

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

Práxis Educativa em Território Quilombola: Estudo de caso da Escola Araçatiba, Viana - ES

Education Praxis in Quilombola Territory: A case
study of the Araçatiba School, Viana - ES

Praxis Educativa en Territorio Quilombola: Estudio
de caso de la Escuela Araçatiba, Viana - ES



Aldo Rezende

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Espírito Santo, Brasil

aldo.rezende@ifes.edu.br



Maria José de Resende Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Espírito Santo, Brasil

majoresende@yahoo.com.br



Sidney Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Espírito Santo, Brasil

1979.sid.rodrigues@gmail.com



Maicon Lemos Sathler

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap), Amapá, Brasil

maicon.sathler@ifap.edu.br

Resumo: O artigo analisa a relação dialógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Araçatiba com a comunidade quilombola de Viana-ES, considerando os marcos regulatórios da educação étnico-racial. Utilizando a

abordagem teórica dos estudos decoloniais e os pressupostos filosóficos da formação humana em diálogo com a educação para as relações étnico-raciais, a pesquisa qualitativa emprega estudo de caso, análise documental (legislações, projeto político-pedagógico e práticas docentes), técnicas de observação participante e questionários junto aos profissionais da escola. Os resultados indicaram uma efetiva integração da unidade escolar com a comunidade, valorizando o patrimônio histórico-cultural e destacando a importância de práticas pedagógicas que reforcem a identidade e o pertencimento. Este estudo contribui para a implementação eficaz de abordagens educativas que promovem uma educação antirracista.

Palavras-chave: Comunidade quilombola. Educação étnico-racial. Práticas educativas. Projeto Político Pedagógico.

Abstract: The article analyzes the dialogical relationship between the Araçatiba Municipal Elementary School and the Quilombola community of Viana-ES, considering the regulatory frameworks for ethnic-racial education. Using the theoretical approach of decolonial studies and the philosophical assumptions of human formation in dialogue with education for ethnic-racial relations, the qualitative research employs a case study, document analysis (legislation, political-pedagogical project, and teaching practices), participant observation techniques, and questionnaires with school professionals. The results indicate that the school unit is effectively integrated with the community, valuing its historical and cultural heritage and highlighting the importance of pedagogical practices that reinforce identity and belonging. This study contributes to the effective implementation of educational approaches that promote anti-racist education.

Keywords: Educational practices. Ethnic-racial education. Pedagogical Political Project. Quilombola community.

Resumen: El artículo analiza la relación dialógica entre la Escuela Básica Municipal de Araçatiba y la comunidad quilombola de Viana-ES, considerando los marcos reguladores de la educación étnico-racial. Utilizando el enfoque teórico de los estudios decoloniales y los presupuestos filosóficos de la formación humana en diálogo con la educación para las relaciones étnico-raciales, la investigación cualitativa emplea un estudio de caso, análisis de documentos (legislación, proyecto político-pedagógico y prácticas pedagógicas), técnicas de observación participante y cuestionarios con profesionales de la escuela. Los resultados indican que la unidad escolar se integra efectivamente a la comunidad, valorizando su patrimonio histórico y cultural y destacando la importancia de prácticas pedagógicas que refuercen la identidad y la pertenencia. Este estudio contribuye para la efectiva implementación de abordajes pedagógicos que promuevan una educación antirracista.

Palabras clave: Comunidad quilombola. Educación étnico-racial. Prácticas educativas. Proyecto Político Pedagógico.

Data de submissão: 29/08/2024

Data de aprovação: 17/12/2024

Introdução

Os marcos regulatórios das políticas étnico-raciais instituíram avanços consideráveis no cenário educacional brasileiro, notadamente, ao tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas modalidades constitutivas da Educação Básica. Essas políticas, além da indução de uma educação inclusiva e antirracista, exigiram um redimensionamento das práticas educativas, orientando-as para a valorização das heranças culturais e históricas dos povos negros, bem como potencializaram iniciativas para o enfrentamento do racismo estrutural¹ presente na sociedade brasileira.

