavam a cor de sua pele negra, evitando pintar seus desenhos com lápis de cor escura. Preocupada com a problemática identitária, durante o projeto Curiaú, Mostra a Tua Cara, realizado em 2022, a professora de Geografia solicitou aos alunos do sexto ano que pesquisassem e criassem murais com fotografias e biografias de personalidades negras conhecidas e reconhecidas no Brasil — esse tipo de atividade torna-se importante para o processo de autorreconhecimento e sentimento de pertença de crianças e jovens quilombolas da comunidade, os quais ainda carecem de referências negras nos mais variados meios, sejam eles literários, sejam jurídicos, políticos, jornalísticos ou educativos.

Os projetos citados foram pensados pelos professores da escola situada na comunidade Curiaú, porém os professores da escola da comunidade São José do Matapi também desenvolvem atividades que buscam valorizar as raízes culturais e religiosas quilombolas. Entre estas, podemos citar o projeto Identidade Cultural, o qual surgiu em 2007 (Projeto Identidade Cultural, 2007) e é realizado todos os anos a partir de temáticas variadas, com a participação de toda a comunidade escolar; e o jornal *Cipó Cultural*, criado em 2017 (Jornal Cipó Cultural, 2007), divulgado via internet.

É importante, ainda, esclarecer que os projetos pedagógicos, inseridos no contexto de ensino e aprendizagem, possibilitam um verdadeiro envolvimento de educadores e educadoras no processo de (re)construção do conhecimento, seja ele científico, seja social. Esse tipo de atividade promove igualmente a interação entre o currículo e os saberes tradicionais locais, as crenças, os costumes, entre outros elementos, valorizando as identidades antes silenciadas. É salutar frisar que as escolas pesquisadas recebem também alunos oriundos de bairros adjacentes, os quais não possuem nenhuma relação com a cultura quilombola, o que torna a iniciativa dos professores e professoras ainda mais interessante, pois divulga a cultura desses povos tradicionais a um público externo às comunidades, possibilitando a desconstrução de certos estereótipos.

A prática docente em comunidades quilombolas rurais deve considerar a territorialidade, as crenças, os costumes dos povos tradicionais como componentes pedagógicos, rompendo com o ensinar centrado em culturas e conhecimentos fossilizados, tornando, assim, o conhecimento significativo. Nesse sentido, é primordial citarmos dois documentos importantes que guiam as práticas pedagógicas em escolas quilombolas: a Resolução 025/2016 do Conselho Estadual de Educação do Amapá, e o Referencial Curricular Amapaense (RCA) elaborado conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Amapá, 2019), o qual trata sobre as especificidades da educação escolar quilombola:

A Educação Escolar Quilombola segue a proposta política de um currículo que deve ser construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. Trata-se de uma educação diferenciada onde se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos bem como dos seus valores civilizatórios; está fundamentada na vivência e organização coletiva, valores ancestrais, relação com a terra e com o sagrado, os quais precisam ser incorporados no espaço escolar que atendem estudantes quilombolas e outros (Amapá, 2019, p. 36).

Segundo o RCA, a educação formal deverá propiciar uma educação diferenciada aos educandos quilombolas, valorizando as vivências, a relação com a terra e com o sagrado, ou seja,

incorporando a cultura das comunidades no espaço escolar, por meio do currículo ou de projetos pedagógicos, como vimos.

Neste tocante, ressalta-se que a questão da cultura é um dos conceitos centrais nos estudos desenvolvidos por Paulo Freire em sua pedagogia político-libertadora. Ele reconhece os saberes culturais dos educandos como ponto de partida para um diálogo construtivo, permitindo, desse modo, a inserção de saberes outros, de realidades outras, para além daqueles presentes nos currículos escolares. Por meio da valorização de outras visões de mundo, é possível compreender e (re)conhecer a riqueza dos conhecimentos oriundos do imaginário coletivo, os quais também foram culturalmente pensados como forma de resistência diante da imposição cultural sofrida.

