

**REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA
ETNOMATEMÁTICA: POSSIBILIDADES EM UMA ESCOLA “QUILOMBOLA”**

ANDRÉIA REGINA SILVA CABRAL LIBÓRIO

São Paulo

2018

ANDRÉIA REGINA SILVA CABRAL LIBÓRIO

**REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA
ETNOMATEMÁTICA: possibilidades em uma Escola “Quilombola”**

Dissertação para obtenção do Título de Mestre
apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Ensino de Ciências e
Matemática do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP
Câmpus São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner.

IFSP

São Paulo

2018

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo (a) autor (a)

L694r	<p>Cabral Libório, Andréia Regina Silva Reflexões sobre o currículo sob a perspectiva da Etnomatemática: possibilidades em uma Escola “Quilombola” / Andréia Regina Silva Cabral Libório. São Paulo: [s.n.], 2018. 449 f. il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2018.</p> <p>1. Etnomatemática. 2. Currículo. 3. Educação Escolar Quilombola. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.</p> <p>CDD</p>
-------	---

ANDRÉIA REGINA SILVA CABRAL LIBÓRIO

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA:

possibilidades em uma Escola “Quilombola”

Dissertação apresentada e aprovada em 08 de março de 2018 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Membros da banca examinadora:

Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner
IFSP – Câmpus São Paulo
Orientador e Presidente da Banca

Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques
IFSP – Câmpus São Paulo
Membro da Banca

Prof. Dr. Jozeildo Kleberon Barbosa
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Membro da Banca

“Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”?

(FREIRE, 2015, p. 33)

Aos Meus Pais

Maria Regina Silva Cabral e José Cabral, por me incentivarem aos estudos desde a mais tenra idade e por me proporcionarem todas as condições para chegar até esta etapa da minha vida.

Ao Meu Esposo

Reginaldo Guilhermino Cabral Libório, por todo o apoio para que eu chegasse até o final desta etapa e que, nos momentos mais difíceis e de frustração nos quais pensei em desistir, esteve ao meu lado e me incentivou a continuar.

Aos Meus Irmãos

Robson Silva Cabral, Tatiane Silva Cabral, Jeferson Silva Cabral e Pâmela Regina Silva Cabral, por sempre acreditarem em meu potencial e me incentivarem a chegar até o final de mais esta etapa.

Aos Meus Amigos

Cleuza Helena Batista, Izabel Souza, Karina Silva Batista, Raquel Braz e Heleni Sousa que sempre me apoiaram e compartilharam dos momentos mais difíceis e mais fáceis de minha vida em toda essa trajetória.

E à identidade quilombola

À qual tenho muito orgulho de pertencer e que me trouxe grandes ensinamentos que estruturam a base de minha formação humana e me incentivou a buscar mais conhecimentos de modo à nunca aceitar a condição de oprimido e de injustiça social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo fôlego de vida.

À minha família, meu alicerce seguro.

Ao meu esposo Reginaldo Guilhermino Cabral Libório por todo o amor e paciência a mim dispensados e por sempre estar ao meu lado.

À tradição quilombola que me instigou a realizar esta investigação, de modo a contribuir para o resgate de nossa história, memória e para valorização e divulgação de nossa cultura.

Ao Pingo e ao Bobby por alegrarem meu dia a dia.

Aos meus amigos e colegas que sempre me apoiaram para que eu conseguisse chegar ao final de mais esta etapa acadêmica, me consolaram nos momentos difíceis e me incentivaram a não desistir.

À Claudia de Carvalho Guarnieri e a Heleni Sousa dos Santos Ferreira que dispuseram do seu tempo e atenciosamente me ajudaram com a revisão deste trabalho.

Ao Prof. Walter Augusto Varela, pelo incentivo.

Ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFSP que tem me motivado a não desistir da luta por uma educação antidiscriminatória e antirracista.

Ao Ubiratan D' Ambrósio que me inspirou a conhecer e a descobrir um pouco mais sobre a Etnomatemática.

Aos sujeitos pesquisados que dispuseram do seu tempo para contribuir com este trabalho.

Aos membros da banca Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques e Prof. Dr. Jozeildo Kleberson Barbosa que, com sugestões significativas, contribuíram para a finalização desta pesquisa.

E ao meu orientador Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner por ter me orientado nesta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa investiga possíveis contribuições da Etnomatemática para a reconstituição do currículo da Escola “Quilombola” de Ensino Fundamental do Município de Registro/SP, e apresenta como questões principais e norteadoras: O currículo da escola municipal localizada no Quilombo Peropava abrange o multiculturalismo e o etnoconhecimento? Como a Etnomatemática pode contribuir para que o currículo contemple uma perspectiva multicultural? Anuncia como objetivo central: analisar o currículo da escola, de modo a constatar se os conhecimentos culturais e sociais advindos da comunidade são aproximados, abordados e/ou valorizados na educação escolar das crianças quilombolas, e verificar se as práticas curriculares evidenciam e valorizam tais conhecimentos sobrevindos da comunidade. Para tanto, optou-se pelo conceito de Educação Etnomatemática que vem incorporando como uma de suas vertentes o estudo da matemática praticada por grupos culturais, de comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores e classes profissionais e sociedades indígenas, entre outros, como instrumento de diálogo entre os saberes locais e os acadêmicos escolares. A Etnomatemática apresenta-se como importante aliada da Educação Escolar Quilombola, uma vez que um dos papéis da Educação Escolar Quilombola é articular os conhecimentos formais com os locais e valorizar as especificidades da comunidade quilombola no que se refere à história, memória e tradição cultural. Propõe-se, a partir das reflexões das teorias do currículo, uma mudança de paradigma, que busca deslocar o currículo tradicional para uma abordagem mais contextualizada que valorize a cultura da Comunidade Quilombola de Peropava, e com fundamento no multiculturalismo apresentado nas teorias críticas e pós- críticas do currículo, que são as vertentes que mais se aproximam dos objetivos propostos por esta pesquisa. Os principais referenciais teóricos que embasam este estudo são: D’AMBRÓSIO (1984, 1985, 1995, 1998, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008, 2011, 2012, 2015); FERREIRA (1997); VERGANI (2007); GERDES (2012); CANDAU & MOREIRA (2013); SACRISTÁN (1998, 2000); FREIRE (1967, 2014, 2015); SILVA, T. (1997, 2009, 2016), entre outros. Nesse contexto, optou-se, como metodologia, a abordagem qualitativa com estudo bibliográfico, documental e de pesquisa de campo, cujos procedimentos metodológicos utilizados foram: questionário, entrevistas semiestruturadas e coleta documental. O estudo dos dados coletados foi realizado com base na análise narrativa de Bolívar (2002), e a partir destas análises, verificou-se que a Escola localizada no Quilombo Peropava não contempla em seu currículo as especificidades da Educação Escolar Quilombola, não desenvolve uma educação fundamentada na abordagem Etnomatemática, multiculturalismo e não reconhece e tão pouco

valoriza a diversidade cultural da Comunidade Quilombola de Peropava. Além disso, não considera nem atende a perspectiva da Educação Escolar Quilombola em suas concepções administrativas, filosóficas e pedagógicas. A partir da obtenção desses resultados, elaborou-se um projeto interdisciplinar, transdisciplinar e de abordagem transversal como produto educacional pautado nos conhecimentos, saberes e fazeres locais, a fim de possibilitar a proposição de ações que valorizem os saberes historicamente construídos, que constituem a comunidade e favoreçam o resgate da cultura e a identidade quilombola.

Palavras-chave: Etnomatemática; Currículo; Multiculturalismo; Educação Escolar Quilombola.

ABSTRACT

The present research investigates possible contributions of Ethnomathematics to the reconstruction of the curriculum of the "Quilombola" School of Primary School of the Municipality of Registro / SP, and presents as main and guiding questions: The municipal school curriculum located in Quilombo Peropava covers multiculturalism and ethnoknowledge? How can ethnomathematics contribute to the curriculum of a multicultural perspective? It announces as a central objective: to analyze the curriculum of the school, in order to verify if the cultural and social knowledge coming from the community are approximated, approached and / or valued in the school education of quilombola children, and to verify if the curricular practices evidence and value such knowledge community survivors. In order to do so, the Ethnomathematics Education concept has been chosen, incorporating as one of its aspects the study of mathematics practiced by cultural groups, urban and rural communities, groups of workers and professional classes and indigenous societies, among others, as an instrument of dialogue between local knowledge and academic scholars. Ethnomathematics presents itself as an important ally of Quilombola School Education, since one of the roles of Quilombola School Education is to articulate the formal knowledge with the localities and to value the specificities of the quilombola community with regard to history, memory and cultural tradition. It is proposed, from the reflections of curriculum theories, a paradigm shift, which seeks to shift the traditional curriculum to a more contextualized approach that values the culture of the Quilombola Community of Peropava, and based on the multiculturalism presented in critical and postmodern theories - critics of the curriculum, which are the aspects that are closest to the objectives proposed by this research. The main theoretical references that support this study are: D'AMBRÓSIO (1984, 1985, 1995, 1998, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008, 2011, 2012, 2015); FERREIRA (1997); VERGANI (2007); GERDES (2012); CANDAU & MOREIRA (2013); SACRISTAN (1998, 2000); FREIRE (1967, 2014, 2015); SILVA, T. (1997, 2009, 2016), among others. In this context, a qualitative approach was chosen with a bibliographic, documentary and field research study, whose methodological procedures were: questionnaire, semi-structured interviews and documentary collection. The study of the data collected was based on the narrative analysis of Bolívar (2002), and from these analyzes, it was verified that the School located in Quilombo Peropava does not contemplate in its curriculum the specifics of Quilombola School Education, does not develop an education based on the ethnomathematical approach, multiculturalism and does not recognize and so little value the cultural diversity of the

Quilombola Community of Peropava. Moreover, it does not consider or take into account the perspective of Quilombola School Education in its administrative, philosophical and pedagogical conceptions. From the obtention of these results, an interdisciplinary, transdisciplinary and cross-disciplinary project was developed as an educational product based on local knowledge, knowledge and practices, in order to allow the proposition of actions that value the historically constructed knowledge that constitute the community and favor the rescue of the culture and the quilombola identity.

Keywords: Ethnomathematics; Curriculum; Multiculturalism; School Education Quilombola.

LISTA DE IMAGENS

Pág.

Imagem 1.2 Casa da farinha, demonstração do instrumento (rodo) utilizado para “fornear” a farinha; à direita, massa de farinha de mandioca branca.	46
Imagem 6.2.2.1. Solenidade de reconhecimento oficial da Comunidade de Peropava	190
Imagem 6.2.2.2 Congregação Cristã no Brasil de Peropava	195
Imagem 6.2.3.1 Estrada de acesso à comunidade.....	198
Imagens 6.2.3.2 Áreas desmatadas	200
Imagem 6.2.3.3 Área de nascente contaminada com veneno	200
Imagem 6.2.5.1 Produções agrícolas	214
Imagem 6.2.5.2 Produções agrícolas	214
Imagem 6.2.5.3 Produções agrícolas	215
Imagem 6.2.5.4 Produções agrícolas	215
Imagem 6.2.5.5 Produções agrícolas	216
Imagem 6.2.5.6 Produções agrícolas	216
Imagem 6.2.5.7 Pé de café, arroz e arroz sendo socado no pilão	217
Imagem 6.2.5.8 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca (forno e pá)	219
Imagem 6.2.5.9 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca (“cevador”)	219

Imagem 6.2.5.10 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca (capacete e prensa)	220
Imagem 6.2.5.11 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca (cuia)	220
Imagem 6.2.5.12 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca	221
Imagem 6.2.5.13 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (raspar)	222
Imagem 6.2.5.14 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (ralar-“cevar”).....	222
Imagem 6.2.5.15 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (ralar-“cevar”).....	223
Imagem 6.2.5.16 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (prensar)	223
Imagem 6.2.5.17 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (“matar” a massa – “fornear”).....	224
Imagem 6.2.5.18 Farinha de mandioca d’água.....	224
Imagem 6.2.5.19 Da direita para esquerda: casa de farinha, pilão e mão de pilão e forno a lenha “Teipa”	225
Imagem 6.2.5.20 Apicultura	226
Imagem 6.2.5.21 Culinária – Pães produzidos com farinha da banana e sequilhos produzidos com fécula da mandioca	228
Imagem 6.2.5.22 Artesanato, da esquerda para a direita: covo de bambu, balaio de cipó, vassoura e balaio de cipó (com catutes ou cabaças dentro).....	229
Imagem 6.2.5.23 Estrada vicinal de acesso à Comunidade de Quilombo de Peropava	230
Imagem 6.3 Programação das aulas da Escola referente a outubro/2017.....	235

Imagens 6.3.1.1 Fachada da Escola “Quilombola”	241
Imagem 6.3.1.2 Pátio	241
Imagem 6.3.1.3 Campinho de Futebol da Escola “Quilombola”	242
Imagens 6.3.1.4 Parte interna do banheiro feminino	242
Imagem 6.3.1.5 Bebedouro	243
Imagens 6.3.1.6 Cozinha	243
Imagens 6.3.1.7 Sala de aula	244
Imagens 6.3.1.8 Da esquerda para a direita: jogos, livros, armários e prateleira com livros	244
Imagem 6.3.1.9 Sala de aula desprovida de materiais	245
Imagens 6.3.1.11 Cozinha em condições precárias e sem equipamentos	245
Imagem 6.3.1.12 Pia da cozinha coberta de fezes de morcego	245
Imagens 6.3.1.13 Ônibus escolar que transporta os estudantes	246
Imagem 6.4.2.2 Matriz Curricular da Escola “Quilombola” /2016	267

LISTA DE TABELAS

	<u>Pág.</u>
Tabela 5.3 Passo a passo para titulação de território quilombola pelo (Incra).....	149
Tabela 6.1.2. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – Município de Registro/SP.....	188

LISTA DE QUADROS

	<u>Pág.</u>
Quadro 2.4.1 Resumo de contrapontos entre dois tipos de análise de dados	68
Quadro 2.4.2 Etapas da pesquisa de campo.....	70
Quadro 3.2.1 Resumo dos tipos de currículo.....	83
Quadro 3.2.2 Resumo das categorias das teorias do currículo	91
Quadro 4.1 Resumo das Dimensões da Etnomatemática	113
Quadro 5.1 Conceituação de quilombo	143
Quadro 5.3 Conceito de (RTC) emitido pelo (Itesp)	151
Quadro 5.5 Eixos norteadores para o currículo da Educação Escolar Quilombola....	177
Quadro 6.1 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	182
Quadro 6.3 Atendimento de alunos de 2002 a 2017	232
Quadro 6.4.1.2 Plano de Ensino do 5.º ano – Componente Matemática.....	251
Quadro 6.4.1.3 Diário de Classe da “Escola Quilombola” – Atividades – Componente Matemática/2016	254

LISTA DE FIGURAS

	<u>Pág.</u>
Figura 3.1. O Currículo como processo por Sacristán & Gómez (1998).	84
Figura 3.1.1. Modelo por Ferreira.	110
Figura 4.1.2. Definição de Etnomatemática – Modelo Ubiratan D’Ambrósio.....	109
Figura 4.2.1. Esquema: Dimensões da Etnomatemática – Segundo D’Ambrósio (2015).	112
Figura 4.4.1. O Ciclo básico do comportamento humano por D’Ambrósio (1998)...	127
Figura 4.4.2. Representa o que D’Ambrósio pretende evitar em um modelo educacional.	128
Figura 5.2.1. A estrutura conceitual da dinâmica curricular.....	129
Figura 4.5.1. Etapas para o ensino em Etnomatemática baseadas no método de Paulo Freire.....	133
Figura 6.1. Mapa municípios do Vale do Ribeira.....	185
Figura 6.5.2. Área do território comunidade de Peropava e ocupada por terceiro	197

SIGLAS E ABREVIATURAS

ADCT	Ato das disposições constitucionais transitórias
APAS	Áreas de proteção ambiental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCNEBs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEEQEBs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
DCNERERs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais
DEM	Democratas
DUDH	Declaração Universal de Direitos Humanos
DPE	Defensoria Pública do Estado
DPU	Defensoria Pública da União
EAACONE	Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negra – Vale do Ribeira
EFU	Estrutura e Funcionamento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GDAE	Gestão Dinâmica de Administração Escolar
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo

ISA	Instituto Socioambiental
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITESP	Instituto de Terras do Estado de São Paulo
FCP	Fundação Cultural Palmares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MOAB	Movimento dos Ameaçados por Barragens
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OCEEQ	Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
(PPP)	Projeto Político Pedagógico
RCNEIs	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
RTC	Relatório Técnico-Científico
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

	<u>Pág.</u>
1. PROÊMIO	35
1.1 Trajetória acadêmica e profissional.....	35
1.1.1 O Ensino Médio e o Curso Normal Magistério	36
1.1.2 A graduação	37
1.1.3 Ingresso na Prefeitura Municipal de Itapevi	37
1.1.4 Ingresso na Prefeitura Municipal de Registro.....	40
1.1.5 Ingresso no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).....	41
1.1.6 A pós-graduação e o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática	42
1.2 Minha relação com a comunidade quilombola.....	45
2. INTRODUÇÃO	51
2.1 Justificativa.....	57
2.2 Problematização	59
2.3 Objetivos	59
2.3.1 Objetivo geral.....	59
2.3.2 Objetivos específicos	59
2.4 Metodologia e procedimentos metodológicos e de análise de dados	60
2.5 Sobre a estrutura da dissertação	70
2.6 Produto educacional	71

3. REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO	72
3.1 Organização do currículo <i>Ratio Studiorum</i> e a exclusão das crianças negras do processo educacional brasileiro.....	72
3.2 Currículo: concepções e teorias.....	76
3.3 Currículo: multiculturalismo, cultura e identidade.....	95
4. ETNOMATEMÁTICA	106
4.1 Etnomatemática, o que é?, e dimensões da Etnomatemática	106
4.2 O “fazer matemático e o cotidiano”	115
4.3 Etnomatemática e currículo	124
4.4 Indicadores da Etnomatemática.....	133
5. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	137
5.1 Conceito de quilombo e Comunidade Quilombola	137
5.2 Histórico da legislação: reconhecimento e proteção	144
5.3 Procedimentos para reconhecimento e titulação do território quilombola.....	148
5.4 Educação Escolar Quilombola: um desafio.....	152
5.5 Etnomatemática, Educação Escolar Quilombola e Currículo	166
6. A ESCOLA “QUILOMBOLA” E SEU CURRÍCULO: COLETA E ANÁLISE DE DADOS, DISCUSSÕES E RESULTADOS	181
6.1 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	181
6.2 Comunidade Quilombola de Peropava.....	184
6.2.1 Vale do Ribeira e comunidades remanescentes de quilombo	184
6.2.2 Contexto histórico: Comunidade Quilombola de Peropava.....	187
6.2.3 Território e ocupação	196

6.2.4	Identidade e processo de nomeação	200
6.2.5	Principais atividades da Comunidade Quilombola de Peropava	204
6.3	Escola do “Quilombo Peropava”	232
6.3.1	Caracterização da escola: recursos materiais, humanos e espaços	240
6.4	Currículo da Escola “Quilombola – Análises.....	246
6.4.1	Documentos Oficiais da Escola “Quilombola”	246
6.4.2	Outros dados da pesquisa de campo: questionário e entrevistas.....	257
6.4.2.1	Informações institucionais (Legais e Pedagógicas).....	257
6.4.2.2	Relação com a matemática	266
6.4.2.3	Relação escola-família e comunidade	278
6.4.2.4	Escola e multiculturalismo	282
6.4.2.5	Relação pessoal com a matemática	287
6.4.2.6	Relação Escola-Comunidade.....	289
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	291
	REFERÊNCIAS	297
	GLOSSÁRIO	316
	ANEXO A1 – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	318
	ANEXO A2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	319
	ANEXO A3 – PLANO DE ENSINO DA ESCOLA “QUILOMBOLA” ..	322
	ANEXO A4 – QUADRO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO RECONHECIDAS OU EM FASE DE RECONHECIMENTO	325

APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO.....	327
APÊNDICE B – MODELO DE SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS.....	328
APÊNDICE C – MODELO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	329
APÊNDICE D – ROTEIRO – QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO PARA A ESCOLA “QUILOMBOLA” (DOCENTE).....	330
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIOS – ROTEIRO – ENTREVISTA QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO PARA A ESCOLA “QUILOMBOLA” (EDUCANDO).....	345
APÊNDICE F – ROTEIRO – ENTREVISTA - QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO PARA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PEROPAVA (MEMBROS DA COMUNIDADE).....	350
APÊNDICE G – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTE.....	354
APÊNDICE H – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GESTORES.....	355
APÊNDICE I – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ASSENTIMENTO – EDUCANDO.....	356
APÊNDICE J – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MEMBROS DA COMUNIDADE.....	357
APÊNDICE K – PRODUTO EDUCACIONAL.....	358

1. PROÊMIO

Inicio esta dissertação com a apresentação de minha trajetória acadêmica, profissional, descontentamentos, desafios e conquistas, relação com a educação, com o tema pesquisado e com a comunidade quilombola.

1.1 Trajetória acadêmica e profissional

Em 1992, ingressei na 1.^a série do Ensino Fundamental, na época Ciclo Básico I (CBI-I), na E.E. Hiroshi Sakano – Registro/SP, sem dúvida uma etapa das mais significativas em minha trajetória acadêmica. Lembro-me de que quando iniciei meus estudos na escola já sabia ler e escrever, porque meus pais e meus irmãos sempre me incentivavam e me ajudavam, eu tinha uma imensa vontade de aprender e grande curiosidade em descobrir coisas novas. Não tive dificuldades com adaptação, pois sempre procurei fazer o que a professora me solicitava e isso contribuiu para que eu acompanhasse rapidamente o ritmo escolar. Nessa escola, tive grandes mestres que guardo em minha memória e em meu coração com imenso apreço: Leila Maria, Marieid, Laudicéia, minhas professoras nas séries iniciais e Solange (*in memorian*), Charles Junior, Inês Peniche, Lauricéia, Levilson, Edilson e Maria Genovês Komine, nas séries finais do Ensino Fundamental II. Construí uma base acadêmica muito sólida e fiz grandes amigos que guardo em meu coração: Vanessa, Aline, Rosiane, Gislaine, Eder, Alex, entre outros.

Na E.E. Hiroshi Sakano – Registro/SP estudei até a 7.^a série do Ensino Fundamental II, com a qual construí uma ligação muito forte, porém, para minha infelicidade, fui transferida de unidade escolar no segundo semestre de 1999 em virtude de mudança de residência para o Bairro Peropava. Passei então a estudar na E.E. Joaquim Goulart – Registro/SP, e confesso que foi um choque grande e muito difícil de me adaptar. Detestei a nova escola, os novos professores; antes adorava e tinha enorme facilidade e apreço pela matemática, depois passei a ter aversão! Não entendia absolutamente nada do que a professora falava e dos rabiscos que ela punha na lousa. A partir de então, distanciei-me da área de exatas e perdi o gosto pela matemática; as aulas de Educação Artística eram tenebrosas e o professor era muito autoritário, causava pânico! Na 8.^a série, passei a gostar um pouco de história com as aulas do professor Tião e a disciplina ciências me despertou bastante interesse, porque tinha um excelente professor, Almir de Eiróz, por quem tenho grande apreço. Nessa escola estudei por um ano e meio; foram os piores anos de minha vida

acadêmica e confesso que não contribuíram significativamente para minha formação. Minha grande amiga foi a Cileide.

1.1.1 O Ensino Médio e o Curso Normal Magistério

Em 2001, ingressei e cursei o 1.º ano do Ensino Médio na E.E. Dr. Fábio Barreto Registro/SP. Não foi um ano muito significativo, mas o reencontro com minha amiga Vanessa da E.E. Hisroshi Sakano me encheu de ânimo, porque tivemos a sorte de sermos matriculadas na mesma turma e, a partir de então, tornamo-nos novamente inseparáveis.

Em 2002, no 2.º ano do Ensino Médio participei do processo seletivo para cursar magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (Cefam)¹ e fui aprovada; a partir daí emergiu a vontade de exercer o magistério. Foram três anos de muito aprendizado, experiências e desafios. Confesso que o que aprendi no Magistério não foi vivenciado na Pedagogia com a mesma precisão; essa experiência foi, sem dúvida, uma das mais significativas de minha trajetória acadêmica e formação, os estágios eram surpreendentes, o contato com os alunos era esplêndido, minha especialidade era elaborar plano de aula. Nessa época a disciplina de destaque para minha vida foi Estrutura e Funcionamento da Educação (EFU), com o professor Sebastião. Daí nasceu o meu gosto pelas legislações e orientações que norteiam a Educação: Constituição Federal de 1988 (CF); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Referências Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEIs) etc.

Do estudo das legislações nesse período o que ficou muito explícito foi o direito ao acesso à educação pública, conforme dispõe o artigo 205 da CF/1988: “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. (BRASIL, 1998, p. 60 – grifo nosso)

¹ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) oferecia uma formação diferenciada para professores de educação infantil e primeiro ciclo do Fundamental, com relação aos magistérios regulares e escolas normais. Oportunizou aos alunos do Ensino Médio da rede pública estadual cursar a 2.ª série com a formação para habilitação específica (curso normal), para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2006 encerrou as atividades. Disponível em: <http://tvcultura.com.br/videos/35419_o-que-foi-o-cefam-centro-especifico-de-formacao-e-aperfeicoamento-do-magisterio.html>; <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Htmexpl/cefam.htm>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

Nesse período fiz grandes amizades: Daniela, Cley, Tatiane, Érica, Silvana, Cleyton, Juliana, André Naka, Jozeildo, Carlos, Rodrigo, Patrícia, Priscila, Edrielle, entre outras. Concluí o curso normal com habilitação em magistério em 2004, e em 2005 mudei-me para São Paulo para trabalhar e concluir os estudos na graduação.

1.1.2 A graduação

Em 2006, ingressei no curso de Pedagogia, na Estácio Uniradial (FAAC), Cotia/SP, porém ainda não atuava na área. Cursei até o 5.º semestre, mas por questões financeiras abandonei o curso no último período (6.º semestre) e deixei minha amiga Karina sozinha quando já estávamos em fase de finalização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na Graduação me interessei muito pela disciplina de Metodologia Científica, com o professor Fernando Citroni, um excelente professor que abriu os meus olhos para a questão e problema de pesquisa e incitou o meu gosto pela disciplina, cujas aprendizagens foram muito significativas. De acordo com Demo (2004, p.23), o professor deve ser um eterno pesquisador e aprendiz, “porque o sentido real é falar de mudança, para não mudar”, conforme salienta o autor:

[...] “Profissional pesquisador” é aquele que não faz da pesquisa sua razão maior ou única de ser, mas instrumentação indispensável de aprendizagem permanente. Professor é o “eterno aprendiz”, e só o será se souber pesquisar. [...] O lugar mais profundo da pesquisa na vida do professor é sua face formativa – precisa dela para cuidar da aprendizagem do aluno e fomentar sua cidadania crítica e criativa (DEMO, 2004, p. 81).

Nesse período fiz novas amizades: Karina, Cláudia (*in memoriam*), Maria Ednalda, Márcia e Cristiane. Retornei aos estudos e concluí a graduação no ano de 2011 na Estácio Uniradial – *Campus Europam* – Cotia/SP.

1.1.3 Ingresso na Prefeitura Municipal de Itapevi

Em 2010, fui aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Itapevi, quando iniciei minha carreira profissional na área da Educação como professora da Educação Básica; realizei então meu sonho de criança (ser professora), porém foi uma etapa de altos e baixos, de muitos desafios e aprendizagens.

Iniciei minha atuação como professora do 2.º ano do Ensino Fundamental I, no início, deparei-me com uma turma de 32 alunos que não sabiam ler nem escrever, e a primeira atividade proposta era para que encontrassem no texto a palavra patinho no texto da música

Cinco patinhos; foi um fracasso. Quando percebi que os alunos não eram alfabetizados, nem sequer reconheciam as letras do alfabeto e do seu próprio nome, comecei do zero e também compreendi a importância da avaliação diagnóstica e sondagem inicial para verificar o nível de conhecimento em relação à aprendizagem da leitura e escrita e da matemática.

Iniciei um trabalho em um caderno e pedia que os próprios alunos colassem as atividades. É claro que sempre saía um pouquinho a mais de cola. A coordenadora pedagógica foi à minha sala e arrancou todas as folhas dos cadernos dos alunos com as atividades coladas por eles e disse que era para começar de novo porque a professora do ano anterior “colava bonitinho, se não os pais iriam comparar”. Foi o dia mais terrível da minha vida; minha vontade era sair da sala de aula correndo e abandonar tudo, mas respirei fundo e só a observei arrancar as folhas.

Quando me deparei sem o domínio da sala de aula, comecei a pensar se realmente estava no lugar certo, porque eu, na ingenuidade, inexperiente, pensei que não poderia chamar a atenção dos alunos porque os pais talvez reclamassem, além de ter permitido a interferência da coordenadora na sala de aula, e com isso acarretou-se a fragilidade na minha autoridade perante a turma. Recebi várias críticas do diretor da escola porque, segundo ele, a turma estava bagunceira. Um determinado dia tomei uma decisão, cheguei à sala e disse: “ – A partir de hoje criaremos regras nessa sala e resolveremos tudo aqui”. E, passei a ter uma postura mais firme e não permiti mais interferências por parte da gestão em minha sala de aula e passei a ter resultados positivos e mais respeito dos alunos.

Não havia falado nada para a coordenadora naquele momento em que arrancou as folhas do caderno e por uns dias cuidei dos cadernos e eu mesma colava as atividades. Depois pensei: Há coisa mais importante do que colar “bonitinho” a folha no caderno das crianças, que é a alfabetização, o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvimento da autonomia e colar folha em caderno elas também precisam aprender e, se não o fizerem, quando aprenderão? De que adianta o aluno ter o caderno bonito com as folhas bem coladas e não reconhecer a primeira letra do nome? Assim, continuei o meu trabalho, apesar da minha vontade de sair daquela escola, mas os alunos precisavam muito de mim naquele momento. Um dia disse à coordenadora: “Para mim não importa o caderno bonito, e sim a construção do conhecimento; o caderno bonito é consequência de uma aprendizagem”. Então, conseguimos chegar ao final do ano e alcançamos nossos objetivos propostos.

No ano seguinte, 2011, minha turma era a do 2.º ano novamente e nesse ano me superei, fiz um trabalho ainda melhor e fui convidada a apresentar um dos trabalhos realizados, no “Fórum de Práticas Pedagógicas” do Município, um projeto desenvolvido durante o ano, intitulado “Recitando, Cantando e Encantando com Cantigas de Roda”, e eu ouvi do diretor: “você nasceu para isso”.

Eu não buscava reconhecimento, e sim a aprendizagem satisfatória e a evolução dos meus alunos. O objetivo geral desse projeto era a alfabetização, porém apresentava atividades com as diferentes áreas do conhecimento. O produto final foi uma coletânea com cantigas populares reproduzidas pelos alunos e a composição de uma versão criada por eles (escrita coletiva). Esse material era emprestado para outras turmas e/ou levado para casa em dias alternados a fim de lerem com os familiares. A culminância do projeto foi uma grande festa, com as apresentações das cantigas retratadas no projeto.

Minha turma do ano anterior ficou estereotipada como bagunceira porque os alunos falavam muito alto, mas o silêncio para mim não era sinônimo de aprendizagem, muito pelo contrário, entendia como troca de experiências e conhecimento. Nesse mesmo ano (2011), lecionei nessa antiga turma no período de licença-maternidade da professora titular da turma do 3.º ano (no contraturno). Os alunos concorreram no concurso do projeto realizado no Programa: “Eu escrevo, Tu escreves, Nós mudamos”.² Trabalhei com eles arduamente o gênero “poema” e ainda ouvi da equipe gestora que eles não estavam bem na escrita; porém, para a surpresa de todos, a escola teve um único estudante premiado naquele ano e foi uma aluna da turma do 3.º ano, com a poesia: “*Se eu fosse um passarinho*”. Mais uma vez, todos tiveram que reconhecer o trabalho realizado.

Dessa escola levei comigo um aprendizado para a vida profissional: é importante estabelecer regras e combinados com os alunos desde o início do ano letivo, e, quando você

² O Programa “Eu escrevo, Tu escreves, Nós mudamos”, desenvolvido por meio de uma parceria entre a Secretaria de Educação e Cultura e o Instituto Sidarta, é realizado em Itapevi desde 2005. O trabalho conta com a participação de alunos das redes municipal, estadual e particular de ensino, e objetiva incentivar, por meio de um concurso, a produção textual nas escolas e o gosto pela leitura. Disponível em: <http://www.itapevi.sp.gov.br/noticiasNovo/sec_educacao_cultura/proj_eu_ecrevo.php>. Acesso em: 10 jun. 2017.

tiver a certeza de que está no caminho certo, não dê importância para o que os outros pensam e/ou podem pensar a seu respeito, pois verás o resultado a partir de seu trabalho e isso é o que importa. O que mais me incomodava era a maior importância dada às atividades coladas nos cadernos dos alunos do que no processo de evolução nas hipóteses de leitura e escrita, isto é, na aprendizagem da lectoescrita. Nessa etapa, me debrucei mais sobre os estudos concernentes à Psicogênese da Língua Escrita, com os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky a respeito do processo de construção do sistema de representação da escrita em que, segundo as autoras, a criança é um ser ativo nesse processo de construção conceitual do sistema da escrita, pois:

[...] por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14 – grifo nosso)

No tocante à reflexão sobre a teoria e prática, ancorei-me nos ideais de Freire (2014) que defende que “a teoria inexistente sem a prática e vice-versa”.

A reflexão sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo. (FREIRE, 2014, p. 24 – grifo nosso)

1.1.4 Ingresso na Prefeitura Municipal de Registro

Em 2012, ingressei-me na Prefeitura Municipal de Registro, por meio de concurso público, como Professora de Desenvolvimento Infantil – segmento creche. No início, foi um verdadeiro choque, desafios e novas aprendizagens, porque havia saído do Ensino Fundamental, etapa em que as crianças já tinham certa autonomia. Para atuar com crianças totalmente dependentes precisei me adaptar e o que mais me impressionava era perceber o desenvolvimento delas conforme eram propostas as atividades pedagógicas; é encantador ver o progresso dos pequenos!

O que mais me incomodava era o trabalho pautado em datas comemorativas que, conforme preconizam os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEIs (1998), muitas vezes se produzem estereótipos ao trabalhar-se com datas de forma descontextualizada. E o sistema de organização de turmas gerava muito estresse, porque em um determinado momento era necessário ficar responsável por duas turmas e isso era muito preocupante pelo fato das crianças serem totalmente dependentes. Havia muitas crianças

pequenas para um único adulto responsável e, além disso, a ausência de material pedagógico era gritante.

No segundo semestre de 2013, passei em um processo seletivo para atuar como Coordenadora de Desenvolvimento Infantil, minha primeira experiência com a área de gestão, a qual foi muito relevante. Ocupei essa função durante seis meses e no início de 2014 retornei para as salas de aula, onde atuei até outubro de 2014.

Dessa experiência enfatizo que é necessário desmitificar práticas baseadas em datas comemorativas nas instituições escolares, as quais são apresentadas de forma fragmentada e estereotipada, como defendem os RCNEIs (1998, v. 3 – Eixo Conhecimento de Mundo):

Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: o Dia do Soldado, o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia da Primavera, a Páscoa etc. Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, *muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas.* (BRASIL, 1998, p. 165 – grifo nosso)

Eu gostava do trabalho com os pequenos e me orgulhava muito da evolução deles, todavia exigia-se muito esforço físico, e o fato de erguer as crianças e segurá-las no colo gerou-me um problema de saúde, porém foi um período de grande relevância para meu aprendizado e crescimento profissional.

1.1.5 Ingresso no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Em outubro de 2014, ingressei no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus Registro, por meio de concurso público, como Pedagoga.

Com o ingresso como servidora no Instituto Federal, iniciou-se mais um período de muitas aprendizagens de novos desafios perante a Educação Técnica Profissional e também de frustrações com relação ao sistema educacional. No entanto, essa instituição de ensino, tem contribuído significativamente para novas e riquíssimas aprendizagens, e para meu crescimento profissional, além de me proporcionar o maior contato com a participação em eventos e congressos, o que me incitou a me enveredar no campo da pesquisa.

Atuei como Pedagoga da Coordenadoria Sociopedagógica: outubro/2014 a janeiro/2015; Gerente Educacional: fevereiro/2015 a agosto/2015; Coordenadora de Apoio ao Ensino: agosto/2015 a maio/2017. De maio a junho de 2017 realizei um Projeto Institucional na Pró-reitoria de Ensino (PRE)/Diretoria de Políticas de Acesso e Permanência- (DPAP) na Coordenadoria de Ações Pedagógicas e Inclusivas, e atualmente (2018) realizo um Projeto Institucional na Pró-reitoria de Ensino (PRE) na Diretoria de Educação Básica (DEB), tais atuações em diversos setores tem contribuído para diversas aprendizagens.

Particpei das Comissões de Permanência e Êxito dos Estudantes; Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos e Equipe de Formação continuada. Atualmente (2018) participo do Conselho de Ensino (Conen), Comissão de Ações afirmativas e Conselho de Extensão (Conex), Comissão de Acompanhamento Acadêmico de Estudantes Indígenas e Quilombolas do Programa Bolsa Permanência do IFSP e como membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do IFSP, cuja participação no núcleo, tem contribuído fortemente para que eu busque constantemente me aperfeiçoar com relação à temática étnico-racial.

Nessa Instituição de Educação Pública Federal, vivi uma situação marcada por preconceito e discriminação. Quando assumi o cargo de gestão, ouvi no ambiente institucional que “quiseram promover a **quilombola**”, e tal fato só veio a contribuir para o meu maior empoderamento como **quilombola** e na busca de mais conhecimento para o enfrentamento de tais práticas racistas no âmbito institucional, assim como em outras instâncias.

Nesse período, ancoro-me nas sábias palavras de Nelson Mandela: “A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”.

1.1.6 A pós-graduação e o ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática

Em 2015, realizei um curso de Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico e em 2017 concluí um curso de Especialização em História e Cultura do Brasil.

Ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do IFSP – Câmpus São Paulo, em dezembro de 2016, com o objetivo de especialização tanto para crescimento pessoal quanto profissional, com o tema em questão, de modo a contribuir com a valorização da comunidade de Peropava no âmbito da academia e da pesquisa

científica. Com esta pesquisa, tenho interesse em contribuir com novos estudos e ações sobre a temática em questão. Para a valorização dos conhecimentos e dos saberes tradicionais e cotidianos advindos da comunidade quilombola, bem como o reconhecimento da diversidade cultural no âmbito escolar, identifico-me muito com essa temática que é de grande relevância e urgência social e tem relação direta com a minha trajetória pessoal como quilombola e profissional enquanto educadora.

Além disso, esta pesquisa possibilita o pensar em uma abordagem mais contextualizada, que valorize a cultura da Comunidade Quilombola de Peropava, colaborar para o repensar da práxis e do currículo de uma escola quilombola e, por conseguinte, considera uma perspectiva transdisciplinar que a Etnomatemática pode apresentar, de modo a contribuir para a ascensão social das populações marginalizadas, oprimidas, silenciadas e para a descolonização da cultura eurocêntrica arraigada nos currículos escolares.

Ao discutir a ‘colonialidade do poder e eurocentrismo’ na América Latina, Quijano (2005, p.2) define eurocentrismo, como resultado de uma perspectiva e de modo de produção de conhecimento que ratificam o “padrão mundial de poder o colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”, o eurocentrismo é sistêmico e tem suas raízes na Europa Burguesa. Sendo assim: “[...] uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo”. (QUIJANO, 2005, p.2)

Para Quijano (2005) esse processo de homogeneização atingiu principalmente os índios, negros e mestiços. Contribuiu também para o apagamento de alguns povos e suas culturas:

A homogeneização nacional da população, segundo o modelo eurocêntrico de nação, só teria podido ser alcançada através de um processo radical e global de democratização da sociedade e do Estado. Antes de mais nada, essa democratização teria implicado, e ainda deve implicar, o processo da descolonização das relações sociais, políticas e culturais entre as raças, ou mais propriamente entre grupos e elementos de existência social europeus e não europeus. Não obstante, a estrutura de poder foi e ainda segue estando organizada sobre e ao redor do eixo colonial. A construção da nação e sobretudo do Estado-nação foram conceitualizadas e trabalhadas contra a maioria da população, neste caso representada pelos índios, negros e mestiços. A colonialidade do poder ainda exerce seu domínio, na maior parte da América Latina, contra a democracia, a cidadania, a nação e o Estado-nação moderno. (QUIJANO, 2005, p.8)

Vieira (2012, p.2), defende que o eurocentrismo situa-se de modo inexoravelmente no cotidiano e se torna até imperceptível. Ressalta que não se refere a um ataque não a Europa ou aos europeus, todavia ao “eurocentrismo, ou seja, a tentativa de reduzir a diversidade cultural a apenas uma perspectiva paradigmática que vê a Europa como origem única dos significados, e tal processo colonial contribui para o esquecimento de outras culturas”.

Para Quijano (2005) houve avanço e conquistas em direitos políticos e civis, em um forçoso remanejamento ‘do poder, da qual a descolonização da sociedade’ eurocêntrica:

[...] é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder. Consequentemente, é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos. (QUIJANO, 2005, p.138-139)

Desta forma, faz-se necessário ressaltar práticas que estejam a favor da luta pela valorização das mais diversas culturas e povos e contra as práticas de desigualdades no contexto escolar.

Finalizar este mestrado foi um constante desafio em virtude de muitas circunstâncias apresentadas no decorrer do seu curso, pela dificuldade de viajar 400 km para cursar as disciplinas, pela falta de flexibilidade, pela elaboração da pesquisa propriamente dita em razão dos diversos desafios durante seu percurso e sua finalização. Além disso, me deparei com práticas que não condiziam com o discurso, e que me fizeram resistir. Assim concluo esta pesquisa coma marca da resistência quilombola e pela condição de nunca aceitar a opressão.

A meu ver, a mudança de pensamento e de paradigmas quanto à desvalorização do conhecimento cotidiano, das práticas culturais, da diversidade no âmbito escolar deve ser objeto de frequentes discussões e reflexões, ao se constatar que este, por sua vez, não tem considerado o saber adquirido na vivência como um conhecimento válido, que possa pertencer ao currículo, e não os relaciona ao conhecimento formal. O conhecimento é “historicamente e socialmente construído”, de acordo com Vygotsky (2007). Assim sendo, para pensar um currículo de uma escola quilombola é necessário que se considere e possibilite-se a participação de nós quilombolas, os sujeitos que ali se inserem, como construtores e produtores de conhecimento com base nas experiências empíricas, cotidianas, históricas, culturais e de tradições incididas da comunidade quilombola.

Se a finalidade é de construir um pensamento crítico e reflexivo que vise à transformação social e que considere o saber cotidiano, cultural etc., é preciso repensar o currículo a partir de um viés dialógico. Conforme as ideias de *Scocuglia* (2005), o diálogo é uma das bases para um processo constante de construção e reconstrução do currículo, tais como a consciência e o conhecimento. Um dos meios para a busca de consciência crítica, reflexiva e democrática, é a participação de todos os protagonistas do processo educacional por intermédio de uma prática dialógica. Ademais, a dinâmica de pensamento e formulação do currículo fundamentam-se no tripé: conhecimento- consciência- diálogo que “[...] abririam possibilidades concretas para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante ‘em serviço’ de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola” (SCOCUGLIA, 2005, p. 87).

Os conhecimentos cotidianos e culturais, apresentados pelos autores estudados, são pontos de partida e importantes para o processo de ensino aprendizagem contextualizado e que produza significado para o educando, bem como para a construção de um currículo que valorize a dinâmica da diversidade. Defendemos que os conhecimentos adquiridos por meio da vivência cotidiana de uma comunidade quilombola, ou não, devam ser valorizados e almejamos que sejam considerados no cerne do processo educativo que ocorre nas instituições de ensino que estejam ou não situadas em territórios de comunidades quilombolas e que estes sejam protagonistas no processo de construção desse currículo.

1.2 Minha relação com a comunidade quilombola

Sou quilombola de uma comunidade remanescente de quilombo denominada Peropava, localizada em Registro/SP – Vale do Ribeira, reconhecida pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp) em 2011. Resido nessa comunidade desde 1999, e o que aprendi com meus pais e avós são os diferentes modos de lidar com a terra, de ter um cuidado atencioso para com ela, utilizá-la de maneira sustentável, e desde criança tenho muito apreço pela terra: o plantio, o cultivo e o sustento que dela provêm. Às vezes, essa conexão com a terra traz sofrimento ligado às dificuldades de sobrevivência, pelas ameaças que muitas comunidades quilombolas enfrentam, com terceiros que ocupam as suas terras, ameaçadas por barragens e construção de parques pelo Estado. Participei também do processo de “barrear” casas construídas com madeira e barro. Quando havia uma construção de uma casa, fazia-se um grande mutirão e todos ajudavam a barreá-la. Ajudei muito meu pai a arrancar e a “bater” feijão e arroz, a preparar e carpir a roça de mandioca e a fazer farinha de mandioca branca ou

d'água. Tais conhecimentos guardo para a vida, e a prática da produção de farinha de mandioca faz-se presente em minha vida, assim como ainda tenho um apreço pela terra e pela identidade quilombola, como me autodefino.



Imagem 1.2 Casa da farinha, demonstração do instrumento (rodo) utilizado para “fornear” a farinha; à direita, massa de farinha de mandioca branca.

Fonte: a autora

Quando estudava no Ensino Fundamental I, muitas vezes perdia aula em virtude das enchentes. Às vezes, as reposições ocorriam aos sábados e não tinha ônibus, então íamos a pé ou de bicicleta, por volta de 11 km (nesse período ainda não morava na comunidade de Peropava).

No Ensino Fundamental II, por sua vez, a estrada era muito ruim, então, quando chovia, o ônibus não subia o morro e com isso era preciso caminhar por 8 km a 12 km para pegá-lo para chegar à escola. Eram muitas as dificuldades para estudar porque na comunidade só existia a escola do 1.º ao 5.º ano e, por isso, muitas vezes saía cedo, às 4 horas da manhã, e só chegava em casa à noite.

Quando passei a cursar o Magistério, era preciso ficar na casa do meu avô em um bairro mais próximo da escola porque, devido ao horário de saída, não havia ônibus para voltar para casa. Aos finais de semana, para estar com meus pais, caminhava por 8 km, pois o ônibus não chegava até a comunidade. Muitas vezes meu pai me buscava de bicicleta, chegávamos em casa à noite, e por diversas vezes debaixo de temporais.

Vivenciei em toda a minha vida escolar a dificuldade de um estudante da zona rural, por morar distante da escola, com vias públicas sempre precárias e ônibus sem infraestrutura e horários inadequados, tudo isso atrelado ao descaso do poder público, mas não me arrependo,

todo o esforço valeu a pena porque a educação transformou minha vida e contribuiu para a minha formação como pessoa e profissional que sou hoje.

Afastei-me da comunidade entre os anos de 2005 a 2012 para estudar e trabalhar, mas a minha relação com a comunidade e com a questão do território é bastante estreita e estou frequentemente diante de lutas referentes aos direitos das comunidades quilombolas, desde 2012, quando a comunidade recebeu o título de reconhecimento pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp).

Em 2012, iniciei um trabalho com a comunidade, por meio de várias reivindicações aos órgãos públicos por melhorias das vias de acesso à comunidade, implantação de fossa séptica, coleta de lixo, atendimento com médicos, benfeitorias na Escola Municipal, solução para um problema de invasão de morcegos, infraestrutura, pintura etc., assim como solicitações de atendimento à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no que diz respeito à educação diferenciada.

Participei como presidente da Associação Quilombola do Sítio Bruno Bairro Peropava – Biênio 2012-2014 e assinei dois convênios com o Fundo *Social de Solidariedade* do Estado de São Paulo (Fussesp), para o recebimento de dois kits de padaria para a comunidade, capacitação das mulheres por meio de um curso de padaria artesanal. Contribuí para o desenvolvimento da comunidade ao solicitar várias ações à Prefeitura Municipal e Governo do Estado de São Paulo, entre elas algumas melhorias para a Escola do Bairro. Entretanto, há muito o que fazer com relação à garantia e efetivação da Educação Diferenciada,³ que atenda as especificidades da Educação Escolar Quilombola, e um dos principais desafios hoje (2018) é manter aberta a Escola localizada no território da comunidade quilombola.

Em 2013, participei do Seminário sobre a Convenção 169 da OIT promovido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), a respeito da construção de um documento que norteia os procedimentos de consulta nas comunidades quilombolas.

³ De acordo com o disposto no Parecer CNE/CEB 16/2012 (p. 18), a Educação Diferenciada para as populações quilombolas é garantida pelos dispositivos legais: “Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. A Constituição Federal de 1988, no art. 208, I, assegura a todos em idade escolar “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 2012, p. 18 – grifo nosso).

Nesse mesmo ano participei como representante das entidades quilombolas da Conferência Nacional da Educação (Conae), etapas municipal, intermunicipal e estadual, na defesa de questões referentes à Educação Escolar Quilombola, contribuí com emendas para elaboração do documento Plano Nacional da Educação (PNE) 2014.

Ainda em 2013, realizei uma palestra, a convite da Faculdade Integrada do Vale do Ribeira (FIVR), na Semana de História, sobre o tema “Comunidade de Quilombo de Peropava”.

Nos anos de 2013 e 2014, participei do “defensorandos”, eventos promovidos pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo – (DPE) – Unidade de Registro/SP, com discussões referentes à temática “Meio Ambiente, Produção Agrícola Tradicional e Educação Diferenciada”.

Em 2014, encaminhei a documentação da comunidade à Fundação Cultural Palmares (FCP), da qual recebeu o certificado de autorreconhecimento como quilombola.

Ainda em 2014, participei de uma ação realizada por intermédio da Coordenadoria Sociopedagógica na Semana da Consciência Negra do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) Câmpus Registro, com a apresentação da legislação sobre ensino de história e cultura afro-brasileiras africanas e indígenas (Leis 10.639/2003 e 11.645/2008) e mostra de objetos artesanais confeccionados pela Comunidade do Quilombo Peropava.

Em 2015, participei de uma Audiência Pública do Ciclo de Audiências Públicas de Educação Diferenciada, promovida pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPE) (Unidade de Registro/SP) e Defensoria Pública da União (DPU), com apresentação das demandas e da problemática da Comunidade Quilombola de Peropava no que concerne à educação na Escola “Quilombola” e problemas com a infraestrutura, como falta de manutenção contínua, invasão de morcegos no forro da caixa d’água da escola e pintura. Também participei de outras reuniões em outras comunidades quilombolas, no quilombo de Ivaporunduva (Eldorado) e Morro Seco (Iguape).

Tenho uma relação muito próxima com a nossa comunidade quilombola, na luta de políticas públicas que visem à melhoria da infraestrutura e desenvolvimento social e econômico da comunidade, com a elaboração de projetos sociais e em 2017 participei da

constituição da “Associação de Agricultores e Produtores Quilombolas de Peropava – Registro/SP”, cujos principais objetivos são:

- I. Fornecer a organização econômica, social e política dos agricultores familiares quilombolas de Peropava;
- II. Estimular e fortalecer as ações de agricultura e utilização sustentável da terra;
- III. Organizar as atividades econômicas, desenvolvendo formas de cooperação que auxiliem na produção e comercialização;
- IV. Garantir os direitos dos associados junto ao poder público, principalmente no atendimento das necessidades de educação, saúde, habitação, transporte e lazer;
- V. Contribuir para a organização de movimentos voltados para a preservação ambiental;
- VI. Incentivar, articular e contribuir para a elaboração e execução de projetos que visem à melhoria da qualidade de vida no campo, conciliando o aumento da renda do pequeno agricultor familiar quilombola com a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais;
- VII. Estimular à valorização e a rememória da cultura negra no Bairro Peropava, com as tradições, os costumes, a culinária, as danças, a música, a medicina tradicional e outras manifestações culturais;
- VIII. Articular e promover ações educativas, culturais e científicas por meio da realização de pesquisas, conferências, seminários, cursos, treinamentos, assessorias, edição e publicação de materiais de divulgação e respectiva comercialização;
- IX. Estimular a parceria, o diálogo e a solidariedade entre as diferentes esferas sociais, participando, bem como com outras entidades de atividades que objetivem alcançar interesses comuns;
- X. Articular e buscar subsídios para assistência técnica e fomento de ações que visem fortalecer a agricultura, agroecologia e agroindústria local; dentre outras atividades que visem o desenvolvimento socioeconômico, político, cultural e ambiental;
- XI. Promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições;
- XII. Representar os associados perante os órgãos Federal, Estadual e Municipal, bem como junto às pessoas físicas ou jurídicas de natureza privada, em assuntos relacionados à comercialização agropecuária, artesanato e meio ambiente;
- XIII. Promover o incentivo a práticas sustentáveis de comercialização.

Ainda em 2017, coordenei o projeto desenvolvido com a comunidade “Protagonismo Quilombola: um resgate da memória e história do Quilombo Peropava”, vinculado ao Programa de Extensão (Neabi) em Ação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) do Instituto Federal de São Paulo- IFSP.

Durante esse projeto foi realizado com a Comunidade Quilombola de Peropava um momento de debate e reflexão com mesa redonda, cujo tema era “Educação Escolar: um direito”, a fim de que os membros da comunidade tivessem conhecimento a respeito da legislação, para reivindicarem seus direitos, como o de acesso (e permanência) à educação de seus filhos com matrícula próxima da residência. Ademais, foram apresentados vídeos de entrevistas realizadas na comunidade com o objetivo de resgatar a memória e a história da

comunidade, bem como exposição de fotografias da comunidade, comidas típicas (como a farinha de mandioca, bolo de roda, banana *chips*), artesanatos feitos com cipó e bambu, e realização de oficinas de construção da boneca *Abayomi*, símbolo de resistência da mulher negra, e instrumento de percussão utilizado no samba, o ganzá.

Além disso, tenho intermediado e realizado com ajuda vários parceiros, projeto social para levar às crianças da comunidade mais alegria, como a campanha de ações sociais de arrecadação de brinquedos para distribuição no dia das crianças e o 1.º Natal Solidário no Quilombo Peropava, onde foi realizada uma festa para as crianças e mães da comunidade.

Recentemente, desde novembro (2017), a comunidade tem travado uma luta com a Prefeitura Municipal para o não fechamento da Escola Municipal localizada no território Quilombola, com o acionamento da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPE) (Unidade de Registro/SP). Durante o ano de (2017) foi desenvolvido pela Gestão Escolar um “projeto de intercâmbio”, no qual as crianças, por duas ou três vezes na semana, eram deslocadas para uma escola distante da comunidade. Foi necessário exigir que esses direitos constitucionais não sejam infringidos e explicitar que a Comunidade Quilombola de Peropava não compactua com tal projeto, que vem cerceando o direito de acesso e permanência das crianças com matrícula em escola próxima de sua residência.

2. INTRODUÇÃO

Nesta introdução, serão apresentadas a motivação e a escolha do tema de pesquisa, além de uma reflexão crítica acerca da organização curricular baseada na teoria tradicional, que historicamente, a partir de uma visão eurocêntrica e ao longo de sua trajetória, contribuiu para a exclusão, não percebeu nem atendeu aos anseios e particularidades, e inculcou a desvalorização do etnoconhecimento dos grupos sociais, étnicos e culturais, como os quilombolas. Apresenta-se como um contraponto a essa teoria, as teorias críticas, pós- críticas do currículo, e, com enfoque no multiculturalismo e na Etnomatemática, quanto possibilidades para a valorização da diversidade cultural no âmbito do currículo escolar. Finaliza-se este tópico com uma breve apresentação do contexto atual do Quilombo de Peropava, sua luta de resistência, bem como a Escola “Quilombola”⁴, o outro objeto desta pesquisa. Por fim, apresentam-se a problemática, os objetivos, a metodologia e os procedimentos metodológicos, as etapas de execução da pesquisa de campo e, a proposta de produto educacional.

A presente pesquisa propõe-se a investigar a possibilidade de a Etnomatemática fundamentar, a reflexão quanto ao currículo de matemática, baseada nos conhecimentos culturais empíricos construídos ou produzidos pela comunidade em uma Escola “Quilombola”, situada no Vale do Ribeira. O estudo visa à análise do currículo do 5.º ano do ensino fundamental em uma Escola “Quilombola”, localizada no Quilombo Peropava, município de Registro, região do Vale do Ribeira, no Estado de São Paulo, com a finalidade de contribuir para a reconstituição desse currículo, considerando as especificidades da Educação Escolar Quilombola.

O interesse por essa temática emergiu de minha prática como pedagoga, devido à atuação no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), de minha vivência enquanto educadora, por ser quilombola membro da Comunidade Quilombola de Peropava e

⁴ A Escola Municipal de Educação Básica (Emeb) localiza-se na Comunidade de Quilombo de Peropava, no Município de Registro/SP. Opta-se por não utilizar a denominação da escola. Apresentamos na pesquisa como Escola “Quilombola” (com aspas), de modo a indicar a atenção para o processo de definição identitária da escola, bem como ressaltar que ela deve ser definida e praticada como tal. A Escola Municipal, por sua vez, não é em sua essência uma Escola Quilombola (sem aspas), mas uma Escola Municipal localizada no Quilombo.

da necessidade de verificar se a Escola pesquisada apresenta uma proposta de currículo que atende as perspectivas da Educação Escolar Quilombola.

Apresentar-se-á como um dos pressupostos teóricos desta pesquisa a perspectiva Etnomatemática e como essa corrente, considerada como histórica, filosófica e antropológica, pode contribuir para reflexão e implementação de um currículo multicultural e sobre a prática docente voltada para o contexto cultural da comunidade na qual a instituição de ensino está inserida.

A pesquisa partiu da seguinte hipótese inicial: a Escola apresenta um currículo organizado sob a perspectiva da Rede Municipal de ensino, comum a todas as escolas no que se refere ao ensino de matemática e não atende aos pressupostos e especificidades da Educação Escolar Quilombola, principalmente no que concerne à construção de um currículo com a participação da comunidade e das lideranças quilombolas.

Esta pesquisa apoia-se nas concepções das teorias críticas e pós-críticas do currículo que se diferem da teoria tradicional, cujo foco limita-se ao como ensinar e aos processos de organização do ensino, conforme Silva, T. (2016). Sobre esse mesmo aspecto, Rocha et al. (2015, p. 2) afirmam que “as teorias tradicionais são caracterizadas por priorizar questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular e apresentam uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais”.

A concepção defendida nesta pesquisa vai além dos aspectos organizativos em que se pautam as teorias tradicionais, ancoradas nas relações de poder presentes nas teorias críticas e pós-críticas do currículo e no multiculturalismo presente nas teorias pós-críticas. Considerado um instrumento de luta política por Silva, T. (2016, p. 86), o multiculturalismo, do ponto de vista político e crítico, concebe que nas diferenças culturais estão presentes as relações de poder. A perspectiva da Etnomatemática apresentada por pesquisadores como D’Ambrósio (1984, 1985, 1995, 1998, 2001, 2002, 2004, 2005, 2008, 2011, 2012, 2015), Vergani (2007) e Gerdes (2012), e que parte da realidade do indivíduo, com ênfase nos aspectos socioculturais, pode contribuir na orientação dos aspectos educacionais das diversas áreas do conhecimento por propiciar um diálogo que aproxima o cotidiano do sujeito aos saberes acadêmicos, para a valorização das raízes e da identidade cultural de grupos não hegemônicos por compartilhar de uma concepção de educação para a cidadania, para a formação de cidadãos críticos, conscientes da sua realidade e atores de transformações, que, de acordo com Freire (1967),

nessa formação cidadã a centralidade está no conhecimento que considera os aspectos da cultura, da sociedade e que tenha um caráter libertário.

Por outro lado, há uma discussão interessante na qual a Etnomatemática é tratada por alguns autores como um método de ensino e proposta pedagógica, enquanto para outros esta não é, nem deve ser considerada como um método de ensino. Esta pesquisa, basear-se-á nas ideias de D'Ambrósio (2015, p. 17 – grifo nosso), que afirma que a Etnomatemática não deve confundir-se com um método de pesquisa, além disso, por apresentar a motivação por “procurar e entender o *saber/fazer* matemático no decorrer da História da Humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações”.

Ao pensar-se em multiculturalismo no âmbito escolar, segundo D'Ambrósio (1998) um dos grandes desafios da educação é a inserção da diversidade cultural de modo integrado aos currículos. Para Moreira e Candau (2013) o multiculturalismo envolve ações políticas e é contra a opressão e discriminação dos grupos minoritários:

Multiculturalismo em educação envolve a natureza da resposta que se dá nos ambientes e arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Multiculturalismo em educação envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Nesse sentido, multiculturalismo em educação envolve, necessariamente, além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas. (MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 7)

Dessarte, a instituição de ensino que esteja politicamente comprometida, é aquela que valoriza e se posiciona a favor diversidade etnocultural e contra a opressão dos grupos inferiorizados, conforme enfatizado por Moreira e Candau (2013). Candau (2005) apresenta a necessidade de que a escola se reinvente, de modo a oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem que sejam significativos e desafiadores para os contextos sociopolíticos e culturais.

Portanto, ressalta-se a importância da diversidade no âmbito educacional, conforme defendido por Moreira e Candau (2013) e de acordo com as ideias de Araújo (1998, p. 44), no sentido de repensar o modelo homogêneo da escola, quando enfatiza que esta carece desenraizar-se do modelo o qual espera educandos ‘homogêneos’, que trata “[...] como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais”.

Ao pensar nesse modelo hegemônico de escola, que se apresenta do ponto de vista da classe dominante, faz-se necessário lutar pela libertação e para que o oprimido desenvolva a consciência crítica, segundo Freire (2014).

Santos, S. (2005, p. 34) assevera que:

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo e história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira, todavia esta lei não é suficiente e apresenta diversas falhas.

Assim, no texto introdutório, “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03”, Cavalleiro (2005, p. 34) salienta que enfrentar as injustiças nos sistemas educacionais no Brasil é um desafio permanente e que não há como negar que o preconceito e a discriminação racial acarretam grandes problemas para a criança negra, “visto que essa sofre direta e cotidianamente maus-tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual”. A escola e os agentes, por sua vez, têm demonstrado omissão ao respeito pela diversidade racial. “[...] uma educação antirracista não só proporciona o bem-estar do ser humano em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras”. (CAVALLEIRO, 2005, p. 18)

Nesse sentido, entende-se que esta pesquisa pode promover reflexões que contribuam para a sensibilização sobre a necessidade do fortalecimento de práticas que combatam o preconceito e a discriminação, assim como se propõe a colaborar para dar maior visibilidade ao respeito pela diversidade e valorização das populações menos favorecidas que por muito tempo foram excluídas da sociedade, do processo educacional e de seus direitos, como os remanescentes das comunidades de quilombo.⁵

Quanto ao direito de acesso à educação gratuita e de qualidade, a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), de 1948, já versava em seu artigo 26 que: “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita [...]”.

⁵ Remanescentes das comunidades de quilombo: termo empregado no artigo 68 da Constituição Federal de 1988: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (grifo nosso).

[...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (BRASIL, 1948, p. 6)

Portanto, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, o acesso à educação gratuita é direito público e próprio do sujeito, e o indivíduo pode exigir o cumprimento da prestação educacional. Embora haja tais determinações legais que garantem o acesso à educação como direito público subjetivo e a uma educação diferenciada, nas comunidades tradicionais, como as comunidades quilombolas, são necessárias lutas constantes para que se efetive direito na prática.

No que se refere à valorização dos conhecimentos tradicionais, Miranda (2007, p. 2) assim define “conhecimentos tradicionais” ou “etnoconhecimento”:

[...] aqueles conhecimentos produzidos por povos indígenas, afrodescendentes e comunidades locais de etnias específicas transmitidos de geração em geração, ordinariamente de maneira oral e desenvolvidos à margem do sistema social formal. São conhecimentos dinâmicos que se encontram em constante processo de adaptação, com base numa estrutura sólida de valores, formas de vida e crenças míticas, profundamente enraizados na vida cotidiana dos povos. Podemos, então, considerar etnoconhecimento o conhecimento produzido por diferentes etnias em diferentes locais no globo terrestre a partir do saber popular.

O referido autor considera o conhecimento como uma construção sociocultural, e cada grupo étnico e cultural apresenta seu próprio modo de ver, entender e de representar o mundo.

Ao se refletir sobre um currículo, que por sua vez é comumente concebido a partir do modo e do ponto de vista eurocêntrico da classe dominante e considerado por Miranda (2007) como o exclusivo modo de conhecer, tais concepções, “[...] acabam por transformar todo conhecimento produzido por esses diferentes grupos em saberes ora desqualificados como aqueles que não se entende ora sujeitados aos cânones da ciência”. (MIRANDA, 2007, p. 2) Contribui-se, dessa forma, para o silenciamento, inferiorização, ao desconsiderar a realidade, bem como os conhecimentos cotidianos dos grupos oprimidos.

Miranda (2007, p. 1) defende ainda que historicamente as “estratégias de catequização e/ou integração forçada das raças” contribuem para a “anulação das diferenças e desintegração das culturas milenares e tradições seculares de saberes organizados e complexos”, e que ainda na atualidade “as comunidades negras e indígenas não se encontram fidedignamente representadas”. Nessa concepção apresentada pelo autor, percebe-se que a cultura das populações negras e indígenas, que sofreram um processo de aculturação no período da educação da Companhia de Jesus, ainda não é valorizada no contexto escolar.

Assim, entende-se que essa concepção de desvalorização da cultura e a tradição quilombola no currículo escolar é histórica e apresenta-se nesta pesquisa a inquietação sobre a necessidade de valorização do multiculturalismo no currículo, a partir dos referenciais locais da comunidade quilombola. Corroborar-se com o autor quando ele ressalta a preocupação com a valorização cultural:

Nossas premissas envolvem preocupações com a valorização de culturas locais a partir dos referenciais afrodescendentes, incluindo interesse pela memória local, pelo saber popular, pela promoção da diversidade cultural, pela construção do conhecimento por meio de saberes baseados na experiência e nas práticas sociais. A construção de redes sociais e o intercâmbio de informações com bibliotecas e centros de documentação/informação de regiões distantes, mas que mantêm temas em comum também são prioridades. (MIRANDA, 2007, p. 2)

Assim sendo, a concepção de currículo a ser defendida nesta pesquisa baseia-se nas perspectivas das teorias crítica e pós-crítica, com maior ênfase na diversidade e no multiculturalismo nos processos de como e o que se ensina, como se aprende e em qual contexto e para qual sujeito, com o destaque da valorização dos conhecimentos advindos, construídos e produzidos no seio dessa comunidade quilombola.

A região do Vale de Ribeira concentra cerca de 66 comunidades quilombolas, distribuídas entre os municípios de Barra do Turvo, Cananéia, Eldorado, Iguape, Iporanga, Itaóca, Miracatu e Registro. Dados do Inventário Cultural dos Quilombos do Instituto Socioambiental – ISA (2013) evidenciam que muitos “trabalhadores ex-escravos” se afixaram nessa região, uma vez que:

No Vale do Ribeira, após o declínio da mineração de ouro na região e mais tarde das lavouras de arroz, muitos trabalhadores ex-escravos se fixaram em terras abandonadas pelos fazendeiros, formando comunidades negras existentes até hoje. Boa parte dessas comunidades espalha-se ao longo das duas margens do Rio Ribeira de Iguape, entre os municípios de Iporanga e Eldorado. Com essa forma de apropriação dos espaços, as populações descendentes de escravos mantiveram seus laços históricos e de parentesco. (ISA, 2013, p.12)

O Quilombo de Peropava foi reconhecido em 2011 pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Fundação Itesp) e em 2014 recebeu o certificado de autodefinição pela Fundação Cultural Palmares, porém ainda não possui título de propriedade emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Por isso, possui a maior parte de seu território sob a posse de terceiros e vive envolvida por conflitos territoriais. Atualmente, a comunidade luta pela titulação das terras e enfrenta diversos problemas com ameaças e aguardada da justiça à restituição das terras, perdidas em um processo de expropriação.

De acordo com Silva, E. (2011, p. 15), além das dificuldades com o reconhecimento e titulação de terras enfrentadas pelas comunidades quilombolas do Vale da Ribeira, existem problemas sociais e econômicos e, ademais, a questão educacional é atualmente “grave do ponto de vista das comunidades, uma vez que o modelo de educação atual não contempla o modo de vida dessa população”.

2.1 Justificativa

Buscas realizadas no catálogo de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes)⁶ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷ revelam a existência de pouquíssimas pesquisas na área da Etnomatemática que abordam possíveis entrelaçamentos entre currículo e Educação Escolar Quilombola e/ou comunidades quilombolas. Segundo D’Ambrósio (2015, p. 11), diversas dissertações e teses foram defendidas, em universidades de vários países, inclusive no Brasil, apresentando a Etnomatemática “como tema central”, porém evidencia-se uma grande escassez em pesquisas que englobam a Etnomatemática, currículo e Educação Escolar Quilombola e/ou comunidades quilombolas. Logo, justifica-se a grande relevância e urgência da abordagem do tema desta pesquisa, que parte do entrelaçamento entre Etnomatemática e Educação Escolar Quilombola para verificar como está sendo desenvolvido o currículo especificamente da área do conhecimento de matemática em uma Escola “Quilombola” localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo de Peropava, no Município de Registro/SP, cujo foco da análise será no 5.º ano do Ensino Fundamental.

O Vale do Ribeira, por sua vez, possui uma quantidade significativa de comunidades remanescentes de quilombo, entre elas a Comunidade Quilombola de Peropava, onde está situada a Escola “Quilombola”, objetos desta investigação.

⁶ Ao realizar uma busca com as palavras-chave *Etnomatemática* e *Quilombo*, apresentaram-se oito resultados no catálogo de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 28 dez. 2017.

⁷ A mesma busca realizada no portal BDTD, com as mesmas palavras, Etnomatemática – Quilombo apresentaram-se 11 resultados. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br>>. Acesso em: 28 dez. 2017>.

O catálogo de teses e dissertações da Capes e do BDTD apresentaram um total de 18 títulos, porém cinco deles se repetem. Portanto, há 13 trabalhos que abordam a temática Etnomatemática e Quilombo.

Ao compreender que os conhecimentos acumulados pelas pesquisas em Etnomatemática podem contribuir para uma reflexão acerca de currículos multiculturais, interculturais e práticas docentes voltadas para o contexto cultural de uma comunidade, na qual a escola se encontra inserida, destaca-se que a relevância da temática como problema de pesquisa está na possibilidade de provocar reflexões nos profissionais da escola e na comunidade escolar, que propiciem a possibilidade de reconhecer as potencialidades, bem como de promover práticas educativas relacionadas com a cultura local. Sendo assim, reafirma-se a intenção de investigar a temática.

Para D’Ambrósio (2004, p. 34 – grifo nosso), a matemática no contexto escolar tradicional é compreendida como uma “ciência dominante e racional, a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas e suas características certamente apontam para a precisão, rigor e exatidão”. Esses aspectos são frequentemente o fruto de um ponto de vista eurocêntrico do homem branco, que desconsidera outras fontes de conhecimento matemático. Normalmente, essas representações deixam no esquecimento a “*história cultural e social de indivíduos e culturas*” e desconsideram o conjunto de experiências e conhecimentos construídos e/ou produzidos nas mais diversas conjunturas, por consequência tornam “o ensino da disciplina alienante e completamente desvinculado do saber destes indivíduos”.

Sobre a exigência na legislação da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito do currículo escolar, o Programa Ética e Cidadania construindo valores na escola e na sociedade – relações étnico-raciais e de gênero ressalta:

É preciso ter clareza que o art. 2.º – acrescido à Lei 9.394/1996 – provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivas tácitas e explícitas da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2007, p. 37)

A obrigatoriedade do ensino das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas como parte integrante do currículo, embora seja determinação legal, constitui-se um grande desafio na prática quanto à efetivação.

Entre as tendências adotadas para a inclusão e valorização do multiculturalismo e diversidade no currículo, encontra-se a Etnomatemática, que para D’Ambrósio (2015) é a matemática praticada por grupos culturais e, por conseguinte, procura partir da realidade para possibilitar ações pedagógicas diferenciadas e contribuir para a formação holística do sujeito.

Justifica-se ainda que a matemática é considerada por Gómez-Grannel (1997) uma disciplina difícil e que não tem valorizado a contextualização do conhecimento cotidiano no processo de ensino aprendizagem. D’Ambrósio (2005), em suas pesquisas, tem considerado o seu ensino “obsoleto”.

A Escola Municipal localizada na Comunidade de Quilombo de Peropava foi fechada em 2005 e reaberta somente em 2011, porém corre sérios riscos de fechamento com a justificativa de que atende poucos alunos. Apresenta-se, assim, a Etnomatemática como uma perspectiva que pode contribuir para um currículo diferenciado, de modo a defender que esse currículo diversificado pode contribuir para a manutenção do funcionamento da escola para atendimento das crianças do Quilombo Peropava.

2.2 Problematização

A investigação foi desenvolvida e organizada de forma a buscar resposta para as seguintes questões:

- O currículo da Escola Municipal localizada no Quilombo Peropava abrange o multiculturalismo e o etnoconhecimento?
- Como a Etnomatemática pode contribuir para que o currículo da escola pesquisada contemple uma perspectiva multicultural?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo geral

Analisar o currículo da escola, de modo a constatar se os conhecimentos culturais e sociais advindos da comunidade são aproximados, abordados e/ou valorizados na educação escolar das crianças quilombolas, e verificar se as práticas curriculares evidenciam e valorizam tais conhecimentos sobrevividos da comunidade.