Partindo desta compreensão, para o Ensino Fundamental, uma das ações propostas configura-se na abordagem das temáticas de forma multidisciplinar e interdisciplinar, durante todo o ano letivo, por meio de projetos pedagógicos que valorizem os saberes comunitários e a oralidade como instrumentos construtores de processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Neste contexto, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Araçatiba, localizada em Viana, estado do Espírito Santo (ES), é um exemplo de instituição que tem

¹ “Percebe-se que, no Brasil, de fato, o racismo é estruturalmente estrutural, pois vem, desde a raiz, entrelaçado. Os pilares da sociedade firmaram-se negando grupos étnico-raciais aqui presentes [...] por ser estrutural, no Brasil, o racismo, consequentemente, é estruturado e estruturante, pois afeta a formação dos sujeitos e das instituições de modo constante” (Arruda, 2021, p. 495, 496).

buscado integrar essas diretrizes em suas práticas pedagógicas. Essa instituição escolar tem desenvolvido projetos pedagógicos por meio de abordagens educativas que potencializam o patrimônio cultural da comunidade quilombola local de modo a promover o reconhecimento e a valorização do patrimônio histórico-cultural do lugar, bem como fortalecimento da identidade e o sentimento de pertencimento dos estudantes, de suas famílias e da comunidade.

Deste modo, por meio de Projeto de Extensão², buscou-se, assim, conhecer a EMEF Araçatiba, o respectivo Projeto Político Pedagógico (PPP) e as ações educativas para identificar possíveis práticas didático-pedagógicas relacionadas ao reconhecimento e à valorização do patrimônio histórico e das manifestações culturais de matriz afrodescendentes existentes na comunidade local.

O artigo analisa, por meio do projeto pedagógico e da observação das práticas educativas, a relação dialógica³ da EMEF Araçatiba com a comunidade quilombola, na cidade de Viana no estado do Espírito Santo (ES). A partir das notas introdutórias, o texto está estruturado em três partes. Na primeira, apresentamos reflexões pontuais sobre a

² Este trabalho está relacionado ao projeto de pesquisa e inovação vinculado ao projeto Educação Profissional integrada ao Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao Programa de Extensão do Proeja Ifes Campus Vitória, intitulado Coletivo pela Base: educação e mobilização para o exercício da cidadania (Ifes, 2018), na integração entre a comunidade de Araçatiba e o Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes Campus Vitória.

³ Para Freire (1979), a escuta é tão essencial quanto a fala, pois o indivíduo que escuta reconhece que sua contribuição possui o mesmo valor que a dos outros. Assim, saber escutar não se resume a silenciar para permitir que o outro fale, mas envolve adotar uma postura de receptividade e disposição para compreender as diferenças.

educação na perspectiva da formação humana em sua relação com os fundamentos da proposta de educação étnico-racial à luz dos estudos decoloniais. Na sequência, discorreremos acerca do delineamento metodológico no processo investigativo. Logo após, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com os profissionais da escola e, por fim apresentamos as ponderações finais.

Educação: Formação Humana para a Diversidade Étnico-Racial no Âmbito dos Estudos Decoloniais

No âmbito das reflexões sobre o tema educação, entendemos que, por meio da proposta da formação humana pretendida, revela-se a decorrente importância de também considerar as devidas especificidades dos sujeitos em suas relações com o espaço, enquanto expressão da totalidade social do processo formativo – um movimento fundamentado nos pressupostos filosóficos e político-pedagógicos da concepção de educação emancipatória e libertadora (Freire, 1979). Ao considerar o processo formativo a partir da inseparável conexão entre as diversas dimensões da vida social e ressaltando a importância da dimensão cultural no processo educativo, cabe aos educadores e educadoras a responsabilidade ética e política de criar condições que favoreçam e incentivem a produção de um conhecimento reflexivo e crítico, de

maneira contextualizada e voltada para a emancipação. Assim, o projeto de educação e a escola, enquanto espaço de produção do conhecimento, precisam criar possibilidades para que os envolvidos neste processo se emancipem na condição de sujeitos também capazes de atuar no coletivo para transformar a sociedade.

Neste sentido, Moura (2007), ao pontuar sobre a proposta da educação integral, destaca a necessidade de considerar os estudantes como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade, ressaltando a cultura “[...] como a dimensão central na construção da identidade de um povo, assim como a falta de uma cultura própria representa uma ameaça constante à perda dessa identidade [...]” (Moura, 2007, p. 22). Conforma-se assim, a importância em promover o fortalecimento da identidade por meio da história e da memória, sempre reavivada e refletida em permanente devir, contudo, capaz de inibir as tentativas de apagamento, típicas de conjunturas políticas marcadas por pensamentos e práticas autoritárias e reacionárias.