Assim, pensados e colocados em prática pelos professores enquanto recursos didáticos, os projetos surgiram com o propósito de “escapar” da rigidez curricular e discutir temáticas significativas para os educandos quilombolas, as quais também enriquecem, nitidamente, o universo cultural dos educandos não quilombolas que frequentam as escolas. Apesar de não terem como objetivo principal a alfabetização, as iniciativas dos professores comungam do mesmo “espírito” presente na práxis freiriana, materializada por meio do recurso pedagógico Círculo de Cultura. Este foi criado por Paulo Freire na década de 1960, e permitia aos participantes discutir problemáticas oriundas de um mesmo universo cultural, produzindo conhecimento com base em elementos da sua cultura (Freire, 2021). O importante nessa práxis é compreender a essência do pensamento do teórico, e possuir uma certa sensibilidade, para estar receptivo às mais variadas contribuições oriundas das vivências dos educandos.

Consideramos importante enfatizar a centralidade do processo de conscientização de Paulo Freire na construção de uma educação quilombola emancipadora, tanto para professores quanto para alunos. A relação de opressão (quilombola-sociedade global) deverá desaparecer, e não se reverter — transformando os oprimidos de hoje nos opressores de amanhã. A conscientização visa justamente superar a dialética opressor-oprimido e alcançar uma sociedade pós-opressão. Freire (1971) defende uma educação voltada para a tomada de decisões e para a prática da responsabilidade social e política, o que possibilitará o fim da dialética opressor/oprimido. A ideia é fornecer aos indivíduos instrumentos de resistência que abram o diálogo: é o que percebemos por meio não somente dos projetos pensados e colocados em prática pelos professores, mas também pelas posturas pedagógicas observadas durante as aulas.

Educação e prática inclusiva

Repleto de significados, o relato do professor de Ensino Religioso retrata a relação interdependente entre educação e prática inclusiva, e é bastante representativa das narrativas da grande maioria dos docentes das duas escolas. Sua prática valoriza as vivências da comunidade, inserindo-as em suas aulas por meio de relatos de alunos, mas também de rodas de conversa na escola, realizadas com a presença de moradores mais antigos do quilombo. Um dos temas durante a atividade aborda os conhecimentos de uma senhora quilombola na utilização de ervas medicinais para o combate de certas doenças, e também sua experiência como benzedeira:

Então, eu sempre senti essa necessidade de aproximar o conteúdo da realidade deles. Como nós temos hoje a BNCC, que possibilita a elaboração de um currículo contínuo, de uma continuidade curricular e da construção do currículo de forma contínua; mas, antes disso, eu já costumava fazer a seleção curricular a partir da realidade dos alunos, do que eu considerava para eles mais relevante, aquilo que responderia como conteúdos-chaves, por exemplo, as cosmovisões religiosas. [...] Eu busco incorporar a realidade da comunidade, a cultura local, os saberes, as práticas... Já fiz muitas rodas de conversa aqui na escola e convidei a tia Rossilda para falar sobre as benzeções, sobre as plantas medicinais... A nossa escola tem uma vantagem: antes que a lei fosse promulgada, a gente já estava trabalhando nessa perspectiva, e esses anos a gente tem fortalecido (Professora de Língua Portuguesa, 2022, dados da pesquisa).

Os saberes e vivências das comunidades quilombolas são abordados pelos professores de diversas formas, conforme o objetivo e a disciplina. As professoras de Língua Portuguesa utilizam como recurso didático textos e poemas que refletem elementos da cultura local, como a pesca, a caça, os meios de transporte... e percebem que os alunos da comunidade se interessam mais pelas aulas, pois os textos são relacionados à cultura deles. Segundo uma das professoras, *“eles ficam mais empolgados”* (Professora de Língua Portuguesa, 2022, dados da pesquisa), e os alunos externos à comunidade passam a conhecer uma realidade diferente daquela da zona urbana onde residem. As professoras de Língua Francesa utilizam músicas como um dos recursos, traduzindo as canções entoadas durante o marabaixo, dança típica dos quilombos, mas também trabalham palavras que fazem parte do contexto cultural das comunidades, como as relacionadas aos meios de transporte: canoa, cavalo, bicicleta (em vez de metrô, trem...), as quais fazem parte do currículo da disciplina e também são trabalhadas, mas não somente. As professoras de História abordam com mais atenção temáticas relacionadas ao continente africano, assim como à escravidão: *“para que o aluno quilombola compreenda a sua origem, como o negro chegou no Brasil [...] A própria história oral, a origem da comunidade, é levada para dentro da sala de aula”* (Professora de Língua Portuguesa, 2022, dados da pesquisa).