2.3.2 Objetivos específicos

- Analisar o currículo da Escola “Quilombola” do Peropava no que concerne ao ensino da matemática;

- Propor reflexões sobre as principais orientações e prescrições curriculares para a Educação Escolar Quilombola para que, se necessário, tais práticas curriculares da Escola “Quilombola” sejam repensadas e reestruturadas à luz da Etnomatemática.
- Propiciar reflexões sobre o currículo e temas intrínsecos à comunidade quilombola;
- Fornecer subsídios para que a Secretaria Municipal de Educação Registro possa realizar um tratamento diferenciado à Educação Escolar Quilombola na Escola localizada na comunidade, conforme o que determinam as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Constituição Federal, entre outras legislações;
- Contribuir para o resgate, valorização e difusão cultural dessa Comunidade Quilombola e possibilitar a abertura de espaços para novas discussões;
- Divulgar e socializar a pesquisa entre a Comunidade Quilombola de Peropava, demais comunidades quilombolas, comunidade acadêmica, profissionais da educação e Secretaria Municipal de Educação etc.

2.4 Metodologia e procedimentos metodológicos e de análise de dados

Esta pesquisa se inicia com uma revisão bibliográfica da literatura especializada no tema. Foram apresentadas e analisadas as proposições e ideias de pensadores, pesquisadores e teóricos que têm contribuído de forma significativa na área desse objeto de estudo.

A pesquisa em contexto apresenta como referencial teórico: documentos oficiais, legislações, artigos científicos, vídeos e outras mídias que versem sobre o estudo na área da Etnomatemática, currículo, teorias do currículo, multiculturalismo e formação cidadã, e com as contribuições dos autores da área, tais como: Ubiratan D’Ambrósio; Paulo Gerdes; Tereza Vergani; Marcelo Borba; Eduardo Sebastiani Ferreira; Tomaz Tadeu Silva; Vera Maria Candau; Antônio Flávio Moreira; José Gimeno Sacristán; Paulo Freire; entre outros.

A metodologia empregada neste estudo baseia-se na abordagem qualitativa. Como técnicas, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Como procedimentos metodológicos, foram escolhidos como instrumentos para coleta de dados: coleta documental, questionário misto e entrevista semiestruturada e o estudo dos dados coletados foi realizado por meio da análise narrativa. Portanto, foram considerados esses caminhos para a pesquisa e feitas às escolhas teóricas para o confronto das ideias dos vários autores diante do tema, constituiu-se assim os conhecimentos necessários para o subsídio das análises acerca do tema. Para tanto, foram utilizados como fontes os artigos científicos, as publicações, livros etc. para aprofundamento sobre o tema, recorreu-se aos autores, como Fonseca (2002), Marconi e Lakatos (2002), Severino (2007), Chizzotti (2006), Luna (2012), entre outros. Tais escolhas metodológicas justificam-se a partir das concepções dos autores ora apresentados.

Marconi e Lakatos (2007) explanam que a abordagem qualitativa se refere a um tipo de pesquisa que apresenta como característica a análise e interpretação de aspectos mais amplos, descreve a heterogeneidade do comportamento humano e fornece ainda a possibilidade de exame minucioso acerca das investigações, atitudes e tendências de comportamento.

Chizzotti (2006, p. 26) afirma que as pesquisas qualitativas não possuem apenas um único padrão, por admitir que a realidade seja “fluente e contraditória, e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores e seus objetivos”.

Ainda para Chizzotti (2006, p. 28) a pesquisa qualitativa apresenta um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, adota tradições e multiparadigmas de análise, “o termo qualitativo implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significativos visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Marconi e Lakatos (2003, p. 174) ressaltam que “técnica é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática”. E que a ciência emprega diversas técnicas na obtenção de seus intentos. Por sua vez, Severino (2007, p. 124) salienta que as técnicas de pesquisa são

“procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”.

Quanto às técnicas empregadas nesta pesquisa, destaca-se que essas se fundamentaram na *pesquisa bibliográfica*, *pesquisa documental* a partir documentos oficiais da “Escola Quilombola” e da Comunidade Quilombola de Peropava, dentre outros, e na *pesquisa de campo*.

Esta pesquisa teve início a partir da *pesquisa bibliográfica*, cuja realização, segundo Fonseca (2002, p. 32), toma como ponto de partida o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio de escritos e meios eletrônicos, tais como: livros, artigos científicos, *web* páginas etc. De acordo com o autor, qualquer trabalho científico começa com uma pesquisa bibliográfica. Isso permite ao pesquisador o conhecimento do que já foi estudado sobre o assunto. “Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam apenas na pesquisa bibliográfica, em que se procuram referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta”. (FONSECA, 2002, p. 32)

Conforme Marconi e Lakatos (2003):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183)

Boni & Quaresma (2005, p. 71) consideram a pesquisa bibliográfica, em linhas gerais, como um compêndio “sobre os principais trabalhos científicos já realizados, sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes”.

Conforme Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica utiliza-se de “dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Dessa forma, “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” e o pesquisador por sua vez trabalha com base em contribuições dos autores dos estudos “analíticos constantes dos textos”.

Para Luna (2012), os levantamentos realizados na pesquisa bibliográfica são relevantes nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo e nos estudos completamente fundamentados em documentos e, por esse motivo, mais uma vez justifica-se o início da pesquisa a partir dessa técnica.

Fonseca (2012, p. 32) considera que a *pesquisa documental* envereda os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, por vezes não é fácil distingui-las. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, compreendido basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, documentos impressos, gravações, documentos legais, entre outros. Severino (2007, p. 123) diz que: “Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, é, ainda, matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 174), a característica da pesquisa documental é a fonte de coleta de dados se restringe a documentos, escritos ou não, os quais constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois, assim como para Luna (2012, p. 54), que defende que o documento é a fonte de informação que contém registros de diferentes formas, desde dados oficiais até correspondências pessoais, entre outros, e pode ser direta ou indireta. Segundo o autor, no caso de documentos, a denominação passa a ser: fontes primárias ou secundárias, por exemplo, as “obras originais de um autor, são consideradas como primárias, enquanto as traduções e comentários sobre esse autor já são consideradas fontes secundárias”.

Fonseca (2002) define que a *pesquisa de campo* se caracteriza pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza a coleta de dados das pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa *ex post facto*,⁸ pesquisa-ação, pesquisa participante etc.).

⁸ O termo *ex post facto* significa “a partir do fato passado”, ou seja, indica que o estudo foi realizado após alterações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos”. Dessa forma, o que se obtém, geralmente, é a “constatação da existência de relação entre variáveis” (GIL, 2002, p.9).

Marconi e Lakatos (2003, p. 186) salientam que a pesquisa de campo é utilizada com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos referentes “a um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Versa sobre a “observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”.

Quanto à coleta de dados, Gerhardt & Silveira (2009, p. 56) sustentam que esta compreende o conjunto de operações pelas quais o modelo de análise é confrontado com os dados fornecidos na coleta dos dados. Ao longo dessa fase, são colhidas várias informações que serão analisadas sistematicamente no estágio posterior. A concepção dessa etapa de coleta de dados deve levar em conta três perguntas a serem respondidas:

[...] O que coletar? Com quem coletar? Como coletar? **O que coletar?** Os dados a serem coletados são aqueles úteis para testar as hipóteses. Eles são determinados pelas variáveis e pelos indicadores. Podemos chamá-los de dados pertinentes. **Com quem coletar?** Trata-se a seguir de recortar o campo das análises empíricas em um espaço geográfico e social, bem como num espaço de tempo. De acordo com o caso, o pesquisador poderá estudar a população total ou somente uma amostra representativa (quantitativamente) ou ilustrativa (qualitativamente) dessa população. **Como coletar?** Esta terceira questão refere-se aos instrumentos de coleta de dados, que comporta três operações: Conceber um instrumento capaz de fornecer informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses; por exemplo, um questionário ou um roteiro de entrevistas ou de observações. Testar o instrumento antes de utilizá-lo sistematicamente para se assegurar de seu grau de adequação e de precisão. Colocá-lo sistematicamente em prática e proceder assim à coleta de dados pertinentes. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 56)

Marconi e Lakatos (2003, p. 166) tecem que a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que há a aplicação dos instrumentos desenvolvidos e as técnicas selecionadas são iniciadas, a fim de realizar a coleta dos dados previstos. Destacam que os procedimentos para a realização da coleta de dados são diversos, “que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação”. Entre os procedimentos metodológicos descritos pelos autores, nesta pesquisa foram utilizadas a *coleta documental*; *entrevista* e *questionário*.

Coleta documental

Quanto à coleta em documentos, para Severino (2007) documentação refere-se “a toda forma de registro, sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador”. Afirma que:

[...] Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos, como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes dos objetos pesquisados e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO, 2007, p. 124)

Nessa continuidade, a documentação, neste momento da pesquisa, é empregada como técnica de coleta de dados, e como fontes utilizaram-se: ofícios, vídeos, gravação de áudio, fotografias, Relatório Técnico Científico (RTC) da Comunidade de Peropava, documentos oficiais da Escola “Quilombola” (Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico – (PPP), registros de diário de classe, plano de ensino, quadro de rotina, livros didáticos, calendário escolar, matriz curricular, registros de temáticas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC) e os documentos institucionais como DCNEBs, BNCC, DCNEEQEBs, DCNERERs, LDB, CF, OCEEQ, entre outros.

Entrevista

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), a entrevista constitui-se uma técnica alternativa para coletar dados não documentados sobre determinados temas. Possibilita a interação social e é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes procura obter dados e a outra é apresentada como fonte de informação.

Para Boni & Quaresma (2005, p. 72), as entrevistas podem assumir várias formas: “a entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva”. Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada que, de acordo com os autores, é muito utilizada quando se deseja delimitar a quantidade de informações, impondo direcionamentos para o tema e possibilitando intervenções a fim de que os objetivos sejam alcançados. Essas entrevistas:

[...] combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

De acordo com Gerhardt & Silveira (2009, p. 72), na entrevista semiestruturada, “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

Selltiz, Claire et al. (1987) destacam que essa técnica de entrevista semiestruturada também apresenta vantagem quanto a sua flexibilidade em termos de duração e permite uma cobertura mais profunda em certas questões. Possibilita maior interação entre o entrevistador e o entrevistado, que oportuniza as respostas espontâneas. São facilitadoras de maior abertura e proximidade entre o entrevistador e o entrevistado, o que favorece ao entrevistador abordar assuntos mais complexos e sensíveis. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que eles têm podem dar lugar a perguntas inesperadas para o entrevistador e que podem ser de grande utilidade em suas pesquisas. Existe a possibilidade de usar recursos visuais, como cartões, fotografias, que podem deixar o entrevistado mais à vontade e fazê-lo lembrar de fatos, o que não seria possível em um questionário, por exemplo. Nesta pesquisa optou-se pela entrevista semiestruturada.

Questionário

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de questões que deve ser respondida por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador, com o objetivo de realizar o levantamento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações experimentadas. A linguagem deve ser simples e direta, de modo que a pessoa que responda entenda claramente o que foi perguntado. O processo de elaboração do questionário demanda a observância de normas necessárias, a fim de aumentar a sua eficácia e validade. “Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, sua formulação, além de tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc.”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70)

Para Severino (2007, p. 125), o questionário constitui-se um conjunto de questões, sistemáticas e articuladas, que se destinam a realizar o levantamento de informações escritas por parte dos sujeitos participantes da pesquisa, de modo a conhecer a opinião destes sobre o assunto em questão. “As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem compreendidas pelos sujeitos”.

Nesta pesquisa optou-se pelo questionário misto que, de acordo com Tachizawa e Gildasio Mendes (1998), pode ser fechado, aberto ou misto, sendo este último composto por questões de diferentes tipos que possibilitam respostas abertas ou fechadas.

Conforme salientam Gerhardt e Silveira (2009):

[...] Existem três tipos de questões: fechadas, abertas e mistas. Nas questões abertas, o informante responde livremente, da forma que desejar, e o entrevistador anota tudo o que for declarado. Nas questões fechadas, o informante deve escolher uma resposta entre as constantes de uma lista predeterminada, indicando aquela que melhor corresponda à que deseja fornecer. Este último caso favorece uma padronização e uniformização dos dados coletados pelo questionário maior do que no caso das perguntas abertas. Contudo, a maior parte dos questionários apresenta uma proporção variável entre os dois tipos de questões. As questões mistas (fechadas e abertas) são aquelas em que, dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto, por exemplo, “outros”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70)

Nesta pesquisa, no caso do questionário aplicado a docente, limitou algumas informações em algumas questões, em que caso fosse utilizado outro instrumento de coletas de dados, como a entrevista semiestruturada, poder-se-iam obterem-se outros e/ou dados mais completos.

Quanto à análise dos dados foi realizada a partir dos referenciais teóricos utilizados e por meio da análise narrativa a partir das ideias de Bolívar (2002). A análise foi elaborada por meio das produções escritas (questionário, documentos oficiais, referenciais teóricos) e da produção oral (entrevistas) e buscaram-se nestas significados e compreensão das ideias apresentadas com características particulares e de sutilezas na produção dos argumentos.

Segundo Bolívar (2002), o modo paradigmático de conhecer e pensar são marcados pela tradição lógica-científica da expressão de um conhecimento proposicional, que geralmente é regulado por regras, máximas ou princípios prescritivos, muito comum nas análises que se preocupam com categorias e apresentam alto grau de abstração. Na desconstrução do texto, o conhecimento é descontextualizado para que se unifiquem a singularidade e a diversidade de cada experiência. Isso é visivelmente evidenciado na análise temática do conteúdo por categorias: o discurso dessa forma fragmenta-se em subcategorias que se agrupam ‘taxonomicamente’ nos espaços de cada categoria (ou sua aglomeração: metacategoria); a grande categoria é aplicada do mesmo modo para cada entrevista, o que permite tratá-las quantitativamente, e, pretendem-se relações causais entre as categorias. Esses tipos de análises se limitam a conteúdo ou temas dos discursos, desprezam a própria maneira de expressá-los e os sentidos subjetivos. “A análise temática baseia-se na destruição da

estruturação dos discursos singulares”, conforme as ideias apresentadas por *Demazière e Dubar* (1997, p. 19 apud BOLÍVAR, 2002, p. 11).

[...] o raciocínio narrativo significa uma coleção de casos individuais em que um é transmitido para outro, e não um caso para uma generalização. A preocupação não é identificar cada acontecimento sob uma categoria geral; o conhecimento prossegue por analogia. [...] O que importa são os mundos vividos pelos entrevistados, os sentidos singulares que expressam e as lógicas particulares da argumentação que se desdobram. (BOLÍVAR, 2002, p. 11 – tradução nossa)

Nesse sentido, em contraponto aos modos paradigmáticos, o modo narrativo é considerado ‘sintagmático’, caracteriza-se por apresentar a experiência humana concreta como uma descrição de intenções, por meio de uma sequência de eventos em tempos e lugares, em que as histórias biográficas e narrativas são os meios privilegiados de conhecimento e investigação. O modo narrativo do conhecimento, por sua vez, apresenta-se mediante a argumentação lógica que parte de ações humanas que são únicas, não por repetições, e abordam suas diferentes características.

Sua riqueza de nuances não pode, então, ser exibida em definições, categorias ou proposições abstratas. Se o pensamento paradigmático é expresso em conceitos, a narrativa faz isso por descrições narrativas de acontecimentos particulares, sob a forma de narrativas que permitem compreender como os humanos dão sentido ao que fazem. Por esta razão, não deve, sob o risco de comprimi-lo, reduzi-lo a um conjunto de categorias abstratas ou gerais que anulem a sua singularidade (BOLÍVAR, 2002, p. 10 – tradução nossa).

Assim, justifica-se a opção pela análise narrativa porque, diferentemente das análises consideradas paradigmáticas, esta não busca produzir elementos comuns com a elaboração das categorias, como defende Bolívar (2002). As primeiras enquadram-se em um modo paradigmático de conhecimento e na narrativa buscam-se elementos singulares. Define assim a análise narrativa:

[...] estudos baseados em casos específicos (ações e eventos), mas cuja análise (narrativa, no sentido estrito) produz a narração de um argumento ou argumentos, por meio de uma narrativa que gere dados significativos. Aqui não procuramos elementos comuns, mas elementos singulares que moldam a narrativa. (BOLÍVAR, 2002, p. 13 – tradução nossa).

O quadro a seguir contém um resumo dos principais contrapontos entre a análise narrativa e paradigmática apresentados por Bolívar (2002).

Quadro 2.4.1 Resumo de contrapontos entre dois tipos de análise de dados

	Análise paradigmática	Análise narrativa
Formas de análise	Tipologias, categorias, normalmente estabelecidas de modo indutivo.	Reúne dados e vozes em uma história ou parcela, configurando uma nova narrativa.
Interesses	Temas comuns, agrupamentos conceituais, que facilitam comparação entre casos. Generalização.	Elementos distintivos e específicos. Revelam o caráter único e próprio de cada caso. Singularidade.
Crítérios	Comunidade científica estabelecida: tratamento formal e categorial.	Autenticidade, coerência, caráter compreensível e único.
Resultados	Informes “objetivos”: análise comparativa. As falas como ilustração. Procedem por tipologias paradigmáticas, taxonomias ou categorias, para alcançar certas generalizações do grupo estudado.	Gerar nova narrativa. Combinada a partir das distintas falas, apresentada pelo pesquisador.
Exemplos	Análise de conteúdo convencional, “teoria fundamentada”.	Informes antropológicos, relatórios, periódicos e televisivos geram dados significativos.

Fonte adaptado de Bolívar (2002, p. 13 – tradução nossa)

Bolívar (2002), em contraponto aos modos paradigmáticos, enfatiza que o resultado de uma análise narrativa é, ao mesmo tempo, uma narração particular, sem generalizações; por exemplo, um relatório histórico, um estudo de caso, uma história de vida, um episódio narrado por uma pessoa em particular. A tarefa do pesquisador, nesse tipo de análise, é configurar os elementos dos dados em uma narrativa que unifique e apresente significado aos dados, de modo a expressar de maneira autêntica a vida individual, sem a manipulação da fala dos participantes. Exige-se, nesse tipo de análise, que o pesquisador desenvolva um argumento que permita elencar e ligar elementos temporária ou tematicamente, possibilita-se uma resposta compreensiva de determinado acontecimento. Os dados podem vir de fontes diversas, mas o ponto crucial é que estes são integrados e interpretados em uma narrativa. O objetivo final é, nesse caso, ao contrário, do modo paradigmático, revelar o caráter único de uma narrativa individual e proporcionar uma compreensão de sua complexidade particular ou peculiar.

Em linhas gerais, como participantes da pesquisa no âmbito escolar foram convidados dois gestores (não participaram), uma professora, um aluno da escola e três membros da Comunidade Quilombola de Peropava. Ressalta-se que os sujeitos foram selecionados de forma aleatória para atender as categorias apresentadas anteriormente.

Foram utilizados como procedimentos metodológicos para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com o aluno da Escola “Quilombola” e membros da comunidade e aplicação de questionário para a professora da escola no âmbito escolar. Foram captadas imagens dos interlocutores (quando foi o caso), bem como foram realizadas gravações, *com registro sem intervenções*, e, sem a identificação dos sujeitos. Tais técnicas de pesquisa e procedimentos metodológicos empregados justificam-se pelo fato de possibilitarem maior amplitude e comparação entre dados apresentados pela docente (questionário), as entrevistas dos membros da comunidade e os documentos oficiais, relacionando-os com as informações obtidas a partir dos referenciais teóricos, a fim de produzir argumentos significativos e com contrapontos. Por questões éticas, os sujeitos participantes da pesquisa e a escola analisada chamada aqui de Escola “Quilombola” não serão identificados. A comunidade de remanescentes de quilombo e o Município serão identificados, apresentados como Quilombo Peropava ou Comunidade de Quilombo de Peropava e Município de Registro/SP.

O quadro a seguir apresenta uma síntese de algumas etapas empregadas nesta pesquisa.

Quadro 2.4.2 Etapas da pesquisa de campo

Etapa I – Aplicação de questionário para docente da Escola.

Etapa II – Realização de entrevista semiestruturada com o discente.

Etapa III – Realização de entrevistas semiestruturadas com os membros da comunidade.

Etapa IV – Coleta de dados a partir de documentos oficiais da Escola “Quilombola” e da Comunidade Quilombola de Peropava.

Etapa V – Seleção, organização e tabulação dos dados coletados nas etapas I a IV.

Etapa VI – Análise dos dados, discussões e resultados.

Fonte: a autora

2.5 Sobre a estrutura da dissertação

O texto da dissertação está organizado em seis capítulos aqui sintetizados, conforme a seguinte disposição: Capítulo 1 – Proêmio; Capítulo 2 – Introdução; Capítulo 3 – Reflexões sobre currículo; Capítulo 4 – Etnomatemática; Capítulo 5 – Educação Escolar Quilombola; Capítulo 6 – A Escola “Quilombola” e seu Currículo: coleta, análise de dados, discussões e resultados; e Considerações finais.

2.6 Produto educacional

Como produto educacional da dissertação, propõe-se um Projeto (interdisciplinar/transdisciplinar) a fim de envolver e problematizar questões do cotidiano da Comunidade Quilombola de Peropava, tais como: contexto histórico, reconhecimento da comunidade, produção de farinha de mandioca, comidas típicas, ervas medicinais, moradia (casas de taipa), danças e músicas de origem africana. O projeto intitula-se “Projeto: Etnomatemático no Quilombo”. Está composto por propostas e sugestões de atividades que envolvem a Etnomatemática a partir questões e/ou situações da Comunidade Quilombola de Peropava. Neste projeto, se pretende valorizar a cultura da Comunidade Quilombola de Peropava e possibilitar a interação entre e para além das diversas áreas do conhecimento.

3. REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

Neste capítulo, objetiva-se tecer críticas ao “projeto educacional” da Companhia de Jesus que se apresenta como uma raiz histórica da constituição do currículo tradicional e de exclusão da população negra do processo educativo, assim como as principais concepções de currículo difundidas ao longo dos séculos sob o ponto de vista de concepções históricas e perspectivas sobre currículo, reflexões sobre definições e ideias gerais do currículo, que perpassam pelas principais teorias curriculares (tradicional crítica e pós-crítica). Além disso, busca-se a reflexão crítica sobre a estrutura hegemônica do currículo apresentada nas teorias tradicionais, devido a desconsiderarem o etnoconhecimento, a diversidade, tampouco a valorização cultural, aspectos fundamentais para a educação escolar das crianças do quilombo. Aqui residem as justificativas de uma visão crítica e pós-crítica de currículo na análise da reestruturação do currículo, no contexto da comunidade investigada. Ademais, serão enfocadas visões sobre currículo abarcando as relações de poder, as concepções de cultura, a identidade e o multiculturalismo, defendendo-se a concepção de currículo a partir de uma visão pós-crítica, que valoriza a diversidade e o multiculturalismo que se evidenciam como princípios norteadores para a reconstituição do currículo da Escola “Quilombola”.

3.1 Organização do currículo *Ratio Studiorum* e a exclusão das crianças negras do processo educacional brasileiro

De acordo com McLaren (1991), o termo currículo corresponde à ordenação do sistema educacional, à dinâmica de progressão, à doutrinação e a uma série de rituais escolares, como filas, notas, regras disciplinares, organização dos ritmos e tempos etc., ligados à tradição calvinista e à contrarreforma dos jesuítas, consubstanciada no plano e organização de estudos da Companhia de Jesus, mais conhecido como *Ratio Studiorum*.

Pereira (1967) enfatiza que a invenção do que é denominado currículo, foi o passo lógico para organizar, limitar e discriminar as fontes de informação disponíveis. Desta forma, a oligarquia cultural poderia retomar o controle sobre o fluxo de informações. As escolas tornaram-se as pioneiras no modo de produção burocrático, como indicaram Lapassade (1983) e Loubrot (1980), estruturadas para legitimar algumas partes do fluxo de informações e para desacreditar outras.

Gomes (1994, p. 143-144 apud ROSA 2017) expõe que *Ratio* [...] “não é um tratado de pedagogia, mas um código, um programa, uma lei orgânica que se ocupa do conteúdo do

ensino ministrado nos Colégios e Universidades da Companhia de Jesus e que se impõe métodos e regras a serem observados pelos responsáveis [...]”.

Segundo Toyshima e Costa (2012), o *Ratio Studiorum* originou-se das Constituições da Companhia de Jesus desenvolvidas por Inácio de Loyola e passou a vigorar a partir de 1552. A sua IV Parte, dedicada à educação, traz as linhas mestras da organização didática e o espírito da atividade pedagógica da Ordem dos Jesuítas.

Lima (2008) ressalta que o *Ratio Studiorum* é um símbolo construído ao longo de 50 anos, desde a fundação, por Inácio de Loyola, em 1549, do colégio de Messina, posteriormente Colégio Romano. Segundo a autora:

O *Ratio Studiorum* é um símbolo que caracteriza a Sociedade de Jesus e a maneira como ela foi se construindo durante o século XVI. Levou cerca de 50 anos desde a fundação do colégio de Messina – e com isso a elaboração de um primeiro esboço das práticas pedagógicas até a publicação oficial do documento. Da redação inicial até sua publicação em 1599 passaram-se 15 anos. Diante disso, nota-se que o *Ratio* é fruto de muitas experiências e avaliações, não só de alguns padres, mas como também de numerosos jesuítas que estavam distribuídos pelos colégios da Companhia. (LIMA, 2008, p. 35)

Ainda para essa autora, a educação preconizada no *Ratio Studiorum* pretendia formar “o homem como um todo”. O intelectual não era o único objetivo da Companhia: a formação se dava na fé cristã e os estudos eram um instrumento para formação completa do homem. Para o modo de ser inaciano, a espiritualidade não é um complexo de princípios abstratos: é antes de tudo uma experiência vital, uma maneira peculiar de viver o cristianismo e o dinamismo da Igreja naquele momento histórico.

Para Franca (1952 apud TOYSHIMA, 2011), o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* representa um código que se assinala como um manual prático e é constituído por métodos de ensino, como orientador do professor na organização de sua aula. Para Saviani (2008), esse manual era composto por 467 regras, contendo todas as atividades dos agentes do ensino.

Ao tratarem da “ação educadora” baseada no *Ratio Studiorum*, Ferreira Jr. e Bittar (1998, p. 478) defendem que:

A ação educadora realizava-se nos colégios de rudimentos (primeiras letras), construídos em cada uma das fazendas de propriedade da Companhia de Jesus, nos quais as crianças negras preparavam-se para a catequese. O princípio educativo que embasava as atividades pedagógicas desses colégios do bê-á-bá estava consubstanciado no famoso *Ratio studiorum*. A sua característica fundamental era a

organização de um processo de ensino-aprendizagem fundado na concepção mnemônica do ensino. Podemos perceber tal princípio educativo na parte destinada às “Regras comuns aos professores das classes inferiores”. (FERREIRA JR.; BITTAR, 1998, p. 478)

Ferreira Jr. e Bittar (1999, p. 474) destacam que “os jesuítas empregaram largamente as relações escravistas de produção nas suas propriedades, utilizando os negros desfrancizados”.

Araújo e Silva, G. (2005) salientam que desde o primórdio da colonização a educação brasileira demonstra um caráter problemático e discriminatório, pois, desde a expulsão dos Jesuítas do Brasil em 1759, deixou-se como herança uma educação retórica e livresca, tal como atualmente que ignora a realidade. Portanto, é presumível a percepção de como a educação da Companhia contribuiu para a Corte Portuguesa perpetuar contrastes e discrepâncias na sociedade colonial.

Segundo Silva, G. e Araújo (2005, p. 68), a educação no sistema escravista, caracterizou-se pela substituição de cursos seriados por aulas individuais ministradas por professores improvisados. Esta situação é mantida até 1808, quando a coroa portuguesa foi instalada no Brasil e cursos individuais foram transformados nos cursos ‘menores’ e ‘maiores’, primário, secundário e terciário. A população escravizada foi coibida de frequentar a escola formal, restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros - automaticamente essa legislação ‘(Artigo 6, item 1 da Constituição de 1824)’ impedia a entrada da população escrava negra, que era, escala, africana por nascimento. Em 1854, “a reforma de Couto Ferraz (decreto n.º 1.331A de 17 de fevereiro de 1854)” instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Ressalta-se, no entanto, dois pontos relevantes desta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não se admitem crianças com ‘moléstias contagiosas’ e nem escravas. Em segundo lugar, não houve previsão de instrução para os adultos. Em geral, essa reforma educacional previa a exclusão de escravos negros, adultos e crianças, além de associá-los às doenças contagiosas da época, possivelmente à varíola e à tuberculose. Desse modo, tão difícil quanto viver em uma sociedade escravista era adquirir algum tipo de instrução, embora se referisse apenas às técnicas elementares de escrita e leitura.

No entanto, a resistência negra já se manifestava desde os duros tempos do cativeiro: precariamente reunidos em grupos, “conscientes de suas limitações, formavam, às vezes, sociedades secretas – uma espécie de franco-maçonaria cuja palavra de ordem era proteção mútua” (Costa, 1989), os negros desafiavam os senhores hostis que

queriam isolá-los uns dos outros. Passando pelo plano da resistência cultural, assumiam fidelidade às religiões africanas, aprendiam a ler, escrever e calcular - prova desta resistência é a constatação histórica de um número considerável de pretos e pardos alfabetizados e multilíngues, falando um idioma europeu do seu senhor estrangeiro além do português e uma ou mais línguas africanas, incluindo as línguas vernaculares. (SILVA, G.; ARAÚJO, 2005, p. 68-69)

Segundo Chiavenato (2012), a Igreja era responsável pelo ensino e manteve o povo analfabeto, o aprendizado do catecismo era feito de forma oral, somente a aristocracia e os brancos mais ricos eram alfabetizados, em casa e nos conventos dos jesuítas, sendo também a primeira grande proprietária de escravos. Na colônia não se fundaram escolas superiores, contudo despontou “uma elite intelectual caricata”, acondicionada aos preconceitos dos escravistas. “[...] O ensinamento dos padres era que ‘senhores deviam ser bons e os negros obedientes’. A contribuição da Igreja à deformação ideológica foi significativo auxílio ao não questionamento intelectual do escravismo”. (CHIAVENATO, 2012, p. 37)

Para Ferreira Jr. e Bittar (1999, p. 479), o projeto educacional da Companhia de Jesus, implantado no Brasil Colonial, esteve voltado para “uma ordem social violenta” como processos de aculturação e imposição da Igreja Católica:

[...] O processo de aculturação e conversão ao cristianismo imposto pela Igreja Católica tanto ao índio quanto ao negro visava apenas construir o império colonial jesuítico-lusitano. Esta relação existente entre educação e violência, no contexto histórico do período colonial, reveste-se de importância fundamental, pois a formação social brasileira é marcada profundamente por um brutal processo de exploração autoritário exercido pelas elites dominantes sobre as classes subalternas. (FERREIRA JUNIOR; BITTAR, 1999, p. 479)

Gerdes (2012, p. 47) menciona que desde o ensino colonial a matemática era apresentada “como algo ‘ocidental’ ou ‘europeu’”; uma “criação exclusiva da ‘raça branca’”. E com a ‘transplantação’ acelerada durante os anos 60 com “programas escolares dos países altamente industrializados para os países do ‘Terceiro Mundo’ continuou-se, pelo menos implicitamente, a negação da matemática africana, asiática, índia” etc. Somente a partir das décadas de 1970 e 1980 professores e didáticos deram início à criação de conceitos que contrastavam e resistiam à referida negação.

Compreende-se que “projeto educacional” da Companhia de Jesus contribuiu para o processo de exploração dos negros e de exclusão educacional das crianças negras conforme citado pelos autores Ferreira Jr. e Bittar (1999), Araújo e Silva, G. (2005), Chiavenato (2012) e Gerdes (2012). A negação das práticas culturais no contexto escolar, principalmente no que se referem às relacionadas à matemática, é histórica e marcada pela superioridade da visão eurocêntrica.

3.2 Currículo: concepções e teorias

Para Goodson (1997, p. 9-10), faz-se necessário reconhecer também que o objetivo principal da história do currículo não é delinear como ocorria a estrutura do conhecimento escolar no passado, porém o de compreender como é que uma determinada construção social chegou ao presente, sua influência nas práticas e concepções do ensino.

Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo – natural e inocente –, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores – desinteressados e imparciais – determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. (NOVOA, 1997, p. 10)

Ainda para Goodson (1997, p. 10) nesse processo de seleção e organização de conhecimento, da forma como é julgado o mais conveniente para ensinar as crianças e jovens, é necessário desconstruir a ideia do currículo como um processo de fabricação, “de modo a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares”.

Conforme Ghedin et al. (2005), à luz das teorias de Goodson (1995), a história do currículo está ligada à história da escolarização ocidental e, nesse sentido, vinculada às ideologias eurocêntricas construídas historicamente.

Para esses autores, em meados de 1509 era possível encontrar a ideia de classe e currículo. Os termos classe e currículo foram introduzidos no “tratado educacional” no período em que a escolarização se transformou em uma atividade de massa.

Assim, segundo Ghedin et al. (2005, p. 26), a ideia de organização de classes associou-se ao currículo prescrito e sequenciado em níveis ou estágios e essa tendência perdurou até o início do século XXI, “quando a expressão e expansão da pedagogia passam-se para a dualidade moderna ‘pedagogia e currículo’, que envolve a transição do sistema de classes (voltadas para a burguesia) para a sala de aula (destinada aos trabalhadores)”. Tal transição ocorreu nas fases iniciais da Revolução Industrial, final do século XVIII e início do século XIX, em um período econômico crescente que estabelece exigências de melhores instruções e habilitação técnica, causando pressão à família, que até então era a principal responsável pela educação e formação profissional dos filhos.

“É importante que a história do currículo promova uma visão do conhecimento escolar como um artefato social e histórico, propício a mudanças e variações, isto não deve ser visto como mera realidade fixa e atemporal”. (NÓVOA, 2001, p. 145)

Ghedin et al. (2005) trazem uma definição de currículo da enciclopédia Mirador Internacional:

Currículo, do ponto de vista pedagógico, é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo. Em perspectiva mais reduzida, indica a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber, de modo a facilitar seu aprendizado em tempo certo e nível eficaz. (GHEDIN et al., 2005, p. 22)

A concepção de currículo que se pretende adotar nesta pesquisa é aquela que traz em si, conforme Ghedin et al. (2005), o currículo como uma construção histórica que se situa no tempo e espaço, considera a cultura e experiências da sociedade, perpassa-se assim a definição descrita no currículo da enciclopédia Mirador Internacional, que o limita ao processo estrutural e organizativo do ensino conforme ressaltado por Silva, M. (2008).

Por seu turno, Silva, M. (2008) afirma que o currículo é, sem dúvida, o componente da organização escolar que incorpora a lógica dominante na sociedade do capitalismo tardio e está imbuído da lógica marcada pela competição e pelo ajustamento da educação humana a razões de mercado. Isso é evidente no conjunto de teorias que, ao longo da história, dialogam com as práticas de organização curricular.

Para Berticelli (2005, p. 159), [...] “o currículo é construção, subentende-se que as várias formas que assume obedecem às discursividades diferentes, em que habitam filosofias resultantes das intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares”. Considera-se da forma colocada por Berticelli que currículo está situado no tempo e espaço e é construído de acordo com a cultura da sociedade na qual está inserido, assim como apresentado por Ghedin et al. (2005). Para Ghedin et al. (2005), ao estar inserido em tempos e espaços distintos, surgem diferentes discursos e modos variados de entender e produzir o currículo.

Berticelli (2005) defende que o ‘currículo é’ espaço em que símbolos se representam, de “transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões, produto de uma lógica explícita diversas vezes e outras, resultado de uma ‘lógica clandestina’,

que nem sempre é expressão da vontade de um sujeito”, entretanto a imposição do ato discursivo próprio. (BERTICELLI, 2005, p. 160)

Portanto, segundo o autor, o currículo perpassa a história e a subjetividade do sujeito para ancorar sua forma numa *imposição política que privilegia uma determinada visão da cultura*, estabelece-se deste modo, como *representação da ideologia hegemônica*.

De acordo com Silva, T. (2016, p. 15), “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Nesse contexto, Silva, T. (2016) traz a ideia de que:

[...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, T., 2016, p. 150)

Para o referido autor, além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade tomado pelas relações de poder.

Em contraponto, Young (2007) defende a abordagem de currículo que construa o que ele chama de ‘conhecimento poderoso’ e realiza uma crítica à concepção de currículo que considere as experiências dos alunos, meramente como um requisito para validação, e, de acordo com suas ideias, os estudantes permanecem na mesma condição:

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297)

A partir das ideias de Young (2007), concorda-se com a concepção de ‘conhecimento poderoso’ quando destaca que os alunos devem ter acesso ao conhecimento sistematizado oferecido pela escola, todavia discorda-se quando este defende que o currículo não deve ser construído a partir das experiências dos alunos. Entende-se que o currículo, para construção de ‘conhecimentos poderosos’, deve também ser pensado e construído para além de aprendizagens que se julgam necessárias e impostas como ideologia hegemônica e universal de classes dominantes.

Admite-se que o currículo deve abranger a diversidade, as necessidades socioeconômicas e culturais etc. das comunidades e/ou ambientes nos quais o educando está inserido, incluir suas especificidades e valorizar a sua trajetória histórica na construção do saber. Assim, diferentemente do que Young (2007) defende com relação ao acesso e construção do ‘conhecimento poderoso’, procura-se demonstrar nesta pesquisa que a concepção de currículo precisa ir ao encontro das especificidades dos indivíduos e do contexto em que se inserem, o qual, por sua vez, não deve ser imposto, estático, que desvalorize os conhecimentos adquiridos na prática social e cultural, isto é, que não valorize apenas os ‘conhecimentos poderosos’ socialmente construídos e sistematizados pela escola.

Assim como preconiza Sacristán (2000, p. 15-16), “O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam”. Ressalta-se que é importante o diálogo no processo de construção do currículo, principalmente no que se refere aos agentes que moldam o ambiente escolar e a realidade na qual se insere esse currículo. De acordo com as ideias apresentadas por Sacristán (2000), o currículo como projeto cultural, não se limita à mera seleção de conteúdos, organizados de forma desordenada e sem critérios; deve ser repensado no âmbito das instituições escolares.

Ainda para Sacristán (2000), no sentido de não considerar o currículo como um processo meramente burocrático e mecânico conforme o modelo apresentado nas teorias tradicionais, esse deve ser percebido como um “projeto de cultura” e socialização, isto é, que envolve outros aspectos além daqueles de ordem técnica ou prática:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Concorda-se com o autor quanto ao tratamento dado ao currículo, que, como explicitado, normalmente restringe-se às questões de seleção e organização sem critérios estabelecidos, apenas com ênfase nos aspectos prescritivos. Ao considerar-se que cada instituição está inserida em um contexto socioeconômico e cultural e que há diversidade, faz-se necessário pensar um currículo que contemple e esteja em conformidade com as peculiaridades intrínsecas às realidades dos sujeitos que permeiam esse ambiente escolar e valorizar o multiculturalismo.

Silva, T. (1997) aponta que nas narrativas do currículo evidenciam-se diferentemente as representações dos grupos sociais. Nas representações de uns grupos há a supervalorização e a instituição do conhecimento, enquanto nas de outros podem ser apenas representados ou totalmente excluídos:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade). (SILVA, T., 1997, p. 195)

Young (2011) ressalta a importância social de distribuição mais justa do ‘conhecimento poderoso’, que todos devem ter acesso a esse conhecimento e que a educação “representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos e meninas”. (YOUNG, 2011, p. 619-620)

Young (2011) retrata que muitas políticas educacionais atuais “ignoram ou marginalizam a questão do conhecimento”, ou seja, dá-se maior ênfase à figura do aprendiz, aos seus estilos de aprendizagem, aos seus interesses, aos resultados de aprendizagem e a como tornar o currículo mais relevante para sua aprendizagem e futura empregabilidade, havendo assim um “esvaziamento dos conteúdos”.

Critica ainda o modelo de reforma educacional que enfatiza a abertura de acesso, maior participação dos jovens e a promoção da inclusão social, sendo assim difícil questioná-la, porém defende que, para que seja dado um sentido sério à educação, é necessário que a questão do “conhecimento” seja a nossa preocupação central. Nesse sentido, a abordagem do currículo baseia-se no conhecimento e na disciplina, e não no aprendiz, como vem se perpetuando ao longo da história das teorias do currículo. Ademais, defende que é preciso conceber o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos, como “contribuir para a economia” ou “motivar aprendizes descontentes”, mas promover a formação do estudante com a ênfase ‘central no conhecimento’, principal motivo de existência da escola.

Young (2011) discorda da abordagem instrumentalista (aspectos que englobam questões extraescolares) no currículo, pois, segundo ele, distorce o que qualquer currículo pode fazer quando se confundem duas ideias educacionais crucialmente distintas:

- A primeira ideia diz respeito ao currículo, concernente ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os estudantes.
- A segunda ideia corresponde à pedagogia, que, em contraste, se refere às atividades dos professores para motivar os alunos e ajudá-los a se engajar no currículo e torná-lo significativo.

Diferentemente de Young (2011), defende-se que os conhecimentos tradicionais construídos ou produzidos no seio da comunidade quilombola também devem ser considerados ‘conhecimentos poderosos’.

Young (2011) discorda das ideias apresentadas por Sacristán e Gómez (1998) no que se refere à concepção de currículo e de processo ensino-aprendizagem. Enquanto estes últimos defendem uma proposta de integração do currículo escolar com os aspectos da realidade que considera a vivência dos educandos, o primeiro, em contraponto, salienta que o currículo deve centrar-se apenas nos aspectos curriculares do conhecimento, e não nos aprendizes nem em suas experiências.

Freire (2015) ressalta que a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, bem como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. Nesse modelo de educação o diálogo é item inarredável do ato cognoscente.⁹ “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. (FREIRE, 2014, p. 52)

De acordo com Sacristán (2000, p. 15-16), o currículo é uma prática, e não um objeto considerado “estático” advindo de um “modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias, que tampouco não se restringe na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas”. É compreendido como uma prática, expressão da função social e cultural de cada de instituição, “que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares”.

⁹ Ato cognoscente, expressão de um processo de autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra. “Perceber-se como alguém que persegue sentidos de uma vida humana mais plena, como alguém que está em busca da realização de sua vocação de ‘Ser Mais’” (FREIRE, 2015, p. 35).

É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. Uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16)

Nesse mesmo sentido, Silva, T. e Moreira (2001) corroboram o descrito por Sacristán (2000), ao considerarem que o currículo é um artefato social e histórico, está em constantemente movimento e possibilita mudanças, logo não é “estático”, não se constitui como um instrumento neutro. Salientam que, ao conceber o currículo como um artefato social e histórico, pelo fato de estar em constantes “mudanças e flutuações” e transformações, deve ser interpretado como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção às melhores e mais adequadas formas.

Considera-se que o currículo se constitui a partir de um determinado contexto e de relações culturais dos sujeitos pertencentes àquele espaço que, conforme Silva e Moreira (2001), transforma-se a todo o momento, enquanto Lopes (2006) enfatiza a relação do currículo com a cultura, memória, cotidiano e ação pedagógica em uma trama de subjetividades que se formam em cada escola:

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabe todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...]. (LOPES. 2006, p. 3)

Para Berticelli (2005 p. 164) as realidades sociais e culturais estão vinculadas ao currículo, considera que essas decidem sobre a conveniência ou não de determinado tipo de organização curricular, e destaca o seu caráter político, com a ordem de poder. “É a concretude da prescritividade que se materializa no currículo”.

Sacristán (2000) ilustra que, na definição do currículo, descreve-se a concretização das funções da escola e o destaca como um caminho a percorrer e a maneira particular de abordagens das funções sociais em um momento histórico e social específico, para um nível de modalidade de educação, em uma trama institucional etc. “O currículo, então, é um meio

pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não podemos pensar numa escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos”. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

O quadro a seguir apresenta um resumo dos tipos de currículo e o significado de suas expressões de acordo com as concepções de Santos, L. e Paraíso (1996) e Sacristán e Gómez (1998).

Quadro 3.2.1 Resumo dos tipos de currículo

<p>Currículo oficial: o que foi planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas. É o que consta na Proposta Curricular do Estado, Secretarias de Educação ou nos livros didáticos elaborados a partir destes, por exemplo.</p> <p>Currículo formal: abrange todas as atividades e conteúdos planejados na sala de aula. Inclui também o currículo oficial.</p> <p>Currículo em ação ou real: todos os tipos de aprendizagem que os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizados. Viver experiências num ambiente que propõe – impõe um sistema de comportamentos e valores não só de conteúdos de conhecimentos a assimilar.</p> <p>Currículo oculto: conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não mencionados ou intencionalmente buscados pelos professores. Aprendizagens ou efeitos da aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de elementos presentes no cotidiano escolar. Constituído de práticas e mensagens implícitas.</p> <p>Currículo explícito: dimensão visível do currículo, constitui-se nas aprendizagens intencionais promovidas por meio do ensino.</p> <p>Currículo vazio ou currículo nulo: institui-se nos conhecimentos ausentes tanto das propostas curriculares (currículo formal) como das práticas de sala de aula (currículo em ação), que muitas vezes abrangem conhecimentos significativos e essenciais para a compreensão e atuação na realidade. É chamado de “campos de silêncio” ou de “omissões”; seu significado é fundamental para entender o currículo como espaço de afirmação e negação de elementos das diferentes culturas, produzindo efeitos sobre o estudante, tanto em função do que diz como daquilo que silencia.</p> <p style="text-align: right;">(SANTOS, L.; PARAÍSO, 1996, p. 3)</p>
<p>O currículo manifesto: trata-se daquele conteúdo que diz o que e como se deve ensinar e avaliar (programas oficiais);</p> <p>O currículo oculto: funciona de modo sublimar (não é explicitado). As experiências que contribuem para a aquisição de saberes, competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados;</p> <p>O currículo real: ocorre da experiência prática que os alunos possuem acerca do currículo manifesto e oculto.</p> <p style="text-align: right;">(SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998)</p>

Fonte a autora. Adaptado de (Santos, L.; Paraíso, 1996, p. 3); (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998);

Sacristán e Gómez (1998) apresentam na figura a seguir o currículo como processo. Afirmam que o currículo não é isolado, mas possui diversas ramificações, por exemplo, a proposta curricular instituída pelas legislações (currículo prescrito).

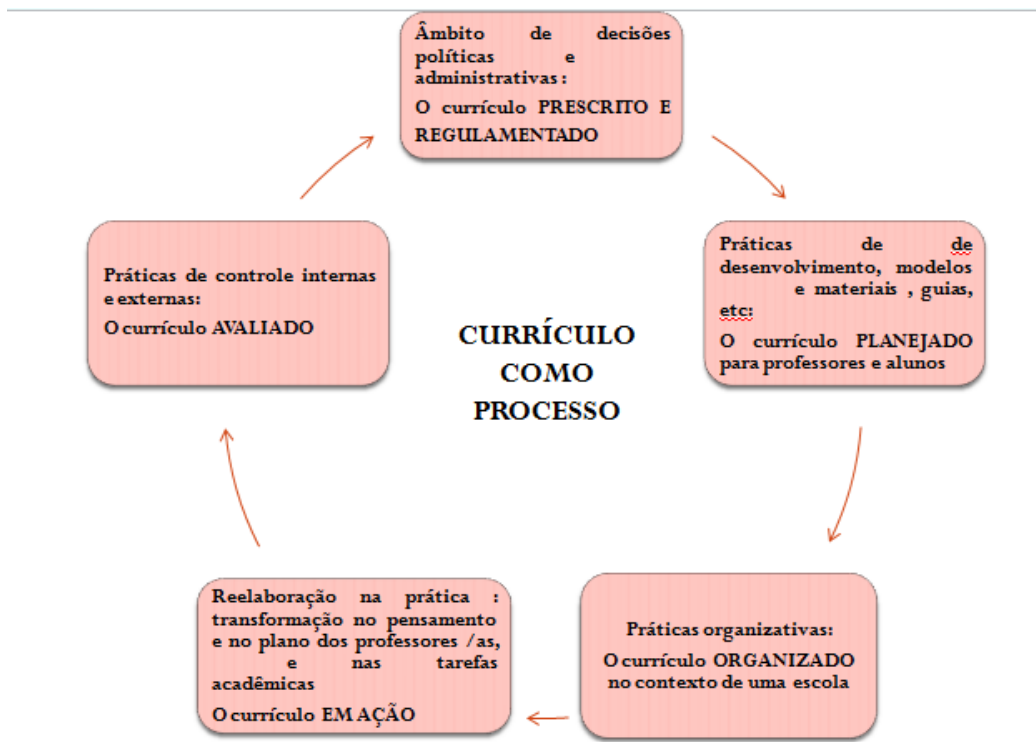


Figura 3.1 O currículo como processo por Sacristán e Gómez (1998)

Fonte adaptado de Sacristán e Gómez (1998, p. 139)

Sacristán e Gómez (1998, p. 124-125) defende que “os problemas básicos que o tratamento do currículo agrupa dependem da orientação de que seja objeto”, e os resume em torno de algumas questões aqui sintetizadas: Que objetivos, no nível em questão, o ensino deve seguir? O que ensinar, ou quais valores, atitudes e conhecimento estão envolvidos nos objetivos? Quem está autorizado a participar de decisões sobre o conteúdo da escolaridade? Quem tem melhor acesso a formas legítimas de conhecimento? Esses conhecimentos atendem a quais interesses? Como é transmitida a cultura escolar nas aulas e como deveria ser feito? [Uma vez que o modo de ensino não é neutro em termos do conteúdo do que foi ensinado.]; Como inter-relacionar os conteúdos selecionados e proporcionar um conjunto coerente para os alunos? Quais recursos metodológicos e/ou com materiais utilizar? Qual organização de grupos, professores/tempo e espaço adotar? Como saber se houve sucesso ou não no ensino e quais são as formas de avaliação dominantes? Como mudar as práticas escolares relacionadas a esses temas?

A partir da seleção dos conteúdos, faz-se necessária a organização dos objetos de conhecimento. Os conhecimentos socialmente valorizados podem ser estruturados de formas distintas, em conformidade com a concepção pedagógica adotada. Hernandez (1998, p. 12)

faz uma crítica ao modelo tradicional de ensino, em virtude da fragmentação do conhecimento em disciplinas, defendendo um currículo integrado, que pode ser desenvolvido a partir de temas-problemas, projetos e da transdisciplinaridade. “Pretende transgredir a visão de educação escolar baseada nos ‘conteúdos’ apresentados como ‘objetos’ estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas” que se reconstróem na reciprocidade entre “culturas e biografias que têm lugar na sala de aula”. Em contraponto, o que sustenta como proposta de organização dos conteúdos é aquela baseada em projetos de trabalho, e argumenta que desse modo o conhecimento se apresenta como “realidades socialmente construídas” e revividas na realização dos projetos.

Ao se utilizar dessa forma de organização do currículo, segundo o autor, o aluno sairá da escola com as habilidades do aprender a aprender¹⁰ desenvolvidas e com um perfil mais autônomo, pois terá aperfeiçoado habilidades essenciais para a sua vida em sociedade, como a prática do protagonismo, da autonomia e do trabalho em equipe.

Hernandez (1998) apresenta ainda a concepção de transdisciplinaridade como uma forma de organização de um currículo integrado, caracterizado por uma abordagem compartilhada por várias disciplinas e que extrapole as tradições de área de estudo concebidas de maneira isolada.

Zabala (2002) discute sobre as formas de organização dos saberes a partir de uma perspectiva considerada científica e como devem ser apresentados e ensinados os conteúdos desses saberes, com o objetivo de uma melhor aprendizagem. O autor questiona se a estrutura lógica das disciplinas, que ainda é adotada nas escolas da contemporaneidade, é a mais apropriada para que os alunos aprendam de fato os conteúdos escolares. Apresenta uma crítica ao fato de os currículos escolares se organizarem por uma soma de disciplinas isoladas, pois a seleção das disciplinas a serem ensinadas, bem como a importância que se atribui a cada uma delas, explicita as finalidades da escola (sua função social). Esse currículo construído sob o ponto de vista da classe dominante, pouco considera os conhecimentos das classes e grupos histórica e socialmente excluídos.

¹⁰ Um dos quatro pilares para a educação no século XXI, segundo Jacques Delors (1998): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser.

Ainda nesse sentido, o autor ressalta que, com a difusão do pensamento democrático, reflete-se cada vez mais sobre a importância da educação para o desenvolvimento da pessoa, independentemente do papel profissional que vai desempenhar na sociedade.

Zabala (2002) defende formas de organização dos conteúdos, tais como os métodos globalizados que procuram romper com a divisão do ensino por disciplinas, e sugere uma organização dos conteúdos de aprendizagem de forma global, a partir de situações, temas ou ações cujo objetivo é oferecer respostas a problemas/questões que a realidade coloca. O enfoque globalizador, por sua vez, define o modo de organização dos conteúdos e parte de uma concepção de ensino em que o principal objeto de estudo são o conhecimento e a intervenção na realidade. Enfatiza que os conteúdos de aprendizagem devem ser organizados a partir de situações, temas e ações que busquem respostas a problemas reais, ou seja, o “enfoque globalizador” auxilia na organização de conteúdos e processo de ensino-aprendizagem com ênfase no conhecimento e com o propósito de agir sobre a realidade.

No tocante às teorias curriculares, desde a década de 1960 surgiram diversas reformas curriculares, inclusive adotadas no Brasil, em resposta às demandas da sociedade e aos processos de políticas. Dessarte, emergiram diferentes teorias curriculares nas quais, segundo Silva, T. (2016), a questão central que serve para qualquer teoria é saber qual conhecimento deve ser ensinado nos aspectos sobre a natureza humana, da aprendizagem, conhecimento, cultura e sociedade, que se diferenciam pela ênfase dada a esses aspectos.

Silva, T. (2016) classifica as teorias curriculares em tradicional, crítica e a pós-crítica, que parte da noção de discurso na construção e classificação das diferentes teorias curriculares, isto é, como ocorre a definição de currículo e a sua caracterização em diferentes épocas e com base em teorias distintas. O autor elucida que as diferentes teorias do currículo buscam respostas e argumentos com intuito de discutir e justificar os conhecimentos que devem ser ensinados para que os sujeitos sejam moldados conforme o pensamento ideológico dominante da época, ou para que conheçam e governem a si próprios e a sociedade na qual se inserem.

As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas, num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia [...] estão situadas no campo epistemológico social [...] estão no centro de um território contestado. (SILVA, T., 2016, p. 15)

Silva, T. (2016) ressalta que teorias do currículo, por sua vez, justificam quais conhecimentos devem ser selecionados; o currículo reflete qual tipo de ser humano desejável para uma determinada sociedade, isto é, que tipo de sujeito se pretende formar para atuar nessa sociedade. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra ‘currículo’, que vem do latim *curriculum*, ‘pista de corrida’, podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos [...]”. (SILVA, T., 2016, p. 15)

Sacristán e Gómez (1998), baseados nas ideias de Wolfson (1977), destacam a necessidade de incorporarem-se elementos subjetivos que atuam como mediadores curriculares, principalmente dos professores, objetiva-se configurar uma teoria do currículo que observe aspectos que não foram considerados na teoria tradicional, ou seja, professores e estudante devem ser considerados como agentes que criam o currículo, ou ao menos que atuem como tradutores das propostas a eles chegam.

Teoria Tradicional

Segundo Silva, T. (2016), a teoria tradicional emergiu em 1918 nos Estados Unidos a partir do lançamento da obra *The Curriculum de Bobbitt*: “[...] escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, em um momento em que diferentes forças procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões. [...]”. (SILVA, T., 2016, p. 22)

Nas concepções de *Bobbitt*, a escola deveria funcionar da mesma forma que qualquer empresa comercial ou industrial; o sistema educacional deveria ser capaz de especificar os resultados que pretendia alcançar, e esse formato estava voltado para a economia com a palavra-chave “eficiência”, baseada nos modelos dos princípios da administração científica de Taylor. A questão do currículo é uma mera mecânica, não passa de uma atividade burocrática e se resume ao desenvolvimento e questão técnica, de acordo com Silva, T. (2016). Para Moreia e Silva, T. (2013), as teorias tradicionais preocupam-se predominantemente com a organização dos processos curriculares, apresentando-se como neutras, científicas, desinteressadas.

Silva, T. (2016) destaca que é a questão das relações de poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Deste modo, as teorias tradicionais desejam ser meramente “neutras, científicas e desinteressadas”, ao passo que as críticas e as

pós-críticas defendem que não existe teoria “neutra, científica ou desinteressada”, mas todas estão envolvidas de forma inevitável nas relações de poder.

Teoria Crítica

Para Moreira e Tadeu (2013), as teorias críticas desenvolvidas a partir da década de 1970 constituem-se em uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada nas relações de poder.

Silva, T. (2016, p.29) assevera que as teorias críticas do currículo trazem uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, as quais não se preocupavam em realizar questionamentos mais radicais “relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas de conhecimento dominantes, ou a forma social dominante”. As teorias críticas marcadas pelo questionamento e transformação radical desconfiam do *status quo* e o responsabilizam pelas desigualdades e injustiças sociais. “A escola atua ideologicamente, através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através de matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes”. (SILVA, T., 2016, p. 31)

Segundo os autores Moreira e Silva, T. (2013, p. 8), as teorizações críticas abdicam o enfoque centralizado nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, com atenção voltada para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Procura-se perceber que tipo de conteúdo é considerado válido para ser incluído no currículo, assim como quem ganha ou perde com as opções realizadas, além de entender as resistências a todo esse processo e analisar o que seria passível de modificação.

De acordo com as ideias de Giroux, o currículo e a escola precisam ser locais em que os alunos devem ter a oportunidade de desenvolver habilidades democráticas e participativas, de questionamento e conjecturas da vida social. Os professores não podem ser vistos como meros burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades críticas e questionamentos a serviço do processo de libertação e emancipação. (SILVA, T., 2016)

A crítica que Freire (2014) faz ao currículo sintetiza-se no conceito de ‘educação bancária’, que expressa à visão epistemológica que concebe o conhecimento como constituição de informação e fatos a serem transmitidos aos alunos; confundida com um repositório bancário, e, o conhecimento é visto como algo que existe externamente e independentemente das pessoas enredadas na ação pedagógica.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 2014, p. 35)

Em contraponto à visão ‘bancária’, Freire (2014) apresenta a ‘educação problematizadora’, cuja intencionalidade está essencialmente no ‘ser da consciência’, e “nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma”. (FREIRE, 2014, p. 67)

Silva, T. (2016) realça que, inicialmente, as teorizações críticas se concentraram nas análises da dinâmica das classes chamadas ‘teorias de reprodução’. Nas ideias de *Bourdieu* e *Passeron*, a ‘reprodução social’ centra-se no processo de ‘reprodução cultural’, e por meio da ‘reprodução cultural’ dominante que a reprodução da sociedade é garantida em sua amplitude. A classe dominante é aquela que apresenta a cultura que tem prestígio e valor social, tais como: seus valores, hábitos, costumes e comportamentos e formas de agir, esses “[...] comportamentos da classe dominante são aqueles que são considerados como constituindo a cultura. Os valores e hábitos de outras classes podem ser qualquer outra coisa, mas não são a cultura”. À vista disso, a cultura a cultura das classes dominadas é renegada, a escola atua como um mecanismo de exclusão e um instrumento de dominação. O currículo escolar baseia-se na cultura dominante expressada pelos seus próprios códigos. (SILVA, T., 2016, p. 34)

De acordo com Silva, T. (2016), evidentemente que as relações de desigualdade e poder imbricadas na educação e no currículo não podiam restringir-se à classe social, a partir das análises políticas e sociológicas. Era necessário, outrossim, ter em vista as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia, como no caso das ‘classes’. As teorias críticas centravam-se na dinâmica da raça e da etnia focadas inicialmente em questões de acesso à educação e ao currículo, em que se analisavam os fatores que levavam ao fracasso escolar de crianças pertencentes a grupos étnicos e grupos raciais considerados minoritários, embora se concentrassem nos mecanismos sociais e institucionais que supostamente estavam no ponto inicial desse fracasso, em geral, não se questionavam o tipo de conhecimento que

estava no cerne do currículo oferecido a essas crianças. “Para essas perspectivas, não havia nada ‘errado’ com o currículo em si que deixava, assim, de ser problematizado”. Somente por meio das “análises pós-estruturalistas e dos estudos culturais”¹¹ realizados pelas teorias pós-críticas do currículo “que o próprio currículo passou a ser problematizado como racialmente enviesado”. (SILVA, T., 2016, p. 99)

A partir das contribuições de Silva, T. (2016), entende-se que a função do currículo, com base nas teorias críticas, é mais do que um conjunto de matérias coordenadas e ordenadas, no entanto deve conter uma estrutura que permita uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica a favor das massas populares.

Teoria Pós-Crítica

Para Moreira e Tadeu (2013), as teorias pós-críticas surgiram na segunda metade da década de 1990 e começaram a desafiar a hegemonia das teorias críticas, e houve novas influências, novos problemas e novas temáticas para as discussões sobre currículo. Ocorre, assim, uma transformação nos textos e nas expressões mais usadas nas teorias críticas – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – que passam a ser substituídos por outras categorias: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase do conhecimento escolar passa a ser desviada para a cultura e, por conseguinte, o objetivo central nas discussões volta-se para a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder.

Para Moreira e Tadeu (2013), as teorias pós-críticas apoiam-se nos discursos pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-coloniais¹² que dominam as análises e acarretam uma

¹¹ **Estudos Culturais:** o campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem e fundação em 1964; o impulso inicial partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica. (SILVA, T., 2016, p. 131)

¹² **Pós-modernos:** o pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama viver em uma nova época, revela um de seus mais fulminantes ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade. (SILVA, T., 2016, p. 111-113)

Pós-estruturalistas: o pós-estruturalismo define-se como uma continuidade do estruturalismo, um movimento teórico dos anos 50 e 60; identifica-se na análise estruturalista a estrutura como elementos individuais de um fenômeno ou objeto. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como sistema de significação e a amplia. (SILVA, T., 2016, p. 118-119)

Pós-coloniais: a teoria pós-colonialista objetiva refletir sobre as relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia. A teoria pós-colonial, com o

desestruturação em uma série de incertezas e valores antes aceitos pelos pesquisadores críticos e como foco nos estudos culturais, de meio ambiente, de raça, de gênero e sexualidade. Trata os problemas educativos do currículo como sistema simbólico, baseado na construção dos discursos.

Conforme as ideias apresentadas por Silva, T. (2016), a perspectiva das teorias pós-críticas do currículo criticou duramente as teorias tradicionais, assim como as teorias críticas, e ampliou suas percepções para além da questão das classes sociais, diretamente ao foco principal: o sujeito e ênfase na cultura. Além da realidade social dos indivíduos, é preciso compreender os estigmas étnicos e culturais, como a “racialidade, o gênero, a orientação sexual” e todos os elementos das diferenças entre as pessoas. Nesse sentido, é necessário estabelecer a luta contra a opressão dos grupos ‘semanticamente’ marginalizados e sua inclusão no ambiente social. As teorias pós-críticas consideram que o currículo tradicional atuou como legitimação do *modus operandi* dos preconceitos postos pela sociedade. Assim, sua função era adaptar-se ao contexto específico dos alunos para que identificassem nos costumes e práticas do outro uma relação de diversidade e respeito. Ademais, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não há conhecimento único e verdadeiro, é uma questão de perspectiva histórica, isto é, transforma-se em diferentes tempos e lugares.

O quadro a seguir apresenta, de acordo com Silva, T. (2016), o resumo das grandes categorias e os conceitos enfatizados pelas as teorias do currículo.

Quadro 3.2.2 Resumo das categorias das teorias do currículo

Teorias tradicionais	Teorias críticas	Teorias pós-críticas
Ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência; objetivos.	Ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.	Identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade; multiculturalismo.

Fonte a autora. Adaptado de (SILVA, T; 2016, p.17)

feminismo e as teorizações críticas baseadas nos movimentos sociais, como o movimento negro, reivindica um currículo que inclua as diferentes culturas não de forma simples e informativa, mas que reflita sobre os aspectos culturais e experiências das cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante. (SILVA, T., 2016, p. 125-126)

Diante do exposto, reitera-se a partir das concepções de Silva, T. (2016) que, nas teorias tradicionais, os conhecimentos e saberes dominantes concentram-se em questões técnicas e não se preocupam com a questão ‘por que’ ensinar’, que é dada como resolvida, mas buscam responder a questão ‘o que ensinar?’, com a maior ênfase na melhor forma de transmitir o conhecimento, posto que este é considerado inquestionável, dispensa a atenção para elementos de ordem meramente organizativa e técnica. As teorias críticas e pós-críticas centram a atenção para além do ‘o que ensinar’ e estão em constante questionamento no ‘por que?’ um determinado conhecimento é selecionado, e não outro. “Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”. Por seu turno, as teorias críticas e pós-críticas preocupam-se com questões entre ‘saber, identidade e poder’; compreendem-se e emergem situações que marcam o âmbito do currículo. (SILVA, T., 2016, p. 16)

Segundo Silva, T. (2016), o currículo é considerado o resultado de uma seleção e de um universo amplo de conhecimento e saberes, em que são selecionadas as partes que constituirão o currículo. As teorias do currículo, ao decidirem “quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”. (SILVA, T., 2016, p. 15)

Desta forma, a concepção de currículo na qual se fundamenta esta pesquisa apoia-se na perspectiva crítica e pós-crítica, que, além de elementos tradicionais considerados inovadores da teoria crítica, como ideologia, reprodução cultural, currículo oculto e resistência, incorporam os conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, saber-poder, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, categorias apresentadas na teoria pós-crítica do currículo. (SILVA, T., 2016)

Na sociedade capitalista em que se vive atualmente, predomina o fator da produção, bem como a valorização da força de trabalho dos indivíduos, e no ambiente escolar não é diferente. Nesse sentido, Frigotto (1999, p. 26) defende que na lógica do modo de produção capitalista “o homem não é histórico nem se humaniza nas relações que estabelece com outros homens”, mas é visto simplesmente como um fator de produção quando adquirida. “Subordina-se a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital”.

Ao contrário dessa perspectiva, em que os cidadãos são formados para atender aos interesses das classes dominantes, defende-se uma escola que cumpra sua função social, que não desvalorize o conhecimento dos povos que são dominados e promova a formação integral do educando, para além da disseminação de determinados conhecimentos julgados importantes e que atenda somente aos anseios da sociedade capitalista. As concepções apresentadas por Gryzybowski (1986), citado por Frigotto (1999), ressaltam que a educação é, primeiramente, o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do ‘saber social’: conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores produzidos pelas classes, em uma dada situação histórica de relacionamentos, para atender seus interesses e necessidades. Como apresentado nas teorias críticas e ressaltado nas teorias pós-críticas do currículo, tais aspectos são privilegiados somente no que se referem à classe dominante.

Portanto, Frigotto (1999) afirma ainda que, em razão de a escola ser uma instituição social, com uma atuação no âmbito do conhecimento, valores e atitudes, acaba por priorizar determinados interesses em detrimento de outros. Por conseguinte, refletir sobre a função social da escola consiste em rever o seu papel social, bem como o seu modo de organização de construção de currículo.

Evidencia-se a partir das contribuições das teorias do currículo que a estrutura hegemônica do currículo apresentado na teoria tradicional, que não valoriza as concepções trazidas pelos estudantes para a escola, preocupa-se somente com o que se ensina, isto é, com os aspectos burocráticos, organizativos, de reprodução, e não apresenta um olhar para o que de fato se ensina, não questiona o porquê um conhecimento de uma classe dominante é selecionado – e esse é o conhecimento considerado o mais importante –, assim como não apresenta um olhar para o educando, ou seja, para quem se ensina, esse deve ser considerado também como o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, e, se faz necessário refletir e valorizar a sua trajetória sócio-histórica e cultural na conjuntura educacional.

Entende-se, assim, que a concepção de currículo defendido pela teoria supracitada é insuficiente e por sua vez traz consequências para a educação e o processo de construção da identidade das crianças do quilombo, conquanto não valoriza as vivências na comunidade e a cultura intrínseca, isto é, a diversidade, o multiculturalismo, contribui-se, portanto, para a inferiorização do sujeito, pois, conforme D’Ambrosio (2015, p. 40) “uma forma, muito eficaz, de manter um indivíduo, grupo ou cultura inferiorizado é enfraquecer suas raízes, removendo

os vínculos históricos e a historicidade do dominado. Essa é a estratégia mais eficiente para efetivar a conquista” pelo dominador, pois este não pode deixar o conquistado manifestar-se.

A partir das concepções de currículo apresentadas pelos autores, compreende-se a ideia de currículo como um percurso a ser trilhado, que não pode ser estático e que é imprescindível considerar a cultura intrínseca e a realidade na qual os sujeitos do processo estão inseridos. Constrói-se, por conseguinte, uma identidade curricular que considera a vivência e as diferentes culturas, para tanto, se faz necessário desmistificar a concepção de currículo construído do ponto de vista eurocêntrico, que se reflete “ideologicamente” nas escolas, não considera e não valoriza o multiculturalismo, conforme apresentado nas teorias tradicionais do currículo.

Concorda-se com os autores, uma vez que o currículo não deve ser considerado como estanque e deve considerar os aspectos da realidade, por não compreendê-lo como algo estático, entretanto é necessário valorizar as situações reais vivenciadas pelos educandos, e uma possibilidade de valorização do multiculturalismo no currículo é a ênfase ao trabalho a partir de temas-problemas/projetos, que devem partir da realidade na qual o educando está inserido e que possibilita a integração das áreas dos conhecimentos e os diálogos para além dos componentes curriculares.

Santomé (1998) argumenta que o currículo organizado em disciplinas não considera suficientemente as concepções prévias dos alunos; ignora as problemáticas específicas dos seus meios sociocultural e ambiental; não promove a inter-relação entre professores e alunos satisfatoriamente; desfavorece o trabalho com problemas e questões da vida cotidiana; o tempo rigorosamente demarcado e a troca de disciplina desfavorecem a construção de nexos entre os conteúdos e, principalmente, o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, quando estes deveriam ser o ponto de partida na elaboração dos programas educacionais. (AIRES, 2011, p. 2015)

Defendem-se, assim, nesta pesquisa as teorias críticas e pós-críticas em que a ideia de construção de currículo supera a mera seleção de conteúdos arraigados a partir de uma concepção de cultura dominante e apresenta um olhar sensível para quem se ensina: o sujeito, da comunidade quilombola, bem como de outros grupos sociais e/ou culturais, que historicamente estiveram e ainda permanecem subordinados à cultura do dominante. A visão apresentada pelas teorias pós-críticas do currículo sustentadas nesta investigação, apresentam-se como possibilidades de reflexões que enveredam a reconstituição do currículo da Escola “Quilombola”, e considera-se, além disso, indispensável um constante e sólido diálogo com a

comunidade e com os sujeitos do processo na construção desse currículo, com o intuito de salutar a cultura quilombola na esfera educacional.

3.3 Currículo: multiculturalismo, cultura e identidade

Santos, L. e Paraíso (1996, p. 83-84) destacam que, com a política do multiculturalismo, passou-se a enfatizar os aspectos culturais na escolarização. Nesse contexto, o currículo é visto como elemento de política cultural, como território de produção ativa de cultura, como um campo de ‘contestação cultural’, e, passa a ser compreendido para além de um transmissor de uma cultura produzida em outro local, mas como uma “arena de produção, criação e transgressão cultural”.

De acordo com Malta (2013, p. 351), ao começar a falar sobre as teorias pós-críticas ao analisar o currículo multiculturalista, destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. Embora o multiculturalismo seja considerado um estudo da antropologia, o referido defende que uma cultura não se julga superior à outra. Quanto ao currículo, o multiculturalismo desponta como um movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegia a cultura “branca, masculina, europeia e heterossexual”, isto seja, a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, propõe-se que o currículo deva incluir aspectos de formas mais representativas das diferentes culturas dominadas.

Malta (2013, p. 351-352) ressalta ainda que “as questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo”, quando se percebeu a ‘problemática da identidade étnica e racial’ não suficientemente contemplada nas teorias críticas do currículo. O currículo não pode se tornar multicultural somente por incluir informações sobre outras culturas. É necessário considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política, e é essencial que o currículo possibilite a ‘desconstrução do texto racial’ e questione por que e como os valores de determinados grupos étnicos, raciais e culturais são negligenciados e desconsiderados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade por meio da organização do currículo, e proporcione significados e valores a todos os grupos, sem a sobrevalorização de um ou outro.

Santos, B. S. (2013) traz que o conhecimento é considerado temporal, bem como as práticas sociais e a cultura a que se vincula. Dessa forma, assume de forma plena sua incompletude, porque um conhecimento presente só permite a inteligibilidade do presente. O

futuro, por sua vez, só existe enquanto existente o argumento a favor ou contra conhecimentos e práticas presentes.