Também, Saviani (1999) discorre sobre a necessidade da construção de uma pedagogia que compreenda a educação a partir dos seus condicionantes sociais que considera a educação como um processo de formação humana, contextualizada e inerente à ação social refletida. Para Saviani (2011), a realidade, ou seja, a vida, se desenvolve em contextos imbricados às mais diversas esferas, a exemplo das dimensões históricas, culturais, sociais, ética, estética, dentre outras, que por sua vez

problematizadas, impulsionam o movimento da tomada de consciência.

No contexto da educação escolar, as estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem pressupõem um processo articulado de produção do conhecimento que possibilite aos sujeitos: educadores e educandos, a oportunidade de revolucionar-se para revolucionar o mundo. Trata-se de considerar o sentido do trabalho educativo, enquanto “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

Torna-se imprescindível, nesse entendimento, dar conta do movimento dialético relacionado às dimensões estruturantes da **práxis** docente que corrobore na busca pela emancipação pautada no e pelo “[...] desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani, 2011, p. 80).

Assim, a partir das práticas docentes emancipatórias assumidas pelo coletivo envolvido no processo de produção do conhecimento, ganha notoriedade o papel da escola na socialização do saber elaborado (ciência) que precisa passar pelo permanente movimento reflexivo-crítico, potencializando estratégias e intervenções pedagógicas que sejam capazes de promover a transformação da realidade social.

Faz sentido, desse modo, reconhecer as especificidades e as demandas das comunidades onde a escola e os educandos estão inseridos, uma vez que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento, sendo necessário e importante valorizar os saberes, as vivências e as experiências dos estudantes em seu meio social. Do senso comum é possível extrair o bom senso, enquanto corrente de transmissão para a elaboração do pensar criticamente sobre a realidade (Gramsci, 1999). Ainda de acordo com esse pensador, embora a escola tenha um papel relevante na formação dos sujeitos, o trabalho pedagógico não se limita apenas à educação escolar, segundo ele,

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências [...]. Essa relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre setores intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. (Gramsci, 1999, p. 399)

Considerado, assim, o processo formativo a partir da indissociável relação entre as mais diversas dimensões da vida em sociedade e destacada a dimensão cultural intrínseca ao processo de educação-formação, cabe aos educadores e educadoras o compromisso ético-político de criar condições favoráveis para promover o processo de

produção do conhecimento reflexivo-crítico de forma contextualizada, crítica e emancipatória.

Neste particular, a busca pela compreensão acerca da relação da escola com a comunidade enquanto lugar de expressão da história e da memória dos povos negros, também em suas manifestações culturais de matriz afro-brasileira, a questão da diversidade étnico-racial emerge como possibilidade para o exercício da **práxis** docente no sentido de promover a superação do senso comum acerca das tentativas de naturalização do processo de colonização e dominação europeia e seus apagamentos.

Decerto, a educação e a formação para as relações étnico-raciais devem contribuir para desenvolver ações pedagógicas intencionais e propositivas para uma outra pedagogia na perspectiva dos estudos decoloniais, enquanto “[...] estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação [...]” (Oliveira; Candau, 2010). Nessa apreciação, a devida valorização da pluralidade cultural, da interculturalidade e do antirracismo constituem-se em práticas educativas que devem propiciar o pensamento crítico sobre a realidade do educando como estratégia de superação no campo do senso comum.

Com efeito, cada vez mais as questões referentes ao racismo estrutural, que constitui a sociedade brasileira e determina espaços socioeconômicos, têm provocado fervorosas discussões e debates, além de sólidas intervenções em estudos e pesquisas em diversos países,

principalmente no continente latino-americano, também marcados pelos traços da colonialidade que

[...] se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (Maldonado-Torres, 2007, p. 131)

Não obstante, no campo dos enfrentamentos às manifestações de colonialidade, a exemplo do racismo estrutural, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo oficial das Redes de Ensino. Na sequência, foi sancionada a Lei nº 11.645/08, que também instituiu a obrigatoriedade de inclusão da temática História e Cultura Indígena, além da afro-brasileira no currículo oficial. Na condição de políticas afirmativas, as referidas regulamentações reafirmam um importante marco das lutas do Movimento Negro em todo território nacional.

Contudo, cabe destacar que a implementação desses marcos legais está intrinsecamente relacionada com as considerações acerca das relações étnico-raciais brasileiras na perspectiva histórica de relações de poder e de luta por direitos. São chamamentos para que os processos pedagógicos correspondam ao anunciado pelas normativas em seus objetivos explícitos, sem perder de vista a

importância das reflexões sobre os conceitos de raça e de etnia, conforme estabelecido pela lei.