Valorizar as identidades presentes no contexto escolar por meio de práticas pedagógicas desnaturalizadas é assumir a natureza emancipatória do conhecimento e fortalecer uma cidadania mais participativa, inclusiva e diferenciada. Para Freire (2019, p. 42), *“a questão da identidade cultural é fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”*. De igual modo, considerar a práxis pedagógica como um meio pelo qual é possível incluir as identidades antes marginalizadas é reafirmar seu papel político e social na escola. É compreender a educação como um bem universal, como um direito humano na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Ter em mente as raízes sócio-históricas dos conteúdos curriculares é primordial, aliás, sempre interagindo com os contextos culturais em que a prática educativa se desenvolve. Nessa perspectiva, Forquin destaca que um ensino se torna significativo quando ocorrem certas escolhas pedagógicas:

[...] na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização no ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes (Forquin, 2000, p. 61).

Porém, a proposta pedagógica específica para as escolas quilombolas nem sempre é unanimidade e ainda é motivo de inquietações e questionamentos por parte de alguns professores. O relato de um dos professores sobre a adoção de um currículo que valorizasse as vivências e os saberes locais nos chamou atenção, e é bastante interessante, pois reflete as inquietudes e angústias de vários outros educadores que desenvolvem suas atividades em contextos semelhantes e que nem sempre são preparados ou formados para lidar com questões culturais, identitárias e religiosas:

Por conta de estarmos numa escola quilombola, a gente se faz essa pergunta: Até onde vai? O que eu posso trabalhar? O que trabalhar? [...] Já houve gestores aqui em que a escola ficou totalmente “afro”... digamos, excedeu o limite... tinha até altar, batuque, marabaixo... se olhasse para a escola, escola e comunidade eram uma coisa só! Nós somos evangélicos, mas a gente se envolve nas atividades, só que tem um limite, né? Principalmente na questão religiosa... a gente fica na dúvida desses limites ... dessa questão cultural... se é cultura ou se é religião, não fica muito claro para nós. A gente é cobrado para ter esse currículo adaptado, mas esse aluno que vai sair daqui, o conhecimento dele vai ter que ser nivelado para nível de ENEM... Então encaminhar o aluno totalmente para o nosso currículo... a palavra não é ser “prejudicial”, mas a gente pode estar privando ele de um conhecimento amplo, porque a gente regionaliza muito [...] (Professor de Ciências, 2022, dados da pesquisa).

O relato *supra* é interessante por dois motivos, e provoca reflexões que não podem ser ignoradas, principalmente em estudos como este. Primeiro, é inegável a forte influência da religião nas relações sociais, dada a própria constituição da sociedade brasileira, resultado de um longo processo de lutas, conflitos e miscigenações. Mas o país também é marcado pelo sincretismo religioso, o qual mistura cultura popular e religiosidade, criando uma identidade brasileira única. Desse modo, o questionamento do professor sobre os limites entre a cultura e a religião é legítimo, pois as duas se desenvolvem juntas e se entrelaçam, e, por esse motivo, não seria tarefa fácil delimitar seus espaços. Segundo Bernardi e Castilho (2016, p. 752), para se ter uma boa percepção da diversidade religiosa, “é preciso ter um bom conhecimento de cultura para se entender a religiosidade deste ou daquele grupo, deste ou daquele espaço, nesta ou naquela cultura”.

Em segundo lugar, o educador é possuidor de representações, de comportamentos e de crenças que influenciarão seu modo de vida, refletindo, conseqüentemente, em seu fazer pedagógico. Nesse sentido, seria tarefa difícil pensar em uma prática educativa livre de traços culturais, neutra (Freire, 2021). Assim, educação, cultura e religião estão intrinsecamente interligadas nesse contexto, o que acarretaria uma certa dificuldade, por parte do professor, em delimitar as fronteiras entre uma e outra. A dificuldade é também observada pelo fato de o professor ser adepto de outras práticas religiosas, o que acarretaria dificuldades em desenvolver atividades que abordassem as religiões de matrizes africanas.