O conhecimento “[...] é tão temporal como as práticas sociais e a cultura a que se vincula”. Assume plenamente a sua incompletude, pois que sendo um conhecimento presente só permite inteligibilidade do presente. O futuro só existe enquanto presente, enquanto argumento a favor ou contra as práticas presentes. Esta radical contemporaneidade dos conhecimentos tem consequências fundamentais para o diálogo e a concorrência entre eles. É que se todos os conhecimentos são contemporâneos, são igualmente contemporâneos às práticas sociais e os sujeitos ou grupos sociais que nelas intervêm. (SANTOS, B. S., 2013, p. 330)

Para Sacristán (2000), há uma relação entre o currículo e a cultura, distribuída no currículo, e considera-se uma seleção que possui caráter organizado e apresenta-se de forma particular. Possibilita a reflexão de que “o projeto cultural” do currículo não é uma seleção de conteúdos sobrepostos e de forma não ordenada e sem definição de critérios. Na perspectiva de “projeto cultural”, conforme apontado pelo autor, os conteúdos devem se organizar de modo que seja respeitado o nível educativo ou o grupo de alunos inseridos nesse mesmo contexto escolar.

A própria essência do que se entende como currículo implica a ideia de cultura “organizada” por certos critérios para a escola. Os currículos foram planejados para formar de fato um currículo escolar. Neste sentido dizemos que o currículo é um determinado *formato*, uma forma como consequência da tecnificação pedagógica de que tem sido objeto. (SACRISTAN, 2000, p.75 – grifo do autor)

Giroux entende a pedagogia do currículo por meio da noção de “política cultural”, porque implica significados e valores culturais, é o local em que significados sociais são criados e produzidos ativamente, vinculados às relações sociais de poder e desigualdade. “Trata-se de significados que não são impostos em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados”. (SILVA, T., 2016, p. 55)

Kincheloe e Steinberg (1997) explicam que multiculturalismo se refere às acentuadas mudanças demográficas e culturais que perturbam as sociedades contemporâneas, em virtude da complexa diversidade que marca o mundo atual, apresentando efeitos significativos, positivos e negativos, que se evidenciam nos mais diversos espaços sociais e que decorrem das diferenças raciais, étnicas, de gênero, sexualidade, cultura, classe social, idade, necessidades especiais, dentre outras dinâmicas sociais. Para *Moreira e Candau (2014)*, o multiculturalismo envolve a natureza das respostas às demandas demarcadas pela pluralidade, nas quais ocorrem as disposições educacionais.

Candau (2014 p. 8) posiciona-se a favor da interculturalidade, perspectiva que implica aceitar:

- a. a inter-relação entre diferentes grupos culturais;
- b. a permanente renovação das culturas;
- c. o processo de hibridização das culturas;
- d. a vinculação de questões de diferença e de desigualdade.

Ainda para Candau (2014), a problemática da educação está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões, tais como: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos políticos pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, entre outras. Há necessidade de reinventar a educação escolar, de modo que se contribua para a oferta de espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativa e desafiante para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes das crianças e jovens. “Parto da afirmação que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que ela se situa”. (CANDAU, 2014. p. 13)

Para Pérez Gómez (1999), a escola deve ser concebida como um espaço “ecológico” de entrelaçamento de culturas, em que a responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e confere-lhe identidade e relativa autonomia é a interposição reflexiva daquelas influências plurais que as distintas culturas exercem permanentemente sobre novas gerações.

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da *cultura crítica*, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosófica; as determinações da *cultura acadêmica*, que se refletem no currículo; as influências da *cultura social*, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da *cultura institucional*, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da *cultura experiencial*, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno. (PÉREZ GÓMEZ, 1999, p. 17 – tradução e grifo nossos)

Conforme Freire (2015, p. 31), a escola tem o dever de respeitar os saberes dos educandos, principalmente os das classes populares, pois “[...] chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, as leituras de mundo precedem a leitura da

palavra – [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Sendo assim, Freire (2014) defende a prática de liberdade:

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. [...] Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. (FREIRE, 2014, p. 11-12)

Para Santos, B. S. (2010), o conhecimento é considerado temporal, assim como as práticas sociais e a cultura à qual se vincula, portanto assume plenamente a sua incompletude porque, tendo em vista um conhecimento presente, só permite a inteligibilidade do presente.

[...] O futuro só existe enquanto presente, enquanto argumento a favor ou contra conhecimentos e práticas presentes. Esta radical contemporaneidade dos conhecimentos tem consequências fundamentais para o diálogo e a concorrência entre eles. É que se todos os conhecimentos são contemporâneos, são igualmente contemporâneos, as práticas sociais e os sujeitos ou grupos sociais que neles intervêm. (SANTOS, B. S., 2010, p. 330)

Segundo Moreira & Candau (2014), a temática da diversidade cultural vem adquirindo maior visibilidade, tanto no âmbito internacional quanto na sociedade brasileira, principalmente a partir da década de 1990, promovendo diversas discussões e debates.

Para Candau (2014, p. 39), “a dimensão cultural vem adquirindo relevância em todos os âmbitos, do político ao escolar. A consciência de que igualdade e diferença se exigem é cada vez mais forte”.

“Os diferentes grupos socioculturais, particularmente os historicamente marginalizados e silenciados”, adquirem constantemente maior visibilidade e passam a questionar a escola, logo, “a reflexão pedagógica não pode estar alheia a essa problemática”. (CANDAU, 2014, p. 39)

Silva, T. (2016), por seu turno, destaca que as desigualdades na educação e no currículo podem ser diminuídas por meio do multiculturalismo:

[...] O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo,

que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá ‘justiça curricular’, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, T., 2016, p. 90)

Apple (in MOREIRA e SILVA, T., 2013, p. 59) ressalta que a educação está ligada de forma íntima à política da cultura. O currículo não é apenas um “conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e salas de aula de uma nação”, todavia:

“É sempre parte de uma *tradição seletiva*, que resulta da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. (APPLE in MOREIRA e SILVA, T., 2013, p. 59)

Silva, T. (2016, p. 134) enfatiza que “a cultura é um campo no qual se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder”.

[...] um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. (SILVA, T., 2016, p. 133-134)

D’Ambrósio (2015) afirma que o cotidiano de grupos, de família, de tribos, de comunidades, de agremiações, de profissões, de nações, se dá, em diferentes regiões do planeta, em ritmo e maneiras distintos, como resultado de prioridades determinadas, entre muitos fatores, por condições ambientais, modelos de urbanização e de produção, sistemas de comunicação e estruturas de poder.

Ainda para D’Ambrósio (2015, p. 19), quando se reconhece que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, linguagens, sistemas de explicações, os mitos, os cultos, a culinária e os costumes, e têm seus “comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo”, esses indivíduos pertencem a uma cultura. E também ao compartilhar conhecimento e compatibilizar comportamento sintetizam-se as características de uma cultura: “Assim

falamos de cultura, da família, da tribo, da comunidade, da agremiação, da profissão, da nação”. Para esse autor, as culturas não são estaques:

[...] Culturas estão em incessante transformação, obedecendo ao que podemos chamar de uma dinâmica cultural. As distintas maneiras de fazer [práticas] e de saber [teorias], que caracterizam uma cultura, são parte do conhecimento compartilhado e do comportamento compatibilizado. Assim como comportamento e conhecimento, as maneiras de saber e de fazer estão em permanente interação. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 19)

Ao referir-se sobre a identidade, Hall (2006) aborda que as práticas sociais são alternativas que podem gerar tipos de conhecimentos e saberes alternativos e que não os reconhecer conduz para deslegitimar essas práticas sociais e promover, dessa forma, a exclusão social dos que as anunciam. A questão da identidade é discutida extensamente na teoria social.

Hall (2014, p. 10) aborda a construção da identidade a partir de três concepções diferentes de identidade:

- a) **sujeito do iluminismo;**
- b) **sujeito sociológico;**
- c) **sujeito pós moderno.**

Ainda, segundo Hall (2014, p. 10) o sujeito do iluminismo baseia-se em uma concepção de pessoa humana como um indivíduo completamente centrado em seu interior:

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (HALL, 2014, p. 10)

Para Hall (2014) essa concepção era muito ‘individualista’ do sujeito e de sua identidade (na verdade a identidade ‘dele’: dado que o sujeito do iluminismo era usualmente descrito como masculino).

Ao retratar o sujeito sociológico, Hall (2014, p. 11) afirma que a noção de sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do tempo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, “mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele”. A identidade nessa concepção preenche o espaço entre ‘interior’ e ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público”.

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, *a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade*. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (HALL, 2014, p. 11 – grifo nosso)

O sujeito pós-moderno é apresentado como fruto das constantes mudanças. Hall (2014, p. 10) argumenta que há frequentes mudanças e, com isso, o sujeito, previamente vivido como se tivesse uma identidade unificada e estável, torna-se fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. O próprio processo de identificação, por meio “do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2014, p. 10)

Hall (2014, p. 10 – grifo do autor) ressalta que “outro aspecto desta questão da identidade está relacionado ao caráter da mudança na modernidade tardia; em particular, ao processo de mudança conhecido como ‘*globalização*’ e seu impacto sobre a identidade cultural”, este argumento do autor é em essência que essa mudança na modernidade tem um caráter muito específico, ancorado nas ideias de Marx e Engel (1973) que relacionam esta modernidade ao constante “revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos”. (Marx e Engels, 1973, p. 70)

Com relação à noção de cultura, Morais et al. (2009) preconizam que a cultura deve considerar os indivíduos não isoladamente (somente suas características pessoais), mas observá-los inseridos num contexto – em um local e tempo específicos. A cultura resultaria dessa forma, da capacidade de os sujeitos se comunicarem entre si por meio de símbolos, por exemplo: quando duas pessoas pensam e agem de maneiras semelhantes, elas o fazem porque estão inseridas em um mesmo contexto; porém isso não impede que elas possuam diferenças, o que representa que estão, concomitantemente, situadas em realidades e influências distintas.

A cultura também está assentada numa base geográfica – características que o espaço local oferece –, um dos fatores determinantes das relações.

Moreira (2013) enfoca um dos temas mais discutidos nos estudos do multiculturalismo, a identidade, e demonstra possíveis formas de tratamento dessa temática em sala de aula, cujo foco, no âmbito da educação, é indispensável. A finalidade do ensino deve ser que o indivíduo aprenda a adjudicar significados e a agir socialmente de modo autônomo. Para que essa prática seja possível, faz-se necessária a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, assim como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir.

Ainda para Moreira (2013, p. 39), em termos políticos, a ênfase na identidade emerge do reconhecimento de que certos grupos sociais são, há muito tempo, alvo de inaceitáveis discriminações, entre eles incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Esses grupos têm se rebelado contra a situação que os tem vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmados seus direitos à cidadania. “Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas”.

À vista disso, segundo o autor, abordar questões de identidade em sala de aula traz desafios ao educador, ao considerar que a identidade não é estática e se transforma no processo das relações.

Ao reportar identidade e diferença, Moreira (2013, p. 49) menciona que, a fim de que sejam enfocadas questões de identidade e diferença em sala de aula, é preciso a definição de metas e estratégias conectadas:

- a) Procurar aumentar a consciência das situações de opressão que se expressam em diferentes espaços sociais.
- b) Propiciar ao/à estudante a aquisição de informações referentes a distintos tipos de discriminações e preconceitos.
- c) Estimular o desenvolvimento de uma imagem positiva dos grupos subalternizados.
- d) Favorecer a compreensão do significado e da construção de conceitos que têm sido empregados para dividir e discriminar indivíduos e grupos, em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades.
- e) Facilitar ao estudante a compreensão e a crítica dos aspectos das identidades sociais estimulados pelos diferentes meios de comunicação.
- f) Propiciar ao aluno a possibilidade de novos posicionamentos das novas atitudes que venham caracterizar propostas de ação e intervenção.
- g) Articular diferenças.

Segundo o autor supracitado, deve-se evitar o *apathoid* e a separação das diferenças, como sugestão, apresenta que a escola precisa promover um diálogo que possibilite a superação das divergências que impedem costumeiramente a aproximação entre as diferenças, mas que nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças, os esforços necessitam ser ara além do convite a participar do diálogo, é necessário “promover trocas, estratégias de diálogo, em que os diversos grupos possam participar como produtores de cultura e sair com seus horizontes culturais ampliados”. (MOREIRA, 2013. p. 53)

Nesse mesmo contexto, Canen e Moreira (2001), afirmam que se deve estabelecer o diálogo das diferenças e que este se impõe, embora existam diversas dificuldades para a sua concretização no cotidiano educacional.

Munanga (1994), defende que a identidade é uma realidade presente nas sociedades humanas. Qualquer grupo humano, por meio de seu sistema “axiológico”, seleciona sempre algumas expressões relacionadas da sua cultura para definir em contraponto ao alheio. Essa definição (autodefinição) de si (identidade atribuída) e a dos outros “têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc.”. (MUNANGA, 1994, p. 177-178)

Gomes, N. (2012) sustenta que a identidade não é algo inato, refere-se a um modo de ser no mundo e com os outros, um fator relevante na criação de relações e de referências culturais dos grupos sociais. “Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana”. (GOMES, N., 2012, p. 41)

À luz de Moreira (2013), evidencia-se que as identidades são construídas no cotidiano, por intermédio das práticas e dos discursos em que os sujeitos estão envolvidos, não há identidade fora do meio social. Os significados, construídos na interação com o outro, pelo discurso, interferem no modo como cada um age e pensa. Assim, há um leque de possibilidades para reflexão da prática educativa para abordar questões de identidade em sala de aula, bem como possibilitar a reflexão dos estudantes sobre esse processo de construção de identidade, tendo em vista a reafirmação identitária dos grupos subalternos e minoritários.

Canen e Moreira (2001) lembram que o currículo, bem como a cultura, deve ser compreendido como uma prática que produz significados, que se desenvolve nas relações de poder e contribui para a produção de identidades sociais. Ademais, constitui-se em um

território de lutas por diferentes significações do indivíduo, do mundo que os cerca e da sociedade. “[...] Nesse território, ao se acolherem certas vozes e ao se silenciarem outras, intenta-se produzir determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais, corroborando-se ou não relações de poder hegemônicas”. (CANEN; MOREIRA, 2001, p. 7)

De acordo com Silva, T. (2016 p. 46), o currículo é um instrumento não neutro, isto é, “O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...]”. Destarte, a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

Silva, T. (2016, p. 15) leciona que nas teorias do currículo, a pergunta ‘o quê?’ não se separa de outra importante: ‘o que eles ou elas devem ser?’, ou ‘o que devem se tornar?’. Nesse ponto de vista, defende que o currículo objetiva “modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”, e tais teorias deduzem o tipo de conhecimento julgado importante a partir as descrições sobre o tipo de pessoa considerada ideal.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes, preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, T., 2016, p. 15)

Nesse aspecto, o autor destaca que no fundo das teorias do currículo perpetua-se a questão da ‘identidade’ ou de ‘subjatividade’. Nas discussões cotidianas, ao pensar o currículo, normalmente apenas o conhecimento é considerado e se esquece de que o conhecimento que constitui o currículo é entrelaçado, central, vital, enredado no ‘que somos’, no que torna a identidade e subjatividade. Desta forma, o currículo, além do conhecimento, é uma questão de identidade. É sobre essa questão, então, que as teorias do currículo também estão concentradas. (SILVA, T., 2016, p. 15)

De acordo com Santos, L. e Paraíso (1996), enfatiza-se que o currículo traz em si identidade e subjatividades em seu processo de constituição.

Compreende-se que a escola se faz um espaço de construção de identidade, a qual é moldada pelo currículo selecionado, porém há o entrelaçamento de diferentes culturas, aspectos ressaltados nas teorias pós-críticas do currículo. O currículo por sua vez precisa agregar esses elementos, que de certa forma estão presentes no multiculturalismo: a identidade, a cultura e as subjatividades devem compor o currículo no sentido de remodelar a

concepção de qual sujeito pretende formar, uma vez que, pensando em qual identidade a escola pretende constituir no sujeito a partir do ponto de vista hegemônico, é preciso enfatizar e reafirmar a identidade e a cultura quilombolas e de outras, que fazem parte daqueles grupos silenciados, e contribuir para a valorização das culturas e promoção da transformação social.

4. ETNOMATEMÁTICA

Neste capítulo, abordam-se as principais concepções teóricas e históricas acerca do Programa Etnomatemática; as dimensões do programa e suas possibilidades para a transformação do currículo escolar. Procura-se apresentar a Etnomatemática e a essência do programa a partir das concepções do seu precursor, o professor Ubiratan D' Ambrósio, que estende a esta uma possibilidade importante nos estudos sobre a educação escolar dos grupos socioculturalmente excluídos, especialmente as populações remanescentes de quilombos. Tece-se uma crítica ao ensino tradicional da matemática que não considera o conhecimento cotidiano como forma de contextualização com o conhecimento formal e apresenta-se como contraponto à Etnomatemática por valorizar em sua essência a cultura.

4.1 Etnomatemática, o que é?, e dimensões da Etnomatemática

O Programa Etnomatemática de pesquisas acadêmicas surgiu por volta da década de 1970 como uma crítica ao ensino tradicional da matemática, que para seu precursor, o brasileiro Ubiratan D'Ambrósio, é praticada como uma disciplina autônoma que se mostra, na sua maior parte, obsoleta, inútil e desinteressante. Segundo D'Ambrósio (2005), é nesse contexto que surge a proposta do programa.

Em meados da década de 1970 começa a tomar corpo um programa educacional denominado Programa Etnomatemática. Embora este nome sugira ênfase na matemática, ele é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Mas que não se confunda com a matemática no sentido acadêmico, estruturada como uma disciplina. (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 102)

A Etnomatemática foi apresentada por D'Ambrósio no Congresso Internacional de Educação Matemática, em Adelaide, na Austrália, em 1984, como um programa de pesquisas acadêmicas que busca entender o saber/fazer matemático nas diferentes comunidades, grupos culturais e nações ao longo da história humana. Para D'Ambrósio (2015):

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. (D' AMBRÓSIO, 2015, p. 9)

Conforme D'Ambrósio (2015), os estudos em Etnomatemática intensificaram-se há cerca de 15 anos, com a fundação do *International Study Group of Ethnomathematics/ISGEM* em 1985, e desde então considera-se como um novo campo da pesquisa no cenário acadêmico

internacional. Cita alguns trabalhos já realizados por autores americanos: *Marilyn Frankenstein*, cujo trabalho foi o pioneiro ao propor uma matemática crítica nas escolas; *Cinzia Bonotto*, que apresentou uma proposta na Itália com base em produtos encontrados em supermercados; *Adriana M. Marafon*, que realizou estudos voltados para práticas matemáticas encontradas também nas profissões, e utilizou as práticas das profissões para identificar qual a influência que a profissão dos pais tem sobre o desempenho dos filhos na escola.

D'Ambrósio (2015, p. 24) destaca ainda o trabalho de *Claudia Zaslavsky*, o qual foi publicado em 1973, considerado o pioneiro ao reconhecer que muitas práticas matemáticas encontradas na África possuem características próprias, “é uma verdadeira Etnomatemática, embora o termo não tenha sido utilizado”.

Ao referir-se à Etnomatemática como um ‘programa de pesquisa’, o autor justifica que este não propõe outra epistemologia Evidencia, assim, que não se trata de propor outra epistemologia, e sim de entender o que chama de “a aventura da espécie humana” na busca por conhecimento e a adoção de comportamentos compartilhados. Tendo isso em vista, esse programa não objetiva analisar os pensamentos matemáticos que emergem das práticas cotidianas dos grupos culturais somente, porém, principalmente, compreender o contexto, os valores e as crenças que envolvem as práticas cotidianas do ambiente no qual tais conhecimentos (matemáticos) se constituem.

É apresentada assim, pelo autor, como um programa de pesquisa que busca entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade e que ele deve ser contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações.

“Etnomatemática é hoje considerada uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, com uma relação muito natural com a Antropologia e as Ciências da Cognição. É evidente a dimensão política da Etnomatemática”. (D'AMBRÓSIO, 2015, p. 9)

A Etnomatemática é compreendida por D'Ambrósio (2015) não como uma proposta de teoria do conhecimento, mas como um programa que emergiu da crítica ao ensino da disciplina de matemática e ampliou-se para a análise do pensamento matemático presente nas diversas formas de conhecimento, e não apenas nas teorias e práticas acadêmicas.

D'Ambrósio (2005, p. 102) defende que, “em essência, o Programa Etnomatemática é uma proposta de teoria do conhecimento”:

A ideia do Programa Etnomatemática surgiu da análise de práticas matemáticas em diversos ambientes culturais e foi ampliada para analisar diversas formas de conhecimento, não apenas as teorias e práticas matemáticas. E é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. (D' AMBRÓSIO, 2015, p. 102)

D'Ambrósio (2005, p. 102) destaca também que, “ao reconhecer que o momento social está na origem do conhecimento, o programa, que é de natureza holística, procura compatibilizar cognição, história e sociologia do conhecimento e epistemologia social, num enfoque multicultural”.

Fiorentini e Lorenzato (2012) trazem que as investigações que visam relacionar o ensino-aprendizagem da matemática ao contexto sociocultural foram a grande novidade da década de 1980. Nesses contextos, a matemática e a educação matemática passaram a ser vistas como práticas socioculturais que atendem determinados interesses sociais e políticos.

De acordo com esses autores, são inúmeras as pesquisas que procuram investigar a relação entre a cultura da matemática escolar, a cultura matemática que o aluno traz para escola e a cultura matemática produzida pelos trabalhadores ao realizar suas atividades profissionais.

Entre essas pesquisas, citam a Etnomatemática, linha de investigação criada e desenvolvida pelo educador matemático brasileiro mais reconhecido internacionalmente, Ubiratan D'Ambrósio.

Na trajetória do programa, D'Ambrósio (2015, p. 9 – grifo nosso) categorizou Etnomatemática como uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, que tem uma relação natural com a antropologia e com a cognição, “é evidente a dimensão política que é *embebida de ética, focalizada na recuperação da dignidade cultural do ser humano*”.

D'Ambrósio (1998) traz uma denominação para a Etnomatemática por meio dos prefixos **etno** → **matema** → **tica**, respectivamente sua etimologia:

[...] *etno* é hoje aceito como algo muito amplo, referente ao contexto cultural, e, portanto, inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *matema* é uma raiz difícil, que vai na direção de explicar, de conhecer, de entender; e *tica* vem sem dúvida de *techne*, que é a mesma raiz de arte e de técnica. Assim, poderíamos dizer que Etnomatemática é a arte ou a técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais. (D' AMBRÓSIO, 1998, p. 4)

A figura apresentada a seguir resume o conceito de Etnomatemática de acordo com D’Ambrósio (2015):



Figura 4.1.1 Definição de Etnomatemática – Modelo Ubiratan D’Ambrósio

(D’AMBRÓSIO, 2015, p. 111)

Para D’Ambrósio (2015), a Etnomatemática como programa de pesquisa se propõe ainda a trazer discussões do ponto de vista filosófico e histórico da matemática e apresenta dessa forma, óbvias implicações pedagógicas. Segundo o autor, a Etnomatemática não deve ser considerada e confundida com método e também não se trata de um modismo.

“O grande motivador do programa de pesquisa que denomino Etnomatemática é procurar entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações”. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 17)

D’Ambrósio (2015) considera, portanto, o programa Etnomatemática como um estudo da evolução cultural da humanidade a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas.

Ferreira (1997, p. 16) apresenta a Etnomatemática como uma “Proposta Pedagógica”, “Modelo Pedagógico” ou até mesmo “um método de se ensinar matemática”, contrária, assim, as ideias de D’Ambrósio, apesar de que este afirma que a Etnomatemática traz implicações pedagógicas, porém não a confunde com um método. Em seus estudos, Ferreira (1997) propõe técnicas de etnografia para realização de trabalho em campo pelos educandos, em que eles vão a campo, assim como os pesquisadores acadêmicos, especialmente os antropólogos, e

realizam entrevistas, gravações, notas, fazem um estudo da matemática do grupo ou um problema da comunidade em questão, uma curiosidade ou problema proposto pelos próprios alunos, entre outros.

A figura a seguir se refere ao modelo pedagógico proposto por Ferreira (1997) em que se ilustram os processos das técnicas de pesquisa:

MODELO PEDAGÓGICO PROPOSTO POR SEBASTIANI FERREIRA

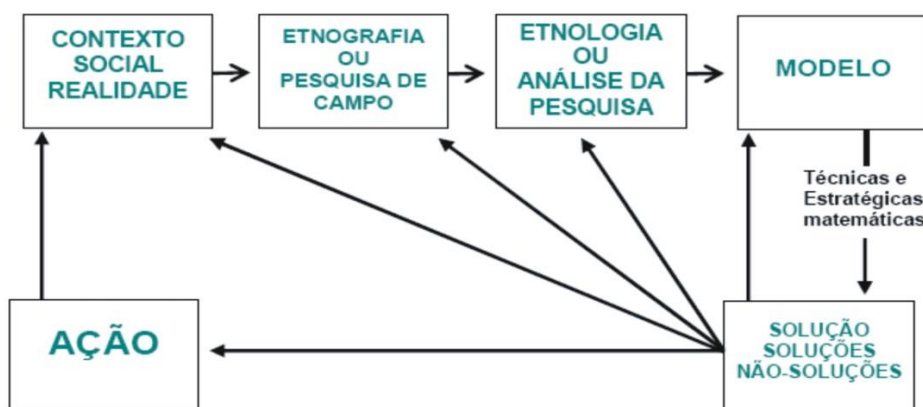


Figura 4.1.2 Modelo por Ferreira

Fonte: Disponível em: <<https://educaetnomatematica.wordpress.com/2008/08/13/o-que-e-etnomatematica/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

Costa (2014) concorda com D’Ambrósio quando defende que a Etnomatemática não constitui um método de ensino, em si mesmo, mas talvez, um plano de ação que revela relações inclusivas entre professores e alunos.

Como relação à constituição de estrutura de sociedade, ao tomar-se como exemplo a dimensão política da Etnomatemática, flui-se como pressuposto que tal estrutura formou-se com o fortalecimento, tanto material quanto ideológico, do conhecimento ocidental (do dominante) que removeu todas as outras manifestações de historicidade (do dominado), que significou o enfraquecimento de suas raízes culturais e seus vínculos históricos. Entretanto, em sentido contrário, as palavras do autor revelam que uma das estratégias consideradas promissoras na sociedade em processo de mudança da subordinação para a autonomia é a restauração da dignidade dos indivíduos, ao reconhecer e respeitar as suas raízes, ou seja: “Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do

outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da Etnomatemática”. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 42)

A partir das considerações da dimensão política da Etnomatemática descrita pelo autor, a escola precisa realizar uma aproximação dos conteúdos formais e problematização dos conhecimentos predominantes em uma cultura, de modo a propiciar a reflexão crítica da realidade e possibilitar uma aprendizagem significativa, contextualizada e que se preocupa com a diminuição de construção de estigmas e estereótipos culturais.

Portanto, compreende-se a relevância de os estudos emergirem do cotidiano da comunidade cultural, com o objetivo de desvelar fazeres, saberes, valores e pensamentos “matemáticos” inclusive, produzidos pelas circunstâncias de cada contexto específico, pois:

A abordagem a *distintas formas de conhecer* é a essência do Programa Etnomatemática. Na verdade, diferentemente do que sugere o nome, Etnomatemática não é apenas o estudo de “matemáticas das diversas etnias”. Criei essa palavra para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos). (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 113 – grifo nosso)

Segundo Borba (1993, p. 43), a Etnomatemática pode ser compreendida como um campo do conhecimento próprio vinculado a grupos culturais e a seus interesses expressada por uma “etno” linguagem ligada à cultura do grupo, a seus “ethnos”. Para o autor, na atual sociedade complexa em que se vive, “onde a maioria dos grupos culturais estão ligados uns aos outros e uma dada pessoa pertence a vários grupos culturais, as Etnomatemáticas produzidas expressam esta complexidade do entrelaçamento cultural”.

D’Ambrósio (2015) refere-se à dignidade do indivíduo, demarcada e violentada pela exclusão social, que decorre diversas vezes por não passar pelas barreiras da discriminação, estabelecidas pela sociedade dominante e principalmente pelo sistema escolar.

Mas também por fazer, dos trajes tradicionais dos povos marginalizados, fantasias, por considerar folclore seus mitos e religiões, por criminalizar suas práticas médicas. E por fazer, de suas práticas tradicionais e de sua matemática, mera curiosidade, quando não motivo de chacota. Por subordinar as disciplinas e o próprio conhecimento científico ao objetivo maior de priorizar o ser humano e a sua dignidade com identidade cultural, a Etnomatemática, as etnociências em geral, e a educação multicultural, vêm sendo objeto de críticas: por alguns, como resultado de incompreensão; por outros, como um protecionismo perverso. Para esses, a grande meta é a manutenção do *status quo*, maquinado com o discurso enganador da mesmice com qualidade. (D’AMBROSIO, 2015, p. 10)

Vergani (2007, p. 25) concorda com D’Ambrósio ao afirmar que a Etnomatemática se inclina com respeito sobre as culturas tradicionais não europeias e lhe confere uma dignidade que nem sempre é reconhecida.

D’Ambrósio (2005) enfatiza que metodologicamente o programa Etnomatemática reconhece que:

[...] na sua aventura, enquanto espécie planetária, o homem (espécie *Homo sapiens sapiens*), bem como as demais espécies que a precederam, os vários homínidos reconhecidos desde há 5 milhões de anos antes do presente, têm seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimento, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitiram sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (*techné* ou “ticas”) de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (*mátema*) a realidade natural e sociocultural (*etno*) na qual ele, homem, está inserido. Ao utilizar, num verdadeiro abuso etimológico, as raízes “tica”, “matema” e “etno”, dei origem à minha conceituação de Etnomatemática. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 112)

A Etnomatemática para D’Ambrósio (2015) apresenta óbvias implicações pedagógicas e fundamenta-se em seis dimensões – conceitual, histórica, cognitiva, epistemológica, política e educacional – sintetizadas na figura a seguir. Estas, por sua vez, são centrais ao encaminhamento dos estudos filiados à área.

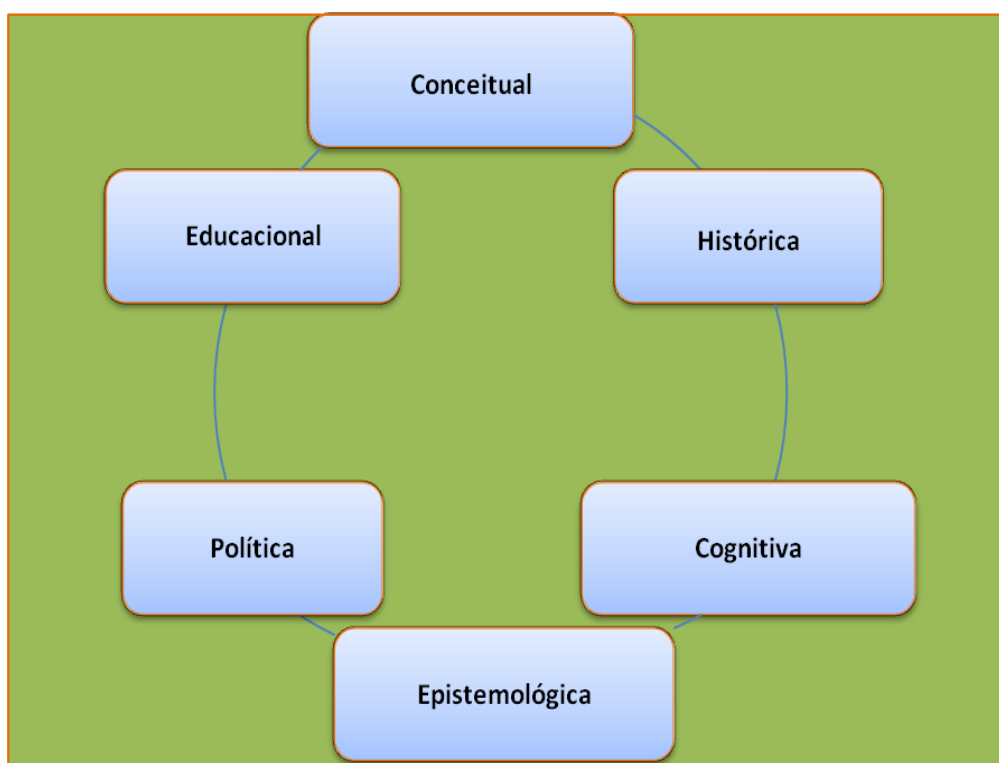


Figura 4.1.3 Esquema: Dimensões da Etnomatemática, segundo D’Ambrósio (2015)

O quadro a seguir apresenta um breve resumo das dimensões da Etnomatemática a partir da concepção de Neves (2013) e D’Ambrósio (2015).

Quadro 4.1 Resumo das Dimensões da Etnomatemática

Dimensão conceitual	É de extrema importância não desvalorizar um determinado conhecimento em prol do próprio conhecimento. (NEVES, 2013, p. 45) O ser humano age em função de sua capacidade sensorial ligada aos artefatos (instrumentos materiais) e mentefatos (imaginação, criatividade, abstração) para lidar com sua realidade. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 28)
Dimensão histórica	Ao olhar a historicidade de cada povo, grupo ou sociedade, percebe-se fazeres e saberes próprios inerentes a cada cultura, em que os instrumentos materiais e intelectuais falam muito sobre como estes indivíduos lidam e veem sua realidade. (NEVES, 2013, p. 46) Caracterizada como um novo renascimento, em que há a aceitação e incorporação de outras formas de analisar e explicar fatos e fenômenos, isto ocorre em paralelo a outras manifestações de cultura. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 30)
Dimensão epistemológica	A não valorização de uma única epistemologia; se critica a epistemologia que focaliza somente o conhecimento já estabelecido, ou seja, a ciência estabelecida pela cultura ocidental, de acordo com os paradigmas aceitos no tempo e no espaço. (NEVES, 2013, p. 52) Crítica à epistemologia com foco ao conhecimento já estabelecido, de acordo com os paradigmas aceitos até o momento. À luz das ideias do pesquisador <i>Eglash</i> , a matemática ocidental é “vista como culminância de um desenvolvimento sequencial e único do pensamento humano”, classificada como mitologia confunde-se com as epistemologias dominantes. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 38)
Dimensão cognitiva	A cognição é mais do que mera aquisição de conhecimento e, consequentemente, uma boa adaptação ao meio, já que a capacidade cognitiva se aperfeiçoa a todo instante. Destarte, um processo de conhecimento, que tem como material a informação do meio em que se vive e o que já está registrado na memória. A dimensão cognitiva se dá pelas formas de pensar presentes na espécie humana, e que estes saberes e fazeres se aperfeiçoam ao longo do tempo, as formas de pensar transcendem, dentre outros, por pensamentos matemáticos como comparar, explicar e generalizar. (NEVES, 2013, p. 58) Comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e de algum modo avaliar são formas de pensar, presentes em toda a espécie humana. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 30)
Dimensão política	Na dimensão política é discutida a forma de dominação que se deu por meio de colonizadores e colônias, em que a imposição e dominação removeu de forma devastadora elementos da cultura do povo dominado, como sua língua, sua religião seu modo de lidar com a terra e a natureza, e também os modos de pensar e lidar com o conhecimento. (NEVES, 2013, p. 4) “O conquistador não pode deixar o conquistado se manifestar; no processo de conquista é utilizado como estratégia fundamental adotado pelo indivíduo, um grupo ou de outra cultura [dominador], é a de manter o outro, indivíduo, grupo ou cultura [dominado] inferiorizado”. Percebe-se nesta dimensão as relações de poder, em que há valorização de um saber ou fazer uma subordinação de um ou exclusão de outro. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 149)

<p>Dimensão educacional</p>	<p>Por meio da educação, em encontros interculturais e intraculturais, há possibilidade de dialogar com outros contextos, outros saberes tão valiosos que a história e a ciência não permitiram contar, os quais são válidos para uma determinada realidade. (NEVES, 2013, p. 71)</p> <p>A proposta da Etnomatemática não significa a rejeição da matemática acadêmica, mas sim aprimorá-la incorporando a ela os valores da humanidade, “sintetizados na ética de respeito, solidariedade e cooperação, possibilita o fortalecimento das raízes do dominado; enquadra-se perfeitamente em uma concepção multicultural e holística da educação”. “A aquisição da dinâmica da matemática integrada nos saberes e fazeres do futuro depende de oferecer aos alunos experiências enriquecedoras. Cabe ao professor do futuro idealizar, organizar e facilitar essas experiências”. A proposta pedagógica da Etnomatemática é de fazer da matemática “algo vivo”, ao lidar com situações reais no tempo [agora] e espaço [aqui]. “Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural”. Estamos efetivamente reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização transcultural e transdisciplinar. Um “caminho para a educação renovada, capaz de preparar gerações para construir uma civilização mais feliz”. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 46-47)</p>
------------------------------------	--

Fonte a autora. Adaptado de Neves (2013); D’Ambrósio (2015);

Em conformidade com D’Ambrósio (2015), os indivíduos carregam consigo *know-how* cultural, aprendido com os pais, amigos, familiares, vizinhança e comunidade desde seu nascimento. Ao chegarem à escola, ocorre uma substituição e um “aprimoramento” cultural do ponto de vista hegemônico. Desta forma, a prática escolar poderia apresentar resultados positivos na questão da criação do novo, mas, habitualmente, notam-se resultados negativos, por conseguinte um mecanismo de eliminação e de exclusão do que é conhecido e dominado pelos alunos.

Nesse aspecto de exclusão do conhecimento do “outro”, D’Ambrósio (2015) explicita:

A etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e valorizar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 42 – grifo nosso)

Nesse sentido, D’Ambrósio (2015) ressalta que a estratégia utilizada pelo colonizador foi eliminar a historicidade dos conquistados, isto é, suas raízes, está presente nos diversos ambientes e necessita ser incorporada na escola.

Portanto, o objetivo do Programa Etnomatemática descrito por D’Ambrósio (2015, p. 17) “é o reconhecimento, tardio, de outras formas de pensar, inclusive na matemática, que incita reflexões ampliadas sobre a natureza do pensamento matemático, do enfoque cognitivo,

histórico, social e pedagógico”. Como destacado por D’Ambrósio (2008), o objetivo maior da Etnomatemática é dar significado aos diversos modos de saber e fazer “das várias culturas e reconhecer como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza Matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar”. (D’AMBROSIO, 2008, p. 7)

Considerar o objetivo da Etnomatemática como potente aliada aos processos educacionais possibilita a valorização das diferentes culturas, no seio escolar; e com as diversas dimensões que se compreende como uma forma interação e construção de produção histórica, cognitiva, antropológica e intelectual sobre o conhecimento. No processo de construção curricular de uma escola quilombola, defende-se que a Etnomatemática por sua vez é uma abordagem que pode contribuir para a valorização dos aspectos culturais relacionados à comunidade quilombola, conquanto apresenta esse caráter multicultural e holístico sobre a educação, um viés político e sociocultural que procura evidenciar os povos marginalizados, oprimidos, inferiorizados e com raízes enfraquecidas, como é o caso das comunidades quilombolas.

4.2 O “fazer matemático e o cotidiano”

De acordo com Bishop (1999), a escola deve promover a “enculturação” do aluno, isto é, um processo que tem por objetivo *preservar e fortalecer os valores culturais de uma comunidade, realizando as relações entre os conhecimentos acadêmicos e os do cotidiano.*

Bishop (1999) retrata ainda que a Matemática faz parte da cultura de diversos países e que, portanto, é marcada por aspectos sociais, culturais etc. distintos entre as comunidades. Segundo o autor, a matemática é fruto de uma construção social, que difere de uma cultura para outra, pois os valores culturais de cada comunidade se divergem. Faz uma crítica e afirma que *as escolas têm por costume promover a ‘aculturação’ do aluno, em que é realizada a imposição da cultura dominante (científica/escolar) sobre os conhecimentos do senso comum, que são trazidos pelos alunos.*

Sustenta, ainda, que o professor necessita conhecer, além do saber matemático, os aspectos culturais da Matemática, com o objetivo de realizar a ligação entre os saberes cotidianos e o escolar, denominando esse profissional de ‘enculturador matemático’.

Essa enculturação, que é o oposto da aculturação, é um processo que dever ser desenvolvido na escola e tem por objetivo preservar e fortalecer os valores culturais de uma comunidade, realizando as relações entre os conhecimentos acadêmicos e os do cotidiano. Bishop traz também as ideias principais consideradas por Ubiratan D'Ambrósio *que trata da importância da utilização de práticas do cotidiano que venham a agregar valores culturais ao saber matemático*. Cita ainda o Programa Etnomatemática, a ser tratada principalmente por D'Ambrósio, *que objetiva dar significado aos conteúdos, relacionando-os com as questões advindas do cotidiano dos alunos*.

Gomez-Granell (1997) afirma que a maioria dos alunos acha a matemática uma disciplina 'chata' e os adultos também possuem uma insatisfatória experiência com a aprendizagem da matemática. A autora acredita que uma explicação para esse fenômeno é o fato de a natureza do conhecimento matemático ser diferente de outros tipos de conhecimentos em muitos aspectos. A matemática possui um caráter de abstração muito maior, dado que os teoremas matemáticos se definem por dedução.

A autora reporta ainda, que os alunos manipulam os símbolos matemáticos sem associá-los ao seu significado referencial, pois há uma dissociação total entre os aspectos sintáticos e semânticos, e o problema a ser resolvido é fazer com que os alunos passem dos procedimentos não formais e intuitivos às expressões simbólicas específicas da linguagem formal com o intuito de promover uma aprendizagem da matemática mais contextualizada.

Gomez-Granell (1997) salienta que esse fato se sucede porque nas tendências de ensino predominantemente sintáticas, priorizam-se as regras e conceitos abstratos no ensino da matemática, tais como o ensino de algoritmos e linguagem algébrica. A tendência de ensino baseada na linguagem sintática é de caráter muito maior de abstração do que qualquer outro conteúdo; os teoremas não se definem por indução, mas por dedução; o conhecimento matemático é profundamente dependente de uma linguagem específica, de caráter formal, que difere muito das linguagens naturais. A característica principal dessa linguagem é abstrair o essencial das relações matemáticas sem qualquer referência ao contexto ou à situação e linguagem; a linguagem algébrica matemática (número substituído por letras) é considerada como autêntica linguagem. Nas tendências denominadas como conceituais ou, mais recentemente semânticas, o importante é que o aluno entenda e construa o significado dos conceitos matemáticos, deste modo, as crianças criam procedimentos e formas próprias de raciocínio de caráter não formal. Portanto, diferentes daqueles que a matemática se propõe e

ensina na escola, que lhes permite a construção progressiva de significados matemáticos. Deste modo, o ensino da matemática deveria potencializar o uso de procedimentos pelos próprios alunos, mesmo que sejam de caráter intuitivo e não formal.

Para Gomez-Granell, a matemática deve ser vista como uma linguagem que dispõe de características específicas, não se resume à mera tradução para a linguagem natural e que a aprendizagem da matemática se efetiva ao observar a realidade matematicamente e utilizar as formas e os significados próprios dessa ciência.

Ainda segundo Gomez-Granell (1997), os alunos continuam manipulando símbolos sem associá-los ao seu significado referencial porque existe uma dissociação total entre os aspectos semânticos e os sintáticos. Conforme a autora, para que a matemática possa ser ensinada de forma significativa, “o primeiro que devemos conhecer são os usos e as funções que o conhecimento matemático cumpre em nossa sociedade e situar a aprendizagem dos conceitos e procedimentos matemáticos no contexto de tais usos e funções”. (GOMEZ-GRANELL, 1997, p. 275)

Para a referida autora, uma forma de contextualização é mediante a problematização que pode possibilitar um maior significado ao aluno, isto é, que promova a aproximação da linguagem sintática à semântica. Ressalta ainda que o conhecimento relacionado ao cotidiano é desvalorizado em detrimento do conhecimento científico que é considerado superior, e, no caso da escola, o saber formal.

De acordo com Gomez-Granell, o que se tem feito na escola no ensino de matemática é voltar o foco para as abstrações baseadas nas abordagens sintáticas ou meramente semânticas. Propõe, então, que seja desenvolvida uma abordagem tanto sintática quanto semântica, de modo que se promova uma aprendizagem significativa, e isso ocorrerá quando o conhecimento adquirido e advindo das relações cotidianas e da cultura em que o indivíduo está inserido seja valorizado e incluído no currículo escolar.

A autora citada evidencia ainda em sua pesquisa sobre a aquisição da linguagem matemática que “[...] saber matemática é uma necessidade imperativa numa sociedade a cada dia mais complexa e tecnológica, existente em diversos setores”. A matemática está presente na maioria das ciências – psicologia, sociologia ou economia – e é considerada uma matéria difícil de ensinar e de aprender e causa na maioria das pessoas insegurança em sua capacidade de resolver problemas de nível fácil ou simples cálculos. (GOMEZ-GRANELL, 1997, p. 257)

Concorda-se com a autora que matemática é considerada uma área do conhecimento difícil de ensinar e de aprender e causa insegurança nas pessoas, por esse motivo, são necessárias mudanças de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem da matemática, de modo que passe a ser uma área menos temida pelos educandos.

D'Ambrósio (1998, p. 30) afirma que se faz necessária a dedicação a práticas globais na resolução de problemas às quais a matemática esteja voltada para situações reais e atividades induzidas, a partir do meio no qual as crianças estão inseridas, porque “[...] a melhor maneira de ensinar matemática é mergulhar as crianças num ambiente onde o desafio matemático esteja naturalmente presente”.

Segundo D'Ambrósio (2015, p. 22), comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e, de alguma forma, avaliar são exemplos entre as distintas maneiras de fazer e saber. Este saber/fazer matemático relaciona-se à busca por explicações e de modos de “lidar” com ambiente de forma imediata e remota. “Obviamente, esse saber/fazer matemático é contextualizado e responde a fatores naturais e sociais”.

Conforme o referido autor, o cotidiano está impregnado de saberes e fazeres próprios da cultura, o que ocorre pelo fato de que a todo instante os indivíduos comparam, classificam, quantificam, medem, explicam, generalizam, inferem e, de alguma forma, avaliam e utilizam os instrumentos materiais e intelectuais provenientes da sua cultura, ou seja, eles se utilizam de um saber/fazer que se pautem com a busca por explicações e modos de “lidar” com ambiente de forma imediata e remota.

Para D'Ambrósio (2015, p. 23), inicialmente, *a priori*, as pesquisas nessa área apresentavam a preocupação em investigar o conhecimento matemático de determinados grupos culturais específicos ou realizar estudos sobre a Etnomatemática do cotidiano. Nesse contexto, a sala de aula de matemática ainda não se apresentava como mais um campo de investigações para os pesquisadores em Etnomatemática, pois se tratava de “uma Etnomatemática não aprendida nas escolas, mas no ambiente familiar dos brinquedos e de trabalho, recebida de amigos e colegas”.

No tocante às práticas educacionais desconexas ao cotidiano, D'Ambrósio (2012, p. 81) explicita:

A educação formal, baseada na transmissão de explicações e teorias (ensino teórico e aulas expositivas) e no adestramento em técnicas e habilidades (ensino prático com

exercícios repetitivos), é totalmente equivocada, como mostram os avanços mais recentes de nosso entendimento dos processos cognitivos. Não se pode avaliar habilidades cognitivas fora do contexto cultural. Obviamente, capacidade cognitiva é própria de cada indivíduo. Há estilos cognitivos que devem ser reconhecidos entre culturas distintas, o contexto intercultural, e também na mesma cultura, no contexto intracultural.

Para Santos, C. (2007, p. 5), é essencial que o conhecimento produzido valorize a história e a cultura de todos os povos que contribuíram para seu surgimento, desenvolvimento e consolidação. Nesse sentido, a Etnomatemática emerge como um campo de estudo do pensamento matemático que colabora para a superação da visão greco-romana e eurocêntrica de mundo, ao *fazer o resgate das mais variadas e diferentes raízes culturais desses conhecimentos, como as raízes indígenas e africanas*.

D’Ambrósio (2005, p. 118) compreende que “a alternativa é reconhecer que o indivíduo é um todo integral e integrado, e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução”.

Isto é evidente na dinâmica que prevalece na educação para todos e na educação multicultural. A adoção de uma nova postura educacional é, na verdade, a busca de um novo paradigma de educação que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem, que é baseado numa relação obsoleta de causa-efeito. Procura-se uma educação que estimule o desenvolvimento de criatividade desinibida, conduzindo a novas formas de relações interculturais. Essas relações caracterizam a educação de massa e proporcionam o espaço adequado para preservar a diversidade e eliminar a desigualdade, dando origem a uma nova organização da sociedade. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 118)

D’Ambrósio (2015, p.23 – grifo nosso) reconhece, ainda, a prática de feirantes e salienta que, ao utilizar-se do cotidiano das compras para ensinar matemática, podem-se revelar ‘práticas apreendidas fora do ambiente escolar’, por conseguinte uma ‘Etnomatemática do comércio’. Considera que um importantíssimo “componente da Etnomatemática é possibilitar uma *visão crítica da realidade* [...] ao fazerem uso de ‘instrumentos de natureza matemática’”. O autor destaca a análise comparativa de preços, de contas, de orçamento, como excelente material pedagógico.

Para Gomez-Granell (1997, p. 24), “o conhecimento matemático pode se desenvolver fora da escola à margem da instrução formal, em contextos sociais e por meio de práticas culturais”. Ainda segundo a autora, evidentemente que o ensino de matemática se tornaria mais significativo caso incorporasse elementos da prática cotidiana. Um dos maiores

problemas que se residem no ensino da matemática é a dificuldade dos alunos quanto ao domínio da “linguagem matemática”, e isso ocorre porque:

[...] o conhecimento matemático que se ministra nas salas de aula é apresentado de forma tão estereotipada, formalizada e distante do significado e das condições de produção e aplicação desse conhecimento matemático, que dificilmente alunos e alunas podem adquirir verdadeiro *sentido matemático*. (GOMEZ-GRANNEL, 1997, p. 29 – grifo da autora)

Ainda quanto ao ensino da matemática descontextualizado da cultura, D’Ambrósio (1995) aponta aspectos importantes dos objetivos da Educação Matemática: ser parte da educação geral, preparar o indivíduo para a cidadania e servir de base para uma carreira em ciência e tecnologia. Esses elementos são necessários e vinculam-se. Enfatiza que nem um desses dois objetivos contempla-se de forma satisfatória. A matemática corre um risco de desaparecer da forma pela qual é praticada no currículo atualmente. Destarte, salienta:

Mas o professor parece focalizar sua atenção numa espécie de romantismo matemático, ensinando coisas que podem ter sido interessantes e úteis em outros tempos, mas que hoje estão desvinculadas do cotidiano. Para não dar a impressão, falsa, que só estou pensando no aspecto utilitário da matemática, lembro que as formas de arte hoje atrativas para os jovens têm grande relação com matemática, mas outra matemática. O importante relacionamento de Arte e Matemática não se faz com as músicas que eram populares no século XIX, valsas e minuetos, nem com pintura, escultura, arquitetura e literatura dessa época. A arte do século XXI para os jovens do século XXI está intimamente relacionada com a matemática do século XXI, que é muito diferente da matemática do século XIX. Mas nas escolas não se ensina matemática do século XXI e se ensina muito mal a matemática que está nos programas tradicionais, que é do século XIX. Mas não adianta ensinar bem, pois os alunos não se interessam por isso. A não ser se fizéssemos a matemática como história da cultura, o que é válido, mas não basta para atingir os objetivos da educação. (D’AMBROSIO, 1995, p. 1)

Reafirme-se, portanto que o ensino da matemática historicamente desde as séries iniciais é tradicionalmente baseado nas abstrações e mecanizações, desconexo da realidade. “[...] a matemática tradicional é obsoleta e ineficiente”, reforça (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 28).

Schwartz (2014) ressalta que, para ensinar e aprender, deve existir motivação, e a escola necessita valorizar a realidade do aluno. Faz-se necessário criar estratégias para redimensionamento da prática educativa constantemente. Para Demo (2008), existem poucas instituições rotineiras como a escola em que se vai todos os dias para fazer as mesmas coisas. “O desafio que está posto consiste em mudar a escola, destruí-la, qualificando a aprendizagem dos alunos e fazendo-a significar e articular os conteúdos com a vida real”. (SCHWARTZ, prefácio; BOESSIO, 2014, p. 1)

A partir das concepções apresentadas por Libâneo (1990, p. 32), entende-se o termo progressista como utilizado para a caracterização das correntes educacionais que, a partir de um referencial de criticidade sobre sociedade, defendem-se os objetivos sociopolíticos da educação, que apoiam a transformação social por meio da educação. O autor argumenta que a pedagogia progressiva não é institucionalizada em uma sociedade capitalista; portanto, é uma ferramenta para a luta dos professores com outras práticas sociais. Os propósitos da pedagogia progressiva estão no sentido de encorajar o aluno a questionar os conceitos transmitidos pelas instituições escolares. A problematização das questões sociais, por sua vez, é essencial para uma transformação densa e real da educação brasileira. Sublinha que, para que o país tenha uma educação de qualidade, é necessária a reafirmação da escola “como espaço de acesso a uma cultura elaborada, um espaço para a produção cultural e intelectual”.

Por conseguinte, ao introduzirem-se práticas e conhecimentos cotidianos de forma contextualizada com a abordagem da Etnomatemática, pode-se contribuir para que o ensino/aprendizagem da matemática seja mais significativo e mais atraente, ao possibilitar a articulação com o cotidiano do sujeito e as outras áreas do conhecimento; e mais atraente de modo que não seja tão “aterrorizante”, conforme apontado por Gomez-Granel (1997). Conseqüentemente, a valorização de tais práticas cotidianas e culturais pode promover a reafirmação cultural porque “[...] a Etnomatemática é parte do cotidiano, que é o universo no qual se situam as expectativas e as angústias das crianças e dos adultos” (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 25).

D’Ambrósio (2002) defende também o estímulo à criatividade que a Etnomatemática pode desenvolver na formação do sujeito e reafirmado em D’Ambrósio (2008).

Procura-se uma educação que estimule o desenvolvimento de criatividade desinibida, conduzindo a novas formas de relações interculturais e intraculturais. Essas relações caracterizam a educação de massa e proporcionam o espaço adequado para preservar a diversidade e eliminar a desigualdade discriminatória, dando origem a uma nova organização da sociedade. Fazer da matemática uma disciplina que preserve a diversidade e elimine a desigualdade discriminatória é a proposta maior de uma Matemática Humanística. (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 19)

D’Ambrósio (2012, p. 31) ressalta novamente que, “[...] do ponto de vista de motivação contextualizada, a matemática que se ensina hoje nas escolas é morta. Poderia ser tratada como um fato histórico”.

Ao partir do pressuposto de que o currículo é considerado um “artefato cultural”, assim como preconiza Silva, T. (2016), este por sua vez não deve ser estático, bem como é

preciso que o conhecimento esteja em consonância com o tempo, espaço e cultura nos quais se insere, de modo a garantir a formação integral do sujeito.

Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), o ensino e a aprendizagem devem propiciar a formação integral do indivíduo, em todos os seus aspectos: físicos, psíquicos, motores, sociais e afetivos.

Para que se considerem todos esses aspectos da formação do sujeito citados na LDB (1996), deve-se conhecer, reconhecer a história e cultura nas quais esse sujeito está inserido para que os conhecimentos que sejam adquiridos em sua vida cotidiana e práticas sociais não sejam descartados, mas integrados ao que se chama de currículo como prática cultural e em suas diferentes funções, tais como aos conhecimentos formais e sistematizados desenvolvidos no âmbito escolar.

Freire (2015) traz à luz que é essencial valorizar os conhecimentos que os educandos trazem quando chegam à escola e respeitá-los, pois:

Não é possível respeito aos educandos à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com quem chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 2015, p. 62)

Freire (2015) refere-se à questão da identidade cultural, como parte da dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista,¹³ e esse problema não pode ser desvalido. Afirma ainda que: “Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo”. (FREIRE, 2015, p. 42– grifo do autor)

No que se refere à formação cidadã, Kindel (2012, p. 14) explicita alguns significados:

- Ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente – para isso, é preciso a compreensão das relações humanas como complexas, diversas situadas e historicamente construídas;
- Educar é permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça para que possamos agir de maneira situada, diversificada, criativa, crítica e atuante no dia a dia;
- A experiência escolar nos possibilita conhecer a nossa história e a complexidade do que existe hoje para poder participar do mundo e saber que é possível posicionar-se e agir mediante ao imprevisível, porque na escola aprende a analisar, a refletir, a brigar, a ponderar, a negociar, respeitando o outro e com o outro;

O aprendizado que ocorre por meio das manifestações intrínsecas às relações sociais, ambientais e culturais é de grande valia para a formação integral do sujeito, [...] “para um sentido de cidadania crítica, para viver em sociedade” [...] (D’Ambrósio, 2008, p. 2). Portanto, é necessário valorizar os conhecimentos construídos e ou produzidos nas relações extraescolares, de modo a contribuir para as inter-relações culturais de cada indivíduo e/ou comunidades, o que vai muito além de potencializar a articulação entre conhecimento cotidiano ao currículo formal. Ademais, faz-se necessário promover uma educação diferenciada, pautada no respeito, que valorize as culturas e a diversidade no âmbito escolar, e desta forma possa contribuir para a autoconfiança e reafirmação da identidade dos indivíduos.

Nesse sentido, é possível perceber que a Etnomatemática apresenta incomensurável relevância e valorização aos saberes construídos no cotidiano, os quais podem ser adquiridos, construídos e/ou produzidos por uma prática de feirantes, carpinteiros, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, quilombolas etc., mas não são valorizados no currículo escolar e que são imbuídos de diferentes formas de saber/fazer de acordo com a cultura intrínseca. Conforme salientam D’Ambrósio (2015) e Gerdes (2012), esses conhecimentos deveriam estar presentes nos currículos porque contribuem para reafirmação da cultura.

Ao praticar etnomatemática, o educador estará atingindo os grandes objetivos da Educação Matemática, com distintos olhares para distintos ambientes culturais e sistemas de produção. Justifica-se inserir o aluno no processo de produção de seu grupo comunitário e social e evidencia a diversidade cultural e histórica em diferentes contextos. (D’AMBRÓSIO, 2008, p. 3)

Esta pesquisa baseia-se na concepção e abordagem da Etnomatemática como uma aproximação do saber cotidiano, saber social e culturalmente construído ao conhecimento escolar, de modo a valorizar as diferentes formas de pensar, e quem sabe esses conhecimentos culturais que se constroem no seio da comunidade quilombola possam ser valorizados e integrarem-se ao currículo escolar e contribuir efetivamente para a formação integral do cidadão autônomo e crítico que, conforme Freire (2015, p. 47), para que se forme um cidadão

consciente e com autonomia, não transmissão de conhecimento; portanto, [...] “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria construção e produção”.

4.3 Etnomatemática e currículo

No programa Etnomatemática, evidenciam-se com base nas pesquisas de D’Ambrósio (1998) duas vertentes e vantagens do ponto de vista cultural: a histórica e a pedagógica, ambas apresentam o enfoque holístico.

D’Ambrósio (1998) defende a Etnomatemática como a matemática associada às formas culturais distintas, conceituação ampla do etno e da matemática. Ressalta ainda que, para ocorrer a inserção social, as instituições escolares devem inserir no contexto escolar o uso do computador e da calculadora, celulares, *smartphones*, *tablets* etc., porque somente com a apresentação desses instrumentos poder-se-á propiciar efetivamente a inserção social das crianças e jovens das classes oprimidas.

Para D’Ambrósio (1998), é preciso entender e respeitar a prática da Etnomatemática, porque pode possibilitar:

[...] um grande potencial para o senso do questionamento, reconhecimento de parâmetros específicos e sentimentos de equilíbrio global da natureza. As práticas *etnomatemáticas ainda estão desvalorizadas no sistema escolar, em todos os níveis de escolaridades* e até mesmo na vida profissional, e algumas vezes levam a humilhação e são, na maioria dos casos, consideradas irrelevantes para o conhecimento matemático. (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 35 – grifo nosso)

Do ponto de vista de D’Ambrósio (1998), o sistema de ensino precisa ser reorganizado visando:

1. **Instrumentar o aluno:** significa desenvolver a capacidade dos alunos para manejar de diferentes formas situações reais que se apresentam em cada momento. A instrumentação para a vida depende de uma democracia, de uma preparação para a participação etc.;
2. **Facilitar a sua socialização;**
3. **Construir e produzir o conhecimento.**

Nessa instrumentalização é necessária muita matemática, segundo o autor. E, de acordo com D’Ambrósio (1985– tradução do autor) a instrumentalização é composta pelo

quadrivium para a educação na era da eletrônica: 1. calcular; 2. modelar; 3. ler, escrever; e 4. recuperar informação e simular.

D'Ambrósio (2015) explica que a Etnomatemática e o currículo como estratégia para a ação pedagógica devem partir da compreensão da matemática como construção social e produto humano, numa perspectiva socioantropológica e cultural, assim como a construção do conhecimento matemático em diferentes contextos socioculturais, por exemplo, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, rurais, urbanos etc.

O estudioso citado apresenta ainda uma proposta de **currículo** que deve contemplar: *Literacia*, *Materacia* e *Tecnoracia*. D'Ambrósio (1995, p. 4) ressalta que é necessário repensar o currículo ao referir-se ao ensino fundamental e propõe um novo *trivium*, organizado em instrumentar o aluno para viver na sociedade moderna, por intermédio dessas três vertentes:

- Instrumentos comunicativos (*Literacia*): é a capacidade de processar informação escrita e falada, o que inclui leitura, escritura e cálculo, mídia e internet na vida cotidiana.
- Instrumentos analíticos (*Materacia*): é a capacidade de analisar, interpretar e manejar sinais e códigos e de propor e utilizar modelos na vida cotidiana.
- Instrumentos tecnológicos (*Tecnoracia*): é a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, de modo a avaliar suas possibilidades e suas limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas.

D'Ambrósio (1999), acerca da propositura desse currículo baseado no *trivium*, apresenta uma resposta educacional relacionada à sua obrigação de possibilitar aos educandos os instrumentos essenciais para sua “sobrevivência e transcendência” no futuro imediato e longínquo, a partir das estratégias de ações motivadas pela projeção do indivíduo no futuro mediadas por vontades, ambições e outros fatores, do mesmo modo que, como ponto de partida para a equidade social, se torne real a esperança de eliminarem-se as injustiças e transgressões da dignidade humana.

A figura a seguir representa o ciclo vital de realidade-indivíduo-ação no sentido da transcendência do indivíduo por D’Ambrósio (1998):

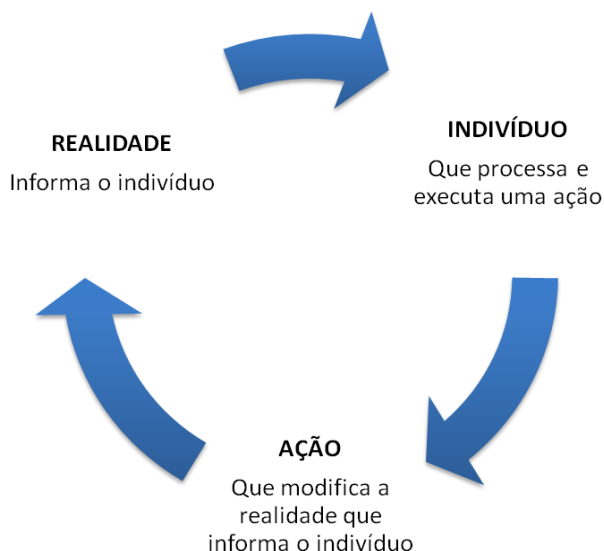


Figura 4.3.1 Ciclo vital: realidade-indivíduo-ação por D’Ambrósio

Fonte: a autora. Adaptado de D’Ambrósio (1998, p. 31)

O ciclo **realidade-indivíduo-ação** é definido por D’Ambrósio (1998, p. 31) como uma abordagem aberta à educação matemática, com as atividades orientadas, motivadas e induzidas a partir do meio; a ação gera conhecimento, capacidade de explicar, lidar, manejar e entender a realidade, e, por conseguinte, reflete-se sobre conhecimentos anteriores. “Isso nos leva o que chamamos de Etnomatemática e que restabelece a matemática como prática natural e espontânea”.

“O homem executa seu ciclo vital não apenas pelo instinto animal de sobrevivência, mas pela busca de sobrevivência e de transcendência através da consciência do fazer/saber. Faz porque está sabendo e sabe por estar fazendo”. (D’AMBROSIO, 2005, p. 109)

D’Ambrósio (1998, p. 52) busca um modelo educacional que interfira “o mínimo com o recebimento de informação direta por cada indivíduo e conseqüentemente o processamento dessa informação” possibilita a estratégia de ação como resultado de criatividade de cada indivíduo. Para levar adiante o programa de justiça, valorização da dignidade do indivíduo enquanto procura de independência equânime, defende que isso não será atingido mediante as práticas “ducativas” (de *ducare* = conduzir), todavia por meio de práticas que sejam “ex-ducativas”, isto é, externa-se o potencial que cada indivíduo oferece.

A figura a seguir apresenta as práticas “ex-ducativas” defendida por D’ Ambrósio:

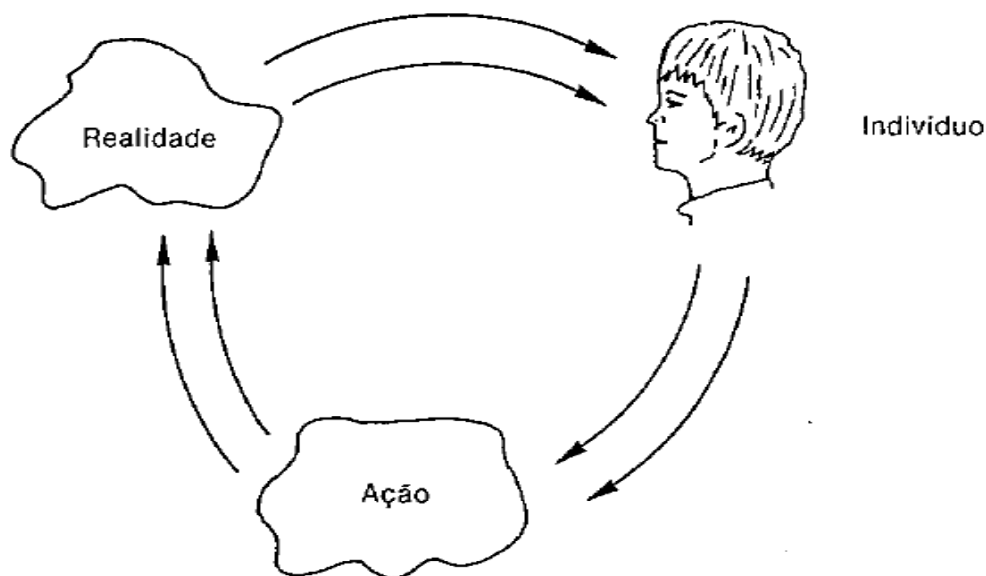


Figura 4.3.2 O ciclo básico do comportamento humano por D’Ambrósio (1998).

(D’AMBRÓSIO, 1998, p. 53)

Com a percepção apresentada por D’Ambrósio (1998) na figura 4.3.2, enfatiza-se a interação do indivíduo com a sua realidade, que leva à estratégia de ação como criatividade de cada indivíduo. A Etnomatemática visa romper com a subordinação acrítica proposta pelo modelo educativo que chega às classes populares, práticas que negam a subordinação a uma ordem estabelecida.

Nessa continuidade, percebe-se a importância do reconhecimento dos grupos historicamente e socialmente excluídos, e a possibilidade do resgate histórico na constituição das identidades dos grupos culturais, assim como a valorização dos seus saberes e fazeres. O papel do professor nesse sentido é o de reconhecer os conhecimentos que se conectem com a realidade dos estudantes, tomar-lhes como ponto de partida, mediar, possibilitar e estimular a visão crítica e criativa sobre e da realidade. Essa proposta pretende evitar o que D’Ambrósio (1998) aponta no modelo apresentado na figura a seguir, em que demonstra uma concepção baseada em uma visão chamada de prática “ducativa”, porque é uma visão mecanizada de ensino que leva a um domínio de baterias de conteúdos que subordinam os comportamentos e os molda para servir, tolhe a criatividade e a capacidade crítica do indivíduo com ordens preestabelecidas.

A figura a seguir representa as práticas “ducadoras” por D’Ambrósio:

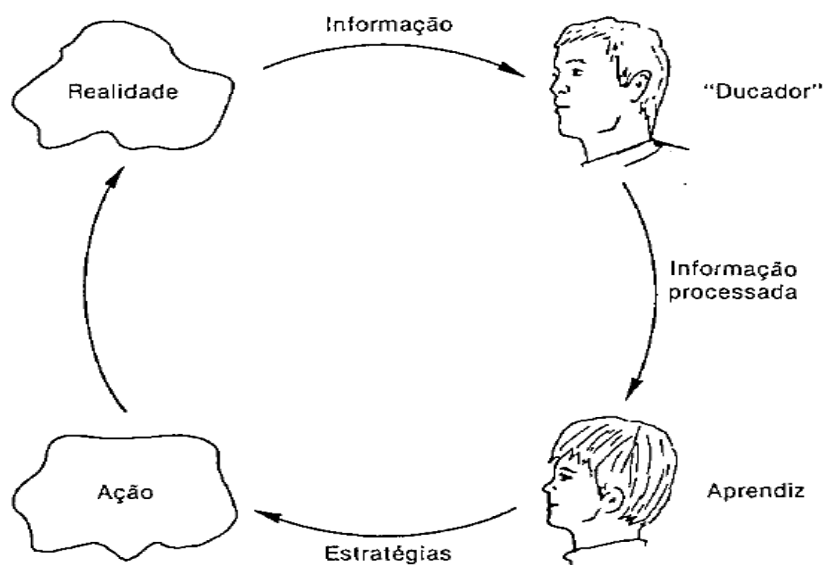


Figura 4.3.3 Representa o que D’Ambrósio pretende evitar em um modelo educacional

(D’AMBRÓSIO, 1998, p. 53)

“Ver a educação matemática de uma forma que personifique o valor da cultura da criança, isto é, sua Etnomatemática, parece ser o caminho desejado [...]”. (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 34)

Esse pensamento do autor corrobora as ideias de Freire (2005) que apresenta as principais características da existência humana: sua condição de inacabamento e a capacidade de reconhecimento e transformação de que o homem é considerado um ser inacabado, isto é, há a consciência de inconclusão, e no processo educativo se estabelece:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. (FREIRE, 2005, p. 83-84)

D’Ambrósio (1998, p. 64 – grifo nosso) destaca que a dinâmica curricular sempre pergunta “onde” e “quando” um currículo tem lugar, e o problema-chave na dinâmica curricular é *relacionar o momento social, tempo e lugar, para o currículo, na forma de objetivos, conteúdos e métodos de forma integrada*”.

Eis a estrutura conceitual de currículo adotada por D’Ambrósio (1998) que considera os objetivos, conteúdos e métodos de forma integrada:

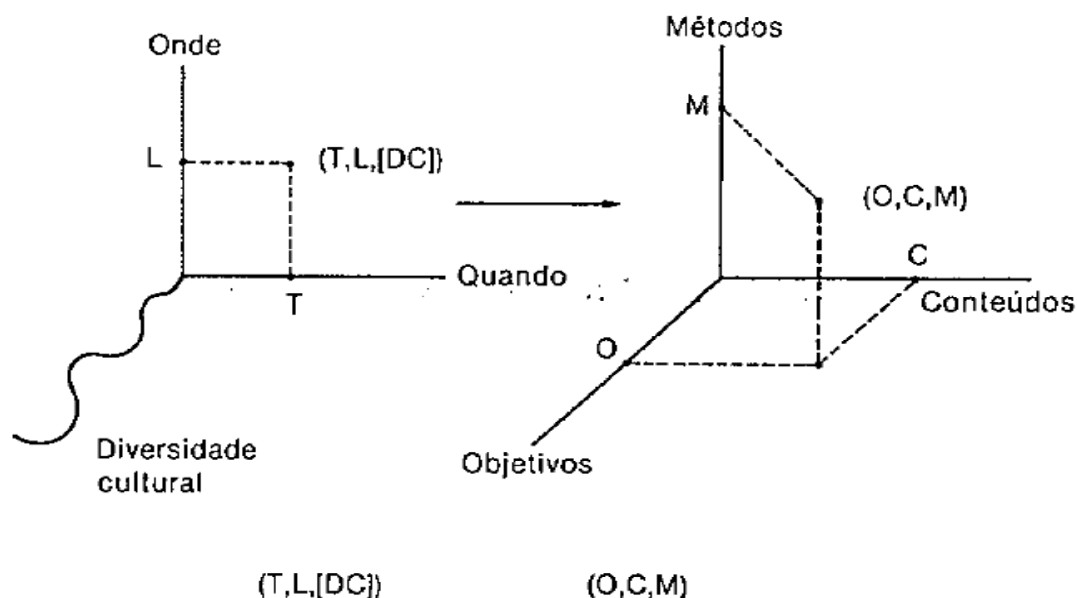


Figura 4.3.4 A estrutura conceitual da dinâmica curricular

(D'AMBRÓSIO, 1998, p. 64)

D'Ambrósio (1998, p. 63 – grifo nosso) explica que é impossível considerar cada um dos elementos apresentados na figura 4.3.4 de forma separada e é bem provável que “[...] a principal razão das falhas identificadas na chamada matemática moderna tem suas raízes na quebra dos componentes do currículo em domínios independentes [...]”. Pressupõe que nesse contexto o momento social vai além do tempo e local ou “quando e onde”. Traz em evidência “uma dimensão extra da natureza mais complexa, que é a *diversidade cultural*”. O mesmo lugar, o mesmo instante, formação cultural diferente fazem uma situação diferente”, por exemplo, em uma mesma classe, duas crianças, uma advinda de família de pais que ambos trabalham e outra de pai que trabalha e mãe que não trabalha fora de casa; o comportamento é diferente ao lidarem com determinados problemas, fato mais presente se a formação étnica for distinta.