A propósito, as religiões de matrizes africanas ainda são praticadas nas comunidades, mas de maneira discreta, devido à instalação de igrejas evangélicas dentro dos territórios quilombolas, as quais discriminam certos rituais religiosos de origem africana. Não obstante a influência de igrejas neopentecostais, e considerando a proximidade com a zona urbana, os moradores das duas comunidades quilombolas, principalmente os moradores da comunidade Curiaú, tentam preservar modos, costumes e tradições culturais que compõem a identidade étnica dos povos dos

quilombos. Esses fatores, os quais influenciam fortemente os saberes tradicionais das comunidades, comprometem sobretudo o interesse dos mais jovens pela cultura afrodescendente e afro-indígena, entretanto percebe-se que ainda existe uma identidade viva, resistente e histórica, e é essa identidade viva que alimenta e motiva os professores, enquanto agentes culturais, a adotarem práticas inclusivas e que valorizem a cultura ancestral.

Desse modo, Freire afirma que o entrelaçamento existente entre educação, cultura e prática inclusiva resultará no conhecimento que faça realmente sentido para educadores e educandos, pois, ao invés de partir de ideias abstratas de humanidade, parte do concreto. É papel do educador comprometido com a emancipação humana encarar o desafio de lutar contra esses ensinamentos necrófilos e vazios, os quais formam apenas força de trabalho para o mercado. Uma prática consciente torna possível uma educação que humaniza o ser, que empodera o educando para o processo de enfrentamento da realidade (Freire, 2021).

Os professores enquanto agentes culturais

É importante ressaltar que, de acordo com a Resolução 8/2012, a qual institui a educação escolar quilombola no Brasil, em seu artigo 48: “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (Brasil, 2012a, Art. 48). Esse é mais um desafio que se apresenta não somente às escolas quilombolas, mas também aos professores que nelas atuam. Como já citado, somente 4 dos 13 professores participantes deste estudo possuem descendência quilombola. Vários são os motivos que explicariam a carência de docentes com esse perfil, o que não nos cabe aqui detalhar, entretanto é um fator que precisa de especial atenção por parte dos órgãos educacionais responsáveis.

Desse modo, mais um desafio, além de vários outros, se impõe ao professor que atua em escolas quilombolas, principalmente àqueles oriundos de zonas urbanas e que não possuem nenhuma relação com as comunidades: dialogar não somente com a dualidade entre os saberes científicos e experienciais, mas também estar atento aos saberes oriundos dessas populações. Estes últimos são resultantes das especificidades próprias às comunidades tradicionais quilombolas rurais, construindo suas identidades com base no contato direto com a natureza (rios, igarapés, florestas), mas também em crenças, festividades, danças e ritmos típicos.

O fato de não possuir descendência quilombola ou ser oriunda de uma cultura totalmente urbana não impediu a maioria dos professores entrevistados de adotarem práticas comprometidas com a construção de conhecimentos significativos que valorizassem o universo sociocultural dos educandos quilombolas, seus saberes e crenças. Como vimos anteriormente, várias são as iniciativas em prol de um ensino menos excludente e mais humanizado, como a realização de projetos pedagógicos, ao longo do ano, abordando diversas temáticas na área das relações étnico-raciais, e a inclusão das vivências e saberes dos educandos no currículo escolar.

A fim de melhor compreenderem o modo de vida das comunidades e, assim, enriquecerem e subsidiarem suas práticas, vários professores nos relataram que participam das festas em homenagem ao padroeiro da comunidade, as quais incluem missa, cafés da manhã, danças típicas,

batuque e procissões, podendo se estender por vários dias. Como observado, devido ao engajamento social e pedagógico presentes no fazer docente da grande maioria dos professores, o fato de não serem quilombolas interfere muito pouco na qualidade do ensino e na relação com os alunos da comunidade, segundo a grande maioria, como comprovaremos com base em alguns depoimentos:

Eu acredito que não interfere, porque até mesmo o professor que é quilombola não leva tanto em consideração esses valores. Eu não sou quilombola, mas eu procurei adaptar minhas aulas à realidade dos alunos, mas também levo em consideração esses alunos que não são, porque eles não conhecem... também é uma forma de eles conhecerem levando elementos para sala de aula (Professora de Língua Portuguesa, 2022, dados da pesquisa).

Eu acho que não influencia, porque a gente faz um engajamento nas ações. A gente está sempre chamando eles para as atividades, mostrando para eles que eles mesmos precisam de um autorreconhecimento e valorização da cultura. Então eu acho que, por a gente fazer isso... eu toco caixa de marabaixo também... então a gente acaba de alguma forma contribuindo, apesar de não sermos quilombola (Professor de Ciências, 2022, dados da pesquisa).

Acho que depende da postura do professor, porque nós temos professores do quilombo aqui com pós-graduação em Educação em Estudos Étnico-Raciais, mas uma vez, quando eu montei um mural aqui sobre os vários tipos de cabelo, comentaram comigo que nunca tinham visto os professores do quilombo fazerem um trabalho assim. Eu penso que vai depender muito do professor... vir a uma festa tradicional daqui, a uma missa... aí os alunos vão te ver. Quando eu montei a apresentação deles aqui, eles gostaram muito. Dava gosto de ver a alegria do meu aluno participando... se sentirem reconhecidos (Professora de Geografia, 2022, dados da pesquisa).

Muito embora o envolvimento nas atividades culturais e religiosas das comunidades, assim como a adoção de uma prática docente inclusiva, influencie a percepção positiva que os professores não quilombolas possuem sobre suas atuações na escola, é interessante analisar aqui a percepção de um professor negro e que tem descendência quilombola. O professor de Ensino Religioso nos explica que ser negro retinto e quilombola influencia bastante, pois é uma representatividade: *“ter professores negros e negras, essa representatividade, é importante, porque, se o aluno pensa ‘Meu professor é negro, minha professora é negra, a diretora é negra, então eu também posso ser professor, diretor’”* (Professor de Ensino Religioso, 2022, dados da pesquisa). O aluno quilombola se identificaria e se inspiraria nesse profissional, portanto. O próprio entrevistado, enquanto professor da escola, se percebe como uma referência para os alunos da comunidade.

Em muitas situações, as pessoas afrodescendentes trabalham em funções subalternas e pouco valorizadas, como serventes, faxineiras, merendeiras... Essas profissões são de extrema importância, mas, para uma maior representatividade, é essencial ver pessoas negras em postos de liderança, seja na área política, seja na jurídica, jornalística, educativa..., segundo o relato do professor — o que ainda é insuficiente na sociedade atual. Apesar dos avanços já alcançados, muito ainda precisa ser feito para a redução das desigualdades sociais.

Lembremos que a trajetória histórico-social da população negra no Brasil é marcada pelo colonialismo, o qual influenciou e forjou a sociedade brasileira que temos hoje. Nas palavras do teórico Walter Mignolo (2003, p. 40), especialista em pensamento decolonial latino-americano: “O entendimento da colonialidade do poder pressupõe a diferença colonial como sua condição de possibilidade e como aquilo que legitima a subalternização do conhecimento e a subjugação dos povos”. Desse modo, em uma sociedade pluricultural, como é o caso do Brasil, não se pode mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem refletir sobre o tratamento desigual historicamente imposto.

Nesse sentido, a educação humanista de Freire é uma aliada no combate às desigualdades impostas, e no combate ao preconceito relacionado aos “proibidos de ser”, aos “renegados” (Freire, 1992), pois favorece uma percepção mais elevada da realidade e busca responder aos desafios da sociedade atual. Mas, para isso, é preciso que o professor ou a professora desenvolva práticas que combatam essa imposição cultural, agindo muitas vezes de forma silenciosa.

Mas qual seria essa imposição cultural a qual nos referimos? Ela está representada pela cultura hegemônica e universalisante presente nos livros didáticos e nos currículos, por vezes implícitos, os quais reforçam estereótipos culturais e preconceitos forjados contra certos grupos. Esses estereótipos influenciam de forma negativa a percepção identitária de crianças e jovens negros, mas também indígenas e ribeirinhos.