Ao considerar esses aspectos e a diversidade na sala de aula, o referido autor destaca: [...] “O grande desafio que eu vejo na educação, nas sociedades em mudanças aceleradas, é como trazer essa diversidade cultural para dentro do currículo, [...] quando olhamos a ciência como tópico necessário em todas essas sociedades de mudança”. (D' AMBRÓSIO, 1998, p. 64 – grifo nosso)

Um currículo etnomatemático apresenta um caráter de transdisciplinaridade, que segundo D’Ambrósio (2005, p. 99) é uma das bases da Etnomatemática: “[...] a transdisciplinaridade vai além das limitações impostas pelos métodos e objetos de estudos das disciplinas e das interdisciplinas. O processo psicoemocional de geração de conhecimentos, que é a essência da criatividade”. A transdisciplinaridade é considerada um enfoque holístico ao conhecimento que reconhece que não é possível chegar ao conhecimento em sua totalidade e fim, e, logo, busca constantemente novas explicações e novos conhecimentos e, por conseguinte, a modificação de comportamentos “[...] substitui a arrogância [...] pela humildade da busca incessante, cujas consequências são respeito, solidariedade e cooperação. Portanto, deve se apoiar, necessariamente, na recuperação das várias dimensões do ser humano”. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 3)

O objetivo de um currículo que contemple a Etnomatemática carece de manifestar os significados aos “modos de saber e de fazer das várias culturas” e reconhece “como e por que grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar” etc. (D’AMBRÓSIO, 2008, p. 1)

Godoy (2001) defende que a matemática escolar deve ser mais igualitária:

[...] e menos representante do pensamento hegemônico que se construiu uma proposta alicerçada em conceitos-chave estruturados em teorias curriculares e educacionais em consonância com a Etnomatemática, que auxilia no fortalecimento da ideia de que o conhecimento matemático é hibridizado e fundamenta-se, sobretudo, na reestruturação e fortalecimento das raízes e vozes silenciadas. (GODOY, 2011, p. 2-3)

O enfoque da Etnomatemática chamado por D’Ambrósio (2008, p. 10) de educação multicultural apresenta por objetivo considerar que o indivíduo, ao retornar à comunidade, deve ter subsídios que lhe permitam a comunicação com a sociedade dominante. É fundamental reconhecer que os estudantes não chegam à escola com ‘a cabeça vazia’, isto é ‘a mente humana não é uma tábula rasa’. Não se pode negar que todo estudante, “todo indivíduo, conhece muito, possui explicações e modos de fazer, os quais vêm de seu ambiente cultural, de sua cultura, de suas experiências prévias”. E uma das grandes dificuldades do processo educacional é que o fato de o professor não conhecer o ambiente cultural dos estudantes torna difícil reconhecer o que o estudante já sabe e o que é capaz de fazer. Assim, o professor parte de sua própria cultura e de seu próprio ambiente cultural, experiências

prévias (estrutura apresentada na Figura 4.3.3), considerado pelo autor como “um dos maiores equívocos da educação”.

Ainda para D’Ambrósio (2008), no trabalho com outras comunidades, o esforço é dispensado na utilização dos instrumentos intelectuais e materiais para fins do trabalho com a cultura dominante. Os instrumentos intelectuais e materiais emanados de certa tradição podem ser úteis para lidar com problemas de outras tradições, por exemplo, há simetrias, reflexões, translações na produção de cestos e objetos de decoração confeccionados pelas comunidades quilombolas e indígenas.

Ver, como exemplo, os problemas surgidos com a implantação de uma escola numa região indígena. [...] Há grande progresso sobre como lidar com os instrumentos intelectuais. Mas, lamentavelmente, há muita resistência com relação aos instrumentos materiais. Ao se implementar uma escola indígena, o primeiro projeto costuma ser a construção das salas de aula, com quadro-negro e carteiras. Isso, geralmente, é uma agressão violenta às tradições da comunidade indígena, onde estar recluso e imóvel, sentado, é inimaginável quando se procura o desenvolvimento da criatividade. (D’AMBRÓSIO, 2008, p. 12)

Ao contrário do que se impõe à educação indígena e a outros grupos como as comunidades quilombolas, em contraponto concordam-se com as ideias de Sacristán (2000), pois evidenciam as escolas como lugares de “produção cultural”, para além de simples veículo de reprodução, ou seja, para que a **mudança curricular** tenha sucesso, uma série de fatores deve ser considerada, tais como:

- grau de controle pelos especialistas para cumprimento do currículo prescrito;
- assimilação pelos professores das orientações;
- materiais didáticos que traduzam adequadamente as propostas;
- condições materiais que não impeçam a variedade metodológica;
- modificação nos procedimentos de avaliação (condições práticas que vão mediar a proposta).

D’Ambrósio (2008, p. 13) propõe como alternativa orientar o currículo matemático para a criatividade, curiosidade, crítica e questionamento permanentes, que contribui para a formação de um cidadão em sua completude, e “não para ser um instrumento do interesse, da vontade e das necessidades das classes dominantes”, porque a invenção matemática é de

acesso a todos os indivíduos e a “importância dessa invenção depende do contexto social, político, econômico e ideológico”.

Ademais, concorda-se com D’Ambrósio (2015) que o ensino da matemática, sob a perspectiva da Etnomatemática, busca reconhecer a necessidade da diversidade no currículo e de uma educação diferenciada para cada cultura. Nesse contexto o “currículo etnomatemático” deve contemplar a etnomatemática que:

[...] propõe uma pedagogia viva, dinâmica, *de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade*. É por isso que, na pedagogia da etnomatemática, utiliza-se muito a observação, a literatura, a leitura de periódicos e diários, os jogos, o cinema etc. Tudo isso, que faz parte do cotidiano, tem importantes componentes matemáticos. (D’AMBRÓSIO, 2008, p. 10 – grifo nosso)

Conforme ressaltam Peixoto Filho e Martins (2009, p. 21), a perspectiva Etnomatemática aceita que a situação vivida pelo educando e o seu contexto sociocultural devem ser o ponto de partida para o ensino/aprendizagem.

A Etnomatemática sublinha a valorização cultural para que, assim, não se reproduzam desigualdades sociais. Nesse sentido o “conhecimento poderoso” defendido por Young (2011) é aquele que considera que todos devem ter acesso (o escolar), mas não leva em conta os conhecimentos advindos das experiências dos estudantes. À vista disso, julga-se nesta pesquisa como “conhecimento poderoso”, ao contrário de Young (2011), aquele que vai além dos conhecimentos formais, o que integra o etnoconhecimento ou saberes cotidianos, tradicionais, isto é, valoriza os diferentes modos de conhecimento. Desse modo, compreende-se que a Etnomatemática pode colaborar para a diminuição das desigualdades, com ênfase no multiculturalismo apresentado nas teorias pós-críticas do currículo e com os questionamentos aos conhecimentos selecionados no currículo conforme evidenciado nas teorias críticas e pós-críticas. À medida que não se valorizam nem se consideram os conhecimentos dos grupos culturais nesse projeto de currículo, que do ponto de vista histórico, por sua vez, foi construído a partir da visão eurocêntrica e hegemônica, entende-se que tal projeto curricular pode contribuir para a produção e disseminação e manutenção das desigualdades e injustiças sociais, por valorizar apenas um determinado conhecimento julgado pela classe dominante como o “conhecimento poderoso” e o mais importante ao desvalorizar e tornar irrisórios os demais conhecimentos das classes dominadas.

Nesse contexto, cabe ressaltar a necessidade de uma educação que possua vínculos com os sujeitos sociais, mas sem desconsiderar o conhecimento formal, pois D’Ambrósio (2015) salienta que o domínio de mais de uma Etnomatemática contribui para que as raízes do dominado se fortaleçam. Uma abordagem pedagógica e Etnomatemática que considere desde a realidade particular de uma determinada população (nesse caso, a comunidade quilombola), de maneira que se garanta o seu direito à educação diferenciada, que valorize os diferentes modos de ser, saber, conviver e até o domínio de outras ‘ticas’. Caldart (2002, p. 18) sustenta que o “povo tem direito de ser educado no lugar onde vive”, a partir de uma educação pensada desde o lugar em que se vive e por meio de sua participação, conectada com a sua cultura e com parâmetros das suas necessidades ‘humanas e sociais’.

Consequentemente, ao compreender-se que a Etnomatemática contribui para a valorização cultural e social dos grupos para o fortalecimento de suas raízes, é necessário refletir-se sobre o currículo da Escola “Quilombola”, a partir da perspectiva Etnomatemática, uma vez que essas práticas curriculares, muitas vezes desconsideram as especificidades desses grupos (como é o caso das comunidades quilombolas) e não há a participação efetiva das comunidades no processo de construção e acompanhamento do currículo.

4.4 Indicadores da Etnomatemática

Santos, B. (2004) aponta que, a fim de se perceberem os indicadores da Etnomatemática em sala de aula, primeiramente esta não deve ser considerada um método, assim como defendido por D’Ambrósio, mas como detentora de ações inclusivas.

Os indicadores da Etnomatemática apontados pelo autor baseiam-se nas etapas do método de Freire, sintetizados na figura a seguir:

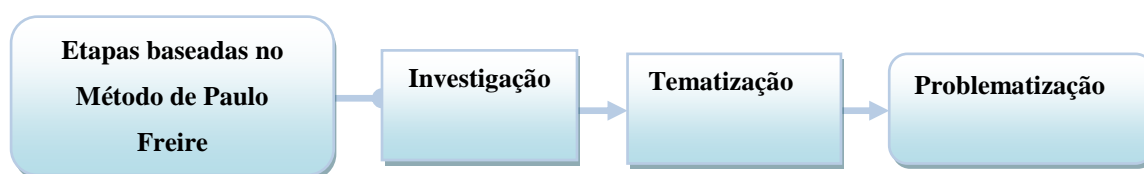


Figura 4.4.1 Etapas para o ensino em Etnomatemática baseadas no método de Paulo Freire

Fonte: a autora. Adaptado de Santos, B. (2004, p. 15)

A síntese *supra* apresentada por Santos, B. (2004) apresenta três etapas, entendidas como indicadores da Etnomatemática. O método de Freire descrito pelo autor está estruturado em três etapas:

1. **Etapa de Investigação:** aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde vive, as palavras e temas centrais de sua biografia.
2. **Etapa de Tematização:** aqui eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido.
3. **Etapa de Problematização:** aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Considera-se que o ensino/aprendizagem da matemática precisa aproximar-se da realidade do educando, partir do seu universo vocabular, assim como descrito na etapa da investigação apresentada por Santos, B. (2004).

“[...] os conhecimentos se constroem ao serem usados em contextos sociais e culturalmente organizados e que, [...] atualizamos ou não certos procedimentos em função de aspectos variáveis contextuais”. (GOMEZ-GRANNEL, 1997, p. 275)

Giroux (1992) corrobora tais concepções educacionais descritas por Gomez-Grannel (1997), ao enfatizar que a aprendizagem deve passar a estruturar-se a partir do contexto social e cultural dos alunos e, ainda, das suas vivências pessoais e familiares.

Para Zabala (2002, p. 28), a atuação pedagógica deve apresentar um enfoque globalizador, a partir do pressuposto de que os conteúdos de aprendizagem são “sempre meios para conhecer ou responder a questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona: realidade que é sempre global e complexa”.

Destarte, alguns possíveis encaminhamentos para o desenvolvimento do trabalho com a Etnomatemática em sala de aula, de acordo com Santos, B. (2004, p. 1-2), podem ocorrer por meio da comparação e contextualização, e os pilares que alicerçam a Etnomatemática são o ‘diálogo’, a ‘contextualização’ e a ‘comparação’.

Diálogo: “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 2014, p. 78)

Contextualização: a matemática contextualizada mostra-se como mais um recurso para resolução de novos problemas.

Portanto, compreende-se a relevância da contextualização para o ensino da matemática segundo D’Ambrósio (2001, p. 27), que reafirma que “contextualizar matemática é essencial para todos”.

Comparação: O professor busca constantemente compreender para além das circunstâncias imediatas de seu meio social, acaba por empreender uma constante busca por novas maneiras e alternativas de ensino – e o que é necessário ser ensinado/aprendido. Em contrapartida, nessa dinâmica, será natural comparar-se com o outro que faz diferente, implica conhecer a si próprio, ao tomar consciência de suas próprias representações, do seu modo próprio de fazer. Funciona também como um instrumento a ser desenvolvido e utilizado pelo aluno em sua construção pessoal e social, comparar a sua realidade com a do outro.

Santos, B. (2004, p. 11) ressalta que, quando os aspectos contextuais, culturais e dimensões sociais que impregnam as práticas escolares e a relação que os professores e alunos estabelecem quando se mobilizam saberes e experiências na escola, a matemática torna-se como um processo, uma atividade humana passível de engajamento ativo do aluno, como produto do ‘saber sábio’ e não como um conhecimento meramente transmitido.

Segundo D’Ambrósio (2015), tem aumentado o interesse pela Etnomatemática das culturas africanas. Ressalta os trabalhos de Paulus Gerdes e seus colaboradores em Moçambique, com um grande número de publicações em português, analisa sobretudo cestarias, tecidos e jogos tradicionais na África meridional. Nas Américas, a Etnomatemática comparece fortemente nas culturas nativas remanescentes. Há muito interesse no estudo histórico da Etnomatemática existente na chegada dos conquistadores e praticada no período colonial. Entretanto, culturas remanescentes continuam praticando a sua Etnomatemática.

O reconhecimento de práticas matemáticas no cotidiano da África tem sido objeto de importantes pesquisas. Um exemplo muito interessante é a utilização de instrumentos de percussão, parte integrante das tradições originárias da África. O ritmo que acompanha os instrumentos de percussão pode ser estudado com auxílio na compreensão de razões. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 24)

“Conciliar a necessidade de ensinar a matemática dominante e ao mesmo tempo dar o reconhecimento para a Etnomatemática das suas tradições é o grande desafio da educação indígena”. (D’AMBRÓSIO, 2015, p. 24)

Gómez-Granell (1997, p. 282) afirma que o objetivo e a finalidade do ensino da matemática devem ser que os alunos dominem e usem significativamente sua linguagem e os seus usos específicos. Contudo, para que isso seja alcançado, as formas de ensino e de aproximação tradicionalmente aplicadas a essa linguagem devem ser modificadas.

Evidencia-se dessa forma, e conforme regulamentam as legislações vigentes, que o currículo deve ser construído a partir da realidade na qual a escola está inserida, contemplando o conhecimento de forma transdisciplinar e transversal.

Por conseguinte, ao empreender-se que a Etnomatemática está presente em diversos espaços, desde um grupo específico até a sala de aula, deve-se pensar em um currículo que valorize a prática de grupos sociais, como é o caso das comunidades remanescentes de quilombo, que são participantes nesta pesquisa, de modo que se reflita sobre o currículo da escola quilombola e se possibilitem reflexões para mudanças de paradigmas, que por muitas vezes são arraigados às diversas ideologias dominantes e desconexos da realidade dos educandos.

5. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Neste capítulo pretende-se abordar e trazer reflexões acerca da luta da população negra brasileira em prol da escolarização de seus filhos; propõe-se a apresentar a luta do movimento negro e quilombola em prol da escolarização diferenciada, os aspectos da obrigatoriedade da Educação Escolar Quilombola, a reflexão e a possibilidade de articulação entre Educação Escolar Quilombola e a Etnomatemática, bem como os aspectos que o currículo de uma Escola Quilombola necessita contemplar – e com base nas principais legislações – Constituição Federal, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Lei de Diretrizes Bases para Educação Nacional, Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, etc. – espera-se assim justificar as bases que levaram as principais legislações a propor uma educação escolar que contemple as particularidades das populações quilombolas, especialmente no que toca às diretrizes para a Educação Escolar Quilombola.

5.1 Conceito de quilombo e Comunidade Quilombola

Faz-se necessário desmistificar o conceito de quilombo e, segundo Santos, P. (2011), historicamente foram utilizados vários significados. De acordo com essa autora, a primeira definição de quilombo foi identificada no corpo da legislação colonial e imperial, que corrobora as concepções trazidas mais adiante por Almeida (2002), na qual o termo aparece associado às ideais de bandido, fuga e isolamento.

O regimento da câmara de São Paulo, de 1733, define quilombo como “*ajuntamento de mais de quatro escravos vindos em matos para viver neles, e fazerem roubos e homicídios*”. (SANTOS, P., 2011, p. 5 – grifo da autora)

Santos, P. (2011) salienta que, em 1940, o Conselho Ultramarino¹⁴ fez uma consulta ao rei de Portugal sobre o tema, que respondeu definindo formalmente que quilombo era

¹⁴ O Conselho Ultramarino foi criado e regulamentado pelo Regimento de 14 de julho de 1642, para se ocupar de todas as matérias e negócios, de qualquer qualidade que fossem, relativos à Índia, Brasil, Guiné, ilhas de São Tomé e Cabo Verde e todas as mais partes ultramarinas. No conjunto das suas competências destacam-se a administração da Fazenda, a decisão sobre o movimento marítimo para a Índia, definindo as embarcações, a equipagem e as armas, o provimento de todos os ofícios de Justiça e Fazenda e a orientação dos negócios tocantes à guerra. Passavam, ainda, pelo Conselho Ultramarino os requerimentos de mercês por serviços prestados no Ultramar. Era composto por um presidente, quatro conselheiros, um secretário e dois porteiros. Pelo Regimento dos ordenados de 23 de março de 1754, verifica-se que à composição primitiva foi acrescentado um

considerado: *“toda habitação de negro fugido que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem achem pilões nele”*. Segundo a autora, do período imperial até a promulgação da Constituição Federal de 1988, há uma lacuna jurídica na definição de quilombo. (SANTOS, P., 2011, p. 5 – grifo da autora)

Almeida (2002) ressalta essa mesma definição como uma referência histórica do período colonial e diz que tal conceito é composto por cinco elementos descritivos sintetizados:

- 1- Associado à fuga, vinculada à ideia de “escravos fugidos”.
- 2- Comporta uma quantidade mínima de “fugidos” e exatamente definida. Em 1740, o limite fixado correspondente era “a que passem de cinco”.
- 3- Representa uma localização que apresenta como característica o “isolamento geográfico”, lugares de difícil acesso e próximo à natureza.

[...] Isso vai influenciar toda uma vertente empirista de interpretação, com grandes pretensões sociológicas, que conferiu ênfase aos denominados “isolados negros rurais”, marcando profundamente as representações do senso comum, que tratam os quilombos fora do mundo da produção e do trabalho, fora do mercado. Esse impressionismo gerou outro tipo de divisão, que descreve os quilombos marginalmente, fora do domínio físico das plantações. (ALMEIDA, 2002, p. 43)

- 4- Faz referência ao que se denomina de “rancho”, se há moradia habitual, solidificada ou não, destacando-se as benfeitorias que por acaso existam.
- 5- Na asserção “nem se achem pilões nele”, “pilão” nesse contexto significa o instrumento utilizado para pilar ou socar, ou seja, para transformar o arroz colhido em alimento, representando “o símbolo do autoconsumo e da capacidade de reprodução”.

Assim sendo, esses cinco elementos funcionaram como “definitivos e como definidores de quilombo”. [...] Daí a importância de relativizá-los, realizando uma leitura crítica da representação jurídica que sempre se mostrou inclinada a interpretar o quilombo como algo que estava fora, isolado, para além da civilização e da cultura, confinado numa suposta autossuficiência e negando a disciplina do trabalho. (ALMEIDA, 2002, p. 43)

Nesse sentido, Santos, P. (2011, p. 6) compreende que a definição de quilombo do período imperial apresenta como base o binômio fuga-isolamento. Todavia, novos estudos sobre esse período da história demonstram que os quilombos se constituem a partir de uma vasta diversidade de processos, “sendo que as fugas com as ocupações de terras livres eram apenas uma das estratégias de luta pela liberdade”.

[...] Assim temos ocupação de terras recebidas por heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados pelo Estado, permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades e a compra de terras durante a vigência escravocrata. Portanto, com as atitudes originais essa população construiu um espaço autônomo dentro do regime escravista que possibilitou a sua sobrevivência física e cultural. Eles também não viviam isolados, pois mantinham um sistema de aliança com seus vizinhos e comercializavam seus produtos agrícolas nas cidades. (SANTOS, P., 2011, p. 6)

Para Santos, P. (2011), as discussões iniciais acerca do conceito de quilombo ocorriam em torno da necessidade de ultrapassar a definição do período imperial. Com o advento do art. 68 da Constituição Federal e a mobilização das comunidades quilombolas para sua efetivação, acirrou-se e aprofundou-se o debate entre juristas, movimentos sociais, órgãos governamentais e pesquisadores, em um processo que envolveu diversas pessoas e instituições denominadas “ressemantização do quilombo” ou “ressemantização do conceito de quilombo”.

A referida autora afirma ainda que, durante os debates iniciais do processo de “ressemantização” do quilombo, um pesquisador da Fundação Cultural Palmares (FCP), em 1990, apresentou à sociedade uma definição de quilombo com uma base “historicizante”, arqueológica e voltada para a ideia de patrimônio histórico e citada pela Isto É (1990, p. 34): “*Quilombos são sítios historicamente ocupados por negros que tenham resíduos arqueológicos de sua presença, inclusive as áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes, com conteúdos etnográficos e culturais*”. (SANTOS, P., 2011, p. 8 – grifo da autora)

Schmitt; Turatti; Carvalho (2002) destacam a necessidade de redimensionar o conceito de quilombo:

A tarefa de fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo e, por extensão, garantir – ainda que formalmente – o seu acesso à terra trouxe à tona a necessidade de redimensionar o próprio conceito de quilombo, a fim de abarcar a gama variada de situações de ocupação de terras por grupos negros e ultrapassar o binômio fuga-resistência, instaurado no pensamento corrente quando se

trata de caracterizar estas conformações sociais. (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p.02)

Leite (2000) ressalta a questão da coletividade das comunidades quilombolas:

Para além de uma identidade negra colada ao sujeito ou por uma cultura congelada no tempo, que deve ser tombada pelo patrimônio histórico e exposta à visitação pública, é a noção de coletividade o que efetivamente conduz ao reconhecimento de um direito que foi desconsiderado, de um esforço sem reconhecimento ou resultado, de um lugar tomado pela força e pela violência. Coletividade no sentido de um pleito que é comum a todos, que expressa uma luta identificada e definida num desdobrar cotidiano por uma existência melhor, por respeito e dignidade. É aí por onde a cidadania deixa de ser uma palavra da moda e passa a produzir efeito no atual quadro de desigualdades e exclusão social no Brasil. (LEITE, 2000, p. 146)

Concorda-se com Garcia (1997) sobre a conceituação que apresenta ao termo quilombo: “[...] *a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos e é utilizada para designar um legado, uma herança cultural e material que lhe confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar específico*”. (GARCIA, 1997, p. 47 – grifo do autor)

Quanto ao sentimento de pertença a um grupo, uma terra, Schmitt; Turatti; Carvalho (2002) indicam que “é uma forma de expressão da *identidade étnica* e da *territorialidade*, construídas sempre em relação aos outros grupos com os quais os quilombolas se confrontam e se relacionam”. (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 3)

Moura (1981) apresenta duas correntes interpretativas do ponto de vista das análises historiográficas dos quilombos classificadas em “culturalista”, que apresenta a ideia de quilombo como persistência da cultura africana, reafirmação da cultura e do estilo de vida africano, e “materialista”, que enfatiza a resistência produzida na fuga e a resistência ao trabalho escravo.

Segundo Chiavenato (2012), centenas de quilombo espalharam-se pelo País, e quase todos foram cercados e destruídos; o quilombo mais antigo no Brasil é o de Palmares, que resistiu 67 anos até ser vencido. Os quilombos ou “mucambos” constituíam-se com cinco ou seis casebres no meio da floresta, onde se escondiam alguns negros, plantando roças ou vivendo dos frutos do mato, ou organizações poderosas como Palmares, com cerca de 20 mil habitantes e uma eficiente força militar para se defender dos ataques dos exércitos que tentaram destruí-lo.

Ainda para Chiavenato (2012, p. 139) os negros fugiam e criavam uma comunidade no mato. Surgiam roçados, casebres, organização política e social baseada na propriedade coletiva e uma forma guerreira, porém devido a constantes perseguições eram obrigados a se mudar de local. “Essa era a base dos quilombos: a fuga da escravidão e a tentativa de estabelecer uma comunidade negra autônoma e livre”.

Para Pires (2012) quilombola é a denominação atribuída aos escravos refugiados em quilombos, ou descendentes de escravos negros que, no período da escravidão, fugiram dos engenhos de cana-de-açúcar, fazendas e pequenas propriedades local em que se executavam diversos trabalhos braçais, para formar pequenos vilarejos chamados de quilombos.

De acordo com Pires (2012, p. 68) quilombolas definem-se como grupos negros que vivem predominantemente em áreas rurais (atualmente, alguns estão mais próximos das áreas urbanas). Essas comunidades têm uma história de luta pela liberdade, desde os antepassados trazidos da África como escravos, “e hoje lutam por um pedaço de terra onde possam viver de acordo com as suas tradições”. Além disso, outra característica que marca os quilombolas é a ocupação de território conforme as ligações de parentesco.

Pires (2012) ressalta que os quilombos nasceram das lutas e das fugas dos escravos negros contra os fazendeiros rentistas e constituíram-se em verdadeiras terras da liberdade e do trabalho coletivo no seio do território colonialista.

Passos (2007, p. 4) ressalta que os quilombos são grupos sociais distinguidos pela identidade étnica:

São grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade. Identidade étnica, numa perspectiva de um processo de autoidentificação bastante dinâmico, resultado de uma confluência de fatores que variam desde uma ancestralidade comum, forma de organização política e social a elementos linguísticos e religiosos. Elementos definidos pelos próprios quilombolas e não mais por um olhar externo.

De acordo com o Inventário Cultural dos Quilombos do Instituto Socioambiental – ISA (2013, p. 13), em virtude da atualização da noção clássica de quilombo, estes passaram a se chamar pela Constituição Federal de 1988 de remanescentes de quilombo:

[...] a Constituição de 1988 passou a chamar de “remanescentes de quilombo” todas as comunidades vivas de afro-brasileiros que vivem em sítios conhecidos e não conhecidos dos antigos quilombos e que se caracterizam, antes de tudo, pela descendência de africanos escravizados. A definição clássica – muito pautada nas

características e representações sobre o quilombo de Palmares – é inadequada para pensar a realidade atual destas comunidades porque cristaliza a existência dos quilombos no passado, no tempo da escravidão, e os assentamentos negros eram vistos apenas como focos isolados de resistência ao regime, destituídos de positividade sociocultural e identitária. A atualização do conceito de quilombo diversifica o conjunto de experiências históricas e constituições étnicas de comunidades negras rurais que resultam do período escravocrata. Esta perspectiva abre caminho para entender o que ocorreu com estes grupos após o fim da escravidão e suas formas de organização atuais. No campo da antropologia, os estudos sobre a identidade desta nova categoria social operaram um deslocamento do eixo analítico: passando dos estudos raciais, que caracterizam a maior parte da produção existente sobre os afrodescendentes, para os estudos de etnicidade. Isso significou abandonar as teses baseadas no conceito de raça, deslocando o olhar para o critério cultural. Nesta linha, surgiram pesquisas interessadas em mapear o fenômeno de emergência das comunidades quilombolas e como elas experimentam o processo de produção de identidades contrastivas e “invenção” de tradições. Quando atualizam suas diferenças culturais com outros grupos sociais, as comunidades quilombolas definem suas tradições, fazendo uma seleção de traços culturais que garantem a preservação da identidade do grupo. As formas e expressões culturais quilombolas no Brasil são variadas e ainda pouco conhecidas em sua diversidade.

Conforme o artigo 2.º do Decreto 4.887/2003:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003, p. 1)

O trabalho do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Fundação Itesp), no reconhecimento de uma comunidade quilombola, segundo Santos, P. (2011), soma-se ao Decreto Federal 4.887/2004, apoiado nas concepções de quilombo apresentadas pela autora pela Associação Brasileira de Antropologia:

O termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população extremante homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas sobretudo consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (O'DWYER, 1995, p. 3 apud SANTOS, 2011, p. 9)

Autodefinição: De acordo com as informações do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2017), a própria comunidade se autorreconhece como “remanescente de quilombo”. O amparo legal é dado pela Convenção 169, da Organização

Internacional do Trabalho, cujas determinações foram incorporadas à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo 143/2002¹⁵ e Decreto 5.051/2004¹⁶.

Autoatribuição: O processo de autoatribuição que fundamenta a identidade do grupo é a consciência de pertencimento de cada um de seus membros. Essa autoafirmação identitária diz respeito somente aos membros do grupo. Não é suficiente para um indivíduo afirmar ou negar sua identidade étnica, é necessário que essa identidade seja endossada pelo coletivo.

O quadro a seguir apresenta sinteticamente o conceito de quilombo.

Quadro 5.1 Conceituação de quilombo

Palavra *quilombo*, originária do idioma africano “quimbundo”, significa sociedade formada por jovens guerreiros pertencentes a “grupos étnicos desenraizados de suas comunidades”.

Com a definição mais atual: “[...] comunidade negra rural, habitada por descendentes de africanos escravizados”, que possuem laços de parentesco, vivem “da agricultura de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada pelos seus antepassados “secularmente”, mantêm as “suas tradições culturais” e vivenciam-nas “no presente”, “como suas histórias e seu código de ética”, “comunicados oralmente e que passam de geração para geração”.

Fonte: Adaptado de Agenda socioambiental de comunidades quilombolas do Vale do Ribeira (Instituto Socioambiental, 2008, p. 10)

Define-se assim, na contemporaneidade, comunidade quilombola como grupo ligado à descendência e ancestralidade negra atrelada ao sofrimento histórico, com a centralidade étnico-cultural, e apresenta diferentes modos de vida, costumes e tradições e relações com a

¹⁵ Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>>. Acesso em 20. jan. 2018.

¹⁶ Promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm>. Acesso em 20. jan. 2018.

territorialidade que carregam a marca da resistência de luta contra a opressão histórica. As comunidades quilombolas devem se autoatribuir e se autodefinir com a identidade quilombola de forma coletiva. Destacam-se pela luta e resistência da conquista pelo território, e com esta vêm outras questões relacionadas à peleja pela melhoria das políticas públicas, como acesso a saúde, moradia, educação, infraestrutura, desenvolvimento socioeconômico, cidadania, entre outras. A identidade quilombola é construída a partir de um legado de luta histórica pela terra e de resistência pela manutenção e reprodução de seus diferentes modos de vida.

5.2 Histórico da legislação: reconhecimento e proteção

O Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT, sobre povos indígenas e tribais, define em seu artigo 5.º: Ao se aplicar as disposições da presente Convenção, reafirmam-se o reconhecimento e proteção com relação às práticas sociais, culturais, valores:

- a) deverão ser reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais religiosos e espirituais próprios dos povos mencionados e dever-se-á levar na devida consideração a natureza dos problemas que lhes sejam apresentados, tanto coletiva como individualmente;
- b) deverá ser respeitada a integridade dos valores, práticas e instituições desses povos;
- c) deverão ser adotadas, com a participação e cooperação dos povos interessados, medidas voltadas a aliviar as dificuldades que esses povos experimentam ao enfrentarem novas condições de vida e de trabalho. (BRASIL, 2004, p. 3)

Assim como a garantia do direito de propriedade das terras que ocupam tradicionalmente, deve haver o direito de proteção aos recursos naturais, conforme o disposto nos artigos 14 e 15 do mesmo Decreto:

Art. 14. 1. Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse particular, deverá ser dada especial atenção à situação dos povos nômades e dos agricultores itinerantes.

2. Os governos deverão adotar as medidas que sejam necessárias para determinar as terras que os povos interessados ocupam tradicionalmente e garantir a proteção efetiva dos seus direitos de propriedade e posse.

3. Deverão ser instituídos procedimentos adequados no âmbito do sistema jurídico nacional para solucionar as reivindicações de terras formuladas pelos povos interessados.

Art.15. 1. Os direitos dos povos interessados aos recursos naturais existentes nas suas terras deverão ser especialmente protegidos. Esses direitos abrangem o direito desses povos a participarem da utilização, administração e conservação dos recursos mencionados. (BRASIL, 2004, p. 4)

Segundo Informações extraídas do portal do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Programa Brasil Quilombola (PBQ) foi lançado em 12 de março de 2004 pelo Governo Federal como uma política de Estado para as áreas remanescentes de quilombos. O PBQ engloba várias ações “nos diversos órgãos governamentais, com suas respectivas previsões de recursos, bem como as responsabilidades de cada órgão e prazos de execução. Dessas ações, a política de regularização é atribuição do Incra”. A coordenação geral do PBQ é de responsabilidade da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que atua com outros 11 ministérios que compõem o seu Comitê Gestor. A gestão descentralizada do PBQ é realizada por intermédio da articulação dos entes federados, a partir da estruturação de comitês estaduais. Tal gestão estabelece a “interlocação com órgãos estaduais e municipais de promoção da igualdade racial (PIR), associações representativas das comunidades quilombolas e outros parceiros não governamentais”. Com o lançamento do PBQ, foi instituída a Agenda Social Quilombola pelo Decreto 6.261, de 20 de novembro de 2007.¹⁷ Compreende, de acordo com artigo 2.º, ações voltadas:

I – ao acesso à terra;

II – à infraestrutura e qualidade de vida;

III – à inclusão produtiva e desenvolvimento local; e

IV – à cidadania.

Os desdobramentos referentes a cada eixo supracitado são sintetizados de acordo com o Guia de Políticas Públicas para as Comunidades Quilombolas (BRASIL, 2013, p. 10):

Eixo 1: Acesso à Terra – execução e acompanhamento dos trâmites necessários para a regularização fundiária das áreas de quilombo, que constituem título coletivo de posse das terras tradicionalmente ocupadas. O processo se inicia com a certificação das comunidades e se encerra na titulação,

¹⁷ Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências.

que é a base para a implementação de alternativas de desenvolvimento para as comunidades, além de garantir a sua reprodução física, social e cultural;

Eixo 2: Infraestrutura e Qualidade de Vida – consolidação de mecanismos efetivos para destinação de obras de infraestrutura (habitação, saneamento, eletrificação, comunicação e vias de acesso) e construção de equipamentos sociais destinados a atender as demandas, notadamente as de saúde, educação e assistência social;

Eixo 3: Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local – apoio ao desenvolvimento produtivo local e autonomia econômica, baseado na identidade cultural e nos recursos naturais presentes no território, visando a sustentabilidade ambiental, social, cultural, econômica e política das comunidades;

Eixo 4: Direitos e Cidadania – fomento de iniciativas de garantia de direitos promovidas por diferentes órgãos públicos e organizações da sociedade civil, estimulando a participação ativa dos representantes quilombolas nos espaços coletivos de controle e participação social, como os conselhos e fóruns locais e nacionais de políticas públicas, de modo a promover o acesso das comunidades ao conjunto das ações definidas pelo governo e seu envolvimento no monitoramento daquelas que são implementadas em cada município onde houver comunidades remanescentes de quilombos.

Embora haja avanço na legislação com a implantação do PBQ, muitas comunidades quilombolas ainda carecem de ações referentes a cada eixo e sofrem com a falta de terra e com ameaças dos terceiros que ocupam suas terras e com a criação de barragens e parques nas áreas quilombolas. Passaram-se cerca de 30 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garante o título de propriedade definitiva das terras, 13 anos do lançamento do PBQ e 10 anos da instituição da Agenda Social Quilombola, e, a título de exemplo, a Comunidade Quilombola de Peropava, assim como muitas outras, ainda não possui esse título das suas terras.

Em um estudo realizado pela Promotoria de Justiça de Registro, na Comunidade Quilombola Peropava em 2015 sobre o PBQ evidenciaram:

Notamos na comunidade um discurso de desamparo em algumas questões. Na data da visita havia sido iniciada a coleta de lixo residencial dos moradores, ainda sem garantias se o serviço ofertado seria efetivo e regular, uma vez que há insatisfação e descrença nas ações públicas desenvolvidas na região. Os coletores, local onde os sacos de lixo deveriam ser colocados, prometidos pelo município não haviam sido disponibilizados, os moradores utilizaram baldes e outros bens próprios para o armazenamento do lixo até a coleta. Notamos um distanciamento não só físico/geográfico, como de pertencimento e assistência, foram mencionados esforços contínuos para o atendimento de demandas básicas, como o caso da coleta de lixo, além da incerteza acerca da efetiva manutenção dos serviços prestados. (SILVA, S. S; BORGES, 2015, p. 10)

Atualmente (2018), a Comunidade de Peropava, ainda apresenta problemas com a infraestrutura e qualidade de vida; na comunidade não há sistema de saneamento básico, utiliza-se de fossas negras a céu aberto; não há atendimento médico; enfrenta dificuldades com a educação, devido ao fechamento coercitivo da escola localizada na comunidade pelo Município; não tem atendimento de assistência social; as vias de acesso em condições precárias; e, no quesito Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local, possui obstáculos com a produção por falta de irrigação, por não ter terra; e há moradores que respondem criminalmente por algumas intervenções no meio ambiente, resultando na cobrança de altos valores de multa e constante monitoramento pelos órgãos ambientais. Logo, não podem fazer a roça em virtude das regras das normas ambientais e da dificuldade para o licenciamento para utilizar outras áreas dentro da própria comunidade, pois a terra utilizada está infértil pelo constante uso. Na Comunidade Quilombola Peropava cada família possui o seu poço, providenciado com recurso próprio.

A Escola Municipal, localizada no quilombo, não possui fonte de água própria, utiliza-se do poço de um vizinho (terceiro), e não são feitos acompanhamentos pelo sistema de saúde para orientação e tratamento da água. Na comunidade existem quatro casas construídas por programas sociais de habitação iniciadas em 2013, e houve muita demora na concretização das etapas de liberação dos recursos disponíveis para as construções das casas. Em 2014, o Quilombo Peropava contou com a intermediação de uma organização não governamental Instituto Madre Terra para a adesão ao programa Minha Casa Minha Vida. A organização não desenvolveu um trabalho contínuo com a comunidade; levou apenas os documentos da comunidade e dos moradores, porém não deu prosseguimento aos trabalhos. Em outras comunidades, iniciou os trabalhos, e não concretizou, por conseguinte muitas famílias não conseguiram acessar ou ter as casas concluídas pelo programa Minha Casa Minha Vida. Sendo assim, as comunidades quilombolas necessitam urgentemente de mais atenção e efetividade nas políticas públicas garantidas em todos os eixos do PQB.

5.3 Procedimentos para reconhecimento e titulação do território quilombola

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), é garantido o título de propriedade definitiva às comunidades remanescentes de quilombo, nos Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecido a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. A partir das conquistas do movimento quilombola pelo direito de reconhecimento da propriedade definitiva das suas terras, cabe ao Estado o dever da emissão dos títulos dos territórios quilombolas as suas respectivas comunidades.

O Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”.

Para o reconhecimento de um grupo como remanescente de comunidade de quilombo, segundo Santos, P. (2011), consideram-se os critérios de autoatribuição descritos nesse mesmo Decreto e na Convenção 169 da OIT: grupos étnicos, ancestralidade negra e territorialidade. Salienta ainda que o debate sobre a questão quilombola não se esgota e é necessário o diálogo entre Estado, juristas, acadêmicos e quilombolas.

Segundo informações extraídas do portal do (Incra),¹⁸ para que as comunidades quilombolas possam acessar à política de regularização dos territórios, inicialmente devem encaminhar a certidão de autorreconhecimento (Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos) emitida pela FCP, o órgão responsável por emitir a certidão de autodefinição conforme as regulamentações da Portaria 98, de 26 de

¹⁸ Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/estrutura-fundiaria/quilombolas>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

novembro de 2007.¹⁹ Ao Incra, na esfera federal, compete delimitar as terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, assim como determinar suas demarcações e titulações. Baseada na Instrução Normativa n.º 57, do Incra, de 20 de outubro de 2009, as comunidades interessadas devem encaminhar à Superintendência Regional do Incra do seu Estado uma solicitação de abertura de procedimentos administrativos visando à regularização de seus territórios.

A partir da apresentação do documento emitido pela FCP, os trabalhos consistem no estudo da área para elaborar o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do território (RTID). *A posteriori*, recepcionam-se, analisam-se e julgam-se as contestações, caso houver. Quando da aprovação final do RTDI, é publicada a portaria que reconhece e em que consta a delimitação do referido território. A próxima fase consiste na regularização fundiária, em que realiza-se a “desintrusão” de ocupantes não quilombolas por meio da desapropriação e/ou pagamento de indenização e demarcação do território. Por fim, é concedido à comunidade quilombola o título de propriedade coletiva; sendo *pro indiviso*, o título é emitido em nome da associação dos moradores da área e registrado no cartório de imóveis, sem gerar custos financeiros à comunidade.

A tabela a seguir representa o passo a passo para titulação de território quilombola pelo Incra:

Tabela 5.3 Passo a passo para titulação de território quilombola pelo (Incra)

Autodefinição quilombola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A comunidade quilombola deve apresentar ao Incra a certidão de autoreconhecimento emitida pela FCP.
1ª Etapa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ RTDI- Elaboração do Relatório Técnico de identificação (RTDI) pelo Incra, nesta etapa são levantadas informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas, etnográficas e antropológicas, com o objetivo

¹⁹ Institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodenominadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres, para efeito do regulamento que dispõe o Decreto n.º 4.887/2003.

	de identificar os limites das terras das comunidades remanescentes de quilombo.
2ª Etapa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Publicação do RTDI- Após a publicação do (RTDI), os interessados têm o prazo de 90 dias após a publicação e notificações para contestarem o (RTDI) junto a Superintendência Regional do (Incra), juntando as provas pertinentes. Dos julgamentos das contestações caberá recurso ao Conselho Diretor do (Incra), no prazo de 30 dias a partir da notificação.
3ª Etapa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Publicação da Portaria de Reconhecimento- Encerra-se a fase da identificação do território, a partir da publicação da portaria no Diário Oficial da União (DOU) e dos estados, do presidente do (Incra) que reconhece os limites do território quilombola
4ª Etapa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Publicação do Decreto de desapropriação- Nos casos em que há imóveis privados (títulos ou posses) incidentes no território se faz necessária a publicação de Decreto Presidencial de Desapropriação por interesse social da Presidência da República. Os imóveis desapropriados serão vistoriados e avaliados conforme os preços de mercado, pagando-se sempre previamente em dinheiro a terra nua, no caso dos títulos válidos e as benfeitorias.
5ª Etapa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Titulação- O Presidente do (Incra) realiza a titulação mediante a outorga de título coletivo, imprescritível e pró- indiviso à comunidade, em nome da associação legalmente construída, sem nenhum ônus financeiro, e proibida a venda e penhora do território.

Fonte: a autora: Adaptado de Passo a passo da titulação de territórios quilombolas. Disponível em <http://www.incra.gov.br/passo_a_passo_quilombolas>. Acesso em: 8 jan. 2018.

O reconhecimento das comunidades quilombolas pode ser feito em nível de Estado pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” (Itesp), após o estudo realizado por um grupo de trabalho constituído.²⁰ Conforme dispõe o Decreto n.º 42.839, de 4 de fevereiro de 1998, é de competência da Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, por meio do (Itesp), realizar a identificação das áreas ocupadas pelos Remanescentes de Comunidades de Quilombo, iniciado de ofício pelo (Itesp) ou requerido pelas associações de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, definidos conforme a conceituação

²⁰ A partir das disposições do Decreto n.º 40.723, de 21 de março de 1996 (Institui Grupo de Trabalho para os fins que especifica e dá providências correlatas), e do Decreto Estadual n.º 41.774, de 13 de maio de 1997 (Dispõe sobre o Programa de Cooperação Técnica e de Ação Conjunta a ser implementado entre a Procuradoria-Geral do Estado, a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, a Secretaria do Meio Ambiente, a Secretaria da Cultura, a Secretaria de Agricultura e Abastecimento, a Secretaria da Educação e a Secretaria do Governo e Gestão Estratégica, para identificação, discriminação e legitimação de terras devolutas do Estado de São Paulo, e sua regularização fundiária, ocupadas por Remanescentes das Comunidades de Quilombos, implantando medidas socioeconômicas, ambientais e culturais).

antropológica e identificados com base nos critérios de autodefinição e dados históricos sociais escritos e/ou orais, com a participação efetiva da associação em todas as fases. Depois, emitir-se-á o Relatório Técnico Científico (RTC) e o decreto de reconhecimento será publicado no *Diário Oficial da União*.

Artigo 3.º Dos mesmos Relatórios Técnico-Científicos constarão os limites totais das áreas ocupadas, conforme territorialidade indicada pelos Remanescentes de Comunidades de Quilombos, que levarão em consideração os espaços de moradia, exploração econômica, social, cultural e os destinados aos cultos religiosos e ao lazer, garantindo-se as terras necessárias à sua reprodução física e sociocultural.

Parágrafo único. A partir da elaboração dos Relatórios Técnico-Científicos, realizar-se-ão, por técnicos do Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” – ITESP, as propostas de memoriais descritivos das áreas a serem objeto de legitimação de posse, bem como das áreas de domínio particular para fins de encaminhamento nos termos do artigo 14 do Decreto n.º 41.774, de 13 de maio de 1997, e as áreas de domínio indefinido.

Artigo 4.º As associações dos Remanescentes das Comunidades de Quilombos terão, em todas as fases, participação nos processos de identificação e demarcação de suas respectivas áreas.

Parágrafo único. Ouvidas as associações dos Remanescentes das Comunidades de Quilombos sobre as propostas finais dos memoriais descritivos, terão início os planos gerais de legitimação de posse. (BRASIL, 1998, p. 1)

Quadro 5.3 Conceito de (RTC) emitido pelo (Itesp)

Relatório Técnico Científico (RTC) – documento que reconhece a comunidade como quilombo, consta de informações antropológicas e fundiárias. Os quilombos que estão em áreas públicas estaduais e quando reconhecidos recebem o título de domínio do Estado, este é emitido em nome da associação que é a representação jurídica do quilombo. Já os quilombolas que vivem em áreas particulares ou da União ficam sob a dependência do Governo Federal, assim representados pelo (Incra), que é o órgão responsável pela execução da reforma agrária e tem como atribuição a desapropriação de terras sob a posse de terceiros e a expedição do título de domínio.

Fonte: Adaptado da Agenda socioambiental de comunidades quilombolas do Vale do Ribeira. (Instituto Socioambiental, 2008, p. 12)

Embora as comunidades quilombolas tenham conseguido um avanço no direito de título de propriedade definitiva de suas terras asseguradas pela Constituição Federal (1988) e demais dispositivos legais, na atualidade (2018) sofrem constantes ameaças

quanto ao direito do reconhecimento e a titulação de suas terras em virtude de votação do Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, tal ação direta de inconstitucionalidade movida pelo partido Democrata (DEM), como inconstitucional. Foi votada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 8 de fevereiro de 2018, porém a ação foi rejeitada e o decreto se mantém como constitucional²¹.

Assim, as comunidades quilombolas vivem momentos de tensão, com medo de ter seus direitos cerceados. A ausência e o retardamento no processo de regularização fundiária são uma constante, e essa é uma das principais demandas das comunidades quilombolas, com as práticas tradicionais de roça e as atividades de plantio para geração de renda restringidas em razão de as terras estarem ocupadas por terceiros porque ainda não foram realizadas a “desintrusão” e a desapropriação das terras, isto é, não lhes foi emitido o título definitivo de propriedade.

5.4 Educação Escolar Quilombola: um desafio

Pensar a Educação Escolar Quilombola na atualidade é um imenso desafio, pois os quilombolas são sujeitos históricos e ainda nos dias atuais passam por um processo de luta e resistência, enfrentam o preconceito, racismo e discriminação, vítimas de um processo de colonização excludente, principalmente porque, apesar de serem elaboradas legislações que garantam os direitos, principalmente no que se refere à Educação Escolar Quilombola, sabe-se que esta é ainda uma luta das comunidades remanescentes de quilombo que perdura.

“A educação brasileira foi moldada a partir da relação civilizado primitivo, ou seja, o sistema educacional foi estruturado a partir do ponto de vista hegemônico das classes dominantes do país, em que certamente o negro permaneceu excluído”. (SILVA, E., 2011, p. 59). Com isso, é evidente que a educação diferenciada que as comunidades quilombolas

²¹ “Por 10 votos a 1, o STF (Supremo Tribunal Federal) rejeitou a ação movida pelo PFL (hoje Democratas) que questionava o decreto presidencial de 2003 que regulamentava as regras para identificação e demarcação de terras quilombola”. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/02/08/maioria-do-stf-rejeita-acao-que-tentava-derrubar-decreto-sobre-terras-quilombolas.htm>>. Acesso em 08. fev. 2018.

almejam ficar para um segundo plano, sem que seja dada a sua devida importância porque sempre há um conteúdo julgado mais relevante do ponto de vista de quem constrói o currículo, ao tratar-se das comunidades quilombolas, sem voltar o olhar para os aspectos culturais, de tradição e de centralidade ao território no processo de construção desse currículo.

Segundo Pires (2012, p. 10), a sociedade brasileira é excludente e com uma cultura de violência relacionada, principalmente, às questões de gênero, raça, etnia, geracional, nível socioeconômico, opção religiosa e política, diversidade sexual e pessoas com deficiência. “São comportamentos que permeiam as nossas subjetividades, isto é, as nossas formas de ser, pensar, agir, e muitas vezes são aprendidos sem que tenhamos consciência dos seus significados e das suas implicações”.

Ainda para essa autora, o desafio da educação orientada pela defesa dos direitos humanos é promover uma educação com respeito integral dos direitos de todas as pessoas e uma formação cidadã, em que elas possam ser agentes autores do projeto de sociedade livre, igualitária, solidária e socialmente justa – uma sociedade que seja realmente democrática e fundamentada nos pilares de igualdade de direitos e na liberdade.

Para Souza (2008, p. 1), “o movimento de luta pela garantia dos direitos quilombolas é histórica e política”. Esse movimento é marcado pela resistência:

Traz em seu íntimo uma dimensão secular de resistência, na qual homens e mulheres negros buscavam o quilombo como possibilidade de se manterem física, social e culturalmente, em contraponto à lógica colonial e pós-colonial.

No período pós-abolição, a população negra se manteve excluída do acesso a diversos direitos fundamentais e a luta pelos direitos quilombolas se somou às lutas da população negra de modo geral, sendo uma forte bandeira dos movimentos negros organizados durante os séculos XX e XXI. O processo de fortalecimento da luta pelos direitos quilombolas construiu, todavia, uma outra faceta importante do ponto de vista político-organizativo que é a constituição do movimento quilombola, com suas especificidades em relação ao movimento negro urbano.

O movimento constituído por lideranças quilombolas é marcado pela luta e resistência, que se caracteriza “[...] pela defesa do seu território, conseqüentemente, de sua sobrevivência enquanto grupo específico ameaçado pelo avanço da especulação imobiliária, dos grandes

empreendimentos, que afetam e alteram diretamente a existência desses grupos”. (CONAQ, 1995, p. 3)

As discussões sobre a Educação Escolar Quilombola iniciaram-se em 2001, durante a Conferência Nacional de Educação (Conae), ocorrida em Brasília, palco de debate sobre a diversidade em um âmbito geral enquanto cerne da política educacional. Esse debate foi ampliado em 2010 durante a (Conae) e resultou na inclusão da Educação Escolar Quilombola no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação como uma modalidade de ensino da Educação Básica que deve estar presente em todas as etapas da educação básica. A Conae (2010) estabeleceu que a educação quilombola é responsabilidade de todas as esferas de governo, federal, estadual e municipal, e devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do *movimento negro quilombola*, assegurando o *direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional*.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, *visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica*.
- h) *Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.* (CONAE, 2010, p. 131-132 – grifo nosso)

Com as regulamentações, somadas às lutas históricas do movimento quilombola, o Conselho Nacional de Educação – CNE (2011) enfatiza o papel do Estado brasileiro na efetivação da educação para todos:

[...] respeitando não só a diversidade regional, mas, sobretudo, a cultural. As dificuldades de efetivação de uma educação escolar digna e de qualidade para as comunidades remanescentes de quilombos, no Brasil, passam a fazer parte das demandas dos movimentos sociais, como também se tornam responsabilidade do poder público. (BRASIL, 2011, p. 6)

Atinente à Educação Escolar Quilombola, Moura (2007, p. 4) destaca que é preciso que os professores repensem a partir das experiências dos quilombos [...] “o papel da escola como fonte de afirmação da identidade nacional. É um desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens”.

Entre os maiores desafios da Educação Escolar Quilombola na atualidade podem-se destacar: que a efetivação da educação diferenciada ocorra de fato conforme preveem os dispositivos legais; a garantia e a manutenção das escolas em território quilombola, pois muitas comunidades quilombolas ainda não têm escolas em seu território e as que existem são fechadas pelo município com a justificativa que há poucos alunos; falta de infraestrutura adequada, como ausência de acessibilidade e de manutenção periódica do prédio; falta de equipamentos como computadores; acesso à internet; biblioteca e outros recursos pedagógicos, materiais e tecnológicos etc.; ausência de professores e gestores quilombolas; quadro precário de servidores e ausência de capacitação e formação dos professores para atuarem na Educação Escolar Quilombola, ao contrário do que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCEEQEBs (2012) e demais legislações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERERS (2014, p. 7) destacam que a transformação de um povo deve ocorrer por meio da educação, e é função da escola, “de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias”.

Nas políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas, as DCNERERS (2014, p. 9) traduzem que as reivindicações e propostas do movimento negro ao

longo do século XX “apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir”.

As DCNERERS (2014, p. 13) ressaltam que o sucesso do “reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história” da população negra brasileira necessita fundamentalmente de condições físicas e materiais que favoreçam o ensino e a aprendizagem. Todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem se sentir valorizados para que seja eficaz a “reeducação das relações entre negros e brancos”. Nesse sentido, o trabalho articulado entre “instituições escolares, políticas públicas e movimentos sociais” é fundamental em seu entendimento para que as mudanças ocorram além do ambiente escolar e se estendam por toda a sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – DCNEEQEBs (2012) instituem que a Educação Escolar Quilombola deve ocorrer em escolas inseridas nas próprias comunidades, com um currículo construído com a participação efetiva da comunidade quilombola e que contemple elementos e temas relacionados à cultura e à especificidade étnico-cultural.

Conforme evidenciado nas DCNERERS (2004) e enfatizado nas DCNEEQEBs (2012), são centrais na Educação Escolar Quilombola os aspectos relacionados à valorização da identidade, cultura, história, tradição e da territorialidade, em específico. Enfatiza-se também a história de luta contra a desigualdade e por uma educação diferenciada.

A Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que define as DCNEEQEBs (2012), estabelece:

§ 1.º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;

- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 3 – grifo nosso)

O Parecer CNE/CEB 11/2010 destaca os aspectos curriculares, da proposta pedagógica, de calendário, de projeto político pedagógico (PPP), de materiais didáticos e educacionais de currículo para as escolas das populações indígenas e quilombolas.

Enfatiza-se nesse Parecer que as escolas atendem às populações quilombolas devem contar com a participação efetiva destes, no processo de construção curricular e os projetos político-pedagógicos das escolas quilombolas precisam considerar a diversidade em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, estéticos, de gênero, de geração e étnicos; ter materiais didáticos e educacionais específicos para possibilitar o trabalho com a diversidade da Educação Escolar Quilombola; bem como recursos que assegurem o acesso dos alunos a outros bens culturais e lhes permita fortalecer o contato com outras formas de vida e outras formas de conhecimento.

Ressalta a importância de reconhecer os seus próprios modos de vida, ‘culturas, tradições e memórias coletivas’, como elementos essenciais para a constituição identitária de crianças, adolescentes e adultos, valorizar o conhecimento e o papel “dessas populações na produção de conhecimento sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam” e contribuir para a reafirmação do ‘pertencimento étnico’. (BRASIL, 2010, p. 26-27 – grifo nosso)

A Educação Escolar Quilombola, deve contemplar, desse modo, um currículo que *reconheça os modos próprios de vida, a cultura, as tradições e memórias coletivas como elementos centrais para a constituição da identidade e reafirmação do pertencimento étnico, bem como a flexibilização curricular e do calendário a partir das demandas das comunidades quilombolas.*

Sobre a organização e o calendário da Educação Escolar Quilombola, “em cada etapa da Educação Básica”, as DCNEEQEBs (2012) destacam as diversas formas de organização:

Artigo 10: [...] em cada etapa poderá assumir variadas formas, de acordo com o art. 23 da LDB, tais como: I – séries anuais; II – períodos semestrais; III – ciclos; IV – alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos; V – 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 o recomendar. Art. 11. O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá *adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola*, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB. § 1.º O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B da LDB, com redação dada pela Lei n.º 10.639/2003, e na Resolução CNE/CP n.º 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 3/2004. § 2.º O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 7 – grifo nosso)

Compreendem-se, assim, as diversas formas de organização e do calendário da Educação Escolar Quilombola.

As DCNEEQEBs (2012) definem também como deve ser a alimentação escolar atendendo as especificidades da comunidade quilombola:

Art. 12. Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir *um programa institucional de alimentação escolar*, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos: I – garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e *em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas*; II – *respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas*; III – garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada; IV – garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população. Art. 13 Recomenda-se que os sistemas de ensino e suas escolas contratem profissionais de apoio escolar oriundos das comunidades quilombolas para produção da alimentação escolar, *de acordo com a cultura e hábitos alimentares das próprias comunidades*. (BRASIL, 2012, p. 7 – grifo nosso)

No que se refere à alimentação, por meio Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), a União repassa mensalmente, com base nos dados do Censo Escolar do ano

anterior, a Estados e Municípios, de acordo com a etapa e modalidade de ensino, um valor às Escolas indígenas e *quilombolas* de R\$ 0,64²² por dia letivo e para cada aluno.

Quanto ao direito e princípios da Educação Escolar Quilombola, as DCNEEQEBs (2012, p. 5) apresentam diversos princípios que se regem nas suas “práticas e ações político-pedagógicas” e formas de garantia desses princípios por meio de ações que englobam a construção de escolas em territórios quilombolas, acessibilidade, presença preferencial de professores e gestores quilombolas, protagonismo dos estudantes quilombolas em todos os processos, currículo que articule os conhecimentos construídos no seio da comunidade quilombola com os saberes escolares, a garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola.

Compreende-se, portanto, na Educação Escolar Quilombola a grande relevância dos aspectos que dizem respeito ao currículo escolar “aberto e flexível”, que considere a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, elaborado e articulado com os conhecimentos advindos e/ou construídos no seio da comunidade. No que consiste ao projeto político-pedagógico, este deve considerar “as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas” e construir-se a partir da participação efetiva das lideranças, da comunidade quilombola e das instâncias existentes na comunidade, e a gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças. (DCNEEQEBs, 2012, p. 6)

Com relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), as DCNEEQEBs (2012) destacam ainda:

Art. 32. O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar *intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas*. § 1.º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, *num processo dialógico que*

²² Informação disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/pnae>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território. (BRASIL, 2012, p. 11-13)

De acordo com o Parecer n.º CNE/CEB 11/2010, art. 9.º, o currículo do Ensino Fundamental deve compreender e constituir-se “pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, *permeadas pelas relações sociais*”, de modo que se articule com as “*vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes*”. (BRASIL, 2010, p. 33 – grifo nosso)

As DCNEEQEBs (2012) enfatizam que o currículo da Educação Escolar Quilombola:

Art. 34. [...] diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (BRASIL, 2012, p. 13)

Assim sendo, o currículo da Educação Escolar Quilombola deve ser construído a partir dos valores, interesses e considerar as vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas e suas especificidades étnico-culturais e tais aspectos precisam ser contemplados no (PPP).

Ao referir-se em igualdade social, de acordo com Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 125) “a promoção da igualdade social tornou-se pauta brasileira, porém há grande caminho a ser percorrido na busca de mudanças na cultura institucional de cada unidade escolar”:

No desenvolvimento de políticas no interior da escola que viabilizem a implantação dessa proposta, inserindo-as na proposta pedagógica da escola; e na orquestração de práticas escolares que viabilizem o estudo da temática racial para além das datas comemorativas e da manutenção de equívocos que perpetuam as desigualdades e favorecem a exclusão da população afro-brasileira e indígena em nossa sociedade. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 125)

Os autores destacam ainda que, ao ser abordada a questão do preconceito étnico-racial no currículo escolar, depara-se “com formas explícitas de inferiorização dos negros [...] e de supervalorização de brancos, no currículo escolar como um todo”.

As DCNERERs (2014) salientam que no processo de formação há desigualdade entre negros e brancos:

[...] a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros na educação, constata-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro. Os números são ilustrativos dessa situação. Vejamos: pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação. (BRASIL, 2014, p. 7-8)

A Constituição Federal da República de 1988 representa um grande marco para a construção de uma sociedade mais inclusiva. As mudanças na constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder, neste incluídos os movimentos sociais – negros e indígenas em especial – que ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnico-raciais e culturais. (SILVÉRIO, 2005).

A Constituição Federal (1988) sobre o direito a educação e os seus princípios destaca:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 1988, p. 12)

Quanto aos aspectos relacionados à cultura, a Constituição Federal (1988) dispõe ainda que:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos *direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional*, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1.º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 1988)

Embora a Constituição Federal (1988) garanta a questão da titulação às comunidades quilombolas e do patrimônio cultural, no que concerne à Educação Escolar Quilombola não faz nenhuma menção em seu corpo. Apesar dos avanços nas legislações, é um constante desafio e são necessárias as lutas para efetivação da Educação Escolar Quilombola.

A LDB (1996) apresenta um grande avanço quanto à obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, porém a Educação Escolar Quilombola não é mencionada entre as modalidades da educação básica; esta somente trata sobre o fechamento das escolas quilombolas:

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. (Redação dada pela Lei n.º 11.645, de 2008.)

§ 1.º 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. (Redação dada pela Lei n.º 11.645, de 2008.)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais;
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 (Incluído pela Lei n.º 12.960, de 2014.) (BRASIL, 1996, p. 10).

As DCNEEQEBs (2012, p. 4-5 – grifo nosso) destacam que a Educação Escolar Quilombola deve ser garantida em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, respeitar as especificidades, tanto as escolas quilombolas quanto as que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas devem considerar “*as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico*”.

Quanto ao modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem alunos oriundos de comunidades quilombolas, estes devem considerar o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme as disposições da Convenção 169 da OIT; garantia de fortalecimento entre “o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola”; “*zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, **respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais***”; e proporcionar subsídios à abordagem da “*temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira*”. (DCNEEQEBs, 2012, p. 4-5 – grifo nosso)

Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 07/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEBs (2010) e o Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, a Educação Escolar Quilombola:

[...] desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, *deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural*. (Parecer CNE/CEB n.º 07/2010, p. 6; Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, p. 13 – grifo nosso)

[...] para essas populações estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico. (Parecer CNE/CEB n.º 11/2010, p. 11)

As DCNEEQEB (2012) ampliam o atendimento, e instituem que tanto as unidades de ensino situadas em comunidades quilombolas como aquelas que atendem estudantes originários de quilombos devem oferecer a Educação Escolar Quilombola. Ressalta-se, desse modo, que a Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvida prioritariamente no território quilombola, mas se estende às unidades de ensino que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Além disso, outro aspecto frisado é a garantia da formação

específica de seu quadro docente e de todos os agentes que atuam na Escola Quilombola. “Parágrafo único. Entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola”. (BRASIL, 2012, p. 6-7)

Cabe salientar que as DCNBEs (2010) abordam a Educação Escolar Quilombola de forma bastante superficial, não a aprofundam em suas especificidades, apenas mencionam a pedagogia própria, porém não enfatizam o currículo específico. Fazem referência à observância da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), que apresenta normativas para o currículo, com aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica a que todas as crianças e jovens têm direito:

[...] nos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas nas DCNBEs, estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que se esperam que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 7)

A BNCC (2017) expressa ainda:

[...] o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2017, p. 5)

Outrossim, a BNCC (2017) engloba como competências gerais da base nacional comum curricular *os aspectos culturais, de identidade e diversidade no currículo*:

- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL, 2017, p. 9-10 e 19)

Assim, apesar de ambas as legislações DCNEBs e BNCC não se aprofundarem na Educação Escolar Quilombola, é de extrema importância e necessário considerar as *especificidades étnicas, culturais e sociais no âmbito curricular*, uma vez que esses documentos abrangem, ainda que de forma geral esses elementos, a BNCC (2017) faz menção a esses aspectos, como forma de diminuição das desigualdades educacionais, assim como explicitado nos demais dispositivos legais. Nesse caso é possível desenvolver uma educação diferenciada, mesmo que se necessite observar uma base nacional comum porque esta faz referências *aos aspetos de diversidade e cultura no currículo escolar*. A BNCC (2017) faz uma abordagem sobre sociodiversidade e cita de forma abrangente as comunidades quilombolas:

Assim, é imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, *afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e dos demais povos e comunidades tradicionais* para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades.²³ Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre

²³ Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais: Define em seu art. 3.º: I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; II – Territórios Tradicionais: os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

elas, como o campo/cidade e o urbano/rural, no que tange aos aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. (BRASIL, 2017, p. 366 – grifo nosso)

A partir do que dispõem as legislações acerca da Educação Escolar Quilombola, faz-se necessária uma estruturação no funcionamento das escolas quilombolas no território quilombola, bem como na educação escolar quilombola que atenda os alunos oriundos de comunidades quilombolas, a garantia de uma educação que abarque e compreenda o reconhecimento, a valorização de diversidade cultural, dos costumes, das tradições e a formação de docentes e dos profissionais para atuação nessa escola.

O movimento quilombola, aliado ao movimento negro, conquistou a construção das DCNEEQEBs (2012), porém há ainda uma luta constante para que a Educação Escolar Quilombola se efetive, embora as DCNEEQEBs tratem das especificidades da Educação Escolar Quilombola, tanto nos aspectos filosóficos quanto nos pedagógicos, curriculares e administrativos e traga os subsídios para sua implementação e implantação. A efetivação na prática é ainda é um imenso e contínuo desafio e faz com que as comunidades quilombolas ainda lutem na atualidade (2018) pelo direito à educação diferenciada prevista nas regulamentações legais. Quando em muitos casos lutam para terem uma escola em seu território ou para manterem aberta a escola no território para atender as crianças da comunidade, isso reforça que o direito à educação pública de qualidade, próxima da residência e diferenciada que atenda aos anseios da comunidade quilombola, que valorize e “respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas”, não passa de regulamentações.

5.5 Etnomatemática, Educação Escolar Quilombola e Currículo

Para refletir acerca de um currículo que atenda aos anseios de uma comunidade quilombola é imprescindível ter como ponto de partida as demandas dessa comunidade, além de incluir em seu processo de construção, implementação e implantação o diálogo permanente com a comunidade, os educandos e as lideranças. A prática pedagógica do professor, por sua vez, deve pautar-se no conhecimento de um currículo que considere a cultura e a realidade na qual a escola está inserida.

D'Ambrósio (2005) faz uma crítica à padronização dos currículos escolares que não consideram os aspectos intraculturais; embora tenha havido o reconhecimento desses aspectos, há muita relutância no reconhecimento das relações intraculturais na educação.

[...] Ainda se insiste em colocar crianças em séries de acordo com idade, em oferecer o mesmo currículo numa mesma série, chegando ao absurdo de se proporem currículos nacionais. E ainda o absurdo maior de se avaliarem grupos de indivíduos com testes padronizados. Trata-se, efetivamente, de uma tentativa de pasteurizar as novas gerações! (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 112)

Ao retratar ainda sobre a questão da ausência de determinados conhecimentos no currículo, Gomes, N. (2007) menciona que existem vários conhecimentos produzidos pela humanidade que não estão presentes nos currículos e na formação dos professores, tais como:

[...] o conhecimento produzido pela comunidade negra ao longo da luta pela superação do racismo, o conhecimento produzido pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, o conhecimento produzido pela juventude na vivência da sua condição juvenil, entre outros. É urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade. Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar. O reconhecimento e a realização dessa mudança do olhar sobre o outro” e sobre nós mesmos a partir das diferenças deve superar o apelo romântico ao diverso e ao diferente e construir políticas e práticas pedagógicas e curriculares nas quais a diversidade é uma dimensão constitutiva do currículo, do planejamento das ações, das relações estabelecidas na escola. (GOMES, N. 2007, p. 25)

Ainda para Gomes, N. (2007, p. 26) “os educandos são os sujeitos centrais da ação educativa. E foram eles, articulados ou não em movimentos sociais, que trouxeram a luta pelo direito à diversidade como uma indagação ao campo do currículo”.

Nesse sentido, concorda-se com o autor que é preciso respeito à diversidade, e que esta deve ser incorporada ao currículo “não como uma ilustração ou modismo”, mas como um direito:

Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de

oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas. (GOMES, 2007, p. 30)

Rocha e Miranda (2009) trazem reflexões no contexto da sociedade atual e afirmam que as instituições de ensino ainda atuam de forma limitada, o que leva uma parcela considerável dos alunos à exclusão, principalmente dos grupos com menor representação política (minorias) – sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiência. A base da inclusão consiste no conceito de que toda pessoa tem o direito à educação e que esta deve levar em conta seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem.

Ao considerar as reflexões das autoras, percebe-se que a educação tradicional imposta nos sistemas educacionais não tem favorecido e alcançado os anseios dos grupos minoritários e dos oprimidos, uma vez que a população negra sofreu um processo histórico de exclusão e violência e há que se considerar que a população negra ficou à margem da exclusão do processo educativo por décadas.

As referidas autoras afirmam ainda que é preciso:

Debater e refletir sobre diferentes formas de organização escolar e social para acolher a diversidade humana não é tarefa simples, não significa, apenas, arrolar um conjunto de situações em que os segmentos excluídos da sociedade, por exemplo, têm seus direitos usurpados [...]. (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 10)

Ao refletir sobre essa visão hegemônica de escola e de um currículo pensado a partir das classes dominantes, a Etnomatemática apresenta-se como um contraponto. A partir das ideias de Vergani (2007, p. 7), a Etnomatemática se “descentraliza das referências habituais a um currículo uniforme ao qual a população escolar é obrigada a se conformar”. Dessarte, a traz um novo olhar que pode contribuir para o repensar sobre o currículo de uma Escola “Quilombola” à luz da Etnomatemática. Porque a Etnomatemática, “está consciente da necessidade de formar jovens capazes de se integrarem num mundo globalizante, mais uno e mais justo, mas sem os amputar dos valores socioculturais específicos do meio no qual se inserem”. (VERGANI, 2007, p. 7)

Assim sendo, evidencia-se que a Etnomatemática enfatiza os valores socioculturais de cada grupo social e cultural para além dos conhecimentos formais e acadêmicos, e tais especificidades ainda devem ser consideradas na Educação Escolar Quilombola. Conforme defendido por D'Ambrósio (2008).

A Etnomatemática responde a raízes de uma cultura. Dentre essas raízes estão o idioma, a música, a culinária, os costumes, e as maneiras de comparar, classificar, quantificar, medir, organizar e de inferir e de concluir. A essência da Etnomatemática é reconhecer essas especificidades culturais. Não vejo como fazer Educação Multicultural simplesmente com Matemática Acadêmica, que é, histórica e filosoficamente, um produto da Bacia do Mediterrâneo, particularmente Egito, Babilônia, Judéia, Grécia e Roma. Não se deve falar em concorrentes. Alguns aspectos da Educação, principalmente o reconhecimento, pelo aluno, de sua identidade cultural e historicidade, são alcançados pela Etnomatemática. [...]. Ambas se complementam. (D'AMBRÓSIO, 2008, p. 2– grifo nosso)

Deste modo, conforme salientado por D'Ambrósio (2008) a Etnomatemática está a favor da cultura e de suas especificidades, e, para uma educação multicultural é necessário que se contemple a possibilidade que o aluno possa reconhecer a sua identidade cultural e a sua própria história.

Soares (2016, p. 65) considera que a Educação Escolar Quilombola se institui numa ação afirmativa que visa “quebrar o amuleto” de injustiças históricas, interferir e anular as “marcas colonizadoras imbricadas nos saberes escolares, e, sobretudo, vislumbrar a possibilidade de imprimir uma carga de reparação cultural e material à população negra que arrasta uma situação de desvantagem social histórica”.

Ao pensar na construção ou reconstrução de um currículo para uma Escola “Quilombola”, é preciso que se respeite a diversidade que, de acordo com Pires (2012), o currículo deve abarcar temáticas que atendam à diversidade que a sociedade exige, nas diferentes especificidades da educação, além dos componentes curriculares definidos oficialmente, tais como: ambiental, sexual, quilombola, indígena, afro-brasileira, do campo, religiosa, musical, geracional, para pessoas com deficiência, tecnológica e midiática, entre outras.

Percebe-se, conseqüentemente, o foco de currículo multicultural evidenciado nas teorias pós-críticas do currículo, que é o atendimento à diversidade. Este possibilita a inserção e a valorização da identidade e da cultura da comunidade quilombola no currículo para além dos componentes curriculares estabelecidos nas unidades escolares.