Desse modo, como o professor, quilombola ou não, pode exercer seu papel de mediador na construção dos saberes sem privar os alunos do contato não somente com a cultura da comunidade, mas também com a cultura do “outro” de forma significativa e respeitosa? Pode-se dizer que este é um dos maiores desafios para o professor que pretende assumir uma prática emancipatória, acolhedora e amorosa, nas palavras de Freire. Não basta ter a consciência de que dentro do espaço escolar estão presentes e convivem várias identidades: é papel do professor assumir-se enquanto *agente cultural* (Freire, 2021) e compreender que o ato de ensinar também é um ato de produção cultural, a partir do momento em que há diálogo, acolhimento e respeito, pois é na prática que experimentamos a diferença.

Na pedagogia freiriana, há uma profunda valorização pela identidade cultural do educando, o que pode ser observado igualmente na práxis dos docentes das duas escolas quilombolas pesquisadas. Por tudo o que foi dito, observa-se a necessidade de *pensar o certo*, postura essencial para um educador humanista, o que, muitas vezes, torna-se difícil e penoso diante dos fatos. Assim, considerar a interdependência existente entre educação e cultura se apresenta como instrumento libertador, e significa pensar a cultura como um espaço concreto de luta e de criação de sua própria liberdade. Nesse processo, a escola possui um papel social fundamental, o qual não se pode negligenciar, por meio da valorização do trabalho docente, da relação comunidade e escola e da aplicabilidade das políticas públicas educativas.

Munidos da perspectiva pedagógica freiriana, os educadores que trabalham nas escolas dos quilombos do estado do Amapá implementam o que poderíamos chamar de uma pedagogia contextual que incorpora: a) uma afirmação da identidade cultural positiva do quilombo, b) uma mobilização do conhecimento local da comunidade e c) uma ancoragem nas possibilidades abertas pelas políticas públicas e institucionais para promover a cultura quilombola.

Algumas considerações finais

A construção da identidade quilombola sempre foi resultante de longas lutas contra o sistema hegemônico e excludente. No caso específico dos africanos escravizados, arrancados de seus países de origem, de suas famílias e trazidos para o Brasil, suas identidades foram se forjando, em meio a conflitos e preconceitos, no intuito de afirmar e preservar seus saberes, sua ancestralidade, suas origens, suas memórias. Diante de tal contexto, como construir uma identidade negra em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que, para ser aceito, é preciso negar a si mesmo? A esse respeito, o antropólogo Kabengele Munanga (1999) considera que negritude ou identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de “negros”.

Todas essas distinções étnicas, impregnadas nas relações sociais brasileiras, legitimam a subalternização de certos grupos em detrimento de outros. Portanto, a escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulados pela humanidade, possui por missão a formação para uma educação voltada ao respeito, à desconstrução de representações negativas sobre o negro e sobre os demais grupos que vivem uma história de preconceitos. Para isso, a escola, por meio da práxis docente, deverá problematizar a questão racial, descobrindo, conhecendo e socializando as referências culturais africanas recriadas no Brasil. Desse modo, poderemos perceber a educação como um processo de formação humana, que vai muito além dos muros da escola.

Para finalizar, não basta a escola ser quilombola ou ter professores quilombolas, se não há uma preocupação com o tipo de ensino realizado junto aos alunos; se não há uma preocupação em relação ao tipo de educador adequado para as necessidades formativas dos alunos em suas mais variadas dimensões; se não há a preocupação com uma prática menos excludente, que não inviabilize as identidades presentes. Todos esses aspectos perpassam uma formação docente tanto inicial quanto continuada, sensível ao diverso, ao outro, às diferenças. Por isso, Freire (1982) nos fala sobre a necessidade urgente de efetivação de um projeto de formação docente emancipatória, o qual representa um desafio para os professores e professoras de escolas quilombolas, pois estes ainda precisam vencer inúmeros obstáculos, entre eles a fragilidade na implementação das políticas educativas pensadas para esses grupos, sobretudo nos últimos anos.

Diante das demandas educacionais e culturais das minorias, muitos países e até mesmo especialistas em educação defendem os conceitos de mérito e igualdade para todos os grupos étnico-culturais, a fim de alcançar uma convivência social de qualidade mais do que nunca necessária no século atual. No caso que nos interessa, alguns podem ser tentados a dizer que a problemática escolar, social, política e econômica quilombola desaparecerá no dia em que reformas sociais estruturais tornarem possível garantir as mesmas oportunidades econômicas e educacionais para todos os brasileiros, independentemente de sua classe social ou identidade. Entretanto, com base nas análises desenvolvidas neste artigo, acreditamos que as comunidades quilombolas precisam de *consolidação de sua identidade cultural* e de *reconhecimento*.

O direito a uma identidade cultural positiva é uma necessidade de todos os grupos, especialmente daqueles que foram historicamente oprimidos, negados e apagados. O reconhecimento por outros grupos também é essencial, uma vez que a igualdade formal é uma condição necessária, mas não suficiente, para a inclusão e o acesso à cidadania.

Referências

- AKKARI, Abdeljalil; SANTIAGO, Milene. La diversité ethnoculturelle des enseignants en débat: réflexions à partir du cas brésilien. In: SANCHEZ-MAZAS, Margarita; HANGKAKOTI, Nilima; BROYON, Marie-Anne (dir.). *Éducation à la diversité: décalages, impensés, avancées*. Paris: Harmattan; coll. Espaces Interculturelles, 2014. p. 83-100.
- AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. *Referencial curricular amapaense*. Macapá: CEE, 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, 1984.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARDI, Clacir José; CASTILHO, Maria Augusta de. Religiosidade como elemento do desenvolvimento humano. *Revista Interações*, Campo Grande, v. 17, n. 4, p. 745-756, out./dez. 2016. DOI: [https://doi.org/10.20435/1984-042X-2016-v.17-n.4\(15\)](https://doi.org/10.20435/1984-042X-2016-v.17-n.4(15))
- BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. 2. éd. Paris: Armand Colin, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Parecer CNE/CEB no 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, DF: CNE, 2012a.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*. Seção 1, 22/6/2004.
- BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 16, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. *Diário Oficial da União*. de 20/11/2012b, Seção 1, p. 8.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as Resoluções CNS nos. 196/96, 303/2000 e 404/2008. Brasília, DF, 2012.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012a. p. 81-106.
- CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 24-41.
- CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2012b. p. 107-136.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 121-139.
- FERREIRO, Emilia. *Cultura, escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, Campinas,

v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400004>

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris: CERF, 1971.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. *Revista FAEEBA*, Salvador, n. 7, p. 9-32, jan./jun. 1997a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 78. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JORNAL CIPÓ CULTURAL. Informativo produzido por alunos da Escola Estadual David Miranda, em Santana, Amapá. Coordenação e editoração: Terezinha Sales. 1ª ed. Santana-AP, novembro de 2007.

MARTINEZ, María Elena; DIEZ, María Laura; THISTED, Sofía; VILLA, Alicia. Políticas e práticas de educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 44-73.

MENDONÇA, José Azevedo de. *A humanização na pedagogia de Paulo Freire*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MIGNOLO, Walter. *Histórias globais/projetos locais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. *Revista de Antropologia [da] Universidade de São Paulo*, São Paulo, n. 33, p. 109-117, 1999. DOI: <https://www.jstor.org/stable/41616059>

OCDE - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Educating teachers for diversity: meeting the challenge*. Paris: OCDE Publishing, 2010.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório mundial para o desenvolvimento humano: a liberdade cultural em um mundo diverso*. Paris: Economica, 2004.

PROJETO IDENTIDADE CULTURAL. Visa refletir sobre os valores estéticos impostos à sociedade brasileira, utilizando a imagem para suscitar discussões sobre a representatividade da figura negra e os danos causados pela sua invisibilidade. Idealizado por Noemia Oliveira e Orlando Caldeira, 2007.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 29-67.

Contribuição dos(as) autores(as): **Autora 1** - concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final; **Autor 2** - Contribuições para a escrita do texto final.

Apoio ou financiamento: Não se aplica.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível mediante solicitação à Autora 1.

Editora responsável - Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho

Revisora: Camila Dias Manoel

Como citar este artigo:

FERREIRA DA SILVA, Brigida Ticiane; AKKARI, Abdeljalil. Dimensão cultural e prática de professores em escolas quilombolas: por uma práxis humanista segundo Freire. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 42, e94219 2026. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94219>

Recebido: 29/01/2024

Aprovado: 02/07/2025