No currículo para a Educação Escolar Quilombola, entende-se que este deve compreender o diálogo e a participação efetiva entre as lideranças, comunidade quilombola e comunidade escolar. Conforme preconiza Sacristán (2000), o currículo é considerado uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre seus agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem perante ele, professores que o modelam etc., e que expressa outros determinantes. Deve ser o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, de função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. (SACRISTAN, 2000, p. 16)

Sacristán (2000) destaca ainda a socialização, a contextualização e o contexto da prática como elementos centrais no currículo. Na Educação Escolar Quilombola o currículo deve promover a socialização que possibilite a “construção de identidades socioculturais” dos educandos e de acordo com organização curricular prevista nas DCNEBs (2010):

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4.º desta Resolução,²⁴ configura-se

²⁴ Art. 4.º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;

como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, *a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos*. (BRASIL, 2010, p. 4 – grifo nosso)

As DCNEBs (2010, p. 3) elucidam que o currículo deve difundir valores que englobam o ‘interesse social’, os “direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum e à ordem democrática”, e considerar as “condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais”.

Os aspectos relacionados aos valores no currículo destacados pelas DCNEBs (2013) são importantes para a Educação Escolar Quilombola, no sentido de que este é preciso ser construído a partir dos interesses das comunidades quilombolas enfatizados nas DCNEEQEBs (2012, p. 13), em que os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos “valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola e definidos nos projetos político-pedagógicos”.

Um currículo etnomatemático, para D’Ambrosio (1998), deve contemplar valores, assim como apresentado nas DCNEEQEBs, o que pressupõe pensar além das coordenadas de um ponto no espaço em que os conteúdos, objetivos e métodos não se associam aos valores. Pretende-se desmitificar, assim, a ideia de um currículo “universal” imposto pelas unidades escolares, o qual não contempla os valores, a cultura e os modos de ser da comunidade quilombola.

As DCNEBs (2010, p. 4) abordam a organização da proposta curricular, em que se deve asseverar a compreensão de currículo, bem como as diversas experiências escolares que se desenrolam em volta do conhecimento, que se concebe por intermédio das relações sociais,

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização da experiência extraescolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2013, p. 2)

e articular as vivências e saberes dos estudantes com os “conhecimentos historicamente acumulados” e contribuir para a construção das identidades dos educandos. Nesse mesmo sentido, a organização curricular nos projetos de Educação Escolar Quilombola, de acordo com as DCNEEQEBs (2012, p. 4), deve abarcar os aspectos relacionados à vivência e saberes das comunidades quilombolas e ressalta que nos aspectos organizativos e na “prática devem ser considerados: os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas”.

Art. 36. Na construção dos currículos da Educação Escolar Quilombola, devem ser consideradas as condições de escolarização dos estudantes quilombolas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, centros culturais, laboratórios de ciências e de informática. (DCNEEQEBs, 2012, p. 14)

Ainda na organização dos processos formativos, as DCNEBs (2010) destacam a contextualização, a flexibilidade e o respeito às peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes e assegurar:

- I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;
- II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;
- III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar²⁵ pela escola, que oriente o projeto político-

²⁵ Relações entre as disciplinas por Zabala (2002 p. 33-34):

Multidisciplinaridade: organização de conteúdos mais tradicional, os conteúdos são apresentados por matérias independentes umas das outras, chamada de “organização somativa”.

Pluridisciplinaridade: existência de relações complementares entre disciplinas ou mais ou menos afins. Contribuições mútuas das diferentes “histórias” (ciência, arte, literatura etc.), ou das diferentes disciplinas das “ciências experimentais”.

Interdisciplinaridade: interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações implicam transferências de leis de uma disciplina a outra, pode originar um novo campo disciplinar (ex.: bioquímica, área do conhecimento do meio no ensino fundamental).

Transdisciplinaridade: é o grau máximo de relações entre disciplinas, integração global dentro de um sistema totalizador. Facilita uma unidade interpretativa com o objetivo de construir uma ciência sem fragmentações.

pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;

IV – compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V – organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embasa a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI – entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos [...]. (BRASIL, 2010, p. 5)

Quanto à transversalidade, as DCNEBs (2010, p. 6) trazem-na como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico por meio de eixos temáticos integrados às disciplinas, de modo a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade, e ambas se complementam, rejeita a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado; aquela se refere à dimensão didático-pedagógica, enquanto esta à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

Na Etnomatemática há a relação com a transversalidade, na medida em que a primeira confere privilégio ao raciocínio qualitativo e está sempre vinculada à segunda com um viés de transversalidade de natureza ambiental, política e social, sem estar desvinculada de outras manifestações culturais, tais como a artística e a religiosa. (D'AMBRÓSIO, 2005)

“Trata-se mais de um desejo do que uma realidade”. Seria o da filosofia. Ex.: áreas da educação infantil, em que uma aproximação global de caráter psicopedagógico determina algumas relações de conteúdos com pretensões integradoras.

Metadisciplinaridade: não implica nenhuma relação entre as disciplinas, refere-se ao “ponto de vista ou a perspectiva sobre qualquer situação ou objeto”. Deve entender-se na escola como forma de aproximação dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que procura reconhecer a sua essência e não toma como ponto de partida as disciplinas, todavia o meio que se dispõe para “conhecer uma realidade que é global e holística”. De alguma forma, situa-se esta ótica aos “eixos ou temas transversais”.

Nesse sentido, no que se refere ao desenvolvimento do trabalho a partir da interdisciplinaridade e de temas transversais, as DCNEEQEBs (2012, p. 14) sublinham que o currículo na Educação Escolar Quilombola “pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar”.

As DCNEEQEBs (2012) realçam ainda que o currículo na Educação Escolar Quilombola, definida para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deve considerar diversos aspectos para uma proposta de educação diferenciada, entre estes, garantia de direito de:

[...] conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana; promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não [...]. (BRASIL, 2012, p. 13-14)

Ao pensar em um currículo que contemple a Enomatemática na Educação Escolar Quilombola, percebe-se que há um diálogo possível, pelo fato de ambas valorizarem o conhecimento das práticas cotidianas e culturais. E a partir das concepções dos autores reafirma-se esse diálogo possível.

De acordo com D’Ambrósio (1984, p. 10 – tradução do autor), é necessário “gerar formas de compreensão e métodos para a incorporação e compatibilidade de práticas populares, conhecidas e atuais, no currículo”. Em outras palavras, no caso da matemática, é preciso o reconhecer e incorporar a Etnomatemática no currículo. Considera o autor que a antropologia é um campo de estudo mal cultivado e que é a base para o desenvolvimento do currículo relevante. Gerdes (2012) ressalta que a Etnomatemática, na linha de D’Ambrósio, é realmente necessária, mesmo que apenas externa a um contexto de relações de dominação e

dependência internacional possa ser realizada até as últimas consequências. Defende também uma *integração de práticas populares e tradições matemáticas nos programas de ensino*.

Nos estudos realizados em Moçambique por Gerdes (2012), este evidencia que a matemática deve ser desenvolvida a *partir dos interesses dos povos colonizados*. Logo, destaca que:

A integração de práticas e tradições matemáticas dos povos outrora colonizados nos seus programas de ensino da Matemática acelera a popularização desta ciência – e contribui para garantir que a Matemática seja desenvolvida conforme os interesses destes povos – porque ela faz superar o ‘bloqueio psicológico’. Contudo não reside aqui a *única razão para o seu contributo na descolonização cultural*. Uma descolonização total exige, salientou o primeiro Presidente de Moçambique independente, Samora Machel, *um renascimento cultural: “manifestações de cultura durante muito tempo reprimidas devem reganhar o seu lugar”*. *O reconhecimento das práticas e tradições científicas populares e a sua incorporação no currículo contribui para o renascimento cultural, por reforçar a autoconfiança cultural*. O conhecimento das capacidades matemáticas criativas do povo moçambicano e doutros povos outrora colonizados e escravizados é um pressuposto necessário para a confiança nas possibilidades e potencialidades matemáticas destes povos. Simultaneamente reforça a *autoconfiança social*: sabendo que os antepassados – colectores, caçadores, pastores, camponeses, artesãos etc. – eram capazes de desenvolver a sua matemática, os filhos de camponeses e outros trabalhadores sentir-se-ão confiantes de que são capazes de se apropriarem da Matemática e de desenvolvê-la criativamente. (GERDES, 2012, p. 39 – grifo nosso)

A Etnomatemática, do ponto de vista apresentado por Gerdes (2012), contribui para o reconhecimento das práticas e tradições populares e, na medida em que há a incorporação de tais elementos no currículo, há a reafirmação e reforça-se assim a autoconfiança cultural.

Conforme D’Ambrósio (2015), considera-se que um currículo Etnomatemático escolar pode também contribuir para a integração dos conceitos e práticas matemáticas da cultura dos aprendizes com matemática acadêmica, o que D’Ambrósio (2005) chama de dominar mais de uma Etnomatemática, isto é, a relacionada ao contexto cultural e ao currículo formal:

O domínio de duas Etnomatemáticas, e possivelmente de outras, obviamente oferece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos, de manejo de situações novas, de resolução de problemas. Mas é exatamente assim que se faz pesquisa matemática – e na verdade pesquisa em qualquer outro campo do conhecimento. *O acesso a um maior número de instrumentos e de técnicas intelectuais dão, quando devidamente contextualizados, muito maior capacidade de enfrentar situações e de resolver problemas novos, de modelar adequadamente uma situação real para, com esses instrumentos, chegar a uma possível solução ou curso de ação*. (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 116-117– grifo nosso)

Nesse sentido, D’Ambrósio (2015) salienta que é importante o domínio de duas ou mais Etnomatemáticas porque, com o conhecimento e comportamento, incorporados na modernidade, devem ser integrados os valores da humanidade, resumidos na ética de respeito, solidariedade e cooperação, e que conhecer a cultura do dominador é positivo, porém as raízes do dominado precisam estar fortes, e a Etnomatemática pode fortalecê-las.

Não se questiona a conveniência e mesmo a necessidade de ensinar aos dominados a língua, a matemática, a medicina, as leis do dominador, sejam esses índios e brancos, pobres e ricos, crianças e adultos. Chegamos a uma estrutura de sociedade e a conceitos de cultura, de nação e de soberania que impõem essa necessidade. *O que se questiona é a agressão à dignidade e à identidade cultural daqueles subordinados a essa estrutura.* A responsabilidade maior dos teóricos da educação é alertar para os danos irreversíveis que se podem causar a uma cultura, a um povo e a um indivíduo se o processo for conduzido levemente, muitas vezes até com boa intenção, e fazer propostas para minimizar esses danos. Muitos educadores não se dão conta disso. O que justifica o papel central das ideias matemáticas em todas as civilizações [etnomatemáticas] é o fato de ela fornecer os instrumentos intelectuais para lidar com situações novas e definir estratégias de ação. Portanto, a etnomatemática do indígena serve, é eficiente e adequada para as coisas daquele contexto cultural, naquela sociedade. Não há por que substituí-la. A etnomatemática do branco serve para outras coisas, igualmente muito importantes, propostas pela sociedade moderna e não há como ignorá-la. Pretender que uma seja mais eficiente, mais rigorosa, enfim melhor que a outra, é, se removida do contexto, uma questão falsa e falsificadora. (D’AMBRÓSIO, 2012, p.16 – grifo nosso).

D’Ambrósio (2012) salienta, portanto, que a agressão à identidade cultural está atrelada à prioridade da cultura do dominante sobre a do dominado, que é inferiorizada e substituída. Desse modo, justifica-se o multiculturalismo que, a partir das ideias de Silva, T. (2016), é discutido por dois vieses: o dos “grupos culturais dominados” para que suas formas culturais sejam reconhecidas e representadas na cultura nacional; e o daquele que aponta o multiculturalismo como a solução dos “problemas” que a presença de grupos étnicos e raciais coloca para a “cultura nacional dominante”. Em ambos os casos, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, uma vez que se refere à seguinte questão crítica fundamental ao currículo: o que conta como conhecimento? Reforça-se assim que a igualdade não é obtida meramente por meio do acesso igual ao currículo hegemônico, e que para obter a igualdade mudanças substanciais no currículo existente são necessárias.

“[...] Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada e respeitada, é colocada em permanente questão”. (SILVA, T., 2016, p. 88)

Ao se considerarem as legislações que tratam da Educação Escolar Quilombola, ao se refletir a partir das concepções dos autores supracitadas e ao pensar em currículo Etnomatemático em uma Escola “Quilombola”, faz-se necessário levar em conta as vivências e experiências dos educandos adquiridas na comunidade quilombola e valorizados no âmbito do currículo para além do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos no seio da comunidade com os conhecimentos formais.

De acordo com as Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola (OCEEQ) – Secretaria de Estado da Educação (Seduc) do Mato Grosso (2010, p. 9), a Educação Quilombola apresenta como um de seus papéis realizar a mediação entre o saber escolar e os saberes locais, originários da ancestralidade que constituiu a cultura da população negra, “na África e no Brasil. Assim, o currículo deve garantir os conhecimentos e saberes quilombolas, tratando sua própria história, formas de luta e resistência como fonte de afirmação da identidade quilombola e nacional”.

A Educação Escolar Quilombola se diferencia pelo fato de incluir e valorizar o saber local no currículo, assim como possibilitar o resgate das tradições e manutenção dos costumes que passam de geração para geração; estes são papéis centrais na Educação Escolar Quilombola. Concorde-se com as DCNEEQEBs (2012, p. 16) no sentido de que a Educação Escolar Quilombola deve promover “a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório”.

As OCEEQ (2010) e o Caderno de Textos – Saberes e Fazeres: modos de ver (A cor da cultura, 2006) apresentam aspectos que o currículo de uma Escola Quilombola necessita abranger, eixos descritos e sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 5.5 Eixos norteadores para o currículo da Educação Escolar Quilombola

<p>Circularidade: A questão do círculo, da roda, da circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como a roda de samba, a roda de capoeira, as legendárias conversas ao redor da fogueira etc. Possibilita um olhar sensível de mudança de perspectiva educacional, porque a circularidade pode ser entendida como uma forma metodológica que permite a integração de conteúdos e assuntos no processo de conhecimento, os conteúdos podem ser revisados em novas condições das fases de aprendizagem e/ou ano com as profundidades necessárias para essas etapas. Na organização da sala de aula, esta deve estar disposta em forma circular. Este valor civilizatório deve ser incluído na organização do ensino/aprendizagem em um ambiente participativo e democrático, que coloca todos de forma equânime no</p>

processo de aprendizagem.

Oralidade: O valor da oralidade é uma fonte importante para garantir a informação e a escrita da cultura e da história dos negros, há muitos povos em que vários grupos étnicos africanos transmitem a história por meio da oralidade. Este valor intrínseco ao processo de ensino/ aprendizagem da escrita deve ser trabalhado como um elemento importante da herança africana a ser potencializado, a oralidade constitui autonomia, independência para a comunicação, reivindicação de direitos e prática de cidadania. A fala, a palavra dita ou silenciada, ouvida ou pronunciada – ou mesmo segredada – tem uma carga de poder muito grande. Pela e na oralidade, os saberes, poderes, querereres são transmitidos, compartilhados e legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não dito, o fuxico etc. A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva.

Corporeidade: A corporeidade deve ser considerada no processo de ensino/aprendizagem, é necessário usar uma proposta educacional diferenciada que propicie a inclusão da corporeidade na educação quilombola, que explore as potencialidades do corpo no processo educacional, incluídas práticas pedagógicas e atividades da expressão corporal como forma de aprender. O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias.

Musicalidade: A musicalidade contribui para a dimensão pedagógica em um aspecto importante, porque a considera como uma forma de concretizar uma realidade. A música, a sonoridade, a melodia, o ritmo, as canções estão presentes, de modo particular, na cultura e na história afro-brasileira, de tal modo que muitos dos referenciais da musicalidade brasileira são de origem afro. O repertório de música afro-brasileira e africana pode colaborar muito como instrumento de aprendizagem sobre o Brasil, da cultura e história negra neste país. No samba, por exemplo, dentre outros estilos musicais, apresentam-se aspectos do processo histórico e social de influência negra importante, bem como o refinamento do musical e das letras, retratando emoções, uma realidade brasileira, particularmente do negro. Em termos de valor musical, este deve ser considerado na abordagem do ensino/ aprendizagem como um elemento que permite pensar em uma metodologia viva e alegre, como possibilidade de construção, produção e aprendizagem dos conteúdos de forma mais prazerosa.

Ludicidade: Este valor afro-brasileiro inclui a capacidade de manipular símbolos para representação real, como saltar, cantar, dançar, ouvir outras formas de enfrentar a realidade. Dentro do contexto de ludicidade, é impresso ou uso de insígnias que favorecem a ligação do real e o simbólico presente nos rituais da cultura dos grupos sociais, tais como: a dança, música, teatro, fantoches, bonecos, máscaras, jogos e outros. O uso de práticas divertidas pode servir para sensibilizar interpretação, leitura e/ou reinterpretação de literatura e outros textos. Neste contexto o mediador desempenha papel essencial no processo de ensino/aprendizagem, no sentido da valoração e ressignificação dos rituais presentes na cultura quilombola, deve-se permitir a apropriação de recursos lúdicos que respeite o tempo, ritmo e compreensão cíclica do conhecimento. Este processo necessita ser contínuo e não apenas em atividades pontuais e esporádicas, porque as festividades e os rituais são manifestações presentes de cultura, espaços e territórios quilombolas e devem ser explorados como um instrumento educativo. Imagine-se um povo arrancado brutalmente de sua terra, que atravessou o Atlântico em tumbeiros, escravizado, humilhado, mas que não perdeu a capacidade de sorrir, de brincar, de jogar, de dançar e, assim, conseguiu marcar a cultura de um país com esse profundo desejo de viver e ser feliz. Isso resume a ludicidade, na perspectiva a favor da vida, da humanidade, da sobrevivência. A alegria frente ao real, ao concreto, ao aqui e agora da vida.

Cooperatividade/Comunitarismo: Desde o período escravocrata, a cooperatividade e o comunitarismo são princípios importantes utilizados pelos negros (as) para sobreviver e reelaborar sua cultura. A cultura afro-brasileira é oriunda de diferentes povos africanos que participaram da composição dessa sociedade. Esses grupos compartilharam seus conhecimentos e tradições entre si, realizou-se uma miscigenação de elementos étnicos que refletem a cultura e identidade nacional. Assim, o educador deve considerar os aspectos conceituais e culturais da cooperatividade/comunitarismo de forma holística no processo ensino/aprendizagem, de modo que as atividades sejam desenvolvidas no princípio da comunidade, do compartilhamento e da solidariedade, pois não existe cultura negra, cultura afro-brasileira individualmente, na solidão, mas no coletivo, na cooperação, no e com o outro. Não existe, manifestação cultural negra individual, mas sim calcada, fincada no coletivo. Por exemplo: em tese, não se come feijoada sozinho, não se faz uma roda de samba ou de fandango sozinho. Tal princípio de coletividade é a essência da identidade das comunidades quilombolas.

Memória Coletiva: O povo negro carrega uma memória da nossa história que está submersa, escondida pelo racismo, que precisa ser descortinada e desenterrada. É essencial como um instrumento educacional para diferentes comunidades quilombolas, tornar vivo o sentimento de pertença e o orgulho das origens africanas. Neste contexto, lembrar a ancestralidade e ressignificar as identidades garante que os valores das africanidades na formação da humanidade se fundem na composição da sociedade brasileira. O trabalho com a memória coletiva deve ser estimulado, no sentido de promover diferentes práticas educativas que se refiram a contribuições africanas e afro-brasileiras.

Religiosidade: É uma percepção do mundo e de uma relação com o outro independente da religião. Nesta perspectiva, a abordagem de ensino deve considerar práticas que resultam a aprendizagem de valores, coexistência com diferenças, fortalecimento de ética, perseverança, respeito por todos os elementos da natureza. A educação escolar de Quilombola deve contemplar religiões de matrizes africanas e não africanas, porque tudo é sagrado, é divino, todos os elementos da natureza e todos os seres.

Ancestralidade: Perpassa os mais variados saberes, técnicas, forma de religiosidade, nos conhecimentos e saberes

quilombolas, na produção de bens materiais e imateriais e elementos culturais africanos reelaborados na diáspora. Essa visão da ancestralidade estabelece práticas educativas e conteúdos significativos para a formação intelectual e identidade negra. Isso facilitará o reconhecimento, valorização e aprendizagens de conhecimentos ancestrais africanos no conjunto de conhecimentos elaborados pelos diversos grupos étnicos e raciais na formação e história da humanidade. Assim, a ancestralidade também cumpre um papel significativo no processo de aprendizagem em conexão com a **identidade** negra e quilombola. O passado, a história, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/as tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da história e também sobrevivente. A dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência.

Trabalho Autonomia e Tecnologia Social: A da formação dos estudantes deve considerar e contemplar as dimensões sociopolítico-produtiva. A Educação escolar quilombola deve considerar o trabalho enquanto princípio educativo e autonomia, na qual a tecnologia social deve ser desenvolvida enquanto conhecimento e pesquisa a serviço da comunidade, inter-relacionar ciência e saber tradicional ao conhecimento científico significativo para a comunidade quilombola.

Território, Diversidade Cultural e Sustentabilidade: O conjunto desse referencial relaciona-se a um currículo que contemple a diversidade cultural dos quilombos e sua inferência na dinâmica das comunidades, que qualifica o **território** como espaço educativo para fortalecimento identitário, de direito para vivências sustentáveis. Permite, ainda, aprendizagem sobre a diversidade cultural presente em nosso país. O espaço e território quilombola é lugar de resistência étnica e cultural, que deve ser pensada como base para conduzir conhecimentos que leve a práticas de sustentabilidade social e ambiental dos quilombos. A centralidade das comunidades quilombolas contemporâneas é a luta e reivindicação pelo território, este representa seu modo de relação com a terra: de ser e estar e sobrevivência.

Diversidade de Conhecimento: A inclusão de conhecimentos diversos e considerar as mais variadas formas produção de conhecimento dos grupos de humanos que visam entender e inferir na sua realidade. Esse eixo reivindica a garantia de acesso a vários conhecimentos pelos estudantes quilombolas, como possíveis de serem utilizados na resolução de problemas. As áreas de conhecimentos devem possibilitar ensino/aprendizagens, em que se considerem os saberes e conhecimentos dos alunos e as diferentes visões de mundo que os grupos sociais possuem para interpretar, analisar e produzir ciência.

Fonte: a autora. Adaptado p. 13-21. OCEEQ (2010)/Caderno de textos Saberes e fazeres, v. 1 : modos de ver a cor da cultura (2006). Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br/kit>>.

Ao pensar a Educação Escolar Quilombola, o currículo, a organização e o ensino de conteúdos e no processo educativo, tais eixos e/ou referenciais apresentados trazem subsídios que norteiam esse processo.

A Etnomatemática apresenta grande relevância para os aspectos culturais e relacionados aos cotidianos dos grupos culturais. Na Educação Escolar Quilombola os aspectos culturais também são fatores de essenciais para a formação sociocultural do indivíduo, dessa maneira compreende-se que a Etnomatemática pode contribuir para um currículo de uma Escola Quilombola, uma vez que colabora para a “descolonização cultural” do currículo em que é potencializada a maior importância e enfatizado um determinado conhecimento em detrimento de outros. Por conseguinte, há a predominância da “dimensão conceitual” da Etnomatemática, a de não valorizar um determinado conhecimento em detrimento de outro. A Escola “Quilombola” deve apresentar uma proposta pedagógica e um currículo diferenciado, que considere as especificidades da comunidade na qual o educando está inserido, a partir e vinculada à realidade da comunidade quilombola, e, ampliar para um

contexto global, assim como uma educação diferenciada que promova o respeito, a valorização cultural dos saberes tradicionais e dos modos de vida sustentáveis.

6. A ESCOLA “QUILOMBOLA” E SEU CURRÍCULO: COLETA E ANÁLISE DE DADOS, DISCUSSÕES E RESULTADOS

Este capítulo trará o contexto histórico e atual da Comunidade de Quilombo de Peropava, descreverá as principais atividades desenvolvidas na comunidade, localização e acesso e a luta pelo território, os esforços atuais da comunidade de Peropava pela manutenção da escola em seu território e a garantia do direito ao acesso à educação das crianças do quilombo. Serão apresentadas as análises e as discussões dos dados coletados a partir dos documentos oficiais da Escola “Quilombola” e da Comunidade pesquisada, tais como: plano de ensino do componente curricular de matemática, diário de classe, projeto político pedagógico, regimento escolar, Plano Municipal de Educação, Relatório Técnico Científico, entre outros, e da pesquisa de campo fundamentada no questionário e entrevistas. A metodologia utilizada baseia-se na abordagem qualitativa e a análise dos dados coletados, sob uma perspectiva da análise narrativa a partir das ideias de Bolívar (2002).

6.1 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

A coleta de dados no campo foi realizada por meio de questionário misto aplicado à docente, e a entrevista semiestruturada aplicada ao discente e aos membros da comunidade. As questões das entrevistas foram adaptadas das dissertações de mestrado de França (2013)²⁶ e Mendes (2016).²⁷

O quadro a seguir apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa:

²⁶ **Escola e cotidiano:** um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe. Universidade Federal de Sergipe (UFS), *campus* São Cristóvão/SE. 2013. Objetivo da pesquisa: “analisar as percepções sobre os saberes matemáticos apresentadas por estudantes do 5.º ano do Ensino Fundamental da comunidade quilombola (Mussuca) e a relação estabelecida por estes/as estudantes, professoras polivalentes, gestores/ da escola municipal, bem como dos membros da comunidade em questão, com estes mesmos saberes e com relação deles com as africanidades” (p. 28).

²⁷ **Formação continuada em matemática de professores do ensino fundamental I:** um estudo exploratório da modalidade aula compartilhada. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus São Paulo – IFSP. São Paulo/SP. 2016. Objetivo da pesquisa: “analisar a aula compartilhada como ação de formação para compreender melhor o seu efeito na prática de um grupo de professores do Ensino Fundamental I” (p. 14).

Quadro 6.1 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Participante	Faixa etária	Nível de escolaridade	Atuação profissional	Relação com a comunidade	Tempo que reside na comunidade
AL – Educando	10 anos	Ensino fundamental I anos iniciais (cursando 5º ano)	Estudante	Criança	10 anos
MC1 – Membro da comunidade (1.º entrevistado)	Mais de 45 anos	Ensino Fundamental I anos iniciais (incompleto)	Trabalhador rural braçal e agricultor	Liderança	33 anos
MC2 – Membro da comunidade-entrevistado (2.º)	Mais de 45 anos	Ensino Fundamental II (cursando supletivo)	Agricultora	Liderança	Desde que nasceu
MC3 – Membro da comunidade entrevistado (3.º)	Menos de 25 anos	Ensino Superior (cursando)	Estudante	Liderança	Desde os 2 anos de idade
PF - Professora	Entre 35 e 45 anos	Magistério, Licenciatura em Letras Plena – conclusão 1998 Especialização – educação especial com ênfase em D eficiência Intelectual– conclusão 2013	Professora	Docente da escola há 3 anos	Não reside na comunidade

Fonte: questionário e entrevistas

Os gestores da Escola “Quilombola”: o Supervisor de Ensino e o Diretor de Escola, foram convidados a participar da pesquisa, porém não o fizeram.²⁸

²⁸ O Supervisor de Ensino foi convidado a participar da pesquisa, mas não manifestou interesse em participar. O Diretor de Escola foi convidado a participar da pesquisa, aceitou inicialmente, mas não respondeu ao questionário.

As falas dos participantes foram transcritas do questionário e da gravação do áudio das entrevistas. Para valorização das narrativas, elas foram transcritas na íntegra e mantidas a escrita e as falas originais sem correções e/ou interferências, para que não haja manipulação nas vozes dos participantes, característica da análise narrativa, conforme apresentado por Bolívar (2002).

Foi selecionado um discente com maior facilidade de acesso e disponibilidade para conversas aos finais de semana. A docente selecionada não dispunha de uma agenda para realização da entrevista e foi aplicado um questionário misto. A docente atuou de 2014 a 2016 (portanto durante três anos) na Escola “Quilombola”.

Foram selecionados três membros da Comunidade Quilombola de Peropava, lideranças, uma agricultora de meia-idade e ex-presidente da Associação Quilombola de Peropava, um agricultor de meia-idade²⁹ e uma jovem estudante que participou de um projeto de resgate da memória e história da comunidade.³⁰ Foram escolhidas questões dos itens: Informações institucionais (Legais e Pedagógicas), Relação escola-família e comunidade, Relação pessoal com a matemática, Escola e multiculturalismo e Informações sobre o quilombo.

²⁹ Não foi possível uma agenda com o membro mais velho da comunidade, infelizmente a maioria dos membros mais velhos da comunidade já faleceram.

³⁰ Participa do “Projeto Protagonismo Quilombola: um resgate da história e memória do Quilombo Peropava”, desenvolvido entre os meses de setembro a dezembro de 2017, pelo Programa de Extensão – Neabi em Ação do IFSP.

6.2 Comunidade Quilombola de Peropava

6.2.1 Vale do Ribeira e comunidades remanescentes de quilombo

A região do Vale do Ribeira encontra-se localizada ao sul do Estado de São Paulo e ao norte do Estado do Paraná. Envolve a Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape³¹ e o Complexo Estuarino Lagunar de Iguape-Cananéia-Paranaguá,³² abrange uma área de aproximadamente 2.830.666 hectares com cerca de 326.408 habitantes, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017),³³ inclui a área de 7 municípios paranaenses e 23 paulistas. Divide-se em duas partes: a primeira abarca o Estado do Paraná, onde o Rio Ribeira nasce, e a outra parte o Estado de São Paulo, onde o Rio Ribeira deságua no mar na cidade de Iguape.³⁴

Os municípios que compreendem o lado paulista do Vale do Ribeira são: Apiaí, Barra do Chapéu, Barra do Turvo, Cajati, Cananéia, Eldorado, Iguape, Ilha Comprida, Iporanga, Itaóca, Itapirapuã Paulista, Itariri, Jacupiranga, Juquiá, Jquitiba, Miracatu, Pariquera-Açu, Pedro de Toledo, Registro, Ribeira, São Lourenço da Serra, Sete Barras e Tapiraí; e os que

³¹ A Bacia de drenagem do Rio Ribeira inicia-se no Paraná e deságua em São Paulo no Complexo Estuarino – Lagunar de Iguape e Cananéia. Representa um dos últimos redutos de remanescentes da floresta atlântica no País e divide-se em 13 sub-bacias: Rio Ribeira de Iguape, abrangendo os municípios de Registro; Pariquera-Açu e Iguape; Rio Jacupiranga, abrangendo os municípios de Jacupiranga; Cajati e Registro, entre outras. Fonte adaptado: Disponível em: <<http://www.iea.sp.gov.br/OUT/publicacoes/pdf/espec1-0904.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

A Bacia Hidrográfica do Rio Ribeira e o Complexo Estuarino Lagunar de Iguape, Cananéia e Paranaguá, denominada Vale do Ribeira, possui uma área de 2.830.666 hectares (28.306 km²), 1.119.133 hectares no Estado do Paraná e 1.711.533 hectares no Estado de São Paulo. O Rio Ribeira de Iguape é o principal rio da região. Possui uma extensão total de aproximadamente 470 km, sendo cerca de 120 km em terras paranaenses. Disponível em: <<http://www.ovaledoribeira.com.br/2012/01/bacia-hidrografica-do-rio-ribeira-de.html>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

³² Constitui o “Lagamar” que é um sistema formado pelos estuários com diversos rios, riachos e córregos, flui-se das serras em volta com matas preservadas para o mar, cria vários canais e lagoas de água salobra, é considerado um dos maiores criadouros de espécies marinhas do Atlântico Sul. Uma área de preservação ambiental das espécies aquáticas e da vegetação nativa. Fonte Adaptado: Disponível em: <www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/download/23474/pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.

³³ Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?&t=destaques>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

³⁴ A História da Região do Vale do Ribeira. <<http://www.ovaledoribeira.com.br/2014/08/a-historia-da-regiao-do-vale-do-ribeira.html>>. Acesso em 02. jan. 2018.

compõem o lado Paranaense são especificamente: Adrianópolis, Bocaiúva do Sul, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Rio Branco do Sul e Tunas do Paraná. (MORAIS et al., 2009)

O mapa apresentado a seguir demonstra o lado paulista do Vale do Ribeira:



Figura 6.2.1 Mapa municípios do Vale do Ribeira

Disponível em: <<http://www.ovaledoribeira.com.br/2014/08/a-historia-da-regiao-do-vale-do-ribeira.html>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

De acordo com Moraes et al. (2009), a região do Vale do Ribeira foi ocupada originalmente por índios Tupis, Tupinambás, Carijós, entre outros, com influências atuais na cultura da região, nas nomeações das formas de relevo, fauna e flora. É provável que a região tenha recebido o contato dos portugueses e espanhóis antes da chegada de Martim Afonso, entretanto apenas com as expedições organizadas por este, à procura de ouro, iniciou-se o povoamento “de fato mais dispersa até o século XVII e mais densa após a descoberta do Morro do Ouro em Apiáí”. (MORAIS et al., 2009, p. 3)

Para Santos, P. (2011) a região do Vale do Ribeira ainda guarda a maior área remanescente de mata atlântica do País. Grande parte da região é constituída de unidades de conservação, incluem as Áreas de Proteção Ambiental (Apas), estações ecológicas e parques estaduais que restringem as atividades econômicas, o que gera uma série de conflitos entre as

populações que vivem da agricultura e da extração de produtos da floresta. Somam-se a esses conflitos os embates na região a respeito da construção de barragens.

Desse modo, Santos, P. (2011) ressalta que as comunidades tradicionais da região, como os remanescentes de quilombo, que organizam sua cultura entrelaçada ao meio ambiente e espaço geográfico que ocupam ao longo dos séculos, são ameaçadas por barragens que podem acarretar a perda de 97% de seu território. Essa população tem se organizado em movimentos como Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB) e Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

De acordo com os dados da Agenda socioambiental de comunidades quilombolas do Vale do Ribeira – Instituto Socioambiental. (2008, p.10):

Os primeiros negros trazidos para o Brasil vinham da costa ocidental da África, Mais tarde vieram também da costa oriental, e de outras regiões da África, onde habitavam grupos de culturas diversas, capturados e enviados ao tráfico negreiro. Agrupados no Brasil, esses africanos realizaram intensamente trocas culturais e estabeleceram alianças entre si. Em caráter de resistência à escravidão, desde o início muitos negros agrupados se refugiavam na mata, formando os quilombos. Em terras abandonadas de várias regiões do país, tornaram-se pequenos produtores rurais autônomos, num processo de ocupação e uso produtivo das regiões florestadas mais distantes dos rios, em áreas interioranas do Brasil. Após a abolição, muitos ex-escravos continuaram suas atividades agrícolas, enquanto outros foram obrigados a trabalhar para latifundiários para sobreviver. Nas terras abandonadas por fazendeiros do Vale do Ribeira após o declínio da mineração de ouro, muitas das quais já habitadas por ex-escravos, formaram-se comunidades negras existentes até hoje ao longo do Rio Ribeira de Iguape, entre os municípios de Iporanga e Eldorado. Com essa forma de apropriação dos espaços, as populações descendentes de escravos mantiveram seus laços históricos e de parentesco [...].

No Vale do Ribeira, segundo dados do Inventário Cultural dos Quilombos do Instituto Socioambiental – ISA (2013), há cerca de 66 comunidades quilombolas, entre elas a Comunidade de Remanescentes de Quilombo de Peropava, localizada no Município de Registro/SP.

Com relação à situação jurídica dos quilombos no Estado de São Paulo, conforme é possível verificar no “Anexo A4” desta pesquisa (ITESP, 2015), do total de 32 comunidades

reconhecidas³⁵ no Estado de São Paulo, 25 pertencem à Região do Vale do Ribeira. Das seis comunidades tituladas,³⁶ todas estão localizadas na Região do Vale do Ribeira. Existem ainda 12 comunidades remanescentes de quilombo em fase de reconhecimento.

Evidencia-se que das 32 comunidades do Vale do Ribeira reconhecidas como comunidades remanescentes de quilombo somente seis, equivalente a 19% das comunidades, possuem o registro integral do título de domínio das terras: Ivaporunduva, Maria Rosa, Pedro Cubas, Pilões, São Pedro e Galvão. Tal fato demonstra a imensa luta que as comunidades quilombolas ainda enfrentam para obter o título de demarcação de suas terras, embora esteja prevista na legislação, a qual prevê e garante esse direito, mas na prática não se efetiva.

Além disso, as comunidades quilombolas estavam ameaçadas a perderem os títulos de propriedade e o reconhecimento de suas terras, em virtude da Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º . 3.239 de 2004, impetrada pelo partido Democratas (DEM), contra a legalidade do decreto presidencial n.º . 4.887/2003, que dispõe sobre a regulamentação dos procedimentos para reconhecimentos das comunidades quilombolas, porém no julgamento, o decreto supracitado foi considerado constitucional pelo Supremo Tribunal Federal- STF.

6.2.2 Contexto histórico: Comunidade Quilombola de Peropava

O Município de Registro/SP, no qual se localizam a Escola/Comunidade de Quilombo de Peropava, objetos desta pesquisa, está situado no Vale do Ribeira. A princípio, constituiu-se a partir de uma povoação pequena às margens do Rio Ribeira de Iguape. No século XVIII, o ouro era explorado na sub-bacia hidrográfica que compreende o Alto do Ribeira;³⁷ havia um porto para que fosse realizado o registro de todo o ouro e fosse cobrada a décima parte

³⁵ **Reconhecidas:** Com o reconhecimento do território como remanescentes de quilombo. Reconhecimento do Incra ou do Itesp.

³⁶ **Tituladas:** Com a outorga do título de domínio referente a toda a área do território. Considera-se título do Incra para áreas particulares e/ou órgão estadual para terras devolutas. Fonte: Inventário Cultural de Quilombos do Vale da Ribeira (2013, p. 14).

³⁷ Um das sub-bacias hidrográficas do Rio Ribeira, o Alto Ribeira abrange os municípios de Barra do Chapéu; Itapirapuã Paulista; Apiaí; Itaóca; Iporanga e Ribeira.

remetida à Coroa de Portugal antes da partida com destino ao porto de Iguape, e esse fato do registro das “mercadorias” originou o nome Registro.³⁸

Seu povoado pertencia a Iguape, e, quando os japoneses colonizadores chegaram à região em 1913, começou a crescer, com a maior produção de arroz do Estado de São Paulo. A partir da promulgação do Decreto-lei n.º 14.334, de 30 de novembro de 1944, Registro foi emancipado de Iguape e tornou-se Município, transformou-se no centro econômico da região. Com a imigração de japoneses, iniciou-se o cultivo do chá, os bananais ocuparam as áreas ribeirinhas e substituíram a cultura do arroz. Na década de 1960, foi construída a BR 116-Rodovia Regis Bittencourt, o que contribuiu para as formas de ocupação na região, congregando-a ao mercado imobiliário em virtude da maior valorização das terras. Nessa região da bacia do Rio Ribeira, o índice de desenvolvimento humano (IDH-M), referência ao ano de 2010, de acordo com dados do IBGE, é de 0,754, ocupa a 182.^a posição dos 645 municípios do Estado de São Paulo.

De acordo com Santos, P. (2011), o Município de Registro é cortado pela BR 116, que liga São Paulo à região Sul do País, limitado pelos municípios de Iguape, Juquiá, Sete Barras, Eldorado e Pariquera-Açú, e suas principais atividades econômicas são: agricultura, pecuária, indústria de beneficiamento e comércio.

Tabela 6.2.2 Dados do (IBGE) – Município de Registro/SP

População estimada 2017	População 2010	Área da unidade territorial 2016 (km ²)	Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	Gentílico	Bioma	Instalação
56.430	54.261	722, 201	75, 11	Registrense	Mata Atlântica	1945

Fonte: IBGE- <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=354260>>. Acesso em 29. jun. 2017.

³⁸ A História de Registro-SP no Vale do Ribeira. <<https://www.ovaledoribeira.com.br/2012/11/historia-de-registro-sp-no-vale-do.html>>. Acesso em 29. jun. 2017.

De acordo com Santos, P. (2011), o grupo populacional denominado Quilombo Peropava está localizado em um bairro rural do Município de Registro/SP. O território reivindicado por essa comunidade está situado ao nordeste da sede do Município de Registro e tem por limite ao sul de Juquiá e a sudeste de Iguape. A 12 km da estrada municipal na margem esquerda do km 426 da BR 116 sentido SP, estabelecida entre os rios Guaviruva³⁹ e Peropava.

Segundo Santos, P. (2011), em 2004, com a Prefeitura do Município de Registro/SP, foi realizado o pedido de reconhecimento da Comunidade de Peropava como remanescente de quilombo, o que ocorreu pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo – Fundação Itesp, em 2011, pelo Despacho do Diretor executivo de n.º .12.07.2011 – Expediente: processo Itesp n.º . 877 2009.

Em 2012, a comunidade recebeu o Relatório Técnico Científico (RTC), elaborado pela antropóloga Patrícia Sacalli dos Santos, do Instituto de Terras do Estado de São Paulo – Fundação Itesp.

³⁹ Guaviruva – bairro vizinho ao bairro Peropava.



Imagem 6.2.2.1. Solenidade de reconhecimento oficial da Comunidade de Peropava

Foto: Sesary Roberto Oliveira – 2012

De acordo com os dados extraídos da entrevista realizada com os membros da comunidade em resposta à questão “De quem foi à iniciativa para o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo?”, destaca-se:

A iniciativa foi do Rubem Chimida que veio aqui e fez uma conversa perguntando: será que aqui não era quilombola, um foi perguntando pra outro, foi fazendo um levantamento, até que conseguiram levantar lá em Iguape existia mesmo os quilombolas, aí fizeram o Estatuto, aí o SENAR começou a fazer um trabalho deles e o Itesp (MC1).

Foi através de um japonês que veio aqui, falou com o pessoal aí, aí marcaram reunião com o órgão público do governo o Itesp, aí veio gente de São Paulo que era a Patrícia e viu o documento de Iguape e achou que nós era quilombola (MC2).

Foi um japonês que veio aqui e através dele deu a ideia que poderia ser quilombo, e trouxe uns órgão dos governos e umas pessoas e logo foi dado que logo foi descoberto que era quilombo mesmo (MC3).

A partir dos relatos dos membros⁴⁰ da comunidade de remanescente de Quilombo de Peropava entrevistados, um senhor chamado Rubens Shimizu foi o impulsionador do reconhecimento, por meio de uma conversa realizada na comunidade com os órgãos públicos. Ao visitar a comunidade, conversou com algumas pessoas e falou que havia indícios de que ali poderia ser quilombo. Desta forma, convencida de que poderiam ser remanescentes de quilombo, a comunidade solicitou à Prefeitura Municipal de Registro em 2005 o pedido de reconhecimento, que se concretizou apenas em 2011.

Ao serem indagados sobre “Qual seria o aspecto central desse esforço de reconhecimento da comunidade como quilombola? Por que a comunidade decidiu ser reconhecida?”, os entrevistados responderam:

Porque os mais antigos, mais velhos venderam tudo os terrenos, e a nossa esperança é que devolvesse essas terras pra nós trabalhar neles porque aqui onde nós moramo na terra não dá pra tudo. As família que mora aqui né, com isso aí nós esperávamos que fosse fácil para conseguir essas terras, mas o povo não luta pra ir atrás do Incra (MC1).

Porque o governo reconheceu os quilombolas pra dar a terra perdida para os quilombolas, a comunidade decidiu ser reconhecida (MC2).

Conseguir melhoras no bairro (Quais tipos de melhorias?) no geral com relação a estrada, condução, conseguir mercado para vender seus produtos que como comunidade quilombola e morar num lugar mais afastado e tendo terra pra plantar, eles podem fazer suas plantações e levar pra fora pra tentar vender pra gerar uma renda pra eles porque nem todo mundo que mora aqui trabalha e tem uma renda fixa (MC3).

Destarte, em 2005, foi criada a associação de moradores da comunidade, a Associação Quilombola do Sítio Bruno do Bairro Peropava, com intuito de legitimar e organizar as ações do quilombo, bem como de conseguir o reconhecimento como remanescente de quilombo.

Um aspecto central pelo reconhecimento, marcado nas narrativas dos membros da comunidade, é a questão do *direito ao território* e da necessidade da terra para plantar, para o

⁴⁰ Os membros da comunidade de remanescente de Quilombo de Peropava entrevistados serão chamados na pesquisa de MC1, MC2 e MC3. Alguns dados das entrevistas foram selecionados para compor a narrativa em algumas seções.

autossustento, comercializar e com isso conseguir o desenvolvimento da comunidade e melhores condições de vida. Assim, faz-se de extrema importância a demarcação do território.

A comunidade recebeu o certificado de autodefinição como remanescente de quilombo emitida pela Fundação Cultural Palmares (FCP) no ano de 2014.

Ao responderem a questão “Como era a comunidade antigamente e como é hoje?”, os membros da comunidade contam:

Quando eu era criança, não sabia que era quilombola, comia paçoca de banana que agora virou é a biomassa da banana, que é importante pra saúde, comia sopa de farinha, plantava arroz, feijão, mandioca, que é uma das tradição que o povo já está esquecendo, porque não tem lugar para plantar e hoje a gente vive mais do comprado. Era feito mutirão pra roça de arroz, fazia-se comidada de noite e dança com o tamanco, tocavam música batendo o pé, tinha um tocador de viola, Antônio Ferreira tocava viola e violão (MCI).

No passado é porque as coisas era dificultoso pra sobreviver, nossa mercadoria nós vendia, mas trocava com comida, a cultura era milho, arroz e feijão, caminhava a pé até o Rabelo e depois voltava com o mantimento pra sobreviver. O café nosso era a cana, papai tinha cafezal, hoje não tem, tinha moenda de cana, moía no pau, hoje não tem. (Tinha a dança?) Tinha dança nos mutirões, quando o povo na era quente, fazia tocotó tocotó com o tamanco. (Como era a dança, o senhor sabe o nome?) Fandango. (Hoje não tem mais?) Hoje no presente não tem mais, porque é religioso. A história do passado foi sofrido, porque nós se criemo com paçoca de banana, se cobria com saco de lona, não tinha cobertor não tinha nada, hoje já tem, não usava sapato, não usava nada andava descalço (MC2).

Bom, eu ouço que tinha um senhor, que vieram uns refugiados negros para cá e tinha um senhor que manteve eles aqui como escravos, não conheço muito bem a história, precisava um diálogo com os mais antigos pra conhecer melhor a história dos quilombolas. Nem todo mundo sabe que aqui é quilombo. Hoje a comunidade já é mais desenvolvida, já tem o reconhecimento feito pelo governo, falta o título de propriedade pelo Incra (MC3).

São enfatizadas em suas falas as dificuldades enfrentadas antigamente, as lutas, crenças e tradição. Destacam-se nas falas a importância do resgate da história com os mais velhos, maior divulgação da comunidade enquanto remanescentes de quilombo, porque ainda é desconhecida por muitos, bem como a necessidade de demarcação do território e concessão do título de propriedade pelo Incra. Algumas das atividades realizadas antigamente ainda permanecem na atualidade (2018) na comunidade, como é o caso do plantio das roças,

principalmente da farinha da mandioca, embora não seja uma prática exercida por todos os membros da comunidade, fato atrelado à falta de terra.

Quando indagados sobre se “Existe tradição na comunidade?”, enfatizam:

Tradição existe que é a farinha, uma das tradição nossas dos antigos, a farinha de mandioca (MC1).

A tradição que a gente tem na comunidade agora, casinha de farinha, o plantio de mandioca e fazer farinha que é tradição do passado (MC2).

A produção de farinha de mandioca, algumas pessoas ainda têm o costume de fazer vassoura com cipó que também acho que trouxeram dos antepassados, fazer cestos, tudo com cipó ali. E até mesmo ainda tem uma propriedade aqui na comunidade que é feita de barro que antigamente o pessoal fazia as casas de barro, com bambu, eu até participei uma vez com o meu pai quando eu era bem menininha pra fazer uma casa de farinha, que era feito com barro e bambu e cipó (MC3).

A religião predominante na Comunidade de Peropava, segundo relatos dos moradores, era a Católica, realizavam-se procissões de Santo Antônio e Divino Espírito Santo e tinham como dança o fandango. Antigamente, essa dança, conforme relato dos moradores da comunidade entrevistados, era executada com a batida do tamanco e ao som do cavaquinho, viola, pandeiro e violão; bem como havia a construção de casas de barro, a qual permanece apenas 1 atualmente. Percebe-se pelas narrativas que a produção da farinha de mandioca é a tradição que prevalece nessa comunidade quilombola, e alguns ainda fazem artesanatos, utilizando a taquara⁴¹ e o cipó, e faziam-se esteiras com o *piri* ou *taboa*.⁴² A tradição de festividade dos mutirões e a questão da coletividade vêm se perdendo na comunidade em razão da individualidade atrelada ao sistema capitalista e incentivada pelos órgãos governamentais, que não têm priorizado o trabalho coletivo na comunidade. No tocante à dança, como o fandango,⁴³ sempre esteve associada à organização de trabalhos coletivos –

⁴¹ Espécie de cipó parecido com bambu utilizado para fazer cestos e esteiras etc.

⁴² Espécie de bambu que nasce em brejos utilizado para fazer cestos e esteiras etc.

⁴³ É ainda praticado por muitas comunidades quilombolas e caiçaras. “O fandango com tamanco, mais explorado pela comunidade quilombola do bairro Morro Seco, um remanescente de Quilombo existente no município. Vários grupos ainda preservam essa dança em Iguape, com destaque para a Associação de Jovens da Juréia – AJJ”. Disponível em: <<http://www.guiadeiguape.com.br/folclore-dancas/>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

mutirões ou puxirões – na época de colheita, nos roçados, nas puxadas de rede, etc., quando o organizador oferecia aos demais ajudantes como espécie de “pagamento” um baile com fandango e comida em fartura. A procissão religiosa aos santos já não ocorre mais, pois atualmente a maior parte dos membros da Comunidade são evangélicos.

A maioria dos membros da Comunidade Quilombola de Peropava frequentam a Congregação Cristã no Brasil,⁴⁴ e os próprios moradores de Peropava construíram uma igreja em seu território, a qual foi substituída por uma nova construção. Santos P. (2011) salienta que, por volta de 1940, alguns moradores de Peropava começaram a frequentar a igreja Congregação Cristã no Brasil, que existe no bairro Guaviruva, e logo decidiram construir uma igreja de taipa em Peropava e, posteriormente, uma igreja de alvenaria em um novo local. Sobre esse aspecto da religiosidade, destaca:

Alguns moradores de Peropava contam que antes de fazerem parte da Congregação Cristã no Brasil não tinham religião, enquanto outros afirmam que eles eram católicos, mas não frequentavam a igreja fazendo apenas rezas (terço) e festas para santos católicos como Santo Antônio e Divino Espírito Santo. As crianças eram batizadas em casa por membros da comunidade utilizando um ramo com flor que era mergulhado em uma vasilha com água, em seguida, ungiu-se a cabeça da criança fazendo o sinal da cruz. (SANTOS, P., 2011, p. 29)

⁴⁴ A Congregação Cristã foi fundada no Brasil na capital paulista por um italiano em 1910, Louis Francescon, um missionário europeu italiano, que se converteu ao pentecostalismo nos Estados Unidos e veio para evangelizar o Brasil. É a primeira igreja de caráter pentecostal a se instalar no Brasil. Com 105 anos de existência no País, e com milhares de membros espalhados pelo território nacional, sendo a terceira maior igreja protestante em número de adeptos. De maneira geral, a Congregação Cristã no Brasil se apresenta como de caráter apolítico, antidizimista e o distanciamento deliberado da mídia (AMARAL BRAZ; REESINK, 2016, p. 39). Luigi Francescon, grafado também como Louis Francescon – Luigi Francescon “(Cavasso Nuovo, 29 de março de 1866 – Oak Park, 7 de setembro de 1964). Radicado em Chicago, foi membro da Igreja Presbiteriana italiana e aderiu ao pentecostalismo em 1907. Em janeiro de 1910 esteve em Buenos Aires onde fundou a primeira denominação pentecostal da América Latina, a Assembleia Cristã na Argentina, e de março a setembro do mesmo ano esteve no Brasil, onde fundou as primeiras igrejas pentecostais brasileiras em Santo Antonio da Platina (Paraná) e São Paulo, entre imigrantes italianos, germe da futura denominação Congregação Cristã no Brasil. Em 1940, o movimento tinha 305 ‘casas de oração’ e dez anos mais tarde 815. Faleceu em Oak Park, Illinois, em 7 de setembro de 1964” (Disponível em: <<http://www.ccbhinos.com.br/ccb-curiosidades-congregacao-crista-no-brasil/Foto-Luigi-Francescon-MTE5>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

A religião tem um papel importante na sociabilidade dos moradores de Peropava, que têm buscado um caminho alternativo entre a doutrina pentecostal⁴⁵ e as crenças tradicionais da comunidade. Tal fato a difere de outras comunidades quilombolas, em que “muitas vezes as religiões pentecostais e neopentecostais⁴⁶ representam um foco de conflitos; que às vezes provoca do termo quilombo por parte do grupo”. (SANTOS, P., 2011, p. 29)

A seguir, a imagem da igreja Congregação Cristã no Brasil frequentada pela Comunidade de Peropava.



Imagem 6.2.2.2 Congregação Cristã no Brasil de Peropava

Fonte: a autora

⁴⁵ “O pentecostalismo globalmente representa o tipo de cristianismo centrado no emocional, na vivência do sobrenatural. Por isso são tão importantes, nele, os milagres, os sinais como o falar em línguas (glossolalia), as curas, os exorcismos”. (GALINDO, 1995, p. 190)

⁴⁶ “A chamada *Terceira Onda* ou Neopentecostal, que começa na segunda metade da década de 70 e ainda se encontra em processo de crescimento. Fenômeno comum a todo o continente, seus líderes são, na maioria, pregadores nacionais. Com o uso intenso da mídia eletrônica (que também é denominada de televangelismo), este período se caracteriza pela consolidação do pentecostalismo como força social e política”. (SOUZA; MAGALHAES, 2002, p. 88)

6.2.3 Território e ocupação

A comunidade remanescente de quilombo de Peropava possui uma área de 395 ha,⁴⁷ dos quais atualmente (2018) somente 199 hectares são ocupados, pois recebeu o reconhecimento pelo Itesp. No entanto, 105 hectares desses 199 e mais o restante (totalizando 301 hectares) são reivindicados por um terceiro⁴⁸ em um processo de usucapião, que encontra-se em julgamento em terceira instância.

Santos, P. (2011, p. 47) salienta, que a comunidade Quilombola de Peropava “[...] sofreu um processo de expropriação, que diminuiu seu território, isso devido ao fato de compartilharem a concepção de que a terra tem um valor moral, um bem de uso social que através do trabalho supre as necessidades de reprodução física e cultural do grupo”.

Conforme Santos (2011, p. 33 e 40), o quilombo de Peropava é ocupado desde 1850. Durante a primeira metade do século XX, os moradores de Peropava viviam às margens do Ribeirão ‘Mocafe’ ou ‘Mocafre’ e ocupavam as suas imediações para abrirem novas roças, e trabalhavam no sistema coivara.⁴⁹ Os primeiros a habitarem a comunidade às margens do Ribeirão ‘Mocafre’ foram José Francisco Alves e sua esposa Lucia Maria do Espírito Santo; Chico Alves e sua esposa Rosa. José e Chico eram filhos dos escravizados libertos Francisca

⁴⁷ Dado extraído do Croqui histórico de ocupação de 1850 a 1960 (RTC – SANTOS, P., 2011, p. 38).

⁴⁸ “Orides Linhares entrou com Processo de Usucapião 495.01.2005.0008814-8, no Fórum de Registro em 17.11.2005. Esse processo foi julgado favorável a Orides Linhares em 2010” (SANTOS, P., 2011, p. 47).

⁴⁹ “A utilização do fogo para preparação do solo para plantio. Após a queima, a vegetação é colocada para secar e nutre a terra com componentes de rápida absorção, ao passo que os troncos deixados para apodrecer lentamente nas roças, abastecem o solo de nutrientes que são absorvidos aos poucos, ao mesmo tempo em que as espécies plantadas crescem. Depois de uns três anos as roças são abandonadas com o objetivo de preservar trechos de território durante períodos de tempo necessários para à recuperação de seus recursos renováveis” (SILVA, 2011, p. 40).

“O modo de fazer roça das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira fornece subsídios para aquecer o atual debate científico acerca do sistema de coivara, que têm demonstrado que as roças aumentam a biodiversidade na mata atlântica e atraem a fauna silvestre” (Inventário Cultural de Quilombos do Vale do Ribeira – Instituto Socioambiental, 2013, p. 32).

Cardoso e Domingos Alves. Os primeiros a se fixarem nesse local foram filhos de escravizados libertos vindos do bairro Guaviruva e da cidade de Iguape, em busca de terra para morar e trabalhar.

A figura a seguir, extraída do croqui do território da Comunidade Quilombola de Peropava, apresenta a área ocupada pela Comunidade; a área tracejada com linhas vermelhas refere-se ao território ocupado pela comunidade e a área com linhas azuis representa a área que sofreu o processo de expropriação por usucapião.

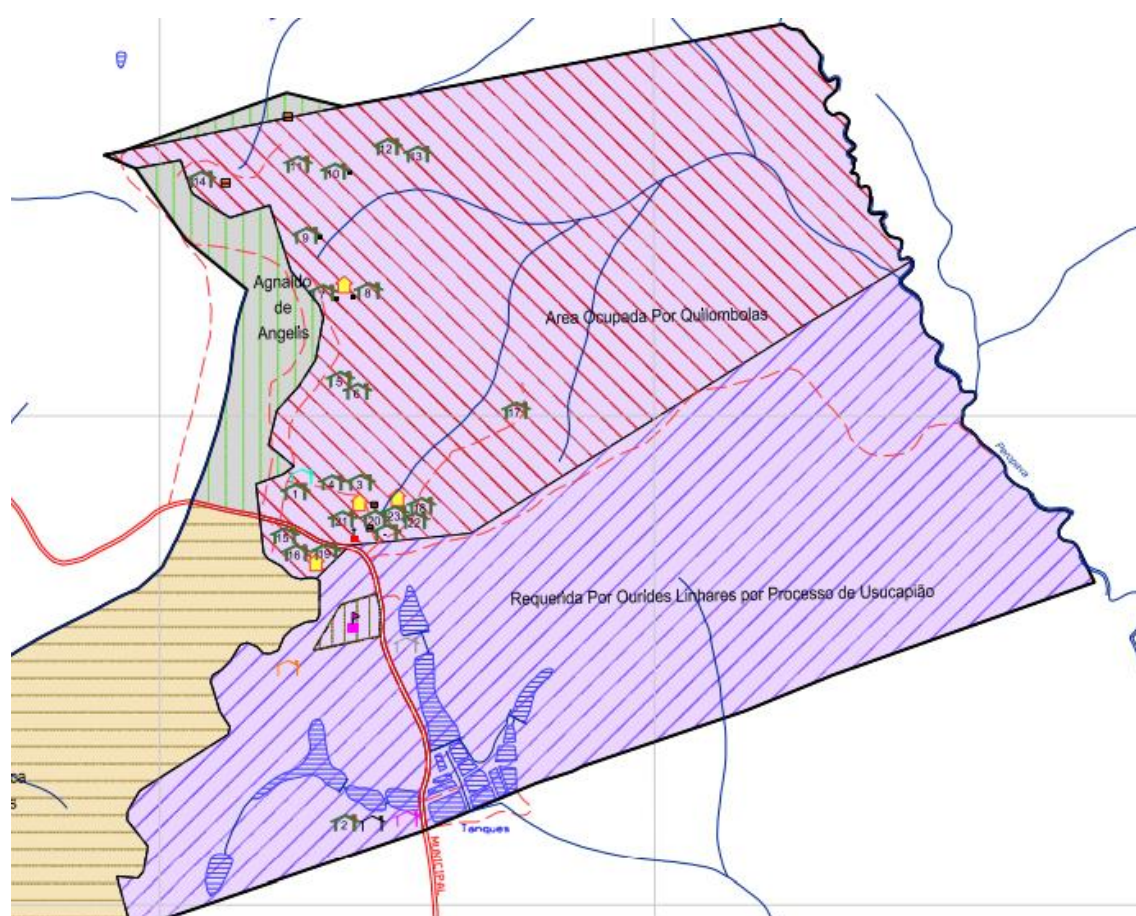


Figura 6.2.3 Área do território Comunidade de Peropava e área ocupada por terceiro

Fonte: Croqui do Território da Comunidade – Relatório Técnico Científico da Comunidade de Peropava
(SANTOS, P., 2011, p. 31)

Atualmente, vivem na comunidade apenas 25 famílias, pois, com o êxodo rural, muitas delas migraram para cidades próximas às grandes metrópoles.



Imagem 6.2.3.1 Estrada de acesso à comunidade

Fonte: a autora

Para Santos, P. (2011), um dos grandes problemas enfrentados por essa população é a falta de terras para plantar, pois, em razão dos processos de expropriação vividos pelo grupo, mais da metade de suas terras, tradicionalmente utilizadas para a agricultura, está atualmente na posse de pessoas de fora da comunidade. Existem 15 famílias que trabalham e moram em fazendas vizinhas, e pela falta de terra foram obrigadas a deixar o local pela escassez de espaço para plantar. “Muitos jovens deixam a comunidade e seguem para São Paulo e Curitiba em busca de trabalho”. (Santos P., 2011, p. 27)

Santos, P. (2011) menciona ainda que esse grupo também enfrenta outros problemas como: acesso restrito ao bairro, pois, como a estrada é de terra, quando chove fica

intransitável para veículos. A escola de ensino fundamental⁵⁰ foi desativada pela prefeitura em 2005, e, para estudar, as crianças se deslocavam até os bairros vizinhos do Serrote e Social – “os pais reclamam que na época de chuvas as crianças chegam a ficar uma semana sem irem para a escola” (Santos P., 2011, p. 27). A escola foi reaberta em 2011, porém atualmente os pais enfrentam uma luta para mantê-la aberta.

O bairro conta com luz elétrica, mas não tem sistema de esgoto; as casas, em sua maioria de alvenaria, são abastecidas por água proveniente de poço, há apenas uma casa de barro e que está inabitada. Como não há posto de saúde, as pessoas precisam se deslocar até a cidade de Registro para qualquer atendimento médico. Além disso, o atendimento de emergência é precário. “Alguns problemas de saúde chamam a atenção, como os casos de contaminação por veneno utilizado no trabalho com a lavoura de banana e também de picadas de cobra”. (SANTOS, P., 2011, p. 28)

Um dos sérios problemas enfrentados é a dificuldade de acesso, porque, pela falta de manutenção das vias e problemas com transporte (horários e veículo inadequado), muitos jovens não terminam seus estudos, e há uma constante ameaça de fechamento da Escola “Quilombola”, o outro objeto desta pesquisa.

Ademais, segundo relatos dos membros da Comunidade, há marcas de contaminação por veneno nas nascentes dos rios, bem como de desmatamento, o que tem acarretado sérios danos ambientais à área do território da Comunidade. Os moradores ressaltam que o Grupo de Atuação Especial de Defesa do Meio Ambiente (GAEMA) já foi acionado, porém, até o presente momento, o problema não foi solucionado.

⁵⁰ Segundo Santos, P. (2011), o terreno para a construção da escola foi doado pelos moradores de Peropava para a Prefeitura de Registro.



Imagens 6.2.3.2 Áreas desmatadas

Fonte: membros da comunidade



Imagem 6.2.3.3 Área de nascente contaminada com veneno

Fonte: membros da comunidade

6.2.4 Identidade e processo de nomeação

Para Souza (2008, p. 5), a percepção de identidade quilombola está estreitamente vinculada à ideia de pertença. A concepção de pertencimento, que indica a relação identitária nas e entre as comunidades, “parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação”.

Para Santos, P. (2011), os moradores de Peropava são conhecidos na região como os “mocafe” ou, como os mais velhos da comunidade pronunciam, “mucafre”.

“O nome ‘Mocafe ou Mucafre’ (...) é utilizado pelos membros da comunidade como sobrenome, assim, em vez de José Alves, encontramos referência a José Mucafre em mapas e documentos antigos”. (SANTOS, P., 2011, p. 34)

[...] mucafre, palavra de origem árabe que significa em português dos cafres. O Dicionário Aurélio (versão eletrônica 2005) define cafre como um nome dado pelos islamitas aos gentios e idolatras, e por extensão, aos negros pagãos da África oriental, aplica-se, sobretudo, as populações bantas de Moçambique, África do Sul e dos demais países do sudoeste da África. Esse termo era utilizado pelos europeus durante os séculos XVI, XVII e XVIII para designar os negros vindos da região da África conhecida como Cafria. Apenas no século XIX é que esse termo passa a ter uma conotação negativa, passando a indicar pessoa rude, bárbara e ignorante, referindo-se, principalmente, aos negros escravizados, vindos da África, que ainda não tinham sido batizados. (SANTOS, P., 2011, p. 48)

Santos, P. (2011) destaca que, a partir de sua hipótese, o termo “Mocafe ou Mucafre” utilizado pelos membros de Peropava está relacionado ao lugar de onde foram trazidos para o Brasil como escravos para trabalhar na extração do ouro, fato que provavelmente ocorreu nos séculos XVII ou XVIII.

Ainda para Santos, P. (2011, p. 50), não se pode deixar de considerar que a construção de identidade de grupo resulta das interações entre esses grupos e os procedimentos de diferenciação que eles usam em suas relações. Desse modo, a identidade desse grupo é definida por uma referência histórica, comum, construída a partir de experiências e valores compartilhados.

Quanto aos processos identitários de autodefinição, autoatribuição da identidade quilombola, perguntou-se: “Você se considera quilombola? Sim ou não. Por quê?”.

Sim

Porque eu sou negro, eu sou, não tenho certeza, mas... porque minha família é quilombola né! (Por que sua família é quilombola?) Porque eles pagam associação e venham na reunião. (Reunião do quê?) Reunião da associação. (Associação do quê?) Associação do quilombo (AL).

“O que significa ser quilombola para você?”

Ser negro (AL).

Sobre os aspectos identitários, conforme evidenciado nas questões supra, o **AL** afirma que se reconhece porque é negro, mas não tem certeza, pelo fato de a família ser quilombola. No entanto, não consegue expressar o porquê e diz que a família é quilombola porque ela participa das reuniões da associação do quilombo, o que de certo modo é uma forma de organização para obtenção do reconhecimento, que fará o gerenciamento do território coletivo. Assim, para o **AL** ser quilombola está ligado à associação e ao fato de ser negro, relacionado à descendência quilombola, originária dos povos negros e de origem africana que viveram no quilombo, e afirma que a sua família é quilombola. Desse modo, faz-se de extrema importância o trabalho com os aspectos identitários na escola para que as crianças compreendam o real sentido de ser quilombola e construam e reafirmem sua identidade como tal.

Perguntou-se aos membros da Comunidade: “Em seu entendimento, qual o significado de uma comunidade quilombola?”

Porque nossos antepassados eram escravos, somos descendentes (MC1).

O significado de quilombola porque nossos antepassados eram escravos, somos descendentes de escravos, o significado é porque poderia ser mais valorizado pelos órgãos públicos. Não temos telefone em nosso bairro, não temos estrada boa para escoar nossa mercadoria pra vender (MC2).

É a tradição que as pessoas trazem dos seus antepassados (MC3).

“O (A) senhor (a) se considera quilombola? Sim ou Não. Por quê?”

Sim. Apesar de eu ser clara, porque eu tenho sangue na veia, sou neta de quilombola e não tenho vergonha de falar que sou quilombola, eu sou com muito orgulho ainda (MC1).

Sim. Porque eu sou negro e descendente de negro (MC2).

Sim. Porque meus pais são, eu sou descendente de quilombola, tenho sangue de quilombola na minha veia! (MC3).

A ideia de significado de uma comunidade quilombola está relacionada à ancestralidade negra, aos antepassados, mas precisa ser mais valorizada, conforme enfatizado na narrativa de **MC2**.

Nas informações sobre a identidade quilombola, quanto ao processo identitário, obtidas nas entrevistas realizadas com o **AL** e **MCs**, é possível perceber a autoatribuição e o autorreconhecimento da identidade quilombola, apesar de o **AL** apresentar dúvidas sobre ser ou não quilombola. Todos os **MCs** se identificam como quilombolas, e na fala do **MC1** a identidade quilombola não está atrelada à cor da pele, mas à ancestralidade vinculada ao sentimento de pertença. Conforme Souza, B. (2008), a noção de identidade quilombola está intimamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertença, que marca os vínculos de identidade nas comunidades quilombolas e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, ligados às ideias tecidas em valores, costumes e lutas comuns, bem como identidade baseada em experiências de discriminação compartilhadas.

Um lugar que marcou a memória desse grupo de quilombolas de Peropava é *Os Aterrados*, que até a data de 1990 era considerado um bairro de Registro/SP. Os membros da comunidade contam, que nessa localidade existia um homem chamado Miguel Antônio, ele possuía muitos escravos que trabalhavam para ele aterrando o local para fazer uma estrada que ligasse os municípios de Iguape a Juquiá. “Os escravos que não trabalhavam direito eram jogados em valas existentes no local e aterrados passando a fazer parte do percurso da estrada. Esse fato deu origem ao nome do lugar: *Os Aterrados*”. (Santos, P., 2011, p. 34-35 – grifo da autora)

Por meio de relatos obtidos com os membros da Comunidade Quilombola de Peropava, esse nome *Miguel Antônio* e esse local marcado por muito sofrimento pelos negros escravizados, *Aterrados*, são ainda lembrados.

“O Peropava é quilombo? Sim ou não. Por quê?”

Sim. Por quê? Ah porque antigamente tinha os escravos que se refugiavam aqui para se esconder desses... tinha esse homem aí que era o poderoso né! Que chamava de Miguel Antônio, que ele trazia os africanos de lá e aqui eles escondia aqui nesse lugar e matavam uns e enterravam lá mesmo nesse aterrado e por isso que ficou os quilombola né. Tinha meu bisavô que finado Mucafre que veio de lá da África, quando foi feito esse levantamento consta que ele era africano mesmo e ele veio da África e também residia aqui e ficou os quilombolas, um monte nesse aterrado (MC1).

Sim. O Peropava é quilombo porque, por causa dos antepassados, nossos avô que nasceram e se criaram aqui descendentes de africanos, vieram da África para trabalhar aqui. Lá tem o aterrado que é tradição dos quilombolas, que o capataz do Miguel Antônio matava e judiava dos escravos, jogavam os escravos no aterrado, fizeram um aterro grande lá e matavam os escravos, Tem os aterrados que Miguel Antonio fez, um aterro grande lá. Os camaradas dele que pegavam e prendiam e matavam às vezes os que fugiam, esse é dos escravos, dos escravos. Hoje ainda tem acesso tem que pegar autorização da Socal. Os aterrados é na Socal, tinha um ribeirão que passava para esse aterro. Os quilombolas eram enterrados lá no Tucuum. O cemitério de quilombo não era na cidade, do povo antigo, era lá para o Tucuum levavam o morto de canoa e o morto era levado de canoa pra outro lado do rio; o caixão era feito em casa, chamava os carpinteiros, Leandro e lá do Guaviruva vinha Miguel Sabino e enterravam lá pra outro lado (MC2).

Sim. Porque os meus parentes mais antigos, os parentes dos meus pais eram africanos que vieram pra cá e foram feitos escravos por muito tempo e o Peropava foi descoberto faz pouco tempo como quilombo (MC3).

Todos os MCs afirmam em suas narrativas, que o fato de Peropava ser quilombo se dá pela marca da escravidão e sofrimento histórico, dado que os escravizados eram “aterrados” junto à estrada, e pela descendência dos Mucafres, isto é, descendência de origem de populações banta de Moçambique da África do Sul, relacionada ao processo identitário da comunidade. (SANTOS, P., 2011, p. 34)

6.2.5 Principais atividades da Comunidade Quilombola de Peropava

Segundo Santos, P. (2011), quanto às características ambientais de Peropava, esse é um local que apresenta territórios limitados por rios e cortados por nascentes com áreas de mata primária ou com avançado estágio de regeneração, o que demanda dessa população uma atividade diferenciada em relação ao usufruto dos recursos naturais.

Conforme os relatos dos membros da Comunidade de remanescente de Quilombo de Peropava, sobre “Quais as principais atividades no quilombo atualmente?” (2016), destacam-se:

Atividade que tem agora? Só essa padaria aí, que tem ajuda do governo, algumas mudas de pupunha que o governo deu. (E a roça?) A roça da mandioca ainda tem algumas pessoas que fazem roça, mas não são tudo, não é igual antigamente que cada um tinha uma roça, horta, apicultura (MC1).

Hoje, atividade dos quilombolas trabalhar na roça. (O que fazem na roça?) Planta, colhe, vende alguma coisinha. (O que plantam?) Alface, cana, mandioca, rakkyo,⁵¹ pupunha, planta nativa que a gente faz saquinho pra vender e farinha da mandioca (MC2).

Tem um grupo de padaria, um ponto principal é a agricultura deveria ser mais valorizada, um grupo de turismo também, farinha de mandioca também que o pessoal produz, produção de banana chips, roça de mandioca, pupunha, tudo o que der pra plantar que a terra seja boa o pessoal aproveita (MC3).

É possível perceber nessas narrativas que a comunidade tem apresentado grandes dificuldades na agricultura, pela falta de terra e de irrigação. Ademais, a maior parte da terra já se encontra infértil, com baixa produtividade, pois foi utilizada durante muitos anos, o que tem acarretado a diminuição da produção. São poucos os moradores que ainda têm a roça, e o que se produz é voltado para o próprio sustento, uma vez que, como não há mercado, pouca coisa se comercializa. Há também a questão da terra pela qual a comunidade ainda luta na justiça, devido ao processo de expropriação de uma grande área. Mesmo diante das dificuldades ainda conseguem produzir algumas culturas, como mandioca, alface, cana, *rakkyo*, pupunha, para o próprio sustento, e comercializam em pequena escala, quando conseguem mercado, a produção de banana *chips*, pão, farinha de mandioca e plantas nativas, que vendem em pequena quantidade para reflorestamento local da mata atlântica.

A Comunidade recebeu um recurso de duzentos mil reais, proveniente do Programa de Microbacias II no ano de 2017, que deveria ser utilizado na agricultura, porém foi investido na construção de uma padaria e nos kits da padaria que beneficiou apenas um grupo de cinco pessoas da comunidade. Isto tem ocorrido em virtude da má gestão de alguns órgãos governamentais, que pouco têm feito para o desenvolvimento da terra e da comunidade. As maiores dificuldades da comunidade são relacionadas à necessidade de melhorias para agricultura, estes órgãos, os quais, por sua vez, têm voltado suas atenções para uma agroindústria, sem a comunidade ter os produtos agrícolas para a produção desses pães, o que

⁵¹ *Rakyô, Rakkyo ou Lakyo*: *Allium chinense* (vulgarmente conhecida como a cebola chinesa, cebolinha chinesa, cebolinha japonesa, e cebola oriental) é uma espécie da cebola da família *Amaryllis*. Da planta consome-se o bulbo como conserva e as folhas são similares à cebolinha comum. Fonte: <<https://pt.linkedin.com/pulse/raky%C3%B4-rakkyo-ou-lakyo-deliciosa-cebolinha-japonesa-em-barufaldi>>.

tem fomentado a geração de conflitos na comunidade e contribuído para um maior individualismo/isolamento entre as famílias.

Ao serem indagados sobre a questão “Quais principais atividades das crianças e jovens na comunidade?”, fica evidenciado na fala dos entrevistados que as crianças têm pouca interação com o trabalho dos mais velhos e, quando existe, é somente de observação, o que faz com que as tradições caiam no esquecimento por essa nova geração.

A forma de participação das crianças, levando na casa de farinha, que foi esquecido essas tradições dos quilombolas (MC1).

A participação era para eles olharem nosso trabalho no campo pra aprenderem que nem nós, na cultura; resgatar a cultura antiga, senão não aprendem nada, sai pra cidade, não aprende nada: pegar na enxada, colher, plantar (MC2).

Pouca, as crianças têm uma escola, porém é raro as crianças participarem. Eu como jovem não participo muito porque trabalho fora, não participo das reuniões (MC3).

Uma das características predominantes desse grupo geracional⁵² é que o tempo das crianças com os pais nas atividades produtivas na comunidade tem diminuído. Morais et al. (2009 p. 22) destacam que as crianças e jovens da Comunidade Quilombola de Peropava passam pouco tempo em contato com os pais no processo produtivo e nas atividades cotidianas da comunidade, e esse momento seria fundamental para a transmissão cultural, porque o aprendizado cotidiano pela observação das atividades executadas pelos pais é muito reduzido, bem como a sua integração como partícipe do processo produtivo.

Isso pode estar relacionado ao fato de que as crianças e jovens estudam em escolas que não envolvem as questões da comunidade, e, devido ao cuidado dos pais com a questão do trabalho infantil, não são frequentes a participação e a observação dos filhos em suas atividades produtivas, o que pode acarretar o esquecimento da tradição.

Morais et al. (2009) ressaltam:

⁵² Entre os anos de 2005 a 2017, há uma constante saída dos jovens da comunidade para outros municípios em busca de trabalho.

A pouca participação nas atividades produtivas tradicionais e uma escola que segue modelos urbanos são elementos que podem desencadear no rompimento de uma corrente, a qual permeava a transmissão dos conhecimentos provenientes de muitas gerações, os quais se constituem como legado de uma memória coletiva, patrimônio simbólico, devendo ser preservados a todo custo, pois afirmam a identidade que viabiliza e constrói a resistência pela permanência do modo de vida que define tais sujeitos (MORAIS et al., 2009, p. 22).

Outra questão predominante, que pode ter contribuído para esse distanciamento dos jovens das práticas tradicionais da comunidade, é a saída deles da comunidade para trabalhar fora, pois na Comunidade não há oportunidades de emprego suficientes. Portanto, os jovens mudam-se para as grandes metrópoles, como São Paulo e Curitiba, em busca de emprego, ou ainda para o centro da cidade de Registro.

Morais et al. (2009) enfatizam que o processo de os jovens se mudarem da comunidade e migrarem para o núcleo urbano se dá pelo fato de buscarem emprego e possibilidades para cursar o nível superior.

Os motivos da saída são basicamente a falta de perspectivas de melhora das condições de vida em que se encontram. [...] Esta ânsia pela cidade talvez ocorra devido à referência negativa que estes jovens possuem sobre a vida no campo, que os remete a muito trabalho penoso com pouco retorno financeiro, ao passo que a cidade é idealizada como um *locus* de oportunidades e de modernidade, apesar de estes nem conhecerem, nas cidades, as realidades que podem encontrar. (MORAIS et al., 2009, p. 23)

Ao considerar que a escola é fundamental para a manutenção da cultura e da tradição quilombola, de acordo com Oliveira, J. e Martins (2014, p. 1), na “educação escolar destinada às comunidades descendentes de quilombo” deve-se destacar “o papel das escolas frente ao processo de ressignificação cultural vivenciada por tais comunidades”.

[...] evidenciar a necessidade de implantação de um currículo voltado para a construção e/ou afirmação identitária das mesmas, considerando-se as contradições entre a construção identitária étnico-racial brasileira e a experiência histórica de negação dos diferentes modos de vida (OLIVEIRA, J.; MARTINS, 2014, p. 1)

Nessa mesma linha de raciocínio, Oliveira (2007) enfatiza que é essencial a preservação da cultura quilombola e dos saberes tradicionais para promover o seu fortalecimento:

[...] são necessários espaços para frutificar e fortalecer essas práticas. As comunidades têm o direito de ficar onde sempre estiveram. Além do direito a terra, cabe refletir também sobre a educação e o currículo escolar e sobre a relação que a cultura quilombola e os conhecimentos tradicionais de saúde têm com eles. (OLIVEIRA, 2007, p. 19)

Conforme versam as DCNEEQEBs (2012), a Educação Escolar Quilombola deve voltar-se para o *etnodesenvolvimento e o processo educativo escolar deve pautar-se no respeito das tradições e no patrimônio cultural das comunidades quilombolas*. Nesse sentido, o papel central da Educação Escolar Quilombola versa a propósito de: reconhecimento, valorização da memória, história, cultura, identidade, tradição, costumes e diferentes modos de vida da comunidade quilombola, com a valorização desses aspectos no currículo, na prática pedagógica e na dinâmica escolar. Tais aspectos são enfatizados por Nascimento (2009) como primordiais na Educação Escolar Quilombola, englobando a “prática pedagógica, o currículo e o espaço escolar”:

A memória tem grande relevância para as comunidades negras rurais. A preservação de seus valores, práticas religiosas, técnicas e outras expressões culturais, foram herdadas dos antepassados através da tradição oral. Nessa perspectiva, o estudo trará uma proposta no resgate da prática pedagógica para famílias quilombolas, com objetivo de que chegue até essas comunidades uma educação de qualidade. Assim a prática pedagógica é mecanismo que precisa envolver todo o território quilombola. Nisso a escola tem grande relevância na formação do pensamento de crianças e jovens. Repensar os currículos e as práticas pedagógicas, significa um avanço para diminuir as desigualdades sócio-raciais. A mesma precisa tornar-se espaço de discussões das questões sociais que envolvem a vida dos educandos de todos os seguimentos sociais e raciais. O espaço escolar deve ser o espaço onde se aprende a convivência respeitosa com as diferenças. Pois essa nova postura rompe com a visão de neutralidade da escola. Tradicionalmente a escola é pensada como o local que acolhe todos os educandos sem fazer distinção entre eles. Cabe aos educadores a árdua tarefa ética de mudar esse equivocado paradigma secular tendo agora uma visão mais ampla sobre esses grupos que ultrapasse a simples questão fundiária e considere os aspectos étnicos, históricos, antropológicos e culturais. (NASCIMENTO, 2009, p. 1)

Portanto, a Educação Escolar Quilombola se faz de extrema importância porque desempenha um papel primordial de inclusão no currículo e integração na “prática escolar [...] as características de língua, religião, costumes, tradições e sentimento partilhados por um

povo”. (OLIVEIRA, J.; MARTINS, 2014, p. 1). Também contribuí para a formação integral e transformação social, porque enfatiza os aspectos de valorização, resgate e manutenção das tradições e costumes da comunidade, que passam de geração para geração, e o conhecimento de diferentes modos de vida.

Ao responderem a questão “Como era à questão da saúde na comunidade antigamente?”, os entrevistados afirmaram:

Antigamente era só com ervas mesmo que cuidavam das pessoas doente né! Antigamente era homeopatia, que usava tudo que era de tipo de mato. Quando a mulher ficavam grávida, cozinhavam aquele mentastro⁵³ pra fazer o chá pra lavar elas, dar banho nelas (MC1).

Antigamente usava, agora de vez em quando. Saúde não existia. Era difícil o povo ir no médico, até 10 anos não via médico e tratava com erva (MC2).

Não sei (MC3).

De acordo com a fala dos entrevistados, é possível perceber que o acesso a algum sistema de saúde público era muito limitado ou mesmo inexistente, e os moradores dessa comunidade quilombola se valiam dos conhecimentos ancestrais das ervas e outros agentes naturais para tratar os problemas de saúde. Nota-se também que o MC3 não consegue responder como as questões relacionadas à saúde eram resolvidas antigamente, o que pode contribuir para um esquecimento da memória sobre as formas tradicionais, deste modo, se faz necessário um trabalho escolar que valorize a cultura para a manutenção da tradição.

De acordo com Oliveira (2007, p. 15), os saberes tradicionais e os costumes, “passados e perpetuados por meio das gerações”, “historicamente estruturaram o ciclo de vida das comunidades quilombolas e norteiam, atualmente, a estrutura social”. E que atualmente:

[...] em grande parte das comunidades quilombolas do país, há pessoas que tradicionalmente dominam o conhecimento acerca de rezas curadoras e de ervas e remédios concebidos de forma tradicional, e pessoas que detêm enorme saber sobre o processo reprodutivo e o parto. Mais conhecidas como parteiras, remedieiras,

⁵³ Substantivo masculino [Botânica] Planta labiada, medicinal (*Mentha rotundifolia*), espécie de hortelã silvestre. Etimologia (origem da palavra *mentastro*): do latim *mentastru*. Fonte: <<https://www.dicio.com.br/mentastro/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

curandeiras (os), rezadeiras (os), benzedoras (os), essas são pessoas muito presentes na estrutura social dessas comunidades. (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

E na questão “Quais as ervas medicinais conhecidas pelos entrevistados” destacam-se as seguintes ervas medicinais e para que servem:

Camomila – pra dor de barriga.
Sabugueiro⁵⁴ – pra tosse, gripe, resfriado né, catapora, sarampo.
Erva doce – pra dor de barriga.
Chá de hortelã – pra dor de barriga.
Marcela⁵⁵ – pra dor de cabeça, fazia um travesseirinho pra tirar a dor de cabeça.
Arruda – que colocavam para dor de cabeça.
Guaxumba⁵⁶ – socavam e colocava em cima da machucadura.
Nhamotitana⁵⁷ – cozinhava para dor de dente (MC1).

Camomila – para dor de barriga.
Erva doce – para tomar chá.
Homeopatia que era feito da água, pegava água aqui no pingo d’água que fala e lavava lá no Guaviruva, e lá o rapaz fazia um remédio e papai trazia pra cá, pegava água aqui no pingo d’água da nascente do quilombo.
Erva cidreira – serve pra tudo que é de coisa, pra estômago.
Salva vida – que é cheiroso para dor de barriga também (MC2).

Boldo – para enjoo de estômago.
Aroeira⁵⁸ – para infecção urinária.
Arruda – para piolho.
Chá de hortelã – pra dor de barriga.

⁵⁴ Nome científico *Sambucus nigra* é uma espécie arbustiva pertencente ao gênero *Sambucus* da família *Adoxaceae*, sendo naturalmente distribuída na Europa e Norte da África. Também conhecido como sabugueiro-da-europa, sabugueirinho ou sabugueiro-negro, trata-se de uma planta medicinal bastante utilizada no tratamento de gripes ou resfriados. Fonte: <<https://www.chabeneficios.com.br/cha-de-sabugueiro-serve-para-tosse-e-muito-mais/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

⁵⁵ Nativa da América do Sul, a marcela ou macela é uma planta herbácea que aparece nas áreas mais quentes anualmente. Suas folhas são alongadas, membranosas, cheias de pelos e muito finas. Fonte: <<https://www.chabeneficios.com.br/cha-de-marcela-quais-os-beneficios-dessa-planta/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

⁵⁶ Nome científico: *Sida rhombifolia* L. Sinonímia popular: Guaxuma, guaxima, malva-guaxuma, guaxuma-preta, guaxumba, malva, malva-preta, mata-pasto, relógio, tupitixa, vassourinha, vassourinha-do-campo. Indicação terapêutica: abscessos, úlceras, feridas, doenças sexualmente transmissíveis, diarreia, problemas estomacais, disenteria, asma, bronquite, dispneia, pneumonia, caspa, coceira, dores de parto, enxaqueca, tumor, pedra nos rins, desarranjo menstrual. Utilizada também para fazer vassoura. Fonte: <<http://www.ppmac.org/?q=content/guaxuma-vassoura>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

⁵⁷ Nome científico: *Eleutherine bulbosa*. Sinonímia popular: Nhambutitana Jabutitana Marupazinho. A nhabutitana ou marupazinho é consumido em forma de chá na medicina popular amazônica, sendo também um fitoterápico utilizado no tratamento de tratar diarreias, disenterias, hemorroidas e amebíase. O chá de marupazinho é feito com o bulbo de planta. Fonte: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-778724620-muda-de-nhabititana-nhambutitana-marupazinho-4-bulbos-_JM>. Acesso em: 5 jan. 2018.

⁵⁸ Nome científico: *Schinus terebinthifolius* Raddi. A aroeira serve para tratar febre, reumatismo, sífilis, úlceras, azia, gastrite, tosse, bronquite, íngua, diarreia, cistite, dor de dente, artrite, distensão dos tendões e infecções da região íntima. Fonte: <<https://www.tuasaude.com/aroeria/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

*Chá de camomila – que é bom pra dores, pra cólica.
Chá de folha de laranjeira.
Picão⁵⁹ – era bom pra gente tomar banho quando tinha catapora.
Erva cidreira – que é bom para acalmar (MC3).*

Foi possível perceber que os entrevistados identificam muitas das ervas medicinais, inclusive **MC3**, que é um jovem e apesar não saber explicar como se resolviam as questões de saúde antigamente, consegue relatar diversas ervas que se utilizam na atualidade, o que demonstra que as práticas de saberes tradicionais referentes ao uso de ervas medicinais que eram e são utilizadas são passadas de geração para geração. Evidencia-se que na comunidade predomina a prática de ervas medicinais como um tratamento alternativo para saúde, apesar de hoje terem mais acesso à saúde pública com atendimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e para atendimento a emergência e urgência na Unidade de Pronto Atendimento (UPA), ambos no centro da cidade de Registro, longe das terras do quilombo, pois não há atendimento da saúde da família na Comunidade.

Com relação às práticas matemáticas presentes no cotidiano, na entrevista realizada com os membros da comunidade, foram realizadas as questões a seguir:

Questão a) Você acha que usa a matemática no seu dia a dia e na comunidade? De que forma? Quando você usa a matemática?

MC1: *No meu dia a dia de vez em quando. Nas contagens dos pacotinhos da banana, na pesagem, e no lucro, banana (na farinha, produção de farinha, você utiliza matemática também?) Sim, porque a gente sabe que quando arranca três carrinhos de mandioca dá 55 quilos de farinha, já tem aquela base. (Para medir a farinha?) Para medir a farinha agora é no quilo mesmo, só pesando. (E antes?) Era na lata, meio alqueire que falava, 2 latas daquela dava 1 alqueire e 4 latas dava 2 alqueire, que dava um saco de farinha. (E a cuia?) Vendia uma cuia que dava 2 quilos, cálculo mental ou no litro, vendia um litro por um quilo.*

MC2: *Matemática para fazer as contas, pra ver quanto que vai dar meu palmito, pupunha, farinha; pra ver quanto eu vou fazer, quantos quilo; se eu vou vender dez quilos eu vou fazer a conta de quanto eu vou vender; para fazer a matemática, pra*

⁵⁹ Nome científico: *Bidens pilosa*. Usada no combate a abscessos, afecção cutânea, aftas, amigdalite, angina, ativar o pâncreas na distribuição de insulina, blenorragia, cefaleias, cicatrização, colesterol, cólicas, cólica infantil, conjuntivite, diabete, disenteria, dismenorreia, distúrbios da menstruação, dores osteoarticulares etc. Fonte: <http://www.plantamed.com.br/plantaservas/especies/Bidens_pilosa.htm>. Acesso em: 5 jan. 2018.

fazer a conta; pra ver quanto de dinheiro; é claro que tem que usar matemática. Pra vender os produtos.

MC3: *Sim, desde que acorda uso matemática pra ver os números; sim, em tudo; pra calcular o tempo que a massa ficaria enxugando na prensa e no forno, o tempo que ela fica no forno, porque tem um tempo pra ela ficar ali, senão queima.*

Questão b) Matemática é importante em sua vida? Por quê?

MC1: *Porque a gente sabe definir as coisas que a gente faz o trabalho, pra ver se final das conta vende, rende, dá pra lucrar alguma coisa.*

MC2: *Para que eu faça conta, pra ver quanto que faço, quanto que eu ganho, quanto tem que pagar para os outros.*

MC3: *Porque estou estudando engenharia e para mim vai ser muito útil na minha vida*

Questão c) Em sua opinião, há relação entre matemática e cultura? Por quê? Você sabe dizer as relações?

MC1: *Eu acho que sim né! Relação pela quantidade de farinha que a gente faz, daí pesado pra ver se dá lucro, é difícil para fazer, é tudo na matemática.*

MC2: *Matemática e cultura, quando faço farinha uso matemática, um carrinho, dois carrinhos, eu sei quanto vai dar de farinha; 4 carrinhos vai dar 60 quilos; 3 carrinhos para 50 quilos faço o cálculo mental porque a gente já sabe a base.*

MC3: *Sim, porque hoje em dia a matemática abrange em tudo e na cultura não é diferente, a matemática envolve tudo, sem ela nós não vivemos. É isso.*

Nas questões de a a c, foi possível perceber que os membros da comunidade conseguem identificar algumas práticas cotidianas na produção de banana *chips* e farinha de mandioca, em que se usa a matemática; na prática de contagem, grandezas e medidas, sistema monetário, estimativa. Ambos os **MCs** consideram a matemática importante em suas vidas, pois está atrelada às suas práticas cotidianas.

Quanto à relação entre matemática e cultura, os **MCs** julgam que existe, pois, em suas práticas culturais, conforme evidenciado nas respostas de **MC1** e **MC2**, está associada com a sua própria cultura a produção de farinha de mandioca, uma das práticas etnomatemáticas da Comunidade Quilombola de Peropava. Segundo D'Ambrósio (1998), no programa Etnomatemática, o enfoque é holístico e encontram-se vantagens do ponto de vista cultural, “onde a análise histórica aparece como um instrumental importante, e também do ponto de vista pedagógico, pois lidamos diretamente com o processo de aprendizagem”. Ademais, procura os processos de geração, organização e transmissão, institucionalização e

divulgação de conhecimentos em vários sistemas culturais e forças interativas que atuam entre esses elementos. (D'AMBROSIO, 1998, p. 7).

A Comunidade de Quilombo de Peropava atualmente conta como as principais atividades:

- Agricultura;
- Apicultura;
- Culinária;
- Criação de aves e suínos;
- Pesca; Artesanato;
- Produção da Farinha de Mandioca

Agricultura

Mesmo diante das grandes dificuldades com a falta de terra para plantar e com a irrigação, alguns membros da comunidade ainda conseguem produzir em pequena escala, para o autossustento e venda em feiras, quando tem oportunidade, a mandioca, a pupunha, o *rakkyo*, algumas hortaliças como berinjela, alface, nabo, cenoura, couve, jiló, vagem, pepino etc., plantas nativas e a cana que antigamente era prensada na moenda e transformada em garapa para tomar e adoçar o café. A Etnomatemática está presente na agricultura, desde os instrumentos utilizados na estufa, maquinário, no plantio, cultivo, colheita, até quando da comercialização dos produtos, pois são empregados diversos conhecimentos matemáticos, por exemplo, as unidades de medidas: braça, saca, palmo etc., dentre outros.



Imagem 6.2.5.1 Produções agrícolas

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.2 Produções agrícolas

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.3 Produções agrícolas

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.4 Produções agrícolas

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.5 Produções agrícolas

Fonte: a autora

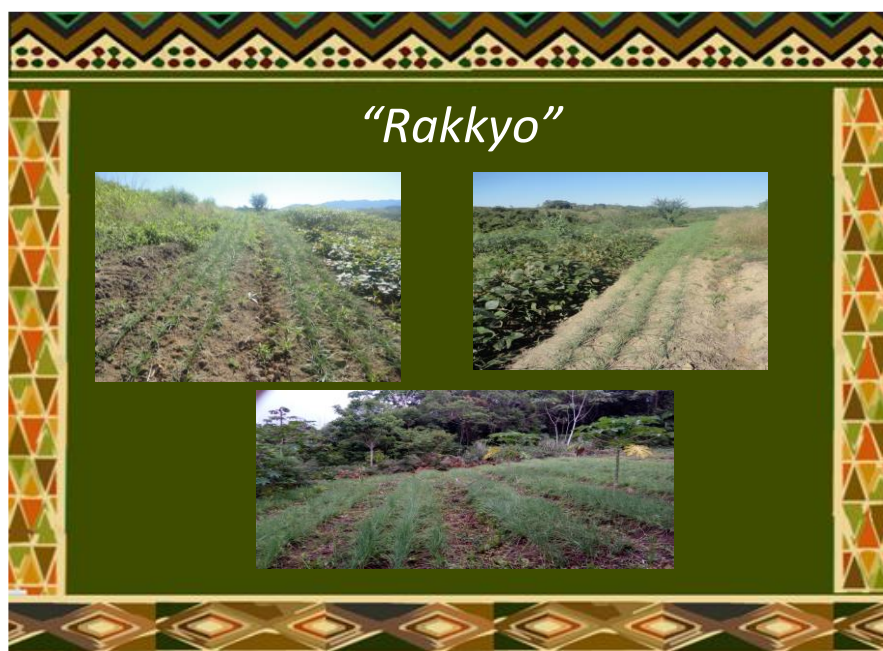


Imagem 6.2.5.6 Produções agrícolas

Fonte: a autora

Em pequena escala, ainda são produzidos por alguns membros da comunidade o café, o arroz e o feijão.



Imagem 6.2.5.7 Pé de café, arroz e arroz sendo socado no pilão

Fonte: a autora

Produção da Farinha de Mandioca

A produção de farinha de mandioca é uma das atividades da comunidade que perdura por gerações, a qual sempre foi utilizada como fonte de renda, porém atualmente é produzida mais para consumo próprio, devido à falta de mercado consumidor.

Na questão “Explique o processo de produção da farinha de mandioca do plantio até o produto final”, os membros contam sobre o processo de produção da farinha da mandioca e destacam:

Fazer a roça, a medida entre uma cova e outra é de 50 cm, plantar a mandioca cuidar até crescer, formar raiz e depois vai lá arranca, raspa, lava, rala, seca na prensa, sai a mandiquera (água amarela, sai da massa, assenta a goma no fundo do balde que faz o beiju), côa e “forneia” até virar farinha. Esse é o procedimento. 3 carrinhos de mandioca para dar 50 quilos dependendo da mandioca (MCI).

Do plantio? Ó, a gente prepara a terra, cultiva a terra, aí planta a mandioca, aí depois que ela tiver nascendo, vai cuidar dela até a colheita, vai um ano pra você tratar dela, com um ano você vai arrancar para fazer a farinha da mandioca. Quando inteirar a idade, arranca a mandioca, raspa, lava, rala, seca. Depois que estiver seco, você côa, depois põe no forno, mata ela, matar ela quer dizer mata

tudo ela, depois que você mata ela que vai fazer a farinha, vai torrar ela pra ficar bonita, matar a massa. (Como é plantada a mandioca?) A mandioca é cortado os pauzinho, fincado no chão assim, um planta deitado e cobre, outros plantam assim e cobre também, cava com a enxada (MC2).

Primeiro limpa a terra com a enxada, depois faz as covas com inxada e coloca os pedacinhos da rama cortados e tampa com barro, e vai limpando até completar um ano. Depois de um ano, arranca a mandioca, carrega no carrinho de mão e faz o processo de raspagem, lava, rala no motor, coloca na prensa para secar, depois de seco é moída e penera, e levada ao forno para o processo da farinha, levando umas duas horas para ficar pronto. (MC3)

Para a produção da farinha de mandioca é necessário um longo processo, desde o plantio, colheita até a produção da farinha. É um trabalho bastante árduo e exige muito cuidado e atenção, desde o momento de arrancar a mandioca na roça, devido a riscos de picadas de cobras, até a manipulação dos equipamentos utilizados na produção, como a faca para raspar a mandioca, que pode ocasionar cortes; a roda ou ralador para ralar a mandioca, pois nesse processo corre-se alto risco de amputação dos membros, é bastante perigoso; na prensa, em que pode ocorrer a queda da madeira que prensa a massa; até o forno para “fazer” a farinha, devido ao alto grau de aquecimento que pode ocasionar queimaduras graves caso se encoste nele. Nesse processo vislumbra-se a presença da Etnomatemática: nas “medidas”, para o espaçamento das covas (dois ou três palmos, que equivalem a 50 cm), no calendário de época para plantio (lua); nas “estimativas” para produzir uma determinada quantidade de farinha (por exemplo, conforme mencionado na fala de MC1: “3 carrinhos de mandioca para dar 50 quilos dependendo da mandioca”, que equivale a um saco de mandioca); também utilizam-se a cuia, a lata e a garrafa para medidas da farinha; e outros processos e instrumentos utilizados na produção, como a geometria presente nos instrumentos, os conhecimentos utilizados para realizar todo o processo desde a secagem, no tempo para “matar” a massa e torrar.

A seguir, alguns instrumentos e materiais utilizados no processo de produção da farinha de mandioca. Imagens 6.2.5.8 a 6.2.5.12:



Imagem 6.2.5.8 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca (forno e pá)

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.9 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca (“cevador”)

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.10 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca (capacete e prensa)

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.11 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca (cuia)

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.12 Materiais utilizados para produzir farinha de mandioca

Fonte: a autora

Para produção de mandioca são necessários procedimentos que exigem muito trabalho manual e atenção. Alguns desses são apresentados nas imagens de 6.1.5.13 a 6.7.1.17:



Imagem 6.2.5.13 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (raspar)

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.14 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (ralar-
“cevar”)

Fonte: a autora



**Imagem 6.2.5.15 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (ralar-
“cevar”)**

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.16 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (prensar)

Fonte: a autora



Imagem 6.2.5.17 Alguns procedimentos para produzir farinha de mandioca (“matar” a massa – “fornear”)

Fonte: a autora

A imagem a seguir retrata à farinha d’água:



Imagem 6.2.5.18 Farinha de mandioca d’água⁶⁰

Fonte: a autora

⁶⁰ Para fazer a farinha d’água é necessário deixar a raiz da mandioca por 15 dias na água, ela vai curtir e virar a “mandipuva”, que será misturada com a massa da mandioca sem curtir. Depois de misturada, a massa fica descansando de um dia para o outro para poder “fornear”.

As imagens a seguir, respectivamente da direita para a esquerda, são da casa de farinha, pilão e mão de pilão e taipa (fogão à lenha):



Imagem 6.2.5.19 Da direita para esquerda: casa de farinha, pilão e mão de pilão e forno a lenha “Teipa”

Fonte: a autora

Apicultura

Alguns membros da comunidade produzem em pequenas proporções o mel, fazem o seu processamento para retirar da *miogueira*⁶¹ e batê-lo de forma manual utilizando uma centrífuga. Para manipulação no apiário é necessária à proteção com equipamentos de segurança, tais como: macacão próprio e máscara, e para retirar a *miogueira* das caixas, é necessário um *fumigador* (para soltar fumaça e espantar as abelhas). É possível evidenciar a Etnomatemática na apicultura, desde os instrumentos utilizados, como a caixa, *miogueiras* etc., até o processamento e venda do mel. E a partir da vivência na comunidade quilombola, nos apiários, é possível desenvolver diversos trabalhos contextualizados na Escola.

De acordo com Jesuino et. al (2017, p. 3) na apicultura utiliza-se a Matemática como um instrumento para resolução das questões referentes à “produção de abelhas, extração de

⁶¹ Termo utilizado na comunidade para Melgueira – caixa de cortiço de favos de mel.

mel, dentre outros”, pois a Matemática é aplicada no cotidiano dos apicultores, e “permite-se conciliar esta realidade social à realidade dos educandos”, desta forma colabora com o professor que atuará como um facilitador da aprendizagem e da construção do conhecimento.

A criação das abelhas na comunidade quilombola é realizada nos apiários que são construídos pelos próprios quilombolas com caixas de madeira e *miogueiras* industrializadas. De acordo de Jesuino et. al (2017) os locais dos apiários necessitam localizar-se próximos às vegetações que forneçam pólen e néctar e colocam-se as colmeias nestes apiários.

Segundo os autores, podem-se explorar conteúdos relacionados à geometria plana e espacial (*miogueiras*), e contextualizá-los aos cálculos de área e volume, presentes na construção das caixas das colmeias e na colheita do mel. Além disso, na comercialização do mel, o qual na comunidade quilombola é vendido em litros.

A imagem a seguir demonstra o apiário:



Imagem 6.2.5.20 Apicultura

Fonte: a autora

Culinária

Atualmente (2018), são produzidos pães com a fécula da mandioca, sequilhos com a fécula da mandioca, a farinha e mandioca, a banana e mandioca *chips* para consumo próprio e para venda na comunidade e nas feiras no centro da cidade. Na culinária também há a presença da Etnomatemática, desde os instrumentos utilizados, materiais e modos de preparo utilizados (desde o preparo dos alimentos até a sua venda). Na comunidade quilombola de Peropava existe uma variedade de produção de alimentos artesanais.

Para Gouveia Neto et. al (2015, p. 2) o tempo de cozimento de um alimento, a avaliação da quantidade de alimento necessária para uma pessoa ou família, são importantes noções matemáticas presentes em uma cozinha. Neste espaço, há uma diversidade de unidades de medida, habilmente manipuladas por pessoas que às vezes nunca entraram em uma sala de aula. Essas pessoas têm muito a ensinar, “pois cozinhar é uma arte, a qual é preciso aliar-se à técnica, que desenvolvidas e cultivadas por muitos anos dá o sabor a comida”. Por meio “do registro das unidades de medidas utilizadas pelos cozinheiros, pode-se contribuir [...] com um dos papéis desempenhados pela etnomatemática, que é o de validar os saberes utilizados por pessoas no dia-a-dia e muitas vezes não reconhecidos”, no âmbito escolar.

A imagem a seguir refere-se a pães feitos da biomassa da banana e sequilhos feitos de “goma” da mandioca.



Imagem 6.2.5.21 Culinária – Pães produzidos com farinha da banana e sequilhos produzidos com fécula da mandioca

Fonte: a autora

Pesca e Artesanato

Uma das atividades para consumo próprio é a pesca, realizada com o covó feito de bambu e cipó que é deixado no rio que beira a comunidade, Rio Peropava, **o qual localiza-se aproximadamente à 7km de distância em relação às casas dos moradores da comunidade**. Antigamente, haviam ribeirões e bicas na comunidade, mas, em razão da seca, atualmente somente os poços artesanais fornecem a água para a comunidade. Alguns membros da comunidade ainda produzem com cipó: vassouras, cestos e balaios que são utilizados para colocar a mandioca raspada e utilizado para “caçar” peixe e camarão. A imagem a seguir apresenta da esquerda para a direita, covó, balaio, vassoura e balaio com “catutes” dentro:



Imagem 6.2.5.22 Artesanato, da esquerda para a direita: covo de bambu, balaio de cipó, vassoura e balaio de cipó (com catutes ou cabaças dentro)

Fonte: Sesary

Acesso à comunidade

Para chegar à comunidade, sentido São Paulo, após a praça de pedágio, à margem direita, no Km 426 da BR 116, há uma placa da empresa Socal S/A de Mineração e a partir desse ponto, são 12 km de estrada de terra. Ao avistar-se o primeiro ponto de ônibus, chegue-se à comunidade. A imagem a seguir ilustra alguns trechos da estrada vicinal de acesso à Comunidade Quilombola de Peropava:



Imagem 6.2.5.23 Estrada vicinal de acesso à Comunidade de Quilombo de Peropava

Fonte: a autora

Atualmente (2018), a Comunidade Quilombola de Peropava luta pela devolutiva do Estado a respeito da titulação de suas terras, que estão sob a posse de um terceiro, pelo direito ao acesso à educação de seus filhos na Escola “Quilombola” na comunidade, por melhores condições de vida e por um maior desenvolvimento da agricultura e terra para plantar. De acordo com os relatos dos moradores e dos membros da comunidade entrevistados, evidencia-se que a comunidade enfrenta diversos desafios e dificuldades com a falta de titulação da terra e a falta de políticas públicas para desenvolvimento econômico e comunitário.

Destarte, é de extrema importância e se faz urgente a demarcação das terras para emissão do título de propriedade pelo (Incra) e a restituição das terras sob a posse de terceiro à comunidade, uma vez que a titulação garante o direito definitivo de propriedade à comunidade sobre as terras, que pertenceram aos seus antepassados e que são o único e o principal meio de existência e subsistência. Legítima-se, por conseguinte, o relato de Moraes et al. (2009):

A luta pelo reconhecimento desta comunidade quilombola traz a oportunidade para uma reflexão tanto sobre sua história, como de possibilidade de fortalecimento de

sua cultura frente à chegada de modos de vida diversos do que construíram de geração a geração. Para tanto, torna-se fundamental a elaboração de políticas direcionadas para as suas especificidades, isto é, um aparato legal que englobe desde as necessidades básicas (saúde, trabalho, terra) até um projeto de educação vinculado à sua realidade; pensado e discutido com a população, fugindo do histórico processo de imposições governamentais descontextualizadas. (MORAIS et al., 2009, p. 24)

E, ao tratar da ausência de políticas públicas para a comunidade, concorda-se com Morais et al. (2009), quando afirmam:

Além disso, observou-se a contínua troca de deveres por parte dos órgãos estaduais e federais: ITESP, INCRA e a Fundação Cultural Palmares, cabendo cada vez a um deles o dever de titulação e reconhecimento, confusão agravada com os diversos programas lançados, ligados desde a Secretaria Especial para Políticas de Promoção de Igualdade Racial (criada em 2003), como o Programa Brasil Quilombola, o Fome Zero, ou ainda aqueles lançados por entidades não governamentais, que por falta de articulação e comunicação entre si e entre a comunidade, acabam por realizar trabalhos com baixos resultados. (MORAIS et al., 2009, p. 24)

A Comunidade de Quilombo de Peropava, assim como outras comunidades, apresenta como principal demanda a falta e a demora na regularização fundiária, o que acarreta, muitas vezes, o arrasamento produtivo e das suas práticas tradicionais, como o plantio de roças e as atividades de renda que ficam limitadas em virtude de a maior parte de suas terras estarem sob a posse de terceiros.

A Comunidade ainda enfrenta, em 2018, sérios problemas com infraestrutura, saúde, moradia e acesso; a estrada sempre está em péssimas condições, principalmente em tempos de chuvas. A Prefeitura Municipal é sempre cobrada, porém não são tomadas as devidas providências. Evidencia-se, por meio dos relatos dos moradores, que há muito descaso dos órgãos públicos com a comunidade quilombola. Além disso, a Comunidade carece de diversas políticas públicas em todos os eixos apresentados pelo Programa Brasil Quilombola: *Acesso à Terra, Infraestrutura e Qualidade de Vida, Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local e Direitos e Cidadania*, o qual a comunidade não é beneficiária, assim como, se faz necessária uma melhor atuação dos órgãos governamentais junto à comunidade.

Para fazer frente a todo esse descaso das autoridades governamentais, e órgãos públicos, faz-se necessário realizar um trabalho de resgate, registro, manutenção e valorização

da memória, história e cultura da comunidade. Para os membros da Comunidade Quilombola, uma verdadeira escola quilombola, diferentemente de uma mera escola no quilombo, é vista como o espaço primordial para efetivação do desenvolvimento dessas práticas históricas, culturais e de tradição relacionadas à cultura quilombola, e, acredita-se que o ponto de partida para a manutenção da cultura deve ser por intermédio da Educação Escolar Quilombola.

6.3 Escola do “Quilombo Peropava”

A Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) – Escola “Quilombola”, localizada no Quilombo de Peropava foi criada pelo Decreto Municipal n.º 638/2004, anteriormente à esta data, (desde 1981) pertencia à rede estadual de ensino, passando a partir de 2002⁶² para a rede municipal de ensino através do processo de municipalização. É uma escola com classe multisseriada para atendimento de estudantes na faixa etária de 6 a 10 anos de idade, do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais).

Quadro 6.3 Atendimento de alunos de 2002 a 2017⁶³

Ano	Número de estudantes atendidos	Ano	Número de estudantes atendidos
2002	10	2013	13
2003	7	2014	12
2004	8	2015	18
2005	9	2016	8
2012	17	2017	5

⁶² Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Registro/2016.

⁶³ Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Registro/2016.

A Escola teve suas atividades extintas entre 2005 a 2011,⁶⁴ pois foi fechada pela Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação de Registro. Em 2011, foi criada pela lei n.º 1.182 de 14 de setembro de 2011, em que teve suas atividades reativadas e reinaugurada em 17 de setembro de 2011, quando se realizou uma cerimônia de reabertura, e em 2012 reiniciou suas atividades. Em 2017, atendeu cinco estudantes da Comunidade Quilombola de Peropava e das redondezas.

O número de crianças na Escola “Quilombola” decresceu nos últimos anos pela diminuição na taxa de natalidade na comunidade, e pelo fato de algumas famílias, por falta de trabalho, terem migrado para outros bairros. Entretanto, esse número de crianças vem aumentando paulatinamente, as crianças não estão em fase de idade escolar de Ensino Fundamental I, mas de Educação Infantil: creche e pré-escola, cujos atendimentos não ocorrem nessa Escola.

O Município de Registro/SP recebeu desde 2014 recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁶⁵ e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para a Escola “Quilombola”. Entretanto no ano de 2018⁶⁶ não consta nas informações disponíveis para consulta o recebimento de verbas pelo Município referente a esses recursos, destinados à Escola “Quilombola”, o que pode indicar que as informações para a recepção de tais recursos não foram devidamente informadas nos respectivos sistemas de cadastros.

Evidencia-se que a Prefeitura Municipal de Registro, a partir dos relatos dos membros da comunidade, não tem demonstrado esforços para atendimento à Educação Escolar

⁶⁴ Fonte: Relatos da Comunidade Quilombola de Peropava.

⁶⁵ Informações disponíveis em: <https://www.fn.de.gov.br/pls/simad/internet_fn.de.liberacoes_01_pc>. Acesso em: 3 maio 2017.

⁶⁶ Informações disponíveis em: <<http://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb/consultas>> e <<http://www.fn.de.gov.br/pnaeweb/publico/relatorioDelegacaoEstadual.do>> . Acesso em: 20 fev. 2018.

Quilombola, conforme preveem os dispositivos legais, apesar de constar uma seção com metas no Plano Municipal de Educação para a Educação Escolar Quilombola. Desde 2016 várias ameaças têm ocorrido para o fechamento da escola, inclusive em documento apresentado à Defensoria Pública do Estado – Unidade de Registro, em 2017.

Segundo relatos de mães da Comunidade, a gestão escolar realizou durante todo ano de 2017 um “projeto de intercâmbio”, que deslocava as crianças da comunidade por dois ou três dias na semana, quando acordavam às 4 horas da manhã e viajavam por 12 km para estudarem na Escola Sede,⁶⁷ para a realização de aulas de educação física e aulas de informática, em ônibus e estrada em péssimas condições. Compreende-se nesse processo um grande investimento da nucleação e negação ao atendimento à educação diferenciada às crianças do quilombo de Peropava, em dissonância com a Constituição Federal e com os anseios da comunidade.

Ainda segundo relatos de mães, os alunos por muitas vezes realizavam atividades escolares, em uma salinha e em outros momentos ficavam ociosos, e às sextas-feiras faziam aulas de informática das 7 h às 8 h e depois permaneciam o restante do período aguardando o horário de ir embora. Chegavam às suas residências, com fome, somente por volta das 14 h devido aos vários percursos realizados pelo transporte escolar, pois atende às crianças dos demais bairros vizinhos.

Evidenciam-se, a partir de tais relatos, a negligência, quanto ao ensino da educação física⁶⁸ na própria escola, e a ausência de infraestrutura e equipamentos tecnológicos, que faz com que os alunos sejam deslocados e viajem 12 km para terem acesso à esses recursos.

Destaca-se que esse “projeto de deslocamento das crianças para a escola sede”, implementado pela gestão escolar sem consulta prévia à toda a comunidade, fere os direitos constitucionais pelo fato de as crianças terem aula apenas dois dias no quilombo e três dias na

⁶⁷ A Escola Sede fica localizada no Bairro Serrote Registro/SP, da qual a Escola “Quilombola” é uma de suas vinculadas; fica a 12 km (em linha reta) de distância da Comunidade Quilombola de Peropava.

⁶⁸ § 3.º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica. [...] (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1.º.12.2003.).” (BRASIL, 1996, p. 8)

escola sede (tal como ilustrado na imagem 6.3). Nos moldes em que foi implantado, subentende-se que apenas tem privilegiado a (SME) e a professora que não necessita ir à comunidade lecionar todos os dias da semana, além do que a comunidade não foi consultada e informada sobre a realização de tal projeto, que só tem acentuado a exclusão das crianças do processo educacional na comunidade e a fragmentação do processo ensino aprendizagem, porque ficam por horas viajando, com a integridade física em risco, devido às péssimas condições de tráfego.

Outubro 2017						
DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
1	2 Aula na sede	3	4 Aula de Educação Física e PROERD (Sede)	5	6 Aula na sede	7
8	9 Semana da Criança na sede.	10	11 Entrega das Lembrancinhas (Sede)	12 Dia das Crianças	13 Ponto Facultativo	14
15	16 Aula na sede	17	18 Aula de Educação Física e PROERD (Sede)	19	20 Aula na sede	21
22	23 Aula na sede	24 Farsas para Eldorado.	25 Aula de Educação Física e PROERD (Sede)	26	27 Aula na sede.	28
29	30 Aula na sede.	31				

Imagem 6.3 Programação das aulas da Escola referente a outubro/2017

Fonte: a autora: extraído do mural da Escola

Outrossim, segundo relatos das mães e membros da comunidade, a merenda escolar e o gás da escola por diversas vezes foram entregues na casa de um dos moradores da comunidade pelo fato de não terem servidores na escola no horário de aula (pois todos estavam na escola sede); por consequência, os alimentos ficaram expostos e em condições impróprias de armazenamento, o que pode ocasionar sérios riscos à saúde das crianças.

Ainda segundo relatos de mães, elas foram convencidas pela gestão da escola a transferirem a matrícula dos filhos para a escola sede, com a argumentação de que não haveriam mais alunos para estudar na escola da comunidade, e a única mãe que não transferiu

o filho foi pressionada a realizar a transferência da matrícula para outra escola, pois informaram-na de que precisava decidir a respeito do futuro de seu filho, porque somente ele continuava matriculado na referida EMEB.

Ademais, na comunidade há crianças na idade escolar da Educação Infantil: pré-escola e de creche, e também se faz preciso garantir o acesso e permanência delas na escola da comunidade, uma vez que as crianças em idade escolar de creche estão fora da escola e as crianças na faixa etária de quatro anos em idade pré-escolar também são submetidas ao processo de acordar às 4 h da manhã para estudar em uma escola distante da comunidade e retornar para seus lares muito tarde. Há ainda na comunidade um estudante com deficiência física que necessita de um ônibus adaptado para cadeiras de rodas, e em tempos de chuva é impossibilitado de frequentar a escola porque o transporte escolar não passa próximo de sua residência.

A educação oferecida nos moldes apresentados contribui para a exclusão cultural, uma vez que não atende às especificidades da Educação Escolar Quilombola. Por conseguinte, é necessário que se garantam integralmente o acesso e a permanência das crianças na Escola na Comunidade Quilombola, inclusive às crianças de faixa etária da Educação Infantil, conforme as disposições legais.

A comunidade acionou a Defensoria Pública do Estado de São Paulo – Unidade de Registro, a qual notificou, pelo Ofício 048/2017, a Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação (SME) do Município de Registro sobre a intenção de fechamento da Escola “Quilombola”, a qual respondeu pelo Ofício 370/2017, e, confirmando a intenção de fechamento da escola: “[...] a Secretaria Municipal de Educação está concluindo o impacto de ação para que apresente ao Conselho Municipal de Educação a proposta de fechamento da escola questionada”. (SME – Registro – Ofício 370/2017, p. 6)

Nesse mesmo ofício apresentou-se o descaso do Município quanto ao cumprimento das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, alegando-se que a Escola localizada no Quilombo Peropava, “NÃO É UMA ESCOLA QUILOMBOLA”, e que as pessoas que demonstraram indignação com o fechamento da escola não faziam parte da comunidade escolar. Dessa forma, apresenta-se de certo modo um conceito restrito de comunidade escolar,

além de desrespeitar a reivindicação dos membros da comunidade quilombola, como se não pudessem reivindicar um direito que lhes foi negado.

A comunidade solicitou esclarecimentos e providências quanto à intenção de fechamento da escola, baseada nos direitos constitucionais do direito público subjetivo à educação (“O acesso à educação é direito público e subjetivo” – CF, 1988, Art. 208), e esse pedido fora feito por vários membros da comunidade, os quais foram taxados de pessoas indignadas que não faziam parte da comunidade escolar. Reforça-se assim o cumprimento da legislação, como ressaltado na LDB (1996):

Art. 5.º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013.). (BRASIL, 1996, p. 2)

Assim como, de acordo com as DCNEEQBs (2012, p. 9), “Art. 17. O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade [...]”.

No Plano Municipal de Educação (PME) de Registro/SP, com vigência de 2015 a 2025, a Prefeitura Municipal de Registro por meio da Secretaria Municipal de Educação define ações a serem realizadas na educação municipal, faz menção e contempla em uma seção específica a Educação Escolar Quilombola, como responsabilidade do município. É citado que há uma escola para atendimento aos alunos da Comunidade Quilombola. “Para atendimento de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental existe a Escola Municipal [...]. Tal unidade dispõe de classe multisseriada”. (PME – SME – REGISTRO 2015-2025, p. 35)

São propostos metas e objetivos gerais para a educação escolar quilombola nesse documento:

Meta 3 – Assegurar que todas as escolas do Sistema Municipal de Educação de Registro, a partir de 25 alunos, sigam padrões básicos de infraestrutura, para tanto garantir percentual de atendimento de 40% até 2018, 55% até 2020, 75% até 2022 e 100% até 2025, salvo as de atendimento as comunidades indígenas e *quilombolas* que assegurarão tais padrões independente do quantitativo de alunos. (PME – SME – REGISTRO 2015-2025, p. 25 – grifo nosso).

Meta 3 – *Qualificar o atendimento escolar prestado a população quilombola* garantindo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei Federal 10.639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber da Lei Federal 11.645/08 sejam conhecidas em 100% das escolas da Rede Municipal de Educação e cumpridas na integralidade”, [...] 1. *Elevar a taxa do atendimento escolar da população quilombola em todas as etapas e modalidades da educação básica, atendendo a esfera de competência municipal* e incentivando a atuação estadual; 2. *Equipar a escola municipal quilombola a fim de que se torne centro de referência para fortalecimento da comunidade e preservação de suas tradições.* (PME – SME – REGISTRO 2015-2025, p. 36 – grifo nosso).

Salienta-se quanto à oferta do Ensino Fundamental, de acordo com as DCNEEQEB (2012): “§ 1.º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas”. Observa-se que as metas 3 geral e 3 específica para a Educação Escolar Quilombola não são cumpridas, ao passo que a SME pretende realizar o fechamento da Escola “Quilombola”. Com relação ao item 2 da meta 3 da Educação Escolar Quilombola desse PME, também não acontece, tanto é que a justificativa usada para os alunos serem deslocados para a escola sede é o fato de esta apresentar mais infraestrutura para os alunos realizarem aulas de informática e educação física.

Conforme mencionado no PME, este foi elaborado em consonância com as disposições da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências:

Art. 8.º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. § 1.º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: I – assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e *quilombolas*, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”. (BRASIL, 2014, p. 3 – grifo nosso)

A predominância na oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, ao se comparar com as demais etapas de ensino, justifica a necessidade de políticas públicas permanentes para garantia do direito à educação aos brasileiros residentes nessas áreas, considerando a territorialidade, a participação das comunidades e a articulação entre os órgãos públicos. (PME – SME – REGISTRO 2015-2025, p. 35 – grifo nosso)

É possível perceber que o Município de Registro não tem despendido esforços para o cumprimento das metas previstas nesse plano e nas demais legislações no tocante ao direito de acesso e permanência na educação com matrícula próxima da residência, apresentando de forma incisiva a intenção de fechamento da Escola “Quilombola”.

Segundo os relatos dos membros, a Comunidade Quilombola de Peropava não foi convidada, nem foram fornecidas condições para participação das câmaras técnicas; o PME não apresenta a composição dessas câmaras e não houve a participação efetiva da Comunidade Quilombola de Peropava na elaboração e construção desse documento. Ressalta-se que, embora o PME do Município de Registro apresente uma seção sobre Educação Escolar Quilombola, não faz referência e não o menciona as legislações: Parecer CNE/CEB 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; e Resolução 8, de 20 de novembro de 2012 – Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

Salienta-se que são necessárias melhorias no transporte escolar das crianças; um transporte adaptado que atenda às necessidades específicas do aluno com deficiência física para que possa frequentar a escola todos os dias; manutenções urgentes, sem retardamentos, na estrada vicinal, para garantia de acesso à educação de qualidade no território quilombola e efetivação da Educação Escolar Quilombola. Ademais, foi realizado um levantamento na comunidade e há cinco crianças de Educação Infantil-Creche, cinco crianças para a modalidade Educação Infantil-Pré Escola; e cinco crianças para a modalidade Ensino Fundamental, séries iniciais.

Ressalta-se ainda aqui, em forma de denúncia e protesto, que a partir dos relatos dos membros da comunidade e informações prestadas pelo Município em resposta ao ofício da (DPE), ficou perceptível o desrespeito relacionado aos processos referentes à Educação

Escolar Quilombola⁶⁹, por parte do Município de Registro, e, uma vez que realizou o fechamento da Escola localizada no Quilombo de forma coercitiva sem ouvir a Comunidade Quilombola. São necessárias providências para as questões concernentes ao acesso e permanência das crianças do Quilombo Peropava na Escola, a partir dos dispositivos legais vigentes, em especial no que se refere à Educação Escolar Quilombola e ao direito à educação de qualidade. Assim sendo, o desafio colocado aos gestores, aos sujeitos sociais e aos educadores é de conjecturar o compromisso com uma educação que construa e nutra identidades, valores, memória coletiva e se atente para o respeito e a valorização dos povos que vivem em comunidades quilombolas.

6.3.1 Caracterização da escola: recursos materiais, humanos e espaços

A escola possui uma sala de aula com carteiras e cadeiras, dois armários na sala e duas prateleiras com livros, uma televisão, um quadro de giz, alguns jogos, uma cozinha, dois banheiros, um feminino e um masculino, um depósito, um pátio com duas mesas de refeição e quatro bancos; possui luz elétrica; não possui poço próprio, a água é fornecida por um terceiro, e a fossa é negra; uma professora e uma merendeira que, além de cozinhar, faz o serviço de limpeza da escola (ambas não são da Comunidade Quilombola de Peropava).

As imagens 6.3.1.1 e 6.3.1.2 referem-se à fachada e ao pátio Escola “Quilombola”:

⁶⁹ Conforme ofício nº 370/2017 em resposta a (DPE) o Município elucida que a Escola “NÃO É UMA ESCOLA QUILOMBOLA, isto porque a lei que a criou não dispôs de uma estrutura pedagógica e administrativa que atendesse aos requisitos legais específicos de comunidade quilombola. Assim, não há a Secretaria Municipal de Educação, no que tange a unidade escolar ora em comento, que observar a Resolução nº 08/2012, bem como legislações específicas da comunidade Quilombola”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017, p.2)



Imagens 6.3.1.1 Fachada da Escola “Quilombola”

Fonte: a autora



Imagem 6.3.1.2 Pátio

Fonte: membro da comunidade

A imagem 6.3.1.3 se refere o campo de futebol, onde as crianças deveriam realizar as atividades de educação física.



Imagem 6.3.1.3 Campinho de Futebol da Escola “Quilombola”

Fonte: a autora

As imagens a seguir referem-se ao banheiro feminino; o masculino encontra-se desativado.



Imagens 6.3.1.4 Parte interna do banheiro feminino

Fonte: a autora



Imagem 6.3.1.5 Bebedouro

Fonte: a autora

As imagens a seguir referem-se à cozinha.



Imagens 6.3.1.6 Cozinha

Fonte: a autora

As imagens a seguir referem-se à sala de aula:



Imagens 6.3.1.7 Sala de aula

Fonte: a autora



Imagens 6.3.1.8 Da esquerda para a direita: jogos, livros, armários e prateleira com livros

Fonte: a autora

As fotos tiradas recentemente (2018) demonstram as atitudes coercitivas de fechamento da escola por parte do Município de Registro, o qual retirou os mobiliários, equipamentos e utensílios da escola e ilustram a situação deplorável das dependências.

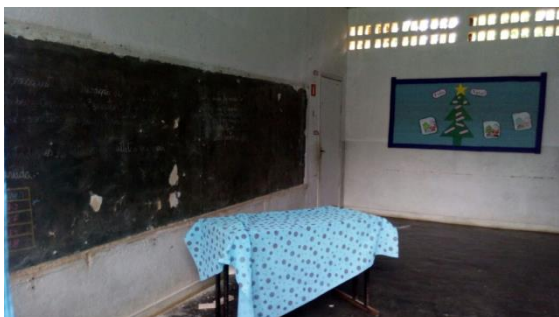


Imagem 6.3.1.9 Sala de aula desprovida de materiais

Fonte: a autora



Imagem 6.3.1.10 Mato ao redor da escola

Fonte: a autora



Imagens 6.3.1.11 Cozinha em condições precárias e sem equipamentos

Fonte: a autora



Imagem 6.3.1.12 Pia da cozinha coberta de fezes de morcego

Fonte: a autora

As imagens a seguir são do ônibus escolar e demonstra a falta de segurança por não ter cintos de segurança em todos os bancos, e os que existem não funcionam:



Imagens 6.3.1.13 Ônibus escolar que transporta os estudantes

Fonte: a autora

Após o desmantelamento da Escola, sem o conhecimento e anuência da Comunidade, não foi realizada atribuição de classes de professor para a Escola. Mesmo após a liminar do juiz, a escola permaneceu fechada por volta de três dias, depois, foram providenciados materiais e foi enviada uma professora substituta, porém não foram realizadas as transferências das crianças da Comunidade Quilombola para a Escola, e, a qual permanece com o atendimento até o momento (mês de março/2018) de apenas um aluno.

6.4 Currículo da Escola “Quilombola – Análises

6.4.1 Documentos Oficiais da Escola “Quilombola”

A análise foi realizada por meio dos referenciais teóricos e por meio da análise narrativa, a partir dos dados coletados, com fundamento nas ideias de Bolívar (2002). A narrativa, de acordo com Bolívar (2002), é uma abordagem de construção da realidade, e a base da metodologia é um compilado de textos. Em primeiro lugar, a individualidade não pode ser explicada unicamente por referências extraterritoriais; subjetividade, é, antes de tudo, uma condição necessária do conhecimento social. Uma narrativa não somente expressa dimensões importantes da experiência vivida, mas radicalmente, para mediar a experiência e moldar a construção social da realidade. Ademais, uma abordagem narrativa prioriza um “eu” dialógico, a natureza relacional e comunitária, na qual a subjetividade é uma construção social, forma intersubjetivamente

do discurso comunicativo. “O jogo de subjetividades, em um processo dialógico, torna-se um modo privilegiado de construção do conhecimento” (BOLÍVAR, 2002, p. 4 – tradução nossa).

Sacristán (2000, p. 104-106) defende que o processo de desenvolvimento do currículo envolve diversas fases: “currículo prescrito, currículo apresentado ao professor, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado”. Aqui sintetizados:

- **O currículo prescrito:** em qualquer sistema educacional, existe algum tipo de prescrição, aspectos que atuam como referência na organização do sistema curricular e serve como ponto de partida para a preparação de materiais, controle de sistema etc. O currículo depende de validações que, dentro de uma sociedade em que o conhecimento é um componente essencial de qualquer setor produtivo e profissional, tenha um forte impacto no mercado de trabalho. A organização do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Encomendar a distribuição do conhecimento por meio do sistema educacional é uma maneira não só de influenciar a cultura, mas também toda a ordem social e econômica da sociedade.

- **O currículo apresentado aos professores:** série de meios produzidos por diferentes instâncias que normalmente traduzem para professores o significado e o conteúdo do currículo prescrito. A dependência dos professores dos (livros-textos) que apresentam o currículo acontece em diversos sistemas educacionais, torna-se uma peculiaridade do sistema curricular, que expressa às condições do cargo do professor. Os efeitos educacionais que se destinam a um determinado currículo são mediados pelas tarefas que os alunos realizam e os planos que os professores executam da sua prática e das estratégias desenvolvidas.

- **O currículo moldado pelos professores:** como ser ativo, o professor molda a sua cultura profissional, e qualquer proposta que lhe seja feita intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O professor é primordial na concretização

desse processo, o currículo molda os professores, porém é traduzido em prática por si próprio – há reciprocidade na influência. No professor residem as obrigações com relação aos seus próprios alunos, ao ambiente social concreto em que vivem, e que inevitavelmente os convida a intervir, em razão da responsabilidade sobre eles. O ensino em geral e o currículo em si são compreendidos como um processo de construção social na prática.

- **O currículo em ação:** é, na prática real, orientado pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizam nas tarefas acadêmicas, que, como elementos básicos, apoiam a ação pedagógica, que se pode notar o significado de quais as propostas curriculares. É o momento decisivo da análise da prática pedagógica em que todas as determinações do sistema curricular são projetadas, ocorrem os processos de deliberação e se revelam os espaços decisórios autônomos dos seus destinatários: professores e estudantes. O significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que completam o tempo em que a vida escolar ocorre, ou que se projetam nesse tempo, como algumas tarefas estão relacionadas a outras.

- **O currículo realizado:** como consequência da prática, determinam efeitos complexos dos tipos mais diversos: cognitivo, afetivo, social, moral etc. Eles são observados por serem considerados “desempenhos” importantes do sistema ou métodos pedagógicos.

- **O currículo avaliado:** por meio deste, reforça-se um significado definido na prática do que é realmente. As pressões externas levam a destacar aspectos do currículo na avaliação talvez coerente ou sem congruência com os propósitos manifestos de que prescreveu o currículo, quem o criou, ou com os objetivos do professor.

Nesta pesquisa são observados os aspectos presentes no currículo prescrito (Regimento Escolar, (PPP), Plano de Ensino e PME), currículo apresentado aos professores (os livros didáticos adotados pela escola), currículo modelado pelos

professores (o currículo apresentado pela professora nos dados obtidos no questionário, a rotina escolar de atividades) e currículo em ação (os registros de diário de classe).

6.4.1.1 Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP)

Os documentos analisados da Escola “Quilombola”, currículos prescritos – o Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico – (PPP) (considerado nesta pesquisa como currículo prescrito) – não trazem, nem fazem menção, tampouco apresentam a *Educação Escolar Quilombola* em seu corpo e estrutura; não é possível perceber o *multiculturalismo* e os indicadores da Etnomatemática (*investigação, tematização e problematização*). Conforme apresentado por Santos, B. (2004), apenas no plano de ensino, no componente curricular natureza e sociedade, há menção à comunidade Quilombola de Peropava no conteúdo, como uma observação: “visita à comunidade quilombola bairro Peropava”. (PLANO DE ENSINO – ESCOLA SEDE, 2016, p. 13)

Para Alves⁷⁰ (2016), o (PPP) da escola deve ser constituído em uma perspectiva democrática que avance para “sua liberdade e sua autonomia”, em conformidade com a CF e a LDB, e “sinaliza o regime de colaboração ainda não realizado, mas vivo nos textos das leis fundamentais da educação brasileira” (ALVES, 2016, p. 13). Para o autor, o (PPP) não se pode postergar, ou seja:

[...] é impostergável, pois segue a dinâmica do calendário escolar e impossível de ser escrito senão pela comunidade que pretende construir uma ação curricular rigorosa e prazerosa, um processo de ensino-aprendizagem que considere os sujeitos dessa ação e modos de trabalho que garantam apreensões criativas do conhecimento, a par de atitudes e compartilhamentos originais. (ALVES, 2016, p. 13)

Ainda segundo Alves (2016), o (PPP) deve se articular ao Plano Municipal de Educação, que deve estar vinculado aos Planos Estaduais e Nacionais.

⁷⁰ Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica. Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

Aí reside, pois, o direito e o dever da criação conjunta desse guia do trabalho educacional. Consideradas as perspectivas propostas nos Planos e Diretrizes, o (PPP) se define dentro do seu “mundo social e geográfico”, o que vai da formação continuada dos professores ao perfil dos estudantes; dos projetos de enriquecimento curricular às posições metodológicas; dos critérios de organização do calendário educacional às parcerias comunitárias; das ações interdisciplinares à clareza quanto aos processos de recuperação, distorção idade/ano/série; do uso crítico das novas tecnologias aos cuidados com a saúde de todos os sujeitos da escola. A rigor, trata-se de colocar o currículo em ação, como coração dos movimentos de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2016, p. 13)

De acordo com as DCNEEQEBs (2012, p.13), no que se refere ao Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas, em seu Art.31, este deve ser compreendido como “expressão da autonomia e da identidade escolar”, e “é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social”, deve-se pautar nas seguintes orientações:

- I – observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
- II – observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;
- III – atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
- IV – ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32. O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado *com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas [...]* (BRASIL, 2012, p. 13 – grifo nosso).

Sendo assim, a partir das regulamentações das DCNEEQEBs (2012), o Projeto Político-Pedagógico da Escola “Quilombola” deve pautar-se em uma construção autônoma e coletiva com a participação efetiva comunidade escolar e em um diálogo constante com as pessoas da comunidade, com as lideranças⁷¹ e organizações existentes no território, na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e em seu entorno. O (PPP) deverá considerar os seguintes

⁷¹ Nas comunidades quilombolas, “as lideranças exercem um papel transformador junto às suas comunidades, atuam politicamente em favor delas e estão engajadas em projetos sociais e culturais. Há uma percepção geral de que é preciso buscar um novo espaço de diálogo com o Estado e de que é essencial fazer algo com mais consistência e consequência política” (GOMES, 2007, p. 24).

aspectos: os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola, as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla, com grande relevância na “*questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas*”, e incluir os conhecimentos sobre os processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais (BRASIL, 2012, p. 13 – grifo nosso).

Verificou-se que esses documentos oficiais analisados da Escola “Quilombola” não contemplam, nem estão organizados conforme estabelecidos nos documentos norteadores: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Educação Escolar Quilombola, dentre outros.

6.4.1.2 Plano de Ensino, calendário escolar e matriz curricular do 5.º ano da Escola “Quilombola” – Componente Matemática

O quadro a seguir apresenta um compilado do plano de ensino do componente curricular de matemática, em que se buscou observar aspectos relacionados ao cotidiano dos estudantes na Comunidade Quilombola de Peropava.

Quadro 6.4.1.2 Plano de Ensino do 5.º ano – Componente Matemática

Expectativas de aprendizagem	Objetivos	Eixos	Procedimentos metodológicos	Recursos	Avaliação
Ler, escrever, comparar e ordenar números pela compreensão das características dos sistemas de numeração; Contar em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado.	Compreender que os conhecimentos matemáticos são meios para entender a realidade; entre outros.	Operações com números; Espaço e forma; Grandezas e medidas; Tratamento da informação	Leitura e escrita de números em <i>situações do cotidiano</i> .	Livros didáticos Girassol – livro campo PNLD; EMAI; entre outros.	Contínua, observado: participação e frequência, análise dos registros escritos, interpretação de enunciados de forma oral e escrita.

Fonte: A autora. Adaptado – Extraído do Plano de Ensino da “Escola Quilombola” – Componente Curricular – Matemática/2016

A partir da síntese demonstrada no quadro de elementos extraídos do Plano de Ensino (considerado nesta pesquisa como currículo prescrito) elaborado pela Escola Sede baseado principalmente a partir do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Estado da Educação, quanto ao componente curricular de matemática do 5º ano, não se percebe a relação desses conteúdos com o cotidiano da Comunidade Quilombola e/ou com outras áreas do conhecimento; e em apenas um dos procedimentos metodológicos se faz menção à relação do cotidiano: “Leitura e escrita de números em situações do cotidiano”, mas não especifica qual cotidiano; e em um dos eixos do componente curricular de matemática (Números).

Ao observarem-se os planos das demais áreas do conhecimento, verifica-se que se apresenta apenas no 1.º bimestre no componente curricular Natureza e Sociedade, um objetivo que pode ser relacionado ao estudo sobre quilombo, apesar de este não se explicitar no conteúdo: “Conhecer, valorizar e respeitar a sua história e a cultura do seu povo Quilombola, identificando suas origens e influências e como conteúdos: *O povo brasileiro (misturas de raças), Heranças indígenas e africanas (incluindo à visita na comunidade quilombola de Peropava)*”. Percebeu-se, também, que em nenhuma das outras áreas do conhecimento há menção de conteúdos relacionados a Quilombo, nem aos demais componentes curriculares.

Observa-se a partir das análises do Plano de Ensino, documento oficial da Escola “Quilombola”, que este traz a informação e referência à Escola Sede de padrão urbano, e parece ser comum a todas as escolas multisseriadas, abrange os anos/séries do 1.º ao 5.º ano, separa-se os anos/série somente no quadro de rotina, o que indica que os alunos de diferentes anos veem os conteúdos com o mesmo grau de complexidade, o que pode trazer uma defasagem em termos de idade/série. Os conteúdos do componente curricular de matemática em específico, assim como dos demais, são divididos bimestralmente (em quatro bimestres), e, cada um dos eixos: operações com números, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação, apresenta um total de 18 habilidades (conforme Anexo 3).

O calendário escolar do Município e a matriz curricular são comuns a todas as escolas, o que caracteriza um tempo curricular incongruente ao tempo do Quilombo, que impõe aos alunos e, indiretamente, a toda a comunidade um calendário escolar que não respeita o tempo do quilombo, inviabiliza o tempo da semeadura e da colheita, tolhe-se assim o tempo de produção da farinha e oprime-se o tempo culturalmente definido pela tradição quilombola, em desacordo com a CF, a LDB e as DCNEEQEBs.

Os quilombolas são povos que possuem histórias, memórias, identidade étnica, cultura e tradição que devem ser valorizadas e respeitadas no âmbito do currículo escolar, conforme preconizam as DCNEEQEBs (2012, p. 9): “[...] deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade”.

As DCNEEQEBs (2012) ressaltam ainda:

§ 2.º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas: I – a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida; II – a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório; III – um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

Nesse mesmo aspecto, Munanga e Gomes (2006) colocam que é a partir da luta pela legitimação dos “valores culturais do povo que a escola poderá perceber toda a riqueza e a complexa simbologia que o aluno traz. Sistematizar toda a essência estética da nossa cultura é fugir das armadilhas ideológicas do preconceito e do recalcamento”. (2006, p. 133)

Segundo Duarte (1998, p. 86), o trabalho educativo alcança sua finalidade, a partir do momento em que “cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização”.

A rotina de trabalho bimestral apresentada no plano de ensino para o 5.º ano para todas as áreas do conhecimento, dividida em dois semestres, não evidencia atividades, sequências didáticas e/ou projetos didáticos relacionados ao cotidiano e/ou Comunidade Quilombola de Peropava; ao observar-se outros anos, verifica-se que para o 1.º ano, no 1.º semestre, há a descrição do projeto: *Um olhar para cultura dos povos indígenas do Brasil: o cotidiano das crianças*. No que se refere à proposta curricular para o ensino de matemática (entre outras áreas), percebe-se que não há a relação entre os conteúdos abordados, objetivos, metodologia e rotina de atividades com o cotidiano dos estudantes quilombolas.

6.4.1.3 Diário de classe da Escola “Quilombola”

**Quadro 6.4.1.3 Diário de Classe da “Escola Quilombola” – Atividades –
Componente Matemática/2016**

1.º Bimestre	2.º Bimestre	3.º Bimestre	4.º Bimestre
Grandezas e medidas: “o que vende na comunidade em kg (bananinha, legumes, produtos da panificadora)”.	Geometria: “observação de rotas diferentes da comunidade à escola”. Observando a comunidade: (cerca, entrada da casa) figuras paralelas ou concorrentes.	Não há atividades neste bimestre relacionadas ao cotidiano e/ou à comunidade quilombola.	Não há atividades neste bimestre relacionadas ao cotidiano e/ou à comunidade quilombola.

Fonte: A autora. Adaptado. Extraído do Diário de Classe da “Escola Quilombola” – Componente Matemática/2016

Com base nos dados analisados no diário de classe (considerado nesta pesquisa como currículo em ação), no que se refere à proposta curricular para o ensino de matemática, percebe-se que não há a relação entre os conteúdos abordados, atividades e

metodologia, com o cotidiano dos estudantes, nem com a comunidade quilombola; verificam-se apenas duas atividades que podem relacionar-se ao cotidiano e/ou comunidade quilombola, as demais atividades desenvolvidas se referem aos livros didáticos *Girassol: saberes e fazeres do campo* e *Educação Matemática nos Anos Iniciais – EMAI*.⁷² Cabe lembrar que tais livros servem aos âmbitos nacional e estadual e pouco traduzem a realidade local, tornam-se frágeis alicerces para uma educação genuinamente quilombola.

Ademais, a estrutura curricular da Escola “Quilombola” é uma estrutura comum a todas as escolas da Rede Municipal de Registro, o que mais uma vez dificulta o resgate e a valorização da cultura local e indica a necessidade de adequação da proposta didática ao multiculturalismo e à tradição quilombola, como deseja a comunidade e preconiza a legislação.

Sendo assim, concorda-se com Morais⁷³ et al. (2009) quando afirmam que a Escola “Quilombola” está moldada como as demais escolas do Município de Registro:

[...] as escolas frequentadas pelos jovens e crianças quilombolas possuem um sistema de ensino que não é voltado para a valorização dos saberes tradicionais das comunidades, as escolas seguem um sistema de ensino urbano, o qual objetiva a formação de indivíduos em uma lógica completamente diferente do modo de vida das populações tradicionais. Podendo abalar, inclusive, a afirmação de identidade da comunidade, sendo esta um dos pressupostos principais, para a manutenção e reprodução da própria comunidade. (MORAIS et al. , 2009. p. 21-22)

Os autores destacam que, ao se convidarem os indivíduos a acessar os conhecimentos institucionalizados pela educação escolar, sejam estas tradições públicas

⁷² **Educação Matemática nos Anos Iniciais:** “A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, considerando as demandas recebidas da própria rede, iniciou no ano de 2012 a organização de projetos na área de Matemática a serem desenvolvidos no âmbito da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). O Projeto EMAI é voltado para os alunos e professores do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental. Tem o intuito de articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores e a avaliação, elementos-chave de promoção da qualidade da educação” (SÃO PAULO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2013, 176 p.).

⁷³ Pesquisa realizada na Comunidade de Peropava em 2009 intitulada “Comunidade de Peropava: Resistências e Permanências”.

ou seletivas, não se pode em hipótese alguma se esquecer de frisar que não se trata de um conhecimento superior, porém diferente daquele trazido de suas experiências além da escola, no seu cotidiano.

Silva, T. (2009) salienta que vários estudos apontam que a escola reforça a ideologia dominante por meio de sua proposta curricular. No entanto, o currículo e a escola não são apenas reprodutores, mas também podem ser produtores de uma contra ideologia que “pode romper com o bloco histórico e construir uma nova estrutura de poder” (GRAMSCI apud SILVA, T., 2009, p. 3).

O Currículo da Escola “Quilombola”, à luz do questionário respondido pela professora e por intermédio das análises realizadas nos documentos oficiais, não traz uma concepção Etnomatemática explícita. A concepção de representação de multiculturalismo apresentada no currículo é genérica e o etnoconhecimento não é enfatizado, principalmente na área do conhecimento de matemática. É possível perceber, a partir dos registros do diário de classe, a realização de apenas três atividades ao longo do ano letivo que podem ser relacionadas ao cotidiano dos educandos e à comunidade quilombola, o que indica que não há a valorização cultural e demais eixos centrais da Educação Escolar Quilombola previsto, nas legislações.

O etnoconhecimento das comunidades tradicionais, como os quilombolas, precisa ser valorizado pela escola. Do ponto de vista de Godoy (2015), o conhecimento é temporal tal como as práticas sociais e a cultura a que se vinculam, e este não pode ser descontextualizado do meio em que vivem, mas sim ressignificado pelos agentes. Por ser contemporâneo, todo conhecimento é fundamental para construção de um sujeito, qualquer que seja ele.

Em síntese, na análise dos documentos oficiais evidencia-se que o regimento escolar, o projeto político pedagógico, o planejamento curricular (matemática) e o plano de ensino da escola quilombola em questão não acolhem nem proclamam os saberes, a

cultura e a identidade dessa comunidade, e parece que no processo de elaboração destes não houve a participação efetiva da comunidade quilombola de Peropava.

6.4.2 Outros dados da pesquisa de campo: questionário e entrevistas

A análise das questões parte de um tema central e depois se discorre em forma de narrativa, quando, de acordo com Bolívar (2002), busca-se criar um novo argumento. As questões foram enumeradas em ordem alfabética, e, foram analisadas em bloco, alguns blocos (compostos por mais de uma questão) por se dialogarem, articularem-se e complementarem-se entre si.

6.4.2.1 Informações institucionais (Legais e Pedagógicas)

Questionário aplicado a docente

Bloco de questões 1

Tema: Construção do currículo e participação da comunidade escolar, quilombola e lideranças nos processos decisórios e de construção dos documentos institucionais (Currículo – Projeto Político Pedagógico)

<p>a) A escola possui um (PPP)? Quando foi elaborado o Projeto Político Pedagógico da escola? PF: <i>Dia 29 Mês 03 Ano 2016.</i></p>
<p>b) Como se deu o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola? PF: <i>Através de discussões, de estudos,⁷⁴ reunião com as famílias dos alunos e com a equipe escolar.</i></p>
<p>c) As famílias conhecem ou têm acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola? PF: (x) sim () não () parcialmente. Caso a resposta seja não ou parcialmente, poderia, por favor, especificar quais os motivos?</p>

⁷⁴ Ressalta-se que o texto foi preservado conforme escrito no original.

<p>d) Toda a comunidade conhece ou tem acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola? PF: (<i>x</i>) sim () não () parcialmente. Caso a resposta seja não ou parcialmente, poderia, por favor, especificar quais os motivos?</p>
<p>e) Quanto à construção do currículo oficial desta Escola: Há participação de todos nesse processo? PF: (<i>x</i>) sim () não () não sei. Comente sobre seu processo de construção do currículo: PF: <i>Com o corpo docente/Direção/Supervisão e Secretaria da Educação.</i></p>
<p>f) O currículo da escola é construído de modo a abordar as especificidades da escola quilombola? Comente sobre esse processo: PF: <i>Hoje existe o livro do Estado – Culturas Brasileiras Regionais*. E o livro Campo Girassol.</i></p>
<p>g) Qual é o espaço dado no currículo para a resolução CNE/CEB 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que pretendem incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena? PF: <i>Respeitando a diversidade da unidade escolar, no caso o currículo citado.</i></p>
<p>h) Em sua opinião, quais entraves existem para englobar questões referentes à cultura quilombola no currículo? PF: () sim (<i>x</i>) não () não sei Comente sobre esse aspecto: PF: <i>Respeitando a diversidade da unidade escolar, no caso o currículo citado.</i></p>

Entrevistas realizadas aos membros da comunidade – Relação escola-família e comunidade

<p>i) A comunidade participa de reuniões de planejamento e decisões nas escolas públicas localizadas nesta comunidade? Sim ou não? MC1: <i>Não</i> MC2: <i>Sim. Para fechar a escola a turma se reúne para não fechar a escola.</i> MC3: <i>Sim</i></p>
<p>j) Você conhece alguns dos documentos da escola (PPP), Regimento, Currículo) etc.? Sim ou Não? MC1: <i>Não</i> MC2: <i>Não</i> MC3: <i>Não</i></p>

De acordo com as informações prestadas pela **PF**, o (PPP) da Escola “Quilombola” foi elaborado em 29 de março de 2016 (questão a), o que significa que o (PPP) foi criado somente cinco anos após a reabertura da escola em 2011.

Nas questões b a d, quando é questionada sobre a construção do (PPP), a **PF** informa que há a participação efetiva da comunidade e da família e que ambas conhecem e têm acesso ao (PPP).

Quanto aos processos de construção do currículo da escola (questões e e f), a **PF** ressalta que estes ocorrem por meio da participação da equipe gestora e do corpo docente (*Com o corpo docente/Direção/Supervisão e Secretaria da Educação*) não menciona a participação família e da comunidade quilombola nesse processo. Identifica-se, assim, que não há a participação efetiva da comunidade nos processos referentes às decisões escolares no que dizem respeito à educação das crianças quilombolas, principalmente no que se refere ao que Sacristán (2000) denomina de currículo prescrito, que é imposto. Quanto ao processo de construção do currículo da Escola “Quilombola”, este deve ser construído de modo a abordar as especificidades da Educação Escolar Quilombola. Esta se limita ao currículo apresentado ao professor na forma de livro didático, como evidenciado na fala da **PF** e nos registros de diário de classe e plano de ensino (*Hoje existe o livro do Estado – Culturas Brasileiras Regionais**. E o livro – *Campo Girassol*, os quais são grande referência e molda a sua prática educativa a partir de suas afirmativas – currículo moldado pelo professor).

A partir de uma análise geral do livro *Girassol: saberes e fazeres do campo* do 5º ano que se refere ao livro do Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo (2016-2018) destinado à escola do campo. Nota-se que o livro do aluno é dividido em 4 unidades, 6 capítulos e 44 conteúdos da área do conhecimento de matemática, e 4 unidades, 23 tópicos de conteúdos divididos em 13 capítulos da área do conhecimento de ciências, o que evidencia a fragmentação dos conteúdos. Os exercícios contêm algumas questões relacionadas aos exemplos do dia a dia, mas de modo geral trazem poucas atividades e ações voltadas ao campo, e não apresentam a

contextualização da educação do campo com a realidade do aluno. O livro do professor é idêntico ao do aluno, a diferença é que os exercícios trazem as respostas e ao final apresentam-se algumas sugestões ao professor, como dicas de leituras, uma breve descrição de como se trabalhar com os conhecimentos prévios, avaliação e outras opções de atividades. No registro de diário de classe (currículo em ação), aparecem poucas atividades desse livro, com ênfase maior nas atividades do EMAI. O livro EMAI (2013) do 5º ano a partir também de uma análise geral, apresenta-se uma estrutura seguida de expectativas de aprendizagem, conversa inicial, problematização e observação/intervenção. O livro do aluno é dividido em 2 volumes: 4 unidades no volume I e quatro unidades no volume II, cada qual com uma breve descrição de cada conteúdo abordado; evidencia-se que tais livros não retratam a realidade do quilombo. Não foi possível o acesso ao livro *Culturas Brasileiras Regionais*, porém não é mencionado nos registros de currículo em ação da **PF**.

De acordo com resposta apresentada pela **PF**, percebe-se que a construção do currículo se resume ao uso de livros didáticos, os quais, como apontado anteriormente, não atendem às especificidades da Educação Escolar Quilombola, uma vez que o livro *Girassol* é específico para educação do campo de caráter nacional, e não atende aos pressupostos da Educação Escolar Quilombola no que se refere ao respeito à valorização da cultura, tradição, modos de ser e viver, entre outros elementos presentes na comunidade quilombola.

Quanto ao respeito ao espaço dado no currículo para as legislações (questões g e h) – a Resolução CNE/CEB 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que pretendem incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e o atendimento a Educação Escolar Quilombola –, a **PF** remete ao respeito “a diversidade na unidade escolar aos currículos citados”, que são os livros didáticos, assim como também afirma que não há entraves para englobar questões referentes à cultura quilombola no currículo, e se refere da mesma forma ao respeito à diversidade na

imposição dos livros, relaciona desta forma, o espaço à diversidade e cultura quilombola aos livros didáticos que não trazem referência às comunidades quilombolas

Quanto aos aspetos relacionados à construção do currículo e (PPP) da escola, a resposta apresentada pela **PF** se contradiz com as respostas obtidas por meio das entrevistas realizadas com os membros da comunidade questões i e j, uma vez que destacam em suas falas que não conhecem nem participam das questões que dizem respeito aos processos decisórios da escola, principalmente e no que diz respeito à elaboração e construção dos documentos institucionais, como o Currículo, Projeto Político-Pedagógico e o Plano Municipal de Educação, concernente à Escola “Quilombola”. Ademais, não há garantia de participação efetiva para a tomada de decisão dos processos referentes à educação das crianças quilombolas, o que mais uma vez contraria a legislação.

De acordo com as Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2010, p. 9), na organização Escolar e Curricular de uma Escola Quilombola:

[...] é papel da escola organizar-se de forma democrática e com equidade de representação nos espaços deliberativos. A realidade e a forma organizativa das comunidades quilombolas devem estar presentes na construção do Projeto Político Pedagógico ((PPP)) e na organização do currículo, bem como no desenvolvimento de espaços pedagógicos que propiciem a valorização da identidade quilombola, que possibilite ao aluno (a) conhecer suas origens, pois o reconhecimento/visibilidade da história dos quilombos diz respeito à história e identidade do povo brasileiro. (grifo nosso)

Cabe ressaltar, ainda, que a Educação Escolar Quilombola é modalidade da Educação Básica e deve ser garantida em todas as etapas de ensino. Desta forma, percebe-se que a construção dos documentos institucionais da “Escola Quilombola” não se encontra em consonância com o previsto nas DCNEEQEBs (2012), bem como na LDB (1996) e CF (1988), no que se refere à garantia da gestão democrática e à participação efetiva da comunidade quilombola nesse processo de construção do currículo.

Bloco de questões 2

Tema: Escola Quilombola ou escola localizada no Quilombo

<p>a) Considera que esta escola é uma Escola Quilombola? Por quê? PF: <i>Foi feito um estudo/pesquisa com uma antropóloga e concluído; em seguida reconhecido pelo estado.</i></p>
<p>b) Quais vantagens acredita que a escola tem por ser ou não ser quilombola? PF: <i>Preservação da natureza, estudo na prática teórica (reserva preservada).</i></p>
<p>c) O/a professor/a que atua na escola é da comunidade quilombola? Em sua opinião, quais seriam os aspectos positivos e negativos disso? PF: <i>Não. Professor é professor em qualquer lugar – é necessário sempre antes e durante a sua atuação se envolver e envolvê-los em sua atuação. Bastando somente a profissionalização dos professores para a atuação na educação escolar quilombola. Partindo da formação inicial, logo em seguida a continuada.</i></p>

A resposta apresentada na questão a, não indica se a **PF** considera a escola como quilombola. Percebe-se uma resposta esquivada, ao considerar que a professora não afirma que a escola é quilombola, apenas que “Foi feito um estudo/pesquisa com uma antropóloga e concluído; em seguida reconhecido pelo Estado”. O estudo mencionado pela professora refere-se ao estudo feito para o reconhecimento da Comunidade de Peropava como remanescente de quilombo. O Regimento dessa Escola é comum a todas as escolas, assim como o (PPP) e o currículo, a matriz curricular e o plano de ensino que também não fazem menção à Escola Quilombola e à Educação Escolar Quilombola. O calendário não é adequado às especificidades do campo e os livros didáticos utilizados são comuns a todas as escolas do campo da rede, assim como outro livro-texto adotado, o EMAI e o “Girassol”. Todos esses “intervenientes curriculares” Sacristán (2000, podem confundir a professora que parece não querer se comprometer, dada a sua resposta na questão com relação à educação escolar prestada ser ou não quilombola.

Ademais, a Secretaria Municipal de Educação anuncia em ofício de resposta à Defensoria Pública do Estado - Unidade de Registro em letras garrafais que a

ESCOLA “NÃO É QUILOMBOLA” e que, portanto, não atende à Resolução n.º . 8/2012.

Evidencia-se que a resposta da **PF** apresentada na questão b, limita as vantagens de uma Escola Quilombola à preservação ambiental. Esse é um aspecto de extrema relevância para a manutenção identitária e cultural. A utilização sustentável dos recursos naturais que buscam a preservação do meio ambiente é prática comum nas comunidades quilombolas. Contudo, há outros aspectos que devem abarcar as vantagens de uma escola para que seja quilombola, como o caráter identitário de resgate, valorização da identidade, preservação e manutenção da cultura passada de geração para geração, a participação dos membros da comunidade mais velhos nesse processo de resgate e manutenção cultural, na contação de histórias de antigamente para crianças e ao levarem todo o seu conhecimento tradicional passado por gerações para o seio escolar.

Nas comunidades quilombolas existem os mestres, que são assim chamados por questão de respeito e pelo conhecimento em um processo de construção de uma casa de barro, por exemplo, o mestre da madeira, o mestre do cipó, o mestre do barro, cada qual com sua experiência e sabedoria, todos realizam as escolhas dos materiais mais adequados para a construção de uma casa de barro.

Ademais, conforme disposto no Parecer CNE/CEB 16/2012, a educação *diferenciada para as populações quilombolas é garantida pelos dispositivos legais:*

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das *populações quilombolas a uma educação diferenciada*. A Constituição Federal de 1988, no art. 208, I, assegura a todos em idade escolar “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, garantida, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e afirma ainda no inciso VII, § 3.º, ser competência do poder público “recensar os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. No art. 210, a Constituição diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, garantindo que a escola levará em conta a cultura da região onde está inserida. *A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação*; porém, o histórico de

desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que *é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais*. Para tal, faz-se necessária normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular. (BRASIL, 2012, p. 18)

Nesse sentido, a Etnomatemática apresenta-se como uma excelente proposta de modo a contribuir para a organização curricular e prática educativa de uma Escola Quilombola, uma vez que não desqualifica a aprendizagem formal, mas ressalta a importância da valorização das práticas culturais, de modo que não sejam enfraquecidas as raízes das populações que passaram por processo de colonização, assim como as populações quilombolas.

Percebe-se na questão c, de acordo com a resposta apresentada pela **PF**, que, segundo ela, não há distinção entre um professor ser quilombola e atuar em uma Escola Quilombola ou professor que não é quilombola atuando em uma Escola Quilombola. Entretanto, nos relatos dos membros da comunidade (entrevista **MCs**), assim como nas lutas atuais das comunidades quilombolas para uma educação diferenciada que atenda às especificidades da Educação Escolar Quilombola, conforme disposições legais, o anseio dos quilombolas é que atue na escola quilombola um professor quilombola, para manutenção das raízes históricas, identitárias e culturais. Conforme disposto nas DCNEEQEBs (2012, p. 6), recomenda-se para a Educação Escolar Quilombola a “presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas” e a garantia de formação continuada para os docentes que atuam na educação escolar quilombola:

Art. 53. A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: I – ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores; II – ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado; III – realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em

consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;¹⁸ IV – ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração. (BRASIL, 2012, p. 17-18).

A formação continuada referida pela professora é aquela reunião realizada semanalmente no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que congrega todos os docentes que atuam nas escolas vinculadas à escola sede, localizada a 12 km da comunidade quilombola. Não há formação específica para a atuação na Escola “Quilombola” ofertada pelo Município de Registro, como evidenciado nas questões sobre formação continuada. Nesse sentido, faz-se necessária a garantia da formação do docente não quilombola ou quilombola para atuação na Educação Escolar Quilombola, conforme disposições legais.

Bloco de questões 3

Tema: Currículo apresentado ao professor – Livros didáticos adotados pela Escola

a) Há, na escola, uma proposta pedagógica a ser seguida por todos? Os professores conhecem-na? Ela é implementada na escola?

PF: *Sim. PNLD (Livro do Estado) – Campo. EMAI (Livro adotado pela escola) ler e escrever (Livro adotado pela escola).*

b) De que forma as ações pedagógicas implementadas na escola dialogam com as questões étnico-raciais e quilombolas?

PF: *Fazem parte das ações dos livros pedagógicas citados anteriormente. E das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e educação escolar quilombola.*

Os livros adotados pela escola, assim como a matriz curricular, são propostas para toda a rede municipal, que desconsideram a peculiaridade da educação escolar quilombola (já destacados no bloco de questões 1).

De acordo com resposta da **PF** na questão a, novamente se percebe a construção da proposta pedagógica e currículo resumida ao uso de livros didáticos, os quais não atendem às especificidades da Educação Escolar Quilombola. Os livros mencionados pela **PF** não consideram as especificidades da educação escolar quilombola, as ações

apresentadas no currículo de matemática não dialogam com as questões étnico-raciais e quilombolas, uma vez que não evidenciam o trabalho com projetos e envolvimento da comunidade escolar quilombola no âmbito do currículo escolar, nem no planejamento escolar tampouco no diário de classe; (questão b) tal aspecto limita as práticas e ações voltadas para as questões étnico-raciais e quilombolas ao uso do livros-texto. Mais uma vez, elucida-se na fala da **PF** como “ações dos livros”. Não foi possível constatar nos registros do diário de classe a presença e/ou menção de elementos referentes às legislações mencionadas.

6.4.2.2 Relação com a matemática

Questionário aplicado a docente

Bloco de questões 4

Tema: Carga horária e dificuldade nas disciplinas

<p>a) Durante a semana, quantas horas-aula você reserva para trabalhar:</p> <p>a) Ciências PF: 1 aula</p> <p>b) Geografia PF: 1 aula</p> <p>c) História PF: 1 aula</p> <p>d) Matemática PF: 1 aula</p> <p>e) Português PF: 1 aula</p> <p>f) Arte PF: 1 aula</p>
<p>b) Em sua turma, com qual disciplina os alunos se sentem mais à vontade ou têm menos dificuldade? Por quê?</p> <p>Alunos do 1.º ano Disciplina: PF – todas</p> <p>Alunos do 2.º ano Disciplina: PF – todas</p> <p>Alunos do 3.º ano Disciplina: PF – todas</p> <p>Alunos do 4.º ano Disciplina: PF – todas.</p> <p>PF: <i>Nós trabalhamos um pouco teórico e prática – Línguas remisscentes. Marcos civilizatórios. Memória coletiva – práticas culturais – tecnologias e formas.</i></p>

c) Em sua turma, em qual disciplina os alunos sentem mais dificuldade?

Alunos do 1.º ano Disciplina: PF – nenhuma

Alunos do 2.º ano Disciplina: PF – nenhuma

Alunos do 3.º ano Disciplina: PF – nenhuma

Alunos do 4.º ano Disciplina: PF – nenhuma

Alunos do 5.º ano Disciplina: PF – Disciplina – Interpretação (Linguagem oral)

Você saberia a razão?

PF: Alunos do 5.º ano Disciplina – Interpretação (Linguagem oral). Dificuldade de exteriorizar sua opinião, não sei a razão.

Percebe-se que é dada a mesma importância a todas as disciplinas, atribui-se o mesmo número de aulas a todos os componentes curriculares. A matriz curricular para o 5.º ano apresenta para área de linguagens: Língua Portuguesa, Educação Física e Arte – dez aulas; para Natureza e sociedade: História, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas – cinco aulas; para Matemática – 5 aulas. A matriz curricular apresentada pela professora parece que está em desacordo e incongruência com a matriz da Secretaria Municipal da Educação apresentada no (PPP).

2. Ensino Fundamental

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS						
SÉRIES INICIAIS						
Disciplinas		Ciclo de Alfabetização	Séries / Aulas (%)			
			3º. ano	4º. ano	5º. ano	
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	60% / 15 aulas semanais	48% / 12 aulas semanais	40% / 10 aulas semanais	40% / 10 aulas semanais
		Ed. Física	4% / 1 aula	4% / 1 aula	4% / 1 aula	4% / 1 aula
		Arte	8% / 2 aulas	8% / 2 aulas	8% / 2 aulas	8% / 2 aulas
	Natureza e Sociedade (História / Geografia/ Ciências Físicas e Biológicas)		-	-	20% / 5 aulas semanais	20% / 5 aulas semanais
	Matemática		28% / 7 aulas semanais	40% / 10 aulas semanais	28% / 7 aulas semanais	28% / 7 aulas semanais
Total Geral		100% / 25 aulas semanais	100% / 25 aulas semanais	100% / 25 aulas semanais	100% / 25 aulas semanais	

Imagem 6.4.2.2 Matriz Curricular da Escola “Quilombola” /2016

Fonte: (PPP) da Escola “Quilombola”

A resposta apresentada contradiz-se com o currículo prescrito e em ação, porque não se percebe nos documentos nem nas falas da comunidade a integração curricular, nem nas atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, diferente do que narra a professora ao afirmar: “Nós trabalhamos um pouco teórico e prática – Línguas reminiscentes. Marcos civilizatórios. Memória coletiva – práticas culturais”. Ao comparar com a questão em qual disciplina os alunos sentem mais dificuldades, a **PF** menciona a de Língua Portuguesa, especificamente no 5.º ano: “na linguagem oral, não desenvolvem a capacidade de exteriorizar a sua opinião”. Em outra questão, enfatiza que “*trabalha as línguas, os repertórios orais*”, porém os alunos não desenvolvem a capacidade de exteriorizar a sua opinião, mais especificamente a oralidade, uma vez que se faz tão presente em sua prática, conforme menciona o trabalho contínuo com a tradição e repertório oral.

Bloco de questões 5

Tema: Formação continuada para o ensino da matemática e para educação escolar quilombola

a) A Secretaria Municipal de Educação realiza cursos de formação continuada para os professores da rede? () Sim () Não. Com que frequência?

PF: (*x*) *Sim*

Sim. De acordo com o artigo 3.º da LDB, traduzindo a noção de que “valorizar o profissional da educação é valorizar a escola, com qualidade de gestão, educativa, social, cultural, ética, estética, ambiental”.

b) Você participa de cursos de formação continuada que lhe instrumentalizem para o ensino de Matemática:

- a) () Frequentemente participa
- b) () Raramente participa
- c) () Nunca participa
- d) () Frequentemente participa
- e) () Raramente participa
- f) () Nunca participa

PF: *d*) (*x*) *Frequentemente participa*

Por quê?

Auxilia para minha aprendizagem e conseqüentemente meus alunos sairão ganhando.

c) Os educadores desta escola fazem/fizeram cursos de formação continuada voltados para matemática e a contextualização com o cotidiano e questões étnicas?

PF: *Uso de materiais do campo e não tem formação específica, é global.*

Nas questões a e b, a professora menciona que a Secretaria Municipal de Educação promove cursos de formação continuada frequentemente para o ensino de matemática e que isso é profícuo para os estudantes, porém na questão c “Os educadores desta escola fazem/fizeram cursos de formação continuada voltados para matemática e a contextualização com o cotidiano e questões étnicas”, afirma que a formação continuada se dá sobre o “Uso de materiais do campo e não tem formação específica é global”, ou seja, o material do campo não é específico para a Educação Escolar Quilombola e também enfatiza que não é oferecida formação específica para os professores que atuam na educação escolar quilombola e sim uma formação geral. Novamente, aparece contradição entre a fala da professora e da comunidade em relação ao trabalho com a cultura africana e local. Ela afirma que trabalha tais temas, mas a comunidade não reconhece isso.

O PME – Município de Registro apresenta como metas na formação continuada dos docentes na seção da Educação Escolar Quilombola:

1. Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país; 2. Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade. Meta 2 – Promover na Rede Municipal de Educação estudos que perfaçam ao menos 10% das horas em formação continuada sobre as Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como fomentem a produção de literatura local por meio do resgate da história dos antepassados dos membros das comunidades quilombolas; 1. Desenvolver pesquisa sobre a história e cultura como forma de fortalecer a identidade da comunidade quilombola; 2. Promover a formação continuada do profissional professor para atuar na comunidade quilombola. (PME – SME – Registro/SP, p. 36)

Percebe-se que, de acordo com as falas da **PF**, que tais ações não têm se efetivado.

Bloco de questões 6

Tema: Ensino e aprendizagem da matemática relacionados à cultura

<p>a) Quais estratégias são utilizadas/adotadas pela Escola “Quilombola” para fortalecer a aprendizagem dos/as estudantes em matemática? PF: <i>Aproveitar materiais do próprio ambiente/sucatas/coleções, em fim uma caixa individual e coletiva para os alunos.</i></p>
<p>b) Em sua opinião, o que os/as estudantes devem fazer para aprender matemática? PF: <i>Brincar – Brincando também se aprende, nada melhor também – jogos e outros.</i></p>
<p>c) Que recursos pedagógicos você geralmente utiliza para ensinar matemática aos alunos? PF: <i>O que foi citado na pergunta anterior e livros didáticos.</i></p>
<p>d) Ao ensinar matemática, você consegue estabelecer relação entre a matemática formal e aquela utilizada pelos estudantes em seu cotidiano? a) () Sim b) () Não c) () Muito pouco. Se respondeu a ou c, como você efetiva isso? Se respondeu b, por quê? PF: <i>a) (x) Sim</i> <i>Avaliação – portfólio – com fotos – eu considero estabelecer relações com a flexibilização das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas na comunidade.</i></p>
<p>e) A matemática é uma disciplina importante? Avalie em uma escala de 0 a 5 (sendo zero o mínimo e 5 o máximo). Por quê? PF: <i>5. Porque, além de conhecer muitas coisas importantes sobre os números, os cálculos, as formas e o individuo vai perceber que a matemática faz parte do seu dia a dia, poderá também que a matemática nos faz aprender a raciocinar, pois ela é um desafio ao nosso pensamento; tendo oportunidade de compartilhar os companheiros suas descobertas.</i></p>
<p>f) Com quais desafios você se depara nas aulas de matemática? PF: <i>O de verificar o conhecimento dos alunos nas resoluções de situações-problema utilizando procedimentos pessoais (insegurança).</i></p>
<p>g) Como você procura superar esses desafios? PF: <i>Utilizando diferentes estratégias para quantificar elementos de uma coleção, contagem, formar pares, estimativas, correspondência de agrupamentos e outros.</i></p>

Inicialmente percebe-se que a professora confunde estratégia (metodologia de trabalho) com recursos, uma vez que qualifica “materiais do próprio ambiente/sucatas/coleções, [...] uma caixa individual e coletiva para os alunos”, que são recursos materiais (como ela mesma reitera na questão b) como estratégias. Na questão a parece que as estratégias utilizadas e/ou adotadas pela Escola “Quilombola” para fortalecer a aprendizagem dos/as estudantes em matemática se limitam ao “*Aproveitamento dos materiais do próprio ambiente, sucatas, coleções, e aos livros didáticos*”, sem explicitar como são utilizados, qual a estratégia didática adotada com o auxílio desses recursos para trabalhar o conhecimento matemático associado à cultura local. Como ressaltado na questão c, enfatiza novamente o uso do livro didático, conforme observado no currículo em ação (informações observadas no diário de classe). As atividades realizadas durante o ano letivo, em sua grande maioria, se referem ao livro didático *Girassol* e algumas ao livro EMAI. Isto é, não são mencionadas tampouco explicitadas no diário de classe tais atividades citadas. Não se evidencia a relação das atividades com o cotidiano social, econômico e cultural dos educandos, que, de acordo com a perspectiva da *Etnomatemática*, esta traz possibilidades de incorporar no currículo as tradições, elementos culturais que podem servir como ponto de partida para fazer e elaborar matemática dentro e fora da escola, como afirma Gerdes (2012).

Na questão d, a **PF** afirma que, ao ensinar matemática, consegue estabelecer relação entre a matemática formal e aquela utilizada pelos estudantes em seu cotidiano e que se efetiva por meio de “*Avaliação – portfólio – com fotos e que considera estabelecer relações com a flexibilização das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas na comunidade*”. A flexibilização da rotina é importante, todavia não faz menção à cultura quilombola da comunidade, assim como não informa quais são essas atividades econômicas da comunidade, bem como não se evidenciam esses registros avaliativos no diário de classe e no plano de ensino.

Nas questões e a g, a **PF** considera uma disciplina importante, enfrenta como maiores desafios para o ensino de matemática a análise de resoluções de problemas a partir das estratégias pessoais dos estudantes, e para sanar tais desafios procura utilizar

diferentes estratégias. Considera “relevante mediar os alunos nas aulas de matemática: analisar, interpretar, resolver e formular situações-problema compreendendo diferentes significados das operações-cálculos, com números naturais”, mas não menciona a relação entre tais estratégias e as estratégias pessoais dos estudantes adquiridas na vivência cotidiana na comunidade.

Bloco de questões 7

Tema: Produções matemáticas africanas no contexto escolar

a) Nesta Escola as produções matemáticas dos povos africanos são consideradas tanto no planejamento quanto na ação pedagógica do/da professor/a em sala de aula?

PF: *Também é importante resgatar as produções dos povos africanos e diversidade.*

Nesta questão, percebe-se que a professora esquivava-se da pergunta, uma vez que não responde se as produções matemáticas dos povos africanos são consideradas tanto no planejamento quanto na ação pedagógica da professora em sala de aula, apenas afirma que também é importante fazer o resgate das produções dos povos africanos e da diversidade. Gerdes (2012), ao adotar como objeto de estudo as práticas matemáticas na África, apresenta o surgimento de formas geométricas em padrões de entrelaçamento de palhas, confecção de cestos, simetrias, volume e outros objetos artesanais, na arquitetura, práticas de construção e de pesca. O autor mostra essas práticas africanas entre outras, como possibilidades de incorporá-las no currículo como elementos culturais que podem servir como ponto de partida para fazer e elaborar matemática dentro e fora da escola. Destaca que muitas vezes essa matemática está ‘escondida’ pelo fato de não receber o devido valor nas práticas escolares e curriculares: “A matemática do povo pode enriquecer a compreensão da matemática, do seu ensino e da sua história”:

Uma vez que a maioria das tradições “matemáticas” que sobreviveram à colonização e das atividades “matemáticas” na vida diária do povo

moçambicano não é explicitamente matemática, isto é, a matemática está “escondida”, o primeiro objetivo do Projeto de Investigação Etnomatemática consiste em “descobrir” esta matemática “escondida”. (GERDES, 2012, p. 17-18 – grifo nosso)

Ainda segundo Gerdes (2012), existe a matemática ‘escondida’ ou ‘congelada’. Por exemplo, o artesão que descobriu a técnica fez matemática, desenvolveu matemática, estava a pensar matematicamente. Ao descongelar essa matemática congelada, é possível *redescobrir a matemática escondida na cultura moçambicana*, que mostra na verdade que o povo moçambicano, como qualquer outro povo, fez e faz matemática. Quando os alunos são estimulados a reinventar tal técnica de produção, estão a fazer e a aprender matemática. Eles só podem ser estimulados nesse assunto se os próprios professores estão *conscientes da existência da matemática escondida, estão convencidos do valor cultural, educacional e científico da redescoberta e exploração da matemática escondida*, estão “conscientes do potencial de ‘descongelamento’ desta ‘matemática congelada’”. (GERDES, 2012, p. 72)

Segundo Vergani (2007), há conceitos matemáticos com léxico rico. Na simbologia dos ‘Cowke’, povos africanos da região de Luanda (nordeste na Angola), essas expressões linguísticas são fontes de entendimento das ações numéricas, geométricas, isto é, materialização prática e cotidiana dos conceitos:

As curvas, por exemplo, são designadas de acordo com a progressão temporal condicionada pela sua definição em diferentes contextos: por exemplo, diversificam-se o movimento da cauda de um peixe, o andar curvado e cauteloso de um caçador, o zigue-zigue do voo das borboletas, as ondulações da serpente que rasteja ou ergue para atacar uma vítima, o balançar dos quadris de uma bailarina [...]. (VERGANI, 2007, p. 20)

Além das possibilidades apresentadas por Gerdes e Vergani, existem outras diversas, tais como os trabalhos com os jogos, brinquedos e brincadeiras de origens africanas e afro-brasileiras, por meio de projetos interdisciplinares, transdisciplinares e de abordagem transversal, resolução de problemas, uso de tecnologias etc. No quilombo Peropava, por exemplo, técnicas e práticas de plantio e produção da farinha da

mandioca, a produção de outras culturas, culinária, na melodia: harmonia e ritmo,⁷⁵ também nas propriedades do som: duração, timbre, intensidade e altura,⁷⁶ utilizados nos instrumentos musicais e na dança fandango e músicas sacras, nas técnicas de construção de casas de barro etc.

Bloco de questões 8

Tema: Saberes matemáticos evidenciados no cotidiano, comunidade quilombola e sua relação com a escola

a) O que você considera relevante ensinar para os seus alunos nas aulas de matemática?

Somente há matemática na escola? PF: *Não.*

Nas brincadeiras, há matemática? PF: *Sim.*

Nas atividades diárias realizadas dentro e fora de casa há matemática? PF: *Sim.*

A matemática usada pelas pessoas no dia a dia é a mesma que trabalhada na escola?
PF: *Não. Porém, uma completa a outra. A acadêmica e não acadêmica.*

As pessoas que nunca estudaram em uma escola sabem matemática? PF: *Sim.*

Esta matemática é igual à da escola? Por quê? PF: *Não, porque não é estruturada com base teórica, e, sim, com a prática.*

b) Durante as aulas de matemática, você busca estabelecer relação entre a matemática processada na escola e aquela utilizada pelos estudantes nos seus cotidianos?

PF: *Sim, compras em estabelecimentos, horários desde o levantar até o dormir, ajudar o pai ou a mãe (em qual horário); e outras oportunidades diárias.*

⁷⁵ **Elementos da música** – **Melodia:** combinação de sons sucessivos, tocados um após o outro. **Harmonia:** combinação de sons simultâneos, tocados de uma só vez. **Ritmo:** combinação dos valores de duração no discurso musical, regulados pela maior ou menor duração (Método de teoria e solfejo – Congregação Cristã no Brasil, p. 8).

⁷⁶ **Propriedades do som** (independentes entre si) – **Duração:** tempo que se prolonga o som. **Timbre:** qualidade do som ou atributo especial de cada som, pelo qual se distingue sua origem (que pode ser voz humana ou sons de instrumentos). **Intensidade:** volume do som, o que permite o som ser mais forte ou mais fraco. **Altura:** propriedade que possibilita o som ser mais grave ou mais agudo (Método de teoria e solfejo – Congregação Cristã no Brasil, p. 8).

<p>c) Você saberia listar ações/situações cotidianas dos estudantes e/ou de suas famílias nas quais uma matemática diferente daquelas processadas na escola seja utilizada?</p> <p>PF: <i>pedreiro, artesanato, agricultor, costureira, biscateiros.</i></p>
<p>d) Você saberia elencar saberes matemáticos na comunidade quilombola que poderiam ser utilizados pela escola</p> <p>PF: <i>Colares – arte visual (cálculos) – materiais para tabuada sem precisar decorar – plantações – colheitas (sequências).</i></p>
<p>e) Em sua opinião, em que situações no Quilombo Peropava você percebe ou encontra matemática?</p> <p>PF: <i>Em todos os trabalhos que a associação faz, pesquisa com os moradores antigos, resgate da época distante.</i></p>
<p>f) Em sua opinião, há relação entre matemática e cultura? Por quê?</p> <p>PF: <i>Sim. Lógico; a começar de dados coletados sobre antepassados.</i></p>
<p>g) Você já ouviu falar em Etnomatemática? () sim () não. Se sim, comente:</p> <p>PF: <i>(x) sim. É a ciência que mede e calcula as grandezas e as formas de um grupo de pessoas (antropologia) da mesma origem, cultura; estuda as relações existentes entre elas.</i></p>

Na questão a, a **PF** afirma que não há somente matemática na escola, que nas brincadeiras e nas atividades diárias realizadas dentro e fora de casa há matemática. A matemática usada pelas pessoas no dia a dia não é a mesma que a trabalhada na escola, mas que “*uma completa a outra. A acadêmica e não acadêmica*”. Essa relação é de grande relevância, uma vez que, ao considerar as práticas usuais da matemática no e com o cotidiano dos educandos, pode facilitar a sua compreensão e proporcionar maior significado, como preconizado pela Etnomatemática. A relação da matemática com as brincadeiras também é muito importante, de modo a contextualizá-la com o cotidiano das crianças e que está presente nos diferentes ambientes e usos sociais.

Na questão b, a **PF** afirma que as pessoas que nunca estudaram em uma escola sabem matemática, e quando perguntado se essa matemática é igual à da escola, ela responde: “Não, porque não é estruturada com base teórica, e, sim, com a prática”. É muito importante a questão da prática apresentada, pois, conforme evidenciado nas concepções da Etnomatemática, há o uso da matemática no cotidiano por meio de práticas dos grupos, culturas, etc. Porém, faltou o estabelecimento da relação entre a matemática escolar com as práticas cotidianas e da comunidade, porque são diferentes em modos e regras de uso, porém devem articular-se. Tal fato pode estar relacionado a limitação do instrumento de pesquisa utilizado, o questionário.

Na questão c, a **PF** apresenta alguns saberes matemáticos da comunidade quilombola que poderiam ser utilizados na escola, tais como “Colares – arte visual (cálculos) – materiais para tabuada sem precisar decorar – plantações – colheitas (sequências)”. Dessa forma, apresenta possibilidades de trabalho interdisciplinar ao englobar alguns elementos presentes na comunidade quilombola. Entretanto, no currículo em ação não foi possível perceber o uso desses materiais e o trabalho com esses temas relacionados aos saberes da comunidade. Evidencia-se a presença tradicional da tabuada, não é relacionada com a cultura da comunidade, apenas menciona que não seria necessário memorizá-la. Também não diz quais são as plantações e não indica se esses materiais são empregados ou não em sua prática, assim como não se percebem no currículo prescrito e em ação tais elementos que evidenciem esse trabalho. A escola não possui horta, o que pode ser uma possibilidade de projeto que oportunizaria a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, pois favorece o contato dos estudantes com a terra e com as práticas da comunidade de produção, como o plantio das hortaliças, da mandioca etc., e estabelece o fortalecimento da sua identidade e de cultura, isto é, permite a valorização e reinvenção de técnicas de produção da comunidade.

Na questão d, a **PF** lista algumas ações/situações cotidianas dos estudantes e/ou de suas famílias nas quais “uma matemática diferente daquelas processadas na escola seja utilizada”, tais como nas profissões de “pedreiro, artesanato, agricultor, costureira,

biscateiros”. As atividades mencionadas nessa questão não se evidenciam no currículo prescrito e em ação. Seria importante estabelecer a relação do uso da matemática por esses grupos de profissões em que há a Etnomatemática de formas distintas em suas práticas, de acordo com D’Ambrósio (2005), bem como explorar as diferentes formas de trabalho e de profissões na comunidade. Na (questão e), a **PF** descreve trabalhos relacionados à associação e à pesquisa “junto aos moradores, resgate da época distante”, que seria uma possibilidade de trabalho com implicações da concepção Etnomatemática e a Educação Escolar Quilombola, porque enfatiza os aspectos e práticas cotidianas relacionados à Comunidade Quilombola de Peropava. Portanto, pode contribuir para o resgate da história e memória da comunidade, pois a associação atua como elemento primordial nos processos organizativos da comunidade, é de extrema importância para o gerenciamento do território e para conhecimento dos direitos e deveres. A valorização da memória com o resgate da história da comunidade e o envolvimento da comunidade no âmbito do currículo, por sua vez, são elementos primordiais e essenciais para a educação diferenciada, todavia não foram localizadas nos registros do plano de ensino e no diário de classe a menção e a realização de trabalhos, projetos e/ou atividades que englobem esses elementos.

Nas questões f e g, para a **PF** há relação entre matemática e cultura, “a começar de dados coletados sobre antepassados”. No entanto, não foi evidenciada tal prática de coleta de dados no currículo a partir dos dados do currículo prescrito, apresentado ao professor – livro-texto – e em ação a partir dos registros de diário de classe. Do componente curricular de matemática, o fator origem é de extrema importância na Educação Escolar Quilombola, no sentido de resgatar a história dos antepassados e também de possibilitar ao educando a sua construção identitária quilombola a partir dos dados de sua origem antepassada, marcada pela ligação ao território. Conforme Brasil (2004, p. 6), os quilombos são territórios de resistência cultural, e partir destes são remanescentes grupos étnico-raciais, como se autoidentificam. Com sua própria trajetória, dotada de relações territoriais específicas, com presumida ascendência negra relacionada à luta contra a opressão histórica sofrida, as comunidades negras de

quilombos se autodeterminam, dado aos costumes, tradições e condições econômicas e culturais específicas que se distinguem de outros setores da comunidade nacional (BRASIL, 2004, p. 6). Apesar de não ser possível identificar tais aspectos em suas práticas, quanto ao conhecimento da Etnomatemática, a *PF* apresenta o conhecimento de um de seus vieses, o da antropologia, como relacionada à medida e cálculo de grandezas, e o estudo de um grupo e das relações entre as culturas.

Bloco de questões 9

Tema: Recursos didáticos e/ou pedagógicos

<p>a) Esta Escola dispõe de recursos didáticos destinados ao ensino de matemática? PF: <i>Sim. Jogos pedagógicos.</i></p>
<p>b) Em caso afirmativo. Quais são esses recursos? PF: <i>Por ser campo (utilizamos frutos, sementes e outros da natureza).</i></p>

Na questão a, a *PF* menciona que a escola possui recursos didáticos para o ensino da matemática e cita os jogos pedagógicos, mas na questão b não são informados quais os jogos didáticos e faz alusão a outros recursos materiais, neste caso, materiais do meio ambiente como: frutos e sementes. Estes também podem ser excelentes aliados ao desenvolvimento de estratégias matemáticas, porém não se evidencia a utilização de tais recursos materiais e jogos pedagógicos nas análises do currículo referido.

6.4.2.3 Relação escola-família e comunidade

Questionário aplicado a docente

Bloco de questões 10

Tema: Relação Escola, Família e Comunidade

a) Normalmente, que objetivos justificam a realização da reunião de pais e professores/as?

PF: *Oportunizar aos pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que eles têm em relação ao atendimento escolar. E aos professores enquanto eles informam e conversam com os pais ficará mais fácil objetivar meios organizados para atendê-los.*

b) Você considera que as estratégias encontradas pela escola para dialogar com os pais e/ou responsáveis são suficientes? Por quê?

PF: *Não. A parceria tem que ser efetiva.*

c) Os conhecimentos da comunidade são considerados no planejamento e demais ações da escola? PF: (x) sim () não.

Se sim, de que forma isso ocorre?

Se não, teria alguma explicação para isso?

PF: *Pesquisa de campo e em conjunto com a comunidade; e em consultas (autodidata).*

d) A comunidade utiliza o espaço físico da escola para realização de eventos?

PF: (x) sim () não. De que maneira isso ocorre?

- Reuniões de Associação de moradores. - Como posto de saúde (consultório médico).

- Palestras de órgãos públicos (municipais). - Cursos municipais. - Quermesses da associação.

Entrevistas realizadas aos membros da comunidade

e) A comunidade costuma utilizar o espaço físico da escola para realização de eventos? De que forma isso ocorre? Comente:

MC1: *Sim, é falado com a diretora, pra ceder o espaço pra fazer a reunião.*

MC2: *Sim. Dado ordem do órgão público.*

MC3: *Sim, com pouca frequência.*

f) A comunidade é convidada para discutir/definir as ações administrativas e pedagógicas da escola? Como isso se efetiva? Sim ou Não

MC1: *Não*

MC2: *Não*

MC3: *Não*

g) A comunidade participa das decisões da Escola “Quilombola (PPP – Projeto-Político pedagógico, Regimento, Currículo) etc.? Sim ou Não

MC1: *Não*

MC2: *Não*

MC3: *Não. Não, porque nunca a comunidade foi convidada para participar dessa parte, isso eu acharia que, se a escola é da comunidade, entre aspas, deveria ter um contato maior da comunidade expressando as opiniões.*

h) Você conhece alguns dos documentos da escola (PPP), Regimento, Currículo) etc.? Sim ou Não

MC1: Não

MC2: Não

MC3: Não

Nas questões a e b, com relação aos objetivos que justificam a realização da reunião de pais e professores/as, segundo a **PF**, estes são pautados na oportunidade de os “pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que eles têm em relação ao atendimento escolar. E aos professores enquanto eles informam e conversam com os pais ficará mais fácil objetivar meios organizados para atendê-los”. No entanto, considera que as estratégias encontradas pela escola para dialogar com os pais e/ou responsáveis não são suficientes e que não há efetividade nas parcerias. Ocorreram quatro reuniões de pais no ano 2016 conforme apresentado no calendário escolar, o que demonstra que a relação com a família é limitada aos encontros bimestrais nas reuniões de pais. Desta forma, evidencia-se que não há efetividade na relação e participação entre escola, família e comunidade.

Observa-se que além da escola não possui uma identidade própria, pois os documentos oficiais são padrões para toda a rede municipal de ensino e/ou escolas vinculadas à escola sede, como (PPP), Currículo, Regimento, Matriz Curricular, Calendário Escolar, etc., faz-se necessário um repensar sobre a carga horária destinada aos momentos de integração escola-família-comunidade.

Na questão c , a **PF** afirma que os conhecimentos da comunidade são considerados no planejamento e nas demais ações da escola, e que tal articulação ocorre por meio de “Pesquisa de campo e em conjunto com a comunidade; e em consultas (autodidata)”. Entretanto, esses aspectos não foram evidenciados nos documentos oficiais da escola e, segundo os relatos dos **MCs**, não há a efetivação da participação da comunidade na construção do planejamento, (PPP), currículo e demais ações da escola, por conseguinte apresenta-se um currículo nulo que não contempla a cultura da

comunidade de Quilombo de Peropava, nem se faz presente no currículo da Escola “Quilombola”.

Na questão d, a PF diz que a comunidade utiliza o espaço físico da escola para realização de eventos, tais como “- Reuniões de Associação de moradores. - Como posto de saúde (consultório médico). - Palestras de órgãos públicos (municipais). - Cursos municipais. - Quermesses da associação”. Todavia, tais ações citadas não estão interligadas ao processo de relação escola e comunidade, uma vez que elas são única e exclusivamente organizadas e realizadas pela comunidade sem as intervenções e/ou participação da escola, que apenas cedeu o espaço para algumas atividades.

Nas questões e a h, quanto as ações realizadas pela comunidade não há a participação efetiva da escola, e, como a professora salienta em sua fala, não há a participação efetiva escola/comunidade e comunidade/escola. O uso desses espaços pela comunidade é para a realização de suas atividades, não há relação com as atividades escolares, portanto não contribui para o processo de ensino-aprendizagem das crianças no âmbito escolar. Cabe resaltar que em 2017, a direção escolar não autorizou a utilização dos espaços da escola pela comunidade, fato atrelado à intenção de fechamento. Na falas dos membros da comunidade, é possível perceber que a comunidade não conhece, não é convidada, nem tampouco participa efetivamente dos processos de discussões e definições das ações administrativas e pedagógicas da escola, bem como nos processos de elaboração do currículo e (PPP). Como ilustrado na fala de **MC3** quanto à participação da comunidade nas decisões da Escola “Quilombola”: “Não, porque nunca a comunidade foi convidada para participar dessa parte, isso eu acharia que, se a escola é da comunidade, entre aspas, deveria ter um contato maior da comunidade expressando as opiniões”. Evidencia-se assim que a comunidade anseia ser ouvida e que suas opiniões sejam contempladas no espaço escolar, no que se refere à educação das crianças do quilombo.

6.4.2.4 Escola e multiculturalismo

Questionário aplicado a docente

Bloco de questões 11

Tema: Conhecimento das legislações, multiculturalismo e Educação Escolar Quilombola

a) Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? () sim () não. O que sabe sobre estas leis.

PF: *Sim. Essas leis apresentam formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais nos termos da lei.*

b) Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais? () sim () não

Se conhece, o que sabe sobre este documento?

PF: (x) **sim.**

A educação é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica do seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira.

c) Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica? () sim () não Se conhece, o que sabe sobre este documento?

PF: (x) **sim**

Sim. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida.

d) Nos momentos do planejamento, as leis e diretrizes mencionadas anteriormente são exploradas e consideradas?

PF: (x) **sim () não**

e) Você acredita que esses documentos são importantes para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes na escola? Por quê? () sim () não

PF: (x) **sim**

Porque conhecendo os documentos da comunidade (histórico remanescente e diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola) poderão exigir seus direitos.

<p>f) Que ações a escola tem desenvolvido para contemplar a história e cultura do povo africano e afro-brasileiros? PF: <i>Pesquisa de campo com os moradores;</i> <i>Contação de história com os moradores;</i> <i>Exposição dos utensílios na escola e roça dos descendentes.</i></p>
<p>g) A história dos quilombos é trabalhada com os alunos? Como? PF: <i>Contação de histórias pelos moradores mais antigos e pelo documento apresentado pela antropóloga “Patrícia” (Histórico dos quilombolas).</i></p>
<p>h) Quais trabalhos ou projetos desenvolvidos envolvem questões referentes à Comunidade Quilombola de Peropava? Cite. PF: <i>Projeto horta – os projetos de acordo com os livros didáticos adotados pela escola – Meio ambiente (Arteris) – Trânsito, (Arteris) e outros.</i></p>
<p>i) O calendário escolar contempla alguma data significativa para a comunidade? Em caso afirmativo, qual (is)? PF: <i>Os moradores não têm nenhuma data significativa; se existe, nunca me apresentam nas pesquisas.</i></p>
<p>j) Como, em sua opinião, a escola pode contribuir com práticas antirracistas e antidiscriminatórias? PF: <i>Requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade etnocultural de cada comunidade. Devendo ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.</i></p>
<p>k) Você participou de algum processo de formação continuada para fortalecer as ações pedagógicas em sala de aula voltadas à história e cultura africanas e afro-brasileiras, preconceito, discriminação, racismo e similares? () sim () não PF: <i>(x) não</i></p>

Nas questões de a a d , concernentes especificamente ao conhecimento e importância da legislação acerca das questões étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola, é possível perceber que a narrativa da **PF** apresenta um conhecimento sobre as legislações que tratam do desenvolvimento do trabalho com a cultura e no que se refere à Educação Escolar Quilombola, que segundo ela são abordadas, exploradas e consideradas no planejamento, percebe-se que despende esforços para que sejam evidenciados processos relacionados à cultura da Comunidade Quilombola de Peropava no âmbito escolar, todavia nota-se que tais informações prestadas não se refletem nos currículos prescrito e em ação (registros do diário de classe) da Escola Quilombola

analisados, além disso há em alguns momentos somente a cópia de trechos das legislações nas respostas apresentadas. Na questão a, quanto ao conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a **PF** informa que as conhece e na complementação da questão cita um trecho extraído das DCNEEQBs (2012, p. 17): “formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais nos termos da lei”.

Na questão b, sobre o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, informa que conhece, mas também cita um trecho específico sobre a Educação Escolar Quilombola apresentado nas DCNEBs (2010, p. 47): “A educação é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica do seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira”.

Ao se atentar um pouco mais para a questão c, sobre o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a **PF** responde que tem conhecimento, mas o limita aos aspectos de estruturação e ao funcionamento das escolas quilombolas, e que deve ser reconhecida (trecho extraído das DCNEBs, p. 47), mas não menciona como deve ser realizada essa estrutura e como deve ser garantido esse funcionamento, principalmente em território quilombola, conforme as DCNEEQBs (2012). Não há alusão ao (PPP), currículo e gestão escolar, aspectos relacionados à formação contínua etc.

Na questão e, a **PF** não se atenta ao que foi perguntado, não menciona a importância da legislação para a permanência e sucesso dos estudantes na escola, apenas afirma que conhecer a documentação da comunidade, o histórico e legislação favorece a comunidade, que “podem reivindicar seus direitos”, direitos esses que certamente se referem a uma educação escolar diferenciada. Não foram encontradas tais referências a esses documentos da comunidade, histórico e legislações no currículo prescrito e no currículo real e praticado.

Em síntese, a **PF** não conhece a legislação referente à Educação Escolar Quilombola.

Nas questões f a h, que tratam sobre o desenvolvimento de ações pela escola para a abordagem da Educação Escolar Quilombola, como é realizado o tratamento sobre a história do quilombo e quais os trabalhos e/ou projetos desenvolvidos que envolvem questões referentes à Comunidade Quilombola de Peropava, a professora cita: “Pesquisa de campo com os moradores; Contação de história com os moradores; Exposição dos utensílios na escola e roça dos descendentes; Contação de histórias pelos moradores mais antigos e pelo documento apresentado pela antropóloga “Patrícia” (Histórico dos quilombolas)”. Essas são ações importantes que podem ser desenvolvidas, mas não são evidenciadas nos documentos analisados e, ao mesmo tempo, a professora reforça o uso dos livros didáticos adotados pela escola que não abordam as especificidades da Educação Escolar Quilombola, a **PF** aplica o currículo proposto pelos livros didáticos. Quanto ao desenvolvimento de projetos, estes não se relacionam com a Comunidade Quilombola, como é o caso do projeto “Arteris”, comum a todas as escolas, que é aplicado com as companhias de rodovias, como Autopista Régis Bittencourt (Arteris). Os projetos de horta e de meio ambiente poderiam se relacionar com a comunidade quilombola na abordagem e desenvolvimento de práticas tradicionais, como o cultivo, na construção da roça e plantio da mandioca, entre outras culturas. Apresentam-se no produto educacional possibilidades e sugestões de outras atividades que podem ser desenvolvidas na Escola “Quilombola” a partir da realidade da Comunidade Quilombola de Peropava.

Na questão i, a professora não menciona datas significativas para a comunidade no calendário da escola. A comunidade nos últimos anos têm reservado o dia 20 de novembro para promoção da cultura e integração da comunidade e o dia 12 de maio de 2012 é uma data especial pelo fato de a comunidade ter sido reconhecida como remanescente de quilombo. Além dessas datas, a Escola “Quilombola” poderia propor a inserção da valorização da cultura da comunidade no currículo e realizar um trabalho contínuo. Entende-se que o trabalho com projetos seria um passo inicial.

Na questão j, na opinião da **PF**, a escola pode contribuir com práticas antirracistas e antidiscriminatórias: “Requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade etnocultural de cada comunidade. Devendo ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural”. Embora apresente um esforço, ela limita a sua fala a um trecho copiado da legislação para a Educação Escolar Quilombola apresentado nas DCNEEQEBs (2012).

Ressalta na questão k, que não participou de processo de formação continuada para fortalecer as ações pedagógicas em sala de aula voltadas à história e cultura africanas e afro-brasileiras, preconceito, discriminação, racismo e similares, assim como já destacado em outras questões relacionadas à formação continuada. É evidente que o professor que atua na Escola “Quilombola” em uma comunidade quilombola, deve ter o preparo para a realização de ações educativas e trabalho efetivo que atenda as peculiaridades da Educação Escolar Quilombola.

Possivelmente, as atividades mencionadas pela **PF** na questão f no currículo moldado pelo professor, foram desenvolvidas no currículo oculto, porque não foi possível visualizá-las nos documentos oficiais analisados (currículo prescrito, apresentado aos professores e em ação, a partir dos registros de diário de classe). É possível observar a ausência de conhecimento aprofundado das legislações pela **PF**, ao passo que ela faz recortes das legislações e utiliza como explicação, o que demonstra o despreparo para desenvolver um trabalho pautado nas especificidades da Educação Escolar Quilombola, tal fato possivelmente atrelado à ausência de formação continuada. A utilização de questionário limitou as técnicas de produção de dados.

De acordo com as DCNEEQEBs (2012), a formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:

I – ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;

II – ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado;

III – realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;

IV – ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração. (BRASIL, 2012, p. 17-18)

Nesse sentido, cabe aos sistemas de ensino e instituição assegurar o processo formativo do professor que atua na escola quilombola, além de abordar diversos aspectos referentes às comunidades quilombolas como seu processo histórico de lutas, entre outros aspectos, previstos nas DCNEEQEBs (2012), tais como o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira, ações afirmativas etc.

6.4.2.5. Relação pessoal com a matemática

Entrevista realizada ao discente

Bloco de questões 12

Tema: Relação entre as atividades da comunidade e escola

<p>a) Quais as principais atividades desenvolvidas na comunidade para sobreviver? AL: <i>Cortar palmito. (Você acha que precisa de matemática para realizar essas atividades: sim ou não?) Precisa para cortar palmito.</i></p>
<p>b) Você faz alguma atividade na escola que tem relação com a comunidade? Qual (is)? AL: <i>Não sei não.</i></p>
<p>c) Você gosta/gostaria de fazer alguma atividade na escola que tenha relação com a comunidade? AL: <i>Sim, gostaria.</i></p>
<p>d) Quais atividades de matemática realizadas na escola que você prefere? AL: <i>Conta de vezes, tabuada.</i></p>

e) O seu dia a dia é usado na escola? E seus conhecimentos matemáticos também?

a) () sim **AL:** b) (*x*) não

c) () mais ou menos

Se a resposta for “a ou c” explique como isso acontece: **Não sabe explicar.**

f) Onde você vê e/ou usa a matemática em seu dia a dia?

AL: Respondeu que vê, mas não consegue relacionar.

g) Em sua opinião, enquanto brinca você utiliza Matemática?

a) () sim **AL:** b) (*x*) não

c) () mais ou menos

Em caso afirmativo, cite algumas brincadeiras em que você usa matemática.

Das atividades desenvolvidas na comunidade, conforme questões a a c, que o **AL** lembra, é somente a de cortar palmito. Não consegue fazer a relação destas atividades com a matemática, tampouco relaciona a matemática com as brincadeiras, nem faz relações das atividades da comunidade com as da escola, e afirma que gostaria de fazer atividades na escola, que fossem relacionadas à comunidade. Sublinha-se que essa dificuldade de relacionar questões cotidianas com as atividades escolares vem do fato de não ser recorrente em suas vivências escolares.

Na questão d, o **AL** afirma que, para ele, a atividade que ficou significativa, foi a “conta de vezes e tabuada”, bem como a professora enfatiza em uma de suas falas o trabalho com a tabuada na questão “Sobre os saberes matemáticos na comunidade quilombola que poderiam ser utilizados pela escola”.

No que se refere aos aspectos de memorização no processo de ensino/aprendizagem, Fiorentini (1994) declara que:

[...] o professor que acredita que o aluno aprende matemática através de memorização de fatos, regras ou princípios transmitidos pelo professor ou pela repetição exaustiva de exercícios, também terá uma prática diferenciada daquele que entende que o aluno aprende construindo os conceitos a partir de ações reflexivas sobre materiais ou a partir de situações e problematizações extraídas do contexto sociocultural do aluno. (FIORENTINI, 1994, p. 39)

O aluno demonstra interesse em aprender atividades na escola, relacionadas àquelas que participa na comunidade quilombola. Percebe-se a partir das questões a a g

que o *AL* não conseguiu relacionar atividades que desenvolve no cotidiano com as atividades aplicadas na escola, nem a relação das atividades do cotidiano com as da escola, tampouco expressou em sua fala sobre as brincadeiras em que é possível utilizar a matemática. Aí residem a importância e a necessidade de o currículo da Escola “Quilombola” ser construído a partir da realidade quilombola e considerar os modos e processos de construção de identidade e de cultura, bem como a valorização destas no percurso formativo das crianças quilombolas.

6.4.2.6 Relação Escola-Comunidade

Entrevista realizada com os membros da comunidade

Bloco de questões 13

Tema: Relação Escola-Comunidade, Educação Escolar Quilombola e Cultura

a) Em sua opinião, como você acha que deveria ser a Escola Quilombola? O que deveria ser trabalhado em uma Escola Quilombola?

MC1: *Com os alunos? Deveria ser trabalhado essas coisas que foram esquecido da cultura. (Quais são as culturas que ficaram para trás?) Artesanato feito de cipó que era importante, o tipiti para fazer a farinha, a peneira, rede de cipó para gente usar. Daqui mesmo ter uma pessoa capacitado para ensinar as crianças. De fora não compensa porque não ensina a cultura.*

MC2: *Como deveria ser? Para as crianças terem mais a acesso a educação boa com acesso a internet que não tem na escola quilombola, a cultura incentivar a estudar tradição dos quilombolas, o professor: não tem quilombola pra dar aula, não tem como ensinar a tradição para os alunos. Tirar a cultura do RTC – Relatório Técnico-Científico pra ensinar as crianças, que eram os quilombolas, de onde vieram tem tudo no RTC.*

MC3: *Primeiro com a professora que fosse já daqui.*

(Por que ?) *Porque conhecendo já os alunos, conhecendo a tradição, poderia passar um pouco da tradição do quilombo pra todos os alunos, explicar pras crianças saberem como que é uma comunidade quilombola, que os pais são, que eles são, então acho que eles deveriam conhecer e ficar sabendo as tradições dos seus antepassados.*

b) Existem grupos culturais na comunidade? Se sim, participam das atividades realizadas na escola?

MC1: *Têm alguns que mexem com a cultura só individual, só individual, alguns fazem a vassoura, o balaio. Não participam.*

MC2: *Não, até agora não.*

MC3: *Não, não tem.*

Na (questão a), há indícios na fala dos entrevistados de que a escola não trabalha a história, a cultura e a tradição da comunidade e também fica evidente que o seu ensino para as crianças, na escola, só é possível se este for realizado por um professor capacitado e que seja quilombola. O desejo das comunidades quilombolas é que se trabalhem a sua cultura e o respeito às diferenças e que de fato se efetive a Educação Escolar Quilombola, conforme destacado nas narrativas dos membros da comunidade:

MC1: [...] *Deveria ser trabalhado essas coisas que foram esquecido da cultura. (Quais são as culturas que ficaram para trás?) Artesanato feito de cipó que era importante o tipiti para fazer a farinha, a peneira, rede de cipó para gente usar. Daqui mesmo ter uma pessoa capacitado para ensinar as crianças. De fora não compensa porque não ensina a cultura”.*

MC2: [...] *a cultura incentivar a estudar tradição dos quilombolas, o professor: não tem quilombola pra dar aula, não tem como ensinar a tradição para os alunos. Tirar a cultura do RTC – Relatório Técnico-Científico pra ensinar as crianças, que eram os quilombolas, de onde vieram tem tudo no RTC.*

MC3: *Primeiro com a professora que fosse já daqui. (Por que ?) Porque conhecendo já os alunos, conhecendo a tradição, poderia passar um pouco da tradição do quilombo pra todos os alunos, explicar pras crianças saberem como que é uma comunidade quilombola, que os pais são, que eles são, então acho que eles deveriam conhecer e ficar sabendo as tradições dos seus antepassados.*

“A escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola sua, da comunidade, onde suas diferenças sejam respeitadas”. (MOURA, 2007, p. 6)

Na questão b, sobre a indagação se há grupos culturais na comunidade e se participam das atividades realizadas na escola, o **MCI** destaca em suas narrativas que há alguns grupos, como os que fazem artesanato, mas que não há a participação destes nas atividades realizadas na escola. A vista disso, depreende-se que não há efetivamente a realização de atividades na Escola “Quilombola” que envolvam a cultura da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciado nas concepções das teorias críticas e pós-críticas do currículo, este se constitui como instrumento não neutro, isto é, deve ser considerado um organizador de conteúdos, espaços e tempo, de projeto formativo e identitário, para além do que pregam as teorias tradicionais do currículo. Portanto, o currículo possui intencionalidades, teor político e ideológico, ou seja, situa-se como uma estrutura para além da reprodução de um determinado conhecimento julgado o mais importante, com intuito de transformação das relações de poder providas no contexto escolar.

Assim sendo, foi necessária uma análise da proposta curricular de matemática da Escola “Quilombola”, em que se observaram aspectos relacionados ao currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores e ao currículo em ação com base na teoria de Sacristán (2000). Logo, foi possível realizar reflexões e considerações que evidenciaram a necessidade de uma nova construção desse currículo, reformulações das práticas educativas, necessidade de formação continuada do professor que atua nessa Escola, a fim de que se valorizem as culturas intrínsecas nas comunidades e/ou grupo social e cultural do Quilombo de Peropava e de modo que o multiculturalismo e etnoconhecimento sejam contemplados no currículo.

Diante da investigação desenvolvida quanto ao problema de pesquisa, evidenciou-se que o currículo da escola municipal localizada no Quilombo Peropava não contempla o multiculturalismo e o etnoconhecimento, e que a Etnomatemática se apresenta como uma potente aliada da Educação Escolar Quilombola, no sentido de contribuir para que o currículo da escola possa adotar uma perspectiva multicultural.

A Etnomatemática é definida por D’Ambrósio (2015) como a matemática praticada por grupos culturais, como as comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de certa faixa etária, sociedades indígenas e diversos outros grupos. Contudo, é necessário também que se considere na instituição escolar a diversidade, intrínseca na sociedade, principalmente ao se tratar das classes

oprimidas que por muito tempo estiveram ou ainda se encontram à mercê da classe dominante, principalmente no que se refere ao currículo escolar, conforme visto nas teorias críticas e pós-críticas do currículo.

O programa de investigação matemática, Etnomatemática, para a ação pedagógica parte do entender a matemática como construção social, como produto humano, em uma perspectiva socioantropológica e cultural, como se constrói o conhecimento matemático em diferentes contextos socioculturais, por exemplo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, rurais, urbanos etc.

Compreende-se, por intermédio deste estudo, que a Etnomatemática traz importantíssimas contribuições pedagógicas que podem colaborar significativamente para a integração do saber cotidiano no âmbito escolar, de modo que se busque uma proposta curricular e práticas educativas que contemplem conhecimentos socialmente construídos e de forma contextualizada.

Vislumbra-se que, diante dos vários contextos históricos e culturais dos diversos grupos sociais, faz-se necessário pensar em uma proposta para o ensino da matemática voltada para questões relacionadas ao cotidiano, que valorizem o conhecimento subjacente da vivência extraescolar, de modo a articular o conhecimento empírico ao conhecimento formal estabelecido no currículo das escolas. É sabido que a dificuldade na disciplina de matemática é histórica, a partir das concepções apresentadas por D'Ambrósio (1998) e Gomez-Granell (1997). Entretanto, realizar um trabalho voltado para a prática cotidiana poderá desmitificar essa dicotomia histórica que alguns autores abordam, como uma disciplina que causa medo, insegurança e é considerada difícil, e contribuir para a integração desta com outras áreas do conhecimento.

É preciso pensar em um currículo que valorize a realidade na qual o indivíduo está inserido porque, nas práticas “ducadoras” citadas por D' Ambrósio (1999), tolhe-se o seu espaço para que exerça a sua criatividade e, por conseguinte, cause a desmotivação pela matemática.

Portanto, ao saber que a Etnomatemática está presente em diversos espaços, desde um grupo específico até na sala de aula, deve-se pensar em um currículo que valorize a prática de grupos sociais e culturais, como é o caso das comunidades remanescentes de quilombo, objetos desta pesquisa, a fim de refletir sobre o currículo da escola quilombola e possibilitar mudanças de paradigmas, que em muitos casos estão arraigados às diversas ideologias dominantes e desconexas da realidade dos educandos.

A Etnomatemática traz contribuições para a reformulação deste currículo da Escola “Quilombola” porque consiste em valorizar o conhecimento adquirido e utilizado pelos alunos em suas relações cotidianas, além de prestigiar a cultura e dar a voz aos silenciados. Colabora para a reflexão e a visão crítica da realidade e para a “descolonização” cultural. Pois como ressalta D’Ambrósio (2002, p.18) a cultura do povo, “embora seja viva e praticada, é muitas vezes ignorada, menosprezada, rejeitada, reprimida e, certamente, diminuída. Isto tem como efeito desencorajar e até eliminar o povo como produtor e mesmo como entidade cultural”.

Portanto, falar dessa Matemática em ambientes culturais diversificados, sobretudo em se tratando de nativos ou afro-americanos ou outros não europeus, de trabalhadores oprimidos e de classes marginalizadas, além de avivar a lembrança do conquistador, do escravista, enfim do dominador, também se refere a uma forma de conhecimento que foi construído por ele, dominador, e da qual ele se serviu e se serve para exercer seu domínio. (D’AMBRÓSIO, 2002, p. 17)

A pesquisa partiu da seguinte hipótese inicial: a escola apresenta um currículo organizado sob a perspectiva da Rede Municipal de ensino, comum a todas as escolas no que diz respeito ao ensino de matemática, e não atende aos pressupostos e especificidades da Educação Escolar Quilombola, principalmente no que concerne à construção de um currículo com a participação da comunidade e das lideranças quilombolas. Ao longo da pesquisa, identificou-se que a hipótese inicial, infelizmente, estava correta.

A revisão bibliográfica mostrou que é importante valorizar a construção coletiva do currículo e, nesse sentido, a etnomatemática pode contribuir, na medida em que pressupõe o respeito à diversidade e pluralidade de ideias, culturas etc. No entanto, a

pesquisa apontou que tais aspectos não são contemplados no currículo da Escola “Quilombola”. A cultura quilombola não é evidenciada no currículo e âmbito escolar desta escola.

Foi possível perceber o desafio atual para a efetividade da Educação Escolar Quilombola, bem como os anseios da Comunidade Quilombola de Peropava pela educação diferenciada que contemple a sua cultura. Além disso, ficou evidente que a comunidade carece de desenvolvimento de políticas públicas, pois está exposta a situações de vulnerabilidade.

A Comunidade Quilombola de Peropava, por sua vez, enfrenta a constante luta pelo título de seu território e pela manutenção da Escola no território quilombola para atender às crianças da comunidade. São observadas a negação e a negligência quanto ao acesso à educação (direito público subjetivo previsto na Constituição Federal de 1988) às crianças da comunidade em fase escolar – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, as quais são submetidas ao deslocamento da comunidade, em ônibus sem infraestrutura adequada e estrada precária.

De acordo com as informações obtidas na escola e comunidade por meio das análises dos dados, é possível evidenciar que a escola localizada no Quilombo de Peropava se aproxima muito mais de uma escola no quilombo, do que uma verdadeira escola quilombola, pois não desenvolve um currículo de acordo com as especificidades da Educação Escolar Quilombola, não valoriza a diversidade da comunidade e contribui, portanto, para a exclusão cultural. A comunidade quilombola não se percebe convidada a discutir sobre os processos educacionais e decisórios da escola.

Assim sendo, cabe uma reestruturação das propostas curriculares e de práticas educativas da Escola “Quilombola”, não apenas do componente curricular matemática, a fim de contribuir para a valorização das culturas intrínsecas nas comunidades e/ou grupos sociais.

Nesse sentido, propõe-se como produto educacional um projeto interdisciplinar, transdisciplinar e de abordagem transversal, que apresenta como objetivos possibilitar a propagação, o resgate, a valorização e a visibilidade da cultura local da Comunidade Quilombola de Peropava, e, colaborar para novas posturas e olhares em face da diversidade, bem como para promover o protagonismo quilombola, pois este deve ser o agente protagonista no processo de construção de ações e para que evidencie e perpetue a valorização do conhecimento tradicional da comunidade, como possibilidades para a incorporação da Etnomatemática da Comunidade Quilombola de Peropava no currículo e atividades educacionais da Escola “Quilombola”.

Esse aspecto tem relação com a minha luta pela valorização da cultura quilombola, que passa pelo direito à terra, como o desenvolvimento da comunidade, a reivindicação ao direito de manutenção da escola no território quilombola, além da garantia da educação escolar diferenciada que ratifique a cultura, que pode ser resgatada, valorizada e perpetuada pela escola.

Sendo assim, ao se partir dos objetivos geral e específicos, conclui-se que estes foram alcançados, porque, ao analisar o currículo da Escola “Quilombola”, percebeu-se que os conhecimentos culturais e sociais advindos da comunidade de Peropava não se aproximam e nem são valorizados na educação escolar das crianças, aspecto ressaltado nas análises dos documentos oficiais da escola, questionário aplicado à docente e entrevista realizada com o discente e membros da comunidade, tais resultados confirmam a insuficiência do que é realizado pela Escola. Quanto aos objetivos específicos, estes também puderam ser alcançados, uma vez que foi possível analisar o currículo da Escola “Quilombola” do Peropava no que concerne ao ensino da matemática, entre outras áreas; as legislações trouxeram subsídios para reflexões acerca do currículo da Escola “Quilombola”, e, a partir deste estudo e do produto educacional, foi possível propor possibilidades de reestruturação do currículo da escola pesquisada à luz da Etnomatemática. No tocante à socialização da pesquisa entre toda a comunidade quilombola de Peropava, esta é uma prática recorrente, pois foi realizada uma ação na

comunidade para apresentar a pesquisa, bem como muni-la de conhecimento para que lutem pelo direito à Educação Escolar Quilombola.

Espera-se com esta pesquisa ter contribuído para a superação da opressão imposta pela cultura dominante, de acordo com o “arbitrário cultural dominante” de *Bourdieu* citado por Nogueira, A. e Nogueira, C. (2002), em que nenhuma cultura pode ser considerada superior à outra. Por conseguinte, que a cultura dominante eurocêntrica não seja desconsiderada, mas que a cultura dos povos quilombolas, entre outros, também não seja relegada ao esquecimento e desvalorizada no âmbito escolar. Que seja possível a reconstrução do currículo das escolas quilombolas, de modo a atender as especificidades da Educação Escolar Quilombola.

REFERÊNCIAS

Artigos/ Dissertações/ Teses

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.): *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep409/txt1.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BEZERRA, Maria Luíza da Costa; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. A escola e o currículomulticultural: desafios e perspectivas. 2010. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.1.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Por uma Educação Básica do Campo, Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, n. 3, 2000. (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 3.) Disponível em: <<http://www.forumeja.Org.br/ec/files/Vol%203%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

COSTA, Fernando José Monteiro da. Etnomatemática: metodologia, ferramenta ou, simplesmente, etnorrevolução? 2014. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/zetetike/article/view/4389>>. Acesso em: jun. 2017.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Por que se ensina matemática?: In: 4.º ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (Blumenau, 26 a 31 de janeiro de 1992). *Anais do IV ENEM*. SBM/FURB, Blumenau, 1995. Ubiratan D'Ambrósio Disciplina a distância SBEM 9/9. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/41469-Por-que-se-ensina-matematica.html>>.

_____. A educação matemática e etnomatemática. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 4, n. 8, p. 15-33, jun. 2001.

FIorentini, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. 1994. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/viewFile/8646877/15035>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

FRANÇA, Evanilson Tavares de. *Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe UFS, *campus* São Cristóvão/SE. Disponível em:

<https://www.ri.ufs.br/bitstream/riufs/5152/1/EVANILSON_TAVARES_FRAN%C3%87A.pdf . Acesso em: 8 set. 2015.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.Org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

GOUVEIA NETO, Sérgio Candido de et. al. Um espaço etnomatemático: os instrumentos e unidades de medidas utilizadas na cozinha 2015. <<http://uniserratga.com.br/letter/projeto/uploads/artigos/2015/07/-1436226769.pdf>>. 02. abr.2018.

JESUINO, Alisson de Souza et.al. A matemática na apicultura: um olhar etnomatemático. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/view/7688>>. Acesso em 10. mar. 2018.

LIMA, Daniela Fernanda Cardozo Forster. O homem segundo o *Ratio Studiorum*. Piracicaba, 2008. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/LWXIVPILABYH.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MARQUES, Delma Inês Vargas; HARTMANN, Ângela Maria. Etnomatemática: estudo de conhecimento de suas dimensões no contexto pedagógico.2014. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciasexatas/files/2014/06/ETNOMATEM%C3%81TIA-ESTUDO-DO-CONHECIMENTO-VERS%C3%83O-FINAL.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2017.

MENDES, Mirela. *Formação continuada em matemática de professores do ensino fundamental I*: um estudo exploratório da modalidade aula compartilhada. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo – IFSP, São Paulo/SP. Disponível em: <<https://spo.ifsp.edu.br/menu/68-menu-principal-pos-graduacao/765-producoes-mestradoensino>>. Acesso em: 8 set. 2015.

MIRANDA, Marcos Luiz Cavalcanti de. A organização do etnoconhecimento: a representação do conhecimento afrodescendente em religião na CDD. Disponível em: <<http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT2--341.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

MORAIS, Caroline de Oliveira; VECINA, Cecília Cruz; IDALGO, Gabriel Henrique; SUZUKI, Julio Cesar. Comunidade de Peropava: Resistências e Permanências. 2009. Disponível em: <<http://www.livrozilla.com/doc/1529042/comunidade-de-peropava-resistencias-e-permanencias1>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e diagramas em V. Instituto de Física Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <http://www.mettodo.com.br/ebooks/Mapas_Conceituais_e_Diagramas_V.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

NEVES, Rouseleyne Mendonça de Souza. Análise de vídeos documentários: perspectivas de debate acerca do Programa Etnomatemática. Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5271>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

O'DWYER, Eliane Cantarino Quilombos: identidade étnica e territorialidade. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org.). *Os quilombos e as novas etnias*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002. 296 p. Disponível em: <<http://www.abant.Org.br/conteudo/livros/Quilombos.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

PASSOS, Caroline Mendes dos. A pesquisa em Etnomatemática no Brasil e suas preocupações com o contexto escolar. 2007. Disponível em: <http://www.sbemrasil.Org.br/files/ix_enem/.../CC03848435659T.doc>. Acesso em: 5 mar. 2016.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. 2005. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em 02. Abr.2018.

ROCHA, Mayara et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. 2015. Disponível: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha_tenorio_souza_neira.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SANTOS, Benerval. Pinheiros. A Etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas: algumas indicações. 2004. Disponível em: <<http://www.mat.uc.pt/~mat1287/texto/etnomatematica.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

SANTOS, Celso José dos. Limites e potencialidades do uso dos Mankalas na educação matemática e nas relações étnico-raciais no ambiente escolar. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producespde/artigo_celso_jose_santos.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2016.

SANTOS, João Ricardo Viola dos. Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa: investigando produções escritas em Matemática. 2012. Disponível em

<http://www.sbemBrasil.Org.br/files/v_sipem/PDFs/GT08/CC03178308997_A.pdf>.

Acesso em: 21 jul. 2017.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios: *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.16, n. 58, jan.-mar. 2008.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100007>. Acesso em: jun. 2017.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, ano V, n. 10, 1.º semestre 2002.

SILVA, Elson Alves da. A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Vale do Ribeira.

Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10305/1/Elson%20Alves%20da%20Silva.pdf>>

. Acesso em: 14 jan. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re) pensar a escola. Disponível em

<http://www.intermeio.ufms.br/revistas/28/InterMeio_v14_n28%20Monica%20Ribeiro.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SOARES, Edmara Gonçalves. Educação Escolar Quilombola: quando a diferença é indiferente. Curitiba. 2012. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_edimar_a_goncalves_soares.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SOUZA, Bárbara Oliveira. Movimento quilombola: reflexões sobre seus aspectos político-organizativos e identitários. Universidade de Brasília. Disponível em:

<http://www.abant.Org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2002/barbara%20oliveira%20souza.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SUZUKI, Júlio César. Comunidade de Peropava: resistências e permanência. Disponível em

<<http://w3.ufsm.br/gpet/engrup/vengrup/anais/7/Gabriel,%20Caroline,%20Cecilia%20e%20Julio%20-%20USP.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva. O ideário educacional jesuítico: explorando o *Ratio Studiorum*. Maringá, 2011. Disponível em <http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%201/Ana_Toyshima.pdf> Acesso em: 26 maio 2017.

_____; COSTA, Célio Juvenal. *Ratio Studiorum* e seus processos pedagógicos. Universidade Estadual de Maringá. 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/104.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

VIEIRA, Francisco Sandro da Silveira. Descolonização dos saberes africanos: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03. 2012. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/13884/10211>>. Acesso em 02. Abr.2018.

VESTENA, Carla Luciane Blum; RIBEIRO, Débora. O movimento negro, a lei 10.639/03 e a educação escolar quilombola. Unicentro Grupo de Trabalho – Cultura, Currículo e Saberes Agência Financiadora: CNPQ, Edital de Gênero n. 32/2012. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17638_7498.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

YOUNG, Michel. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução de Leda Beck. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

Livros

ANDRADE, Tania (Org.). *Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas*. São Paulo: Imesp, 1997.

AGENDA SOCIOAMBIENTAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO VALE DO RIBEIRA. Editores Kátia M. Pacheco dos Santos, Nilto Tatto. Instituto Socioambiental, 2008.

ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais. In: ROMÃO. Jeruse. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC, 2005.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo. Tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa vorraber (Org.). *O currículo nos limiões do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 159-176.

BISHOP, A. J. *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Traducción de Genis Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós, 1999.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

CHIAVENATO, Julio José. *O negro no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTE, Daniel; VOLMER, Lovani; GRÉGIS, Rosi Ana (Org.). *Espaços de encontro: literatura, cinema, linguagem, ensino*. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

COSTA, Maria Cristina Castilho. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1987.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *The intercultural transmission of mathematical knowledge: effects on mathematical education*. Campinas, 1984.

_____. Environmental influences. In: NORRIS, Robert, Ed. *Studies in Mathematics education*. Paris: Unesco, 1985. v. 4.

_____. *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. 5. ed. São Paulo. Ática, 1998.

_____. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. *Etnomatemática e educação*. Reflexão e ação. Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 1, p. 7-19, jan.-jun 2002.

_____. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

_____. *Educação para uma sociedade em transição*. 2. ed. Natal: Edufrn, 2011.

_____. *Educação matemática: da teoria à prática*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Perspectivas em educação matemática.)

_____. *Etnomatemática*. Elo entre as tradições e a modernidade. 5. ed. 1.^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

- DEMO, Pedro. *Aprendendo bem/mal*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- DEPRESBITERES, L. *Avaliação na educação profissional: a busca da integração de saberes*. Pinhal: Editora Melo, 2011.
- EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos.)
- FERREIRA, Eduardo Sebastiani. *Etnomatemática: uma proposta metodológica*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1997.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção formação de professores.)
- FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Mimeografado.
- FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 32.ª impressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GERDES, Paulus. *Etnomatemática: cultura, matemática, educação*. Coletânea de textos (1979-1991). Moçambique, 2012.
- GHEDIN, Evandro et al. Gênese e construção histórica do currículo. In: PALMA FILHO, João Cardoso; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ARENA, Dagoberto Buim (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: gestão curricular e avaliação*. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2005.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GODOY, Elenilton Vieira. *Currículo, cultura e educação matemática: uma aproximação possível?*. Campinas: Papyrus, 2015.

GÓMEZ-GRANELL, Carmén. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 1997.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, Currículo 3, 1997.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INVENTÁRIO CULTURAL QUILOMBOLA DO VALE DO RIBEIRA. Instituto Socioambiental – ISA. São Paulo, jun. 2013.

KILDEL, Eunice Aita Isaia. A docência em ciências naturais: construindo um currículo para o aluno e para a vida. In: SCHAFFER, Neiva Otero; COSTELLA, Roselane Zordan. *A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo*. Edelbra, 2012.

KINCHELOE, Joe L.; STEINBERG, Shirley R. *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press, 1997.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, Alice Casimiro. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUBROT, Michel. *Efeitos da educação*. Lisboa: Edições 70, 1980.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2012.

MALDANER, Anastácia. *Educação matemática: fundamentos teórico-práticos para professores dos anos iniciais*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENDES, Gildasio; TACHIZAWA, Takeshy. *Como fazer monografia na prática*. 9. ed. São Paulo: FGV Editora, 1998.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. Unijuí, 2013.

MOREIRA, Flávio Antonio; CANDAU, Vera Maria (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; SILVA Tomas Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, Clovis. *Rebeliões na senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; GOMES, Nilma Rodrigues. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender.)

McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

NÓVOA, António. Nota de Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

_____. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 131-150, jul.-dez. 2001.

PALMA FILHO, José Cardoso; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, ARENA, Dagoberto Buim (Org.). *Cadernos de formação: gestão curricular e avaliação*. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2005.

PEREIRA, Luiz. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira; Editora Edusp, 1967.

PEREZ GÓMEZ, Angel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1999.

PIRES, Ângela Monteiro. *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção em direitos humanos, v. 4.)

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Patrícia Sacalli dos. *Relatório Técnico Científico Comunidade de Quilombo de Peropava: Município de Registro*. Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” – Itesp, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2 ed. São Paulo: EPU, 1987.

SEVERINO, Attônio Joaquin. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normatizado. *Revista Espaço*, Informativo Técnico Científico do INES, Rio de Janeiro, p. 21-40, 1997.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____ (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 8.^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____; MOREIRA, Antonio Flávio. *Territórios contestados: o currículo e os mapas políticos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção et al. (Org.). *De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

SWARTS, Suzana. *Motivação para ensinar e aprender: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2014. Prefácio de Cristina Pureza Duarte Boessio.

VERGANI, Teresa. *Educação Etnomatemática: o que é?*. Natal: Flecha, Pandora, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afech. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOUNG, Michael, F. Dunlop. *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge, 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

E-book

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4ª Ed. 2012. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em 12. dez. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 22 jul. 2017.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA Theresinha Guimarães. Cultura escolar e inclusão. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F. et al. (Org.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 27-37. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-03.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

Periódicos e Revistas

AIRES, Joanez Aparecida. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/>. Acesso em 02. Abr.2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan.-jul. 2005. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255603/mod_resource/content/0/Aprendendo_a_entrevistar.pdf> Acesso em: 22 jul. 2017.

BORBA, Marcelo de Carvalho. Etnomatemática e a cultura da sala de aula. *A Educação Matemática em Revista – SBEM*, São Paulo, n. 1, p. 40-54, 1993.

BOLÍVAR; Antonio Botía, “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em <<https://redie.uabc.mx/redie/article/download/49/91>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 10, n. 1, p. 7-19, jan.-jun. 2002.

_____. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 1, jan.-mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100008>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. O Programa Etnomatemática: uma síntese Ubiratan D’Ambrosio. *Acta Scientiae*, v. 10, n. 1, jan.-jun. 2008. Disponível em: <www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/download/74/6>. Acesso em: 6 jan. 2018.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 19, n. 44, Apr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008>. Acesso 01. jan. 2018.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 472-482, set.-dez.

1999. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/986>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

GOMES, Joaquim Ferreira. O *modus parisiensis* como matriz da pedagogia dos jesuítas. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, v. 3, n. 50, p. 179-196, jan.-set. 1994.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Etnográfica*, v. 4 (2), p. 333-352, 2000. Disponível em <http://www.xa.yimg.com/kq/groups/21569000/1973737197/name/Vol_iv_N2_333-354.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. *Espaço do Currículo*, v. 6, n. 2, p. 340-354, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3732/9757>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

MORAIS, Caroline de Oliveira; VECINA, Cecília Cruz; Idalgo, Gabriel Henrique; SUZUKI, Júlio César. *Comunidade de Peropava: resistências e permanências*. 2009. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1529042/comunidade-de-peropava-resist%C3%A2ncias-e-perman%C3%A2ncias1>>.

MOURA, Glória. Proposta pedagógica educação quilombola. Salto para o futuro. Educação Quilombola. *Boletim* 10, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.geledes.Org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

NASCIMENTO. Olindina Serafim. Proposta de educação quilombola para as escolas das comunidades quilombolas do sapê do norte. 2009. Disponível em: <http://www.anpae.Org.br/congressos_antigos/simposio2009/271.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

NOGUEIRA, Alice Maria; NOGUEIRA, Claudio Marques Mendes. Um arbitrário cultural dominante. 2002. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3896899/mod_resource/content/1/L.aula2_grupo4_Arbitrario_Cultural_NOGUEIRA.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

OLIVEIRA, Bárbara. Saberes tradicionais. Saberes tradicionais de saúde. Salto para o Futuro. Educação Quilombola. *Boletim* 10, jun. 2007. Disponível em: <<https://www.geledes.Org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; MARTINS, Rosemary. Educação Escolar Quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades. *Poiésis*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina Unisul, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 189-202, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2255/1631>>. Acesso em: 27 jun.2017.

PEIXOTO FILHO José Pereira; MARTINS, Tânia Alves. Etnomatemática e o multiculturalismo no ensino da matemática. Universidade de Itaúna. 2009 <<https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/1855/1809>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

PEREZ GÓMEZ, Angel. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 2001

SANTOS, Lucíola Lícínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, jan.-fev. 1996.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação* [on-line], Lisboa, n. 6, p. 81-92, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a07.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

YOUNG, Michael, F. D. O futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

Publicações Institucionais

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Texto – referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Quilombola. Texto para ser discutido nas audiências públicas quilombolas. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9200-texto-referencia-educacao-escolar-quilombola&Itemid=30192>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Arts. 205, 206 e 210, p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n.º 169 da OIT – sobre povos indígenas e tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5051.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. Decreto n.º 6.261, de 20 de novembro de 2007. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6261.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192>. Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192>. Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselheiros: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Processo n.º 23001.000215/2002-96. Parecer n.º CNE/CP 003/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>.

_____. MEC. *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores*. Organização de Jorge Luiz Teles, Patrícia Ramos Mendonça. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. *Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas. Programa Brasil quilombola. Programa Brasil quilombola. Brasília. 2013*. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010 (*). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica – MEC. Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 16/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero*. Organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/1_rel_etica.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

CAVALLEIRO, Eliane S. Introdução. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos.)

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – DUDH. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

DIÁRIO DE CLASSE DA “ESCOLA QUILOMBOLA”. Atividades – Componente – Componente Matemática, 2016.

GIRASSOL SABERES E FAZERES DO CAMPO. Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo (2016-2018).

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro

do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

PLANO DE ENSINO DA ESCOLA “QUILOMBOLA”. Componente Curricular – Matemática, 2016.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PME – SME – REGISTRO 2015-2025.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola “Quilombola”, 2016.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola “Quilombola”.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. EMAI: educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; organização dos trabalhos em sala de aula, material do professor - quinto ano/ Secretaria da Educação. Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.- São Paulo : SE, 2013.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei n.º 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos.)

SUPERINTENDÊNCIA DE DIVERSIDADES EDUCACIONAIS. GERÊNCIA DE DIVERSIDADES. Orientações Curriculares para Educação Escolar Quilombola – OCEEQ. Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso, 2010.

Sites

A cor da cultura. <<http://www.acordacultura.Org.br/kit>>. Acesso em 25. jan. 2018.

A história da Região do Vale do Ribeira. <<http://www.ovaledoribeira.com.br/2014/08/a-historia-da-regiao-do-vale-do-ribeira.html>>. Acesso em 25. mar. 2017.

A história de Registro/SP no Vale do Ribeira. <<https://www.ovaledoribeira.com.br/2012/11/historia-de-registro-sp-no-vale-do.html>>. Acesso em 25. mar. 2017.

CONAQ. <<http://conaq.Org.br/>>. Acesso em 25. jan. 2018.

INCRA. <http://www.incra.gov.br/passos_a_passos_quilombolas>. Acesso em 25. mar. 2017.

ITESP. <<http://201.55.33.20/arquivos/quilombos.pdf>>. Acesso em 25. mar. 2017.

Portal do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Comunidades remanescentes de quilombos patrimônio cultural da sociedade brasileira. <<http://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola>>. Acesso em 25. jan. 2018.

GLOSSÁRIO

Axiológico: é tudo aquilo que se refere a um conceito de valor ou que constitui uma axiologia, isto é, os valores predominantes em uma determinada sociedade. O aspecto axiológico ou a dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. Disponível em <<https://www.significados.com.br/axiologico/>>. Acesso em 26. mai. 2017

Currículo: 1 Ato de correr. 2 - Desvio para encurtar caminho. 3- Descrição do conjunto de conteúdos ou matérias de um curso escolar ou universitário. 4- Documento que contém os dados biográficos e os relativos à formação, conhecimentos e percurso profissional de uma pessoa. Dicionário Aurélio *On-line*. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/curriculo>>. Acesso em 23. jul. 2017.

Diferença: Substantivo feminino: Qualidade do que é diferente; dessemelhança. Que é capaz de distinguir uma coisa de outra. Sem igualdade; desprovido de semelhança. Em que há diversidade ou variedade; modificação. Propriedade do que é vário, sortido, múltiplo; multiplicidade. Qualidade do que é diverso; disparidade. Ausente de harmonia; sem concordância; desavença. Ausência de proporção, de equidade; desproporção. Etimologia (origem da palavra *diferença*). Do latim *diferentia*. ae, “diferença”. <<https://www.dicio.com.br/igualdade/>>. Acesso em 23. mar. 2018.

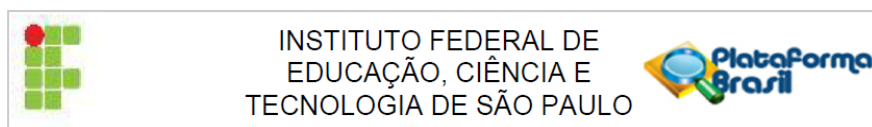
Desigualdade: Substantivo feminino: Caráter ou condição do que não é igual: desigualdade de condições. Caráter do que não é liso; que não está unido: desigualdade de um terreno. Caráter do que é variável; inconstante: desigualdade de comportamento. Ausência de equilíbrio; falta de proporção. Característica do que é diferente: desigualdades ideológicas. Particularidade do que é injusto: os avós tratam os netos com desigualdade. Etimologia (origem da palavra *desigualdade*). Des + igualdade. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/igualdade/>>. Acesso em 23. mar. 2018.

Igualdade: Substantivo feminino: Falta de diferenças; de mesmo valor ou de acordo com mesmo ponto de vista, quando comparados com outra coisa ou pessoa:

igualdade racial; igualdade salarial; igualdade de vagas. Princípio de acordo com o qual todos os indivíduos estão sujeitos à lei e possuem direitos e deveres; justiça. Etimologia (origem da palavra *igualdade*). Do latim *aequalitas. atis*. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/igualdade/>>. Acesso em 23. mar. 2018.

Inaciano: adj. Que faz referência a Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus: orações inacianas. Diz-se do que se relaciona com os jesuítas, com a Companhia de Jesus, ordem religiosa criada por Santo Inácio de Loyola (1491-1556): espiritualidade inaciana.s.m.Membro da Companhia de Jesus; jesuíta. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/inaciano/>>. Acesso em 26. mar. 2017.

ANEXO A1 – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA: Possibilidades em uma Escola Quilombola.

Pesquisador: Andréia Regina Silva Cabral Libório

Versão: 2

CAAE: 64135116.9.0000.5473

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO PAULO

DADOS DO COMPROVANTE

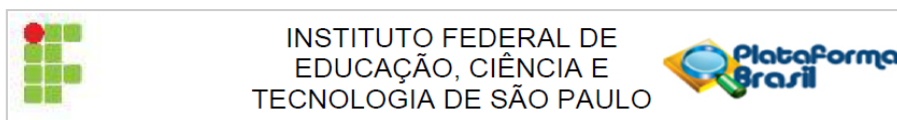
Número do Comprovante: 005365/2017

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA: Possibilidades em uma Escola Quilombola. que tem como pesquisador responsável Andréia Regina Silva Cabral Libório, foi recebido para análise ética no CEP Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP em 28/01/2017 às 23:51.

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé **CEP:** 01.109-010
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4665 **Fax:** (11)3775-4570 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br

ANEXO A2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA: Possibilidades em uma Escola Quilombola.

Pesquisador: Andréia Regina Silva Cabral Libório

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64135116.9.0000.5473

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE SAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.960.103

Apresentação do Projeto:

O projeto está sendo reapresentado com a correção dos TCLEs e do cronograma.

Trata-se de pesquisa de uma estudante do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do IFSP, campus São Paulo. O projeto apresentado pretende investigar o currículo do 5º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental I, responsável por atender uma comunidade quilombola na cidade de Registro/SP, delimitando a presença, a importância e os limites do ensino da Etnomatemática entre os estudantes.

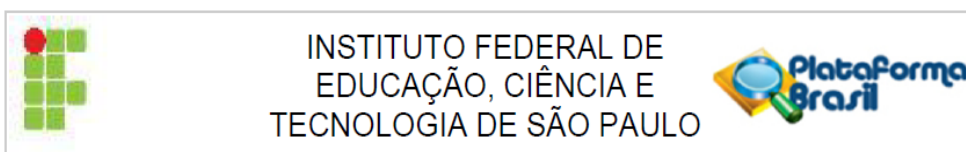
Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto, o objetivo primário é verificar se o currículo da disciplina de Matemática da escola municipal atende ou está adequado às demandas da comunidade quilombola, refletindo sobre o papel da Etnomatemática nesse contexto. Como objetivos secundários a autora lista: dar evidência à Etnomatemática, aprimorar o currículo de Matemática de escola quilombola, conscientizar sobre a diversidade do ambiente escolar, promover formação cidadã e salientar a importância da cultura e da memória da comunidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos aos participantes. Os benefícios aos estudantes envolvidos será a melhor compreensão da matemática; aos professores e gestores a possibilidade de aprimorar o

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625		CEP: 01.109-010
Bairro: Canindé		
UF: SP	Município: SAO PAULO	
Telefone: (11)3775-4665	Fax: (11)3775-4570	E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 1.960.103

currículo escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa define claramente o objetivo, a justificativa e a metodologia que será utilizada. Serão colhidas informações da escola através de documentos oficiais, projeto pedagógico, currículo, diários de classe e dados afins. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores da escola e da Secretaria Municipal de Educação, com professores, estudantes e membros da comunidade quilombola. Os roteiros das entrevistas foram apresentados e neles não há qualquer pergunta ou tema que possa causar constrangimento aos participantes. O cronograma está em conformidade com a avaliação do projeto pelo CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi corrigido no que diz respeito à garantia de sigilo e captura de imagem. A pesquisadora apresentou todos os termos já assinados pelos participantes da pesquisa. O TCLE e o TA dirigidos ao estudante e seu responsável estão em uma única folha e, embora apresentem linguagem formal e não adaptada a menores de idade, já contam com a assinatura e autorização de ambos.

Recomendações:

Revisão textual do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_772269.pdf	02/03/2017 00:14:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL_TA_DISCENTE.pdf	02/03/2017 00:12:13	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professora_corrigido.pdf	02/03/2017 00:03:43	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_gestores_corrigido.pdf	02/03/2017 00:03:29	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625

Bairro: Canindé

CEP: 01.109-010

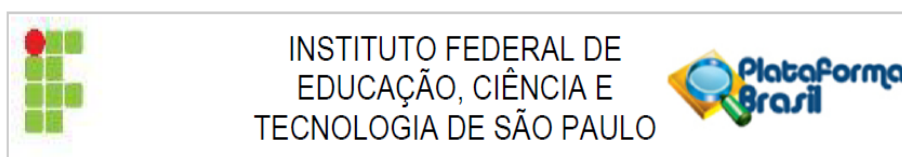
UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3775-4665

Fax: (11)3775-4570

E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br



Continuação do Parecer: 1.960.103

Ausência	TCLE_gestores_corrigido.pdf	02/03/2017 00:03:29	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MC4_corrigido.pdf	02/03/2017 00:02:50	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MC3_corrigido.pdf	02/03/2017 00:02:22	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MC2_corrigido.pdf	02/03/2017 00:02:03	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MC1_corrigido.pdf	02/03/2017 00:01:21	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pre_Projeto_Corrigido_2017.doc	01/03/2017 23:51:46	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_GESTOR ES.pdf	17/01/2017 13:43:05	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
Outros	CARTA_AUTORIZACAO_PESQUISA.pdf	23/12/2016 19:56:49	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
Outros	SOLICITACAO_DOC_OFICIAIS.pdf	23/12/2016 19:56:08	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
Outros	SOLICITACAO_AUTORIZ_PESQ.pdf	23/12/2016 19:55:15	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_GESTOR ES SME.pdf	23/12/2016 19:54:01	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_DOCENTE.pdf	23/12/2016 19:53:21	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_EDUCANDO S.pdf	23/12/2016 19:52:26	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09/08/2016 00:32:20	Andréia Regina Silva Cabral Libório	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Pedro Vicente, 625
Bairro: Canindé **CEP:** 01.109-010
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3775-4665 **Fax:** (11)3775-4570 **E-mail:** cep_ifsp@ifsp.edu.br

ANEXO A3 – PLANO DE ENSINO DA ESCOLA “QUILOMBOLA”

4º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> • Números • Multiplicação e divisão com 2 algarismos • Situações problemas com as quatro operações • Fração : Escrita, relação com frações, situações problemas com as operações de adição e subtração • Grandezas e medidas: áreas de figuras planas • Tratamento de informação: construção de tabelas e gráficos • Grandezas e medidas: medidas e Sistema monetário – em situações problemas • Perímetro e área • Análise combinatória • Simetria • Números decimais 	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	
<p>Leitura e escrita de numerais em situações do cotidiano, utilização de materiais pedagógicos: ábaco, material dourado, blocos lógicos e sólidos geométricos, entre outros; interpretação de dados apresentados em gráficos e tabelas, uso da calculadora, trabalhos em duplas e grupos, exercícios orais e escritos, atividades impressas e simulados.</p>	
RECURSOS:	
<p>Caderno, lápis, lápis de cor, livros didáticos (girassol-livro campo PNLD, E.M.A. I), jornais, revistas, televisão, vídeo, gibis, jogos, tesoura, cola, régua, cartolinas, papéis diversos, folhas impressas, calculadora.</p>	
AVALIAÇÃO:	
<p>Será contínua e observada: participação, desempenho e frequência; análise dos registros escritos, interpretação de enunciados de forma oral e escrita.</p>	

EIXOS	HABILIDADES
Operações com números	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretação, formulação e resolução de situações-problema envolvendo as quatro operações, 2. Campo aditivo e multiplicativo, 3. Compor e decompor números, 4. Reconhecer ordens e classes, 5. Citar o antecessor e sucessor, 6. Sistema monetário, 7. Expressões numéricas, 8. Cálculo mental, 9. Múltiplos e divisores de números naturais, 10. Números fracionários 11. Resolução de situações-problema envolvendo as frações,
Espaço e forma	<ol style="list-style-type: none"> 12. Compor e decompor figuras geométricas planas, 13. Reconhecer poliedros, inferir diferenças existentes entre os poliedros formados por superfície plana e corpos redondos, 14. Associar sólidos à sua planificação. 15. Interpretar espaços a partir da leitura de registros (mapas, etc).
Grandezas e medidas	<ol style="list-style-type: none"> 16. Estudo das medidas de comprimento, massa, capacidade, tempo e superfície, 17. Criar e resolver situações que envolva a composição e decomposição do sistema monetário brasileiro.
Tratamento da informação	<ol style="list-style-type: none"> 18. Construir e interpretar tabelas e gráficos.

CONTEÚDOS**1º BIMESTRE**

- Números:
 - ⇒ Leitura
 - ⇒ Escrita
 - ⇒ Composição e decomposição
 - ⇒ Sequência numérica
 - ⇒ Ordem crescente e decrescente
 - ⇒ Sucessor e antecessor
 - ⇒ Algarismos romanos
 - ⇒ Números – ordens e classes
- Situações problemas
- Adição e subtração simples e com reserva
- Corpos redondos e poliedros
- Tratamento da informação

2º BIMESTRE

- Números
- Adição e subtração com reserva
- Multiplicação com até 3 algarismos

- Divisão
- Situações problemas com as operações de: adição, subtração e multiplicação.
- Números ordinais
- Poliedros: formas e planificações: faces, vértices e arestas;
- Grandezas e medidas: medidas de comprimento tempo (hora, minuto, segundo, dia, semana, mês, bimestre, trimestre, semestre, século, milênio)
- Espaços e forma: figuras planas e não-planas
- Tratamento da informação: Estudo de tabelas simples e de dupla entrada, noções de gráficos

3º BIMESTRE

- Números
- Adição, subtração e multiplicação
- Divisão com 2 algarismos
- Situações problemas do campo aditivo e do campo multiplicativo
- Fração :Escrita, relação com frações, situações problemas com as operações de adição e subtração
- Grandezas e medidas:perímetros
- Tratamento de informação: estudo de tabelas e gráficos
- Tratamento da informação: Orientação, coordenadas geográficas
- Espaços e formas: Ângulos
- Grandezas e medidas: Medidas de capacidade e massa

4º BIMESTRE

- Números
- Multiplicação e divisão com 2 algarismos
- Situações problemas com as quatro operações
- Fração : Escrita, relação com frações, situações problemas com as operações de adição e subtração
- Grandezas e medidas: áreas de figuras planas
- Tratamento de informação: construção de tabelas e gráficos
- Grandezas e medidas: medidas e Sistema monetário – em situações problemas
- Perímetro e área
- Análise combinatória
- Simetria
- Números decimais

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Leitura e escrita de numerais em situações do cotidiano, utilização de materiais pedagógicos: ábaco, material dourado, blocos lógicos e sólidos geométricos, entre outros; interpretação de dados apresentados em gráficos e tabelas, uso da calculadora, trabalhos em duplas e grupos, exercícios orais e escritos, atividades impressas e simulados.

RECURSOS:

Caderno, lápis, lápis de cor, livros didáticos (girassol-livro campo PNLD, E.M.A. I), jornais, revistas, televisão, vídeo, gibis, jogos, tesoura, cola, régua, cartolinas, papéis diversos, folhas impressas, calculadora.

AValiação:

Será contínua e observada: participação, desempenho e frequência; análise dos registros escritos, interpretação de enunciados de forma oral e escrita.

ANEXO A4 – QUADRO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO RECONHECIDAS OU EM FASE DE RECONHECIMENTO

Comunidades Reconhecidas (32); Tituladas (6)

Comunidade	Município	Área total (ha)	Área devoluta (ha)	Área particular (ha)	Famílias (Nº)	Ano do reconhecimento
1.Ivaporunduva	Eldorado	2.754,36	672,28	2.082,07	98	1998 **
2.Maria Rosa	Iporanga	3.375,66	3.375,66	0,00	25	1998 *
3.Pedro Cubas	Eldorado	3.806,23	2.449,39	1.356,84	40	1998 ***
4.Pilões	Iporanga	6.222,30	5.925,99	296,31	63	1998 **
5.São Pedro	Eldorado/Iporanga	4.688,26	4.558,20	130,07	39	1998 *
6.Cafundó	Salto de Pirapora	209,64	0,00	209,64	24	1999
7.Caçandoca	Ubatuba	890,00	discriminatória	discriminatória	50	2000
8.Jaó	Itapeva	165,77	0,00	165,77	53	2000
9.André Lopes	Eldorado	3.200,16	3.049,20	76,14	76	2001
10.Nhunguara	Eldorado/Iporanga	8.100,98	8.100,98	0,00	91	2001
11.Sapatu	Eldorado	3.711,62	1.584,06	2.127,56	82	2001
12.Galvão	Eldorado/Iporanga	2.234,34	1.942,83	291,50	34	2001 ****
13.Mandira	Cananéia	2.054,65	área não discriminada	área não discriminada	16	2002
14.Praia Grande	Iporanga	1.584,83	4.166,68	1.104,26	34	2002
15.Porto Velho	Iporanga	941,00	0,00	941,00	19	2003
16.Pedro Cubas de Cima	Eldorado	6.875,22	3.074,97	3.800,24	22	2003
17.Capivari	Capivari	6,93	0,00	6,93	17	2004
18.Brotas	Itatiba	12,48	0,00	12,48	32	2004
19.Cangume	Itaóca	724,60	0,00	724,60	37	2004
20.Camburi	Ubatuba	972,36	discriminatória	discriminatória	39	2005
21. Morro Seco	Iguape	164,69	0,00	164,69	47	2006
22. Poça	Eldorado/Jacupiranga	1.126,14	0,00	1.126,14	41	2008
23. Ribeirão Grande/Terra Seca	Barra do Turvo	3.471,04	948,87	2.522,17	77	2008
24. Cedro	Barra do Turvo	1.066,11	0,00	1.066,11	23	2009
25. Reginaldo	Barra do Turvo	1.279,68	208,23	1.071,45	94	2009
26. Pedra Preta/Paraiso	Barra do Turvo	3.280,26	0,00	3.280,26	80	2009
27. Sertão de Itamambuca	Ubatuba	509,94	discriminatória	discriminatória	31	2010
28. Peropava	Registro	395,98	0,00	395,98	25	2011
29. Bombas	Iporanga	2.512,73	P.E.T.A.R.	P.E.T.A.R.	16	2014
30. Aldeia	Iguape	7.350,63	discriminatória	discriminatória	17	2014
31. Abobral Margem Esquerda	Eldorado	3.459,23	área não discriminada	área não discriminada	38	2014
32. Engenho	Eldorado	487,60	área não discriminada	área não discriminada	15	2014

(* Terras devolutas tituladas em 15/01/01) (**Terras devolutas tituladas em 12/09/03)(***Terras tituladas em 20/03/03) ****Terras tituladas em 18/01/2007

Comunidades em fase de reconhecimento cujos estudos estão finalizados, aguardando definição de área (3)

Comunidade	Município	Área total ha	Famílias
1. Fazenda Picinguaba	Ubatuba	795,23	40
2. Piririca	Iporanga	1.441,64	14
3. Biguazinho	Miracatu	790,00	09

Obs: Biguazinho - RTC finalizado, área definida aguardando finalização de mapa e memorial descritivo para o reconhecimento.

Comunidades cujos trabalhos estão em fase de finalização (1)

Comunidade	Município	Área total ha	Famílias
1. Retiro da Ex Colônia Velha	Cananéia		

Comunidades nas quais houveram estudos antropológicos iniciados e cujos processos estão arquivados e/ou encontram-se em aguarde-se (3-4)

Comunidade	Município	Área total	Famílias
1. Boa Esperança	Eldorado		arquivado
2. Fazendinha Pilar	Pilar do sul		30
3. Os Camargos	Votorantim/Salto de Pirapora		24/50
4. Vila Mangalot	Pirituba (Grande São Paulo)		arquivado
5. Jurumirim	Iporanga		
6. Guaianazes, Sítio Paiolzinho	Cidade Tiradentes		arquivado
7. Porcinos	Agudos		

Comunidades nas quais o Ministério Público Federal está elaborando o RTC (2)

Comunidade	Município	Área total	Famílias
1. Camo	São Roque		70
2. Fazendinha dos Pretos	Salto de Pirapora		50

Comunidades apontadas para o Reconhecimento (10).

Comunidade	Município	Área total	Famílias
1. Castelhanos	Iporanga		
2. Bananal Pequeno	Eldorado		
3. Chácara dos Pretos	Rio claro		
4. Tamandaré	Guaratinguetá		
5. Poço Grande	Iporanga		
6. Anta Magra	Barra do Chapéu		
7. Tocos	Barra do Chapéu		
8. Piraporinha, Jucurupava e Itinga	Salto de Pirapora		
9. Cachambu	Sarapuí		
10. Bairro do Quilombo	São Bento do Sapucaí		

Comunidades que solicitaram o reconhecimento (3)

1. Ilhas	Barra do Turvo	
2. Abobral Margem Direita	Eldorado	
3- Ostra	Eldorado	

Fonte: Instituto de Terras do Estado de São Paulo – Itesp (dados atualizados em 18.02.2015)

APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO



PREFEITURA DE
Registro
Desenvolvimento com qualidade de vida



Rua José Antônio de Campos, nº 250 – Centro – CEP 11900-000

Fone (0XX13) 3828.1000 Fax (0XX13) 3821.2565

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP- Câmpus São Paulo.

Prezados membros do Comitê de Ética em Pesquisa IFSP- Câmpus São Paulo, na função de representante legal da EMEB: José Bruno , informo que o projeto de pesquisa intitulado: **REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA**: possibilidades em uma Escola Quilombola, apresentado pela pesquisadora Andréia Regina Silva Cabral Libório, cujo objetivo principal é : **verificar se o currículo da Escola “Quilombola” contempla e/ou está organizado de modo a abordar questões relacionadas à comunidade quilombola no que concerne o ensino da matemática e possibilitar reflexões sobre o currículo desta Escola sob a perspectiva da Etnomatemática**, fica autorizada a realização do referido projeto na Escola “Quilombola” Municipal.

Dados do Responsável Legal pela Instituição na qual ocorrerá a Pesquisa:

Nome: _____

Cargo: _____

Telefone para contato _____ – e-mail: _____

Registro, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Representante Legal da Instituição

Rua Filomena Abi - Azar, 93 – Centro – Registro/SP CEP: 11900-000
Tel.: (13) 3821-6007 – 3822-2898 E-mail: educacao@registro.sp.gov.br

APÊNDICE B – MODELO DE SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé
01109-010 – São Paulo, SP

SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS PARA PESQUISA

São Paulo, 16 de novembro de 2016.

Prefeitura Municipal de Registro

A Secretaria Municipal de Educação

Eu, Andréia Regina Silva Cabral Libório, RG: 42.089.089-5 e CPF: 332.245.548-35 responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado, o qual pertence ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP- Câmpus São Paulo. Venho pelo presente, solicitar, por meio da Secretaria Municipal de Educação, os documentos oficiais abaixo relacionados da Escola “Quilombola” Municipal de Educação Básica-, para realização de pesquisa cujo tema sob minha responsabilidade conforme folha de rosto do Comitê de Ética intitula-se Etnomatemática, Currículo e Escola Quilombola. O título da referida pesquisa é: **REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA: possibilidades em uma Escola Quilombola**, cujo objetivo geral é verificar se o currículo da Escola “Quilombola” contempla e/ou está organizado de modo a abordar questões relacionadas à comunidade quilombola no que concerne o ensino da matemática e possibilitar reflexões sobre o currículo desta Escola sob a perspectiva da Etnomatemática. Orientado pelo Professor Dr. Gustavo Isaac Killner.

- Regimento da Escola
- Projeto Político Pedagógico
- Proposta Curricular
- Planos de Ensino (1º ao 5º ano)
- Diário de classe- folhas de conteúdo (5º ano)

Contando com a disponibilização dos documentos desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente.

Andréia Regina Silva Cabral Libório

Estudante de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática- Pesquisador Principal

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP- Câmpus São Paulo

E-mail: andreia_rsc20@hotmail.com.br

Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

APÊNDICE C – MODELO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO
Rua Pedro Vicente, 625 – Canindé
01109-010 – São Paulo, SP

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

São Paulo, 16 de novembro de 2016.

Prefeitura Municipal de Registro
A Secretaria Municipal de Educação

Eu, Andréia Regina Silva Cabral Libório, RG 42.089.69-5 e CPF 332.245.548-35, responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado, o qual pertence ao curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP- Câmpus São Paulo. Venho pelo presente, solicitar, por meio da Secretaria Municipal de Educação, autorização para realizar pesquisa para apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa, na Escola “Quilombola” Municipal de Educação Básica cujo tema de pesquisa sob minha responsabilidade conforme folha de rosto do Comitê de Ética intitula-se **: REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA**: possibilidades em uma Escola Quilombola e autorização para coleta de dados, que será realizada por meio de análise dos documentos oficiais, observação das aulas e questionário aplicado aos gestores, docente e discente da Escola. O objetivo geral é **verificar se o currículo da escola Escola “Quilombola” Municipal contempla e/ou está organizado de modo a abordar questões relacionadas à comunidade quilombola no que concerne o ensino da matemática e possibilitar reflexões sobre o currículo da escola quilombola sob a perspectiva da Etnomatemática**. Orientado pelo Professor Dr. Gustavo Isaac Killner.

A coleta de dados deste projeto será iniciada, após autorização e atendendo todas as solicitações administrativas desta Secretaria.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente.

Andréia Regina Silva Cabral Libório

Estudante de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática- Pesquisador Principal

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP- Câmpus São Paulo

E-mail: andreia_rsc20@hotmail.com.br

Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP

Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

**APÊNDICE D – ROTEIRO – QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO PARA A
ESCOLA “QUILOMBOLA” (DOCENTE)**



**ROTEIRO – QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO PARA A ESCOLA
“QUILOMBOLA”**

(DOCENTE)

Este questionário é composto por questões abertas e fechadas que buscam dados sobre Informações Institucionais (Legais e Pedagógicas), relação pessoal e afetiva com a Matemática, relação escola-família e Escola e multiculturalismo.

Adaptado: FRANÇA, Evanilson Tavares de. *Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe UFS, *campus* São Cristóvão/SE, p. 225-259; e Adaptado: MENDES, Mirela. *Formação continuada em matemática de professores do ensino fundamental I: um estudo exploratório da modalidade aula compartilhada*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* São Paulo – IFSP, São Paulo/SP, p. 160.

1. Caracterização do sujeito

1. Idade: () menos de 25 () entre 25 e 35 () entre 35 e 45 () mais de 45
2. Sexo: M () F ()
3. Formação Acadêmica (curso e data de conclusão): _____
4. Especialização (curso e data de conclusão): _____
5. Tempo de atuação no magistério: _____

6. Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

Observação: As questões de 1.6 a 1.11 devem ser completadas com a resposta que julgar mais adequada.

1.1 Quando estudante, a disciplina em que eu sentia mais dificuldade era:

1.2 Quando estudante, a disciplina que eu não gostava ou menos gostava era:

1.3 Quando estudante, a disciplina que eu sentia mais facilidade era:

1.4 Quando estou ministrando minhas aulas, as disciplinas com que me sinto mais à vontade para ensinar são: _____

1.5 Quando estou ministrando minhas aulas, a disciplina com que me sinto menos à vontade para ensinar é: _____

2. Informações Institucionais (Legais e Pedagógicas)

2.1 A escola possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Quando foi elaborado o (PPP) da escola?

2.2 Caso o Projeto Político-Pedagógico da escola tenha demorado a ser construído, poderia especificar, por favor, quais seriam os motivos?

2.3 Como se deu o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola?

2.4 Houve participação da família, professores/as estudantes e comunidade no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola?

() sim () não () parcialmente () não sei

Caso a resposta seja não ou parcialmente, poderia especificar, por favor, qual(is) motivos poderia(m) explicar isso?

2.5 As famílias conhecem ou têm acesso ao Projeto Político-Pedagógico da escola?

sim não parcialmente

Caso a resposta seja não ou parcialmente, poderia, por favor, especificar quais os motivos?

2.6 Toda a comunidade conhece ou tem acesso ao Projeto Político-Pedagógico da Escola?

sim não parcialmente

Caso a resposta seja não ou parcialmente, poderia, por favor, especificar quais os motivos?

2.7 O (PPP) da escola é atualizado constantemente? Com qual periodicidade o Projeto Político-Pedagógico da Escola é atualizado?

2.8 Considera que esta escola é uma Escola Quilombola? Por quê?

2.9 Quais vantagens acredita que a escola tem por ser ou não ser quilombola?

2.10 O/a professor/a que atua na escola é da comunidade quilombola? Em sua opinião, quais seriam os aspectos positivos e negativos disso?

2.11 A escola organiza reuniões pedagógicas? Com que frequência?

2.12 As reuniões pedagógicas congregam professores polivalentes e especialistas?

Sim Não Não sei

2.13 Há, na escola, uma proposta pedagógica a ser seguida por todos? Os professores conhecem-na? Ela é implementada na escola?

2.14 Quanto à construção do currículo oficial da Escola “Quilombola”: há participação de todos nesse processo? () Sim () Não () Não sei

Comente sobre seu processo de construção do currículo.

2.15 O currículo da escola é construído de modo a abordar as especificidades da escola quilombola?

Comente sobre esse processo.

2.16 Qual é o espaço dado no currículo para a Resolução CNE/CEB 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que pretendem incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?

2.17 Em sua opinião, quais seriam os entraves para englobar questões referentes à cultura quilombola no currículo? () sim () não () não sei

Comente sobre esse aspecto.

2.18 De que forma as ações pedagógicas implementadas na escola dialogam com as questões étnico-raciais e quilombolas?

3. Relação Pessoal com a Matemática

3.1 Como você classifica sua relação afetiva e gosto pela matemática? Escolha apenas a alternativa que melhor responde.

a) () Você gosta bastante dessa disciplina.

b) () Você gosta dessa disciplina.

c) () Você gosta mais ou menos dessa disciplina.

d) Você não gosta dessa disciplina.

e) Você detesta essa disciplina.

3.2 Você teria cursado ou cursaria Pedagogia se o campo de conhecimentos matemáticos compusesse fortemente o currículo do curso? sim não

3.3 Você considera que sua formação inicial: Escolha a alternativa que melhor responde.

- a) Contribuiu bastante para seu desempenho no ensino de matemática.
- b) Contribuiu razoavelmente para seu desempenho no ensino de matemática.
- c) Contribuiu pouco para seu desempenho no ensino de matemática.
- d) Não contribuiu para seu desempenho no ensino de matemática.

Por quê?

Se for muito bem trabalhado o aluno na sua formação inicial, com certeza terá sucesso em toda a sua formação.

3.4 Durante a semana, quantas horas-aula você reserva para trabalhar:

- g) Ciências: _____
- h) Geografia: _____
- i) História: _____
- j) Matemática: _____
- k) Português: _____
- l) Arte: _____

3.5 Em sua turma, qual disciplina os alunos sentem mais dificuldade?

Alunos do 1.º ano Disciplina: _____

Alunos do 2.º ano Disciplina: _____

Alunos do 3.º ano Disciplina: _____

Alunos do 4.º ano Disciplina: _____

Alunos do 5.º ano Disciplina: _____

Você saberia a razão?

3.6 Em sua turma, com qual disciplina os alunos se sentem mais à vontade ou têm menos dificuldade?

Alunos do 1.º ano Disciplina: _____

Alunos do 2.º ano Disciplina: _____

Alunos do 3.º ano Disciplina: _____

Alunos do 4.º ano Disciplina: _____

Por quê?

3.7 Em relação à matemática, como você percebe a relação afetiva dos estudantes com a disciplina? Avalie em uma escala de 0 a 5 (sendo zero o mínimo e 5 o máximo):

3.8 Como é o desempenho acadêmico dos estudantes em matemática?

3.9 Avalie se você se considera preparado/a para ensinar matemática em uma escala de 0 a 5 (sendo zero o mínimo e 5 o máximo):

3.10 A Secretaria Municipal de Educação realiza cursos de formação continuada para os professores da rede? () Sim () Não

Com que frequência?

3.11 Você participa de cursos de formação continuada que lhe instrumentalizem para o ensino de matemática:

- a) () Frequentemente participa
- b) () Raramente participa
- c) () Nunca participa

Por quê?

3.12 A escola costuma promover encontros com o intuito de fortalecer e socializar práticas exitosas?

3.13 Os educadores desta escola fazem/fizeram cursos de formação continuada voltados para matemática e a contextualização com o cotidiano e questões étnicas?

3.14. Nesta escola há encontros entre professores polivalentes e professores de matemática para dirimir possíveis dúvidas, socializar práticas e conhecimento, assegurando a formação continuada de todos?

3.15 Quais estratégias são utilizadas/adotadas pela Escola “Quilombola” para fortalecer a aprendizagem dos/as estudantes em matemática?

3.16 Em sua opinião, o que os/as estudantes devem fazer para aprender matemática?

3.17 Que recursos pedagógicos você geralmente utiliza para ensinar matemática aos alunos? O que foi citado na pergunta anterior e livros didáticos.

3.18 Ao ensinar matemática você consegue estabelecer relação entre a matemática formal e aquela utilizada pelos estudantes no seu cotidiano?

a) () Sim b) () Não c) () Muito pouco

Se respondeu a ou c, como você efetiva isso?

Se respondeu b, por quê?

3.19 Na Escola “Quilombola” as produções matemáticas dos povos africanos são consideradas tanto no planejamento quanto na ação pedagógica do/da professor/a em sala de aula?

3.20 Você saberia elencar saberes matemáticos na comunidade quilombola que *poderiam ser utilizados pela escola?*

3.21 A Escola “Quilombola” preocupa-se em resgatar os possíveis saberes matemáticos presentes na comunidade quilombola?

3.22 A Escola “Quilombola” preocupa-se em resgatar os conhecimentos matemáticos produzidos pelos africanos?

3.23 Você se considera preparado para ensinar matemática e contextualizar as especificidades da comunidade quilombola? Avalie em uma escala de 0 a 5 (sendo 0 o mínimo e 5 o máximo).

3.24 Em sua opinião, em que situações no Quilombo Peropava você percebe ou encontra matemática?

3.25 Em sua opinião, a matemática é uma disciplina difícil? Por quê?

3.26 Um bom professor de matemática é aquele que: (escolha apenas uma das alternativas como resposta a esta pergunta, aquela que, para você, é a que melhor responde)

tem domínio do conteúdo e sabe transmiti-lo.

oferece atividades e materiais manipulativos que favorecem a descoberta de ideias matemáticas.

respeita seus alunos, valoriza o estágio de conhecimento em que ele se encontra, procura inferir para que supere as dificuldades e considera o erro como parte do processo de aprendizagem.

elabora um bom planejamento e domina o conteúdo.

promove e gerencia debates sobre ideias matemáticas, processos de solução, concepção e valores, experiências matemáticas vividas pelos alunos ou por ele mesmo em contextos extraescolares.

() executa o planejamento buscando recursos e técnicas que garantam o cumprimento dos objetivos.

3.27 Um professor de matemática despreparado é aquele que (escolha apenas uma das alternativas como resposta a esta pergunta, aquela que, para você, é a que melhor responde):

() não tem domínio do conteúdo e não sabe transmiti-lo.

() não tem o hábito de oferecer atividades experimentais ou materiais manipulativos.

() não considera o que os alunos já sabem e desrespeita o ritmo do aluno.

() não trabalha as propriedades das operações, raciocínio lógico e linguagem matemática.

() não sistematiza o conteúdo.

() não considera os conhecimentos prévios e as estratégias pessoais de seus alunos.

3.28 A matemática é uma disciplina importante? Avalie em uma escala de 0 a 5 (sendo zero o mínimo e 5 o máximo).

Por quê?

3.29 Com quais desafios você se depara nas aulas de matemática?

3.30 Como você procura superar esses desafios?

3.31 O que você considera relevante ensinar para os seus alunos nas aulas de matemática?

- 1. Somente há matemática na escola? _____

- 2. Nas brincadeiras, há matemática? _____
- 3. Nas atividades diárias realizadas dentro e fora de casa, há matemática?

- 4. A matemática usada pelas pessoas no dia a dia é a mesma que trabalhada na escola? _____
- 5. As pessoas que nunca estudaram em uma escola sabem matemática? Esta matemática é igual a da escola? Por quê?

3.32 Que recursos pedagógicos e materiais você geralmente utiliza para o planejamento e ensino da matemática aos seus alunos?

3.33 Durante as aulas de matemática, você busca estabelecer relação entre a matemática processada na escola e aquela utilizada pelos estudantes nos seus cotidianos?

3.34 Para você, ensinar matemática é (escolha apenas uma das alternativas como resposta a esta pergunta, aquela que, para você, é a que melhor responde):

() somar, subtrair, dividir e multiplicar; fazer com que o aluno acumule conhecimento, utilizando o livro didático.

() deixar que os alunos descubram os conceitos matemáticos por meio de atividades lúdicas, exploratórias e manipulativas.

() ensinar e sistematizar as operações, cálculos e problemas por meio das explicações do professor.

() um conjunto de técnicas, regras e algoritmos ensinados a partir do treinamento e da sistematização das operações matemáticas.

() levar o aluno a pensar, justificar, estabelecer relações propiciando situações em que resolvam desafios ou situações-problema usando suas próprias estratégias.

() a arte ou técnica de explicar, conhecer e entender a matemática nos diversos contextos culturais.

outra coisa (por favor, explicita).

3.35 Você saberia listar ações/situações cotidianas dos estudantes e/ou de suas famílias nas quais uma matemática diferente daquela processada na escola seja utilizada?

3.36 De que forma você trabalha a matemática?

disciplinar interdisciplinar

3.37 Com que frequência a supervisão escolar acompanha a EMEB José Bruno?

a) anualmente

b) semestralmente

c) bimestralmente

d) quinzenalmente

e) nunca

3.38 Como a supervisão escolar acompanha o desempenho acadêmico dos estudantes?

3.39 Com que frequência a direção e coordenação acompanham a EMEB José Bruno?

a) anualmente

b) semestralmente

c) bimestralmente

d) quinzenalmente

e) nunca

3.40 Como a direção e coordenação acompanham o desempenho acadêmico dos estudantes?

3.41 A Escola “Quilombola” dispõe de recursos didáticos destinados ao ensino de matemática?

3.42 Em caso afirmativo, quais são esses recursos?

3.43 Em sua opinião, há relação entre matemática e cultura? Por quê?

3.44 Você saberia listar ações/situações cotidianas dos estudantes e de suas famílias nas quais uma matemática diferente daquela processada na escola seja utilizada?

sim não

Se você respondeu sim, indique-a/as:

3.45 Você já ouviu falar em Etnomatemática? sim não

Se sim, comente:

4. Relação Escola-Família

4.1 A Escola “Quilombola” costuma realizar reuniões de pais e professores?

4.2 Com que periodicidade estas reuniões ocorrem?

4.3 Normalmente, que objetivos justificam a realização da reunião de pais e professores/as?

4.4 Os pais e/ou responsáveis pelos estudantes participam dos processos decisórios da escola?

4.5 Os pais e/ou responsáveis pelos estudantes conhecem o Projeto Político-Pedagógico da Escola “Quilombola”?

4.6 Os pais e/ou responsáveis têm conhecimento das verbas públicas que são destinadas a esta Escola?

4.7 Você considera que as estratégias encontradas pela escola para dialogar com os pais e ou responsáveis são suficientes? Por quê?

4.8 Que outras estratégias você sugeriria?

5. Relação Escola-Comunidade

5.1 Os conhecimentos da comunidade são considerados no planejamento e demais ações da escola? sim não

Se sim, de que forma isso ocorre?

Se não, teria alguma explicação para isso?

5.2 A comunidade é convidada para discutir/definir as ações administrativas e pedagógicas da escola? sim não

Caso sim, como isso se efetiva?

5.3 Há grupos culturais na escola compostos por alunos, professores e comunidade?

sim não

5.4 A comunidade utiliza o espaço físico da escola para realização de eventos?

sim não. De que maneira isso ocorre?

6. Escola e Multiculturalismo

6.1 Você conhece as Leis 10.639/2003 e 10.645? sim não

O que sabe sobre estas leis:

6.2 Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais? sim não

Se conhece, o que sabe sobre este documento?

6.3 Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica? () sim () não

Se conhece, o que sabe sobre este documento?

6.4 Nos momentos do planejamento, as leis e diretrizes mencionadas acima são exploradas e consideradas? () sim () não

6.5 Você acredita que esses documentos são importantes para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes na escola? Por quê? () sim () não

6.6 A Escola já promoveu momentos para que professores e estudantes e comunidade escolar discutissem estes documentos? () sim () não

6.7 Que ações a escola tem desenvolvido para contemplar a história e cultura do povo africano e afro-brasileiros?

6.8 A escola dispõe de material didático (livros, CD, DVD, revistas, outros) que possa ser utilizado para discutir questões relativas à história e cultura africanas e afro-brasileiras, preconceito, discriminação, racismo e similares?

() sim () não

6.9 Você participou de algum processo de formação continuada para fortalecer as ações pedagógicas em sala de aula voltadas à história e cultura africanas e afro-brasileiras, preconceito, discriminação, racismo e similares? () sim () não

6.10 Os livros didáticos adotados por esta Escola abordam história e cultura africanas e afro-brasileiras? () sim () não

6.11 Quais trabalhos ou projetos desenvolvidos envolvendo questões referentes à comunidade quilombola de Peropava? Cite:

6.12 A história dos quilombos é trabalhada com os alunos? Como?

- 6.13 A gestão da escola valoriza e incentiva esse trabalho?
() sim () não
- 6.14 O calendário escolar contempla alguma data significativa para a comunidade? Em caso afirmativo, qual(is)?
- 6.15 Você já presenciou (ou ouviu queixas) sobre alguma ação discriminatória ou racista na comunidade ou dentro da escola? () sim () não
- 6.16 Como, em sua opinião, a escola pode contribuir com práticas antirracistas e antidiscriminatórias?

ESPAÇO COMPLEMENTAR

(Caso necessite de espaço complementar para responder, indique o número da questão e utilize esse espaço.)

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIOS – ROTEIRO – ENTREVISTA
QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO PARA A ESCOLA “QUILOMBOLA”
(EDUCANDO)



QUESTIONÁRIO – ROTEIRO – ENTREVISTA
QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO PARA A ESCOLA “QUILOMBOLA”
(EDUCANDO)

Adaptado de FRANÇA, Evanilson Tavares de. *Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe UFS, *campus* São Cristóvão/SE, p. 225-259.

2. Caracterização do Sujeito

- 2.1 Você é: Negro () Branco () Indígena () Oriental ()
2.2 Sua mãe é: Negro/a () Branco/a () Indígena () Oriental ()
2.3 Seu pai é: Negro () Branco () Indígena () Oriental ()
2.4 Qual o nível de escolaridade de seu pai?

- A) () nunca estudou
- B) () Ensino fundamental incompleto
- C) () Ensino fundamental completo
- D) () Ensino médio incompleto
- E) () Ensino médio completo
- F) () Ensino superior incompleto
- G) () Ensino superior completo.

- 2.5 Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

- A) nunca estudou
- B) Ensino fundamental incompleto
- C) Ensino fundamental completo
- D) Ensino médio incompleto
- E) Ensino médio completo
- F) Ensino superior incompleto
- G) Ensino superior completo.

2. Informações sobre o Quilombo

2.1 Você sabe o que é quilombo?

2.2 Você sabe o que é quilombola?

2.3 Você se considera quilombola?

sim não

Por quê? (questão auxiliar)

**Por que sua família é quilombola? (questão auxiliar) Reunião do
quê? (questão auxiliar) Associação do quê? (questão auxiliar)**

2.4 O que significa ser quilombola para você?

2.5 Você ajuda seus pais nas atividades da comunidade?

2.6 Quais as principais atividades desenvolvidas na comunidade para sobreviver?

Você acha que precisa de matemática para realizar essas atividades: sim ou não? (questão auxiliar)

2.7 Você faz alguma atividade na escola que tem relação com a comunidade? Qual(is)?

(Lá na escola você aprende como se faz farinha de mandioca?) (questão auxiliar) (Fizeram atividade com matemática?) (questão auxiliar)

2.8 Você gosta/gostaria de fazer alguma atividade na escola que tem relação com a comunidade?

3. Relação pessoal com a matemática

3.1 A disciplina que você mais gosta é: _____

Por quê? (questão auxiliar)

3.2 A disciplina que você menos gosta ou não gosta é:

Por quê? (questão auxiliar)

3.3 Qual sua relação com a matemática?

Você gosta de matemática

Indiferente (“tanto faz”)

Você **não** gosta de matemática

3.4 Em uma escala de 0 a 5, avalie seu gosto pela matemática (sendo 0 o mínimo e 5 o máximo).

3.5 Você considera a matemática uma disciplina importante?

a) sim b) não c) mais ou menos

Por quê? (questão auxiliar)

3.6 Em uma escala de 0 a 5, avalie a importância da matemática em **sua** vida (sendo 0 o mínimo e 5 o máximo).

3.7 Matemática é importante em **sua** vida por quê? Para que serve? (**questão auxiliar**)

3.8 Você considera a matemática uma disciplina difícil?

a) sim b) não c) mais ou menos

Por quê? (questão auxiliar)

3.9 Você tem dificuldades para aprender matemática?

a) sim b) não c) mais ou menos

Quais?

Por quê?

3.10 Quais atividades de matemática realizadas na escola que você prefere?

3.11 Para você estudar matemática é: (Escolha apenas uma das alternativas a que você julga mais importante):

somar subtrair multiplicar dividir fazer continha fazer a tabuada

calcular resolver problemas criar estratégias contar resolver atividades no dia a dia geometria unidades de medida gráficos

3.12 O que você acha que é necessário (precisa) para aprender matemática?

3.13 Você costuma aplicar o que aprendeu de matemática na escola em alguma situação fora dela? Qual?

3.14 Você sabe se seu dia a dia é usado na escola? E seus conhecimentos matemáticos também?

a) sim b) não c) mais ou menos

Se a resposta for “a ou c”, explique como isso acontece:

3.15 Onde você vê e/ou usa a matemática em seu dia a dia?

3.16 Em sua opinião, enquanto brinca você utiliza matemática?

a) sim b) não c) mais ou menos

Em caso afirmativo, cite algumas brincadeiras em que você usa matemática.

3.17 Complete: Durante as brincadeiras eu uso matemática quando:_____

3.18 Você conhece “saberes” ou atividades da comunidade quilombola que podem ser relacionados à matemática?

a) () sim b) () não

Em caso afirmativo,

**APÊNDICE F – ROTEIRO – ENTREVISTA - QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO
PARA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PEROPAIVA (MEMBROS DA
COMUNIDADE)**



**ROTEIRO – ENTREVISTA – QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO PARA
COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PEROPAIVA
(MEMBROS DA COMUNIDADE)**

Adaptado FRANÇA, Evanilson Tavares de. *Escola e cotidiano: um estudo das percepções matemáticas da comunidade quilombola Mussuca em Sergipe*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe UFS, *campus* São Cristóvão/SE, p. 225-259.

1. Caracterização do sujeito

(Não é necessário se identificar)

1.1 Idade: () menos de 25 () entre 25 e 35 () entre 35 e 45 () mais de 45

1.2 Nível de escolaridade:

1.3 1.3 Sexo: M () F ()

1.4 Em termos étnicos, como você se autodeclara?

Negro/a () Pardo/a (x) Branco/a () Indígena () Outro (). Qual?_____

1.5 Sempre estudou em escola pública?

1.6 Há quanto tempo reside no Quilombo Peropava?

1.7 Gosta de morar nesta comunidade?

1.8 Há vantagens em residir nesta comunidade?

1.9 E desvantagens?

2. Informações sobre o Quilombo

2.1 Em seu entendimento, qual o significado de uma comunidade quilombola?

2.2 O Peropava é quilombo?

() sim () não

Por quê?

2.3 O (A) senhor(a) se considera quilombola?

Por quê?

2.4 De quem foi a iniciativa para o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo?

2.5 Em sua opinião, a comunidade, enquanto grupo, se reconhece como quilombola?

() sim () não

2.6 Qual seria o aspecto central desse esforço de reconhecimento da comunidade como quilombola? Por que a comunidade decidiu ser reconhecida?

2.7 Qual a forma de participação das crianças no quilombo?

2.8 Conte um pouco da história da comunidade: Como era antigamente e hoje:

2.9 Existe tradição na comunidade?

2.10 Qual é a religião predominante da comunidade?

2.11 A comunidade utiliza ervas medicinais para tratamentos médicos?

() sim () não

2.12 Como era a questão da saúde na comunidade antigamente?

2.13 Quais ervas medicinais o (a) senhor (a) conhece e para que servem?

2.14 Há espaços culturais na comunidade? Quais são?

2.15 Quais são as principais atividades no quilombo?

2.16 Explique o processo de produção da farinha de mandioca do plantio até o produto final.

2.17 O (A) senhor(a) já presenciou (ou ficou sabendo) de alguma atitude de discriminação em relação às pessoas negras nesta comunidade?

() sim () não

3. Relação Pessoal com a matemática

3.1 Quando estudante, a disciplina que você sentia mais dificuldade era: _____

3.2 Quando estudante, a disciplina que você não gostava ou menos gostava era: _____

3.3 Quando estudante, a disciplina que eu sentia mais facilidade era: _____

3.4 Você acha que usa a matemática no seu dia a dia e na comunidade? De que forma? Quando você usa matemática?

3.5 Em uma escala de 0 a 5, avalie seu gosto pela matemática (sendo 0 o mínimo e 5 o máximo).

3.6 Em uma escala de 0 a 5, avalie a importância da matemática em sua vida (sendo 0 o mínimo e 5 o máximo).

3.7 Matemática é importante em sua vida? Por quê?

3.8 Em sua opinião há relação entre matemática e cultura? Por quê? Você sabe dizer as relações?

4. Relação Escola-Comunidade

4.1 A comunidade participa de reuniões de planejamento e decisões nas escolas públicas localizadas nesta comunidade?

4.2 A comunidade é convidada para discutir/definir as ações administrativas e pedagógicas a escola? Como isso se efetiva?

4.3 A comunidade participa das decisões da Escola Quilombola (PPP – Projeto Político-Pedagógico, Regimento, Currículo) etc.?

4.4 Você conhece alguns dos documentos da escola (PPP), Regimento, Currículo) etc.?

4.5 Em sua opinião, como você acha que deveria ser a Escola Quilombola? O que deveria ser trabalhado em uma Escola Quilombola?

4.6 Existem grupos culturais na comunidade? Se sim, participam das atividades realizadas na escola?

4.7 A comunidade costuma utilizar o espaço físico da escola para realização de eventos? De que forma isso ocorre?

APÊNDICE G – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTE



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- DOCENTE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA: possibilidades em uma Escola Quilombola**. O objetivo geral desta pesquisa é verificar se o currículo da Escola “Quilombola” está organizado de modo a abordar questões relacionadas à comunidade quilombola no que concerne o ensino da matemática e possibilitar reflexões sobre o currículo da escola quilombola sob a perspectiva da Etnomatemática. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário com questões abertas e fechadas, bem como a observação de sua prática docente. Esta pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco ao participante. Os benefícios relacionados com a sua participação, serão com as informações prestadas às quais trarão dados para realização de análises interpretativas junto ao referencial teórico, com relação ao tema abordado e observação da prática. Asseguramos o sigilo na identificação de seu nome na pesquisa (utilizaremos siglas ou códigos para divulgação dos dados, por exemplo: PF), iremos realizar capturas da sua imagem. As informações e os dados coletados nessa pesquisa serão amplamente divulgados, os documentos preenchidos serão arquivados cuidadosamente. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Os dados serão utilizados para realização desta pesquisa e das produções vinculadas a mesma.

Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner
Orientador
E-mail: gisaack@usp.br
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

Andréia Regina Silva Cabral Libório
Estudante de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino de
Ciências e Matemática
E-mail: andrea_rsc20@hotmail.com.br
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, ausência de riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE H – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GESTORES



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- GESTORES

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA**: possibilidades em uma Escola Quilombola. O objetivo geral desta pesquisa é verificar se o currículo da Escola “Quilombola” contempla e/ou está organizado de modo a abordar questões relacionadas à comunidade quilombola no que concerne o ensino da matemática e possibilitar reflexões sobre o currículo desta Escola sob a perspectiva da Etnomatemática. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário com questões abertas e fechadas. Esta pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco ao participante. Os benefícios relacionados com a sua participação, serão com as informações prestadas às quais trarão dados para realização de análises interpretativas junto ao referencial teórico, com relação ao tema abordado. Asseguramos o sigilo na identificação de seu nome na pesquisa (utilizaremos siglas ou códigos para mencionar o entrevistado, por exemplo: GT), iremos realizar capturas da sua imagem (se for caso). As informações e os dados coletados nessa pesquisa serão amplamente divulgados, os documentos preenchidos serão arquivados cuidadosamente. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Os dados serão utilizados para realização desta pesquisa e das produções vinculadas a mesma.

Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner
Orientador
E-mail: gisaack@usp.br
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

Andréia Regina Silva Cabral Libório
Estudante de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino de
Ciências e Matemática
E-mail: andreia_rsc20@hotmail.com.br
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

<p>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP Telefone: (11) 3775-4569 E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br</p>

Declaro que entendi os objetivos, ausência de riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE I – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ASSENTIMENTO – EDUCANDO



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- DISCENTE

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado para participar da pesquisa de Mestrado **REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA: Possibilidades em uma Escola Quilombola**. O objetivo geral desta pesquisa é verificar se o currículo da Escola “Quilombola” contempla e/ou está organizado de modo a abordar questões relacionadas à comunidade quilombola no que concerne o ensino da matemática e possibilitar reflexões sobre o currículo desta Escola sob a perspectiva da Etnomatemática. A participação do aluno nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada. Esta pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco ao entrevistado. Os benefícios relacionados com a sua participação, serão com as informações prestadas às quais trarão dados para realização de análises interpretativas junto ao referencial teórico, com relação ao tema abordado. Asseguramos o sigilo na identificação de seu nome na pesquisa (utilizaremos siglas ou códigos para mencionar o entrevistado, por exemplo: A), iremos realizar capturas da sua imagem. As informações e os dados coletados nessa pesquisa serão amplamente divulgados, os documentos preenchidos serão arquivados cuidadosamente. Você receberá uma via deste termo no qual consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Os dados serão utilizados para realização desta pesquisa e das produções vinculadas a mesma.

Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner
Orientador
E-mail: gisaack@usp.br
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

Andréia Regina Silva Cabral Libório
Estudante de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino de
Ciências e Matemática
E-mail: andreia_rsc20@hotmail.com.br
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Eu, portador do RG nº e CPF nº..... responsável legal pelo menor declaro que entendi os objetivos, ausência de riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Assinatura do responsável pelo Sujeito da Pesquisa

Assinatura do menor Sujeito da Pesquisa

APÊNDICE J – TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MEMBROS DA COMUNIDADE



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- MEMBROS DA COMUNIDADE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO SOB A PERSPECTIVA DA ETNOMATEMÁTICA**: possibilidades em uma Escola Quilombola. O objetivo geral desta pesquisa é verificar se o currículo da Escola “Quilombola” e/ou está organizado de modo a abordar questões relacionadas à comunidade quilombola no que concerne o ensino da matemática e possibilitar reflexões sobre o currículo desta Escola sob a perspectiva da Etnomatemática. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada. Esta pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco ao entrevistado. Os benefícios relacionados com a sua participação, serão com as informações prestadas às quais trarão dados para realização de análises interpretativas junto ao referencial teórico, com relação ao tema abordado. Asseguramos o sigilo na identificação de seu nome na pesquisa (utilizaremos siglas ou códigos para mencionar o entrevistado, por exemplo: MC1), iremos realizar capturas da sua imagem. As informações e os dados coletados nessa pesquisa serão amplamente divulgados, os documentos preenchidos serão arquivados cuidadosamente. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Os dados serão utilizados para realização desta pesquisa e das produções vinculadas a mesma.

Prof. Dr. Gustavo Isaac Killner
Orientador
E-mail: gisaack@usp.br
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

Andréia Regina Silva Cabral Libório
Estudante de Pós-Graduação – Mestrado em Ensino de
Ciências e Matemática
E-mail: andrea_rsc20@hotmail.com.br
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 2763-7640 (tel. da coordenação do curso)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Rua Pedro Vicente, 625 Canindé – São Paulo/SP
Telefone: (11) 3775-4569
E-mail: cep_ifsp@ifsp.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, ausência de riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da Pesquisa