Depreende-se, portanto, que a reflexão crítica sobre o conceito de raça não está deslocada das reflexões contextualizadas sobre as relações culturais, políticas, sociais e econômicas da sociedade capitalista em suas contradições e crise estrutural. Refere-se, desse modo, de uma perspectiva interseccional que potencializa os estudos relacionados à raça, cor, etnia, classe social, gênero, além de outras dimensões constituintes de expressão das identidades.

Para além das características biológicas, o termo étnico-racial fundamenta-se em questões de origem culturais, políticas e identitárias que perpassam pela historicidade do papel e importância dos povos negros na constituição da sociedade brasileira. Alude-se, assim, da necessidade de problematizar a escravização dos povos negros e os seus processos decorrentes, para dar conta da complexidade que envolve a proposta da educação para as relações étnico-raciais; uma iniciativa que institucionaliza e dá obrigatoriedade aos estudos sobre a história dos povos afro-brasileiros e africanos.

O papel da escola, dessa forma, é determinante no sentido de garantir a efetiva implementação das normatizações, para além de simples tema transversal. Assim, na busca pelo alcance de uma educação antirracista como instrumento para o enfrentamento do racismo estrutural, necessário se torna promover pesquisas,

escutas, diálogos e debates capazes de reiterar ações afirmativas que potencializem o reconhecimento e a valorização da história e da memória, principalmente por meio das manifestações culturais de matriz afro-brasileira e africana de forma contextualizada. Uma proposta político-pedagógica capaz de problematizar o sentido e significados da colonialidade, enquanto atributo presente no seio da sociedade brasileira que alimenta o racismo estrutural.

A expressiva presença dos negros e das negras na constituição da sociedade brasileira impõe a necessidade de que sejam consideradas as territorialidades manifestas na condição de fenômenos que simbolizam a relação destes povos com sua ancestralidade por meio das mais diversas formas de expressão das africanidades.

Delineamentos da Pesquisa

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa com abordagem do estudo de caso (Ludke; André, 1986). O campo de pesquisa foi a EMEF Araçatiba que atende discentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. O corpo de profissionais consta de vinte funcionários. Deste total, nove concordaram em participar desse estudo, constituído por seis professores(as), uma pedagoga, uma diretora e uma profissional que atua na secretaria escolar. A produção de dados deu-se por meio da

análise documental, da aplicação do questionário on-line e da observação participante (Ludke; André, 1986).

O Projeto Político Pedagógicos e as Práticas Docentes: O que sinalizam os dados produzidos

Por meio dos procedimentos metodológicos, depreendemos que a comunidade colabora com as atividades escolares e os responsáveis pelos discentes participam do cotidiano escolar. Dessa forma, a escola compartilha a concepção de comunidade que vivencia o cotidiano e compreende o compartilhamento de diferentes saberes com vistas à produção do conhecimento, a partir do exercício de intervir na realidade mediante a possibilidade refletir para transformá-la.

Ademais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Araçatiba aponta para a concepção de escola que é influenciada e influencia a sociedade contribuindo para a sua transformação, uma vez que “[...] a educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social e explicita o papel do sujeito construtor/transformador dessa realidade” (Viana, 2017, p. 9). O documento destaca também a função da escola em propiciar o acesso aos conhecimentos científicos sistematizados e o seu papel de possibilitar a interação entre os saberes populares e os científicos, com a devida valorização das experiências dos educandos “[...] na perspectiva da apropriação de uma concepção

científico/filosófica da realidade social, mediada pelo professor” (Viana, 2017, p. 20).

O documento, portanto, considera o conhecimento produzido a partir da própria realidade do estudante e dos problemas existentes no território quilombola. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à concepção de educação inclusiva como processo de inserção social do educando e o reconhecimento da função da escola como um lugar de acolhida.

Assim, a partir da nossa inserção ao campo empírico da pesquisa, tornou-se possível reconhecer o indicativo de alguns projetos que compõem o PPP no sentido de promover o reconhecimento e valorização da história e a memória da comunidade com vistas ao fortalecimento da sua identidade e pertencimento, tais como: o **Congo Mirim** e o **Guias Mirins**.

O projeto Congo Mirim apresenta como objetivo a proposta de valorização da cultura quilombola para fortalecer o pertencimento e a identidade dos estudantes e da comunidade. Uma das estratégias é apresentar, de forma lúdica, a história do grupo social quilombola por meio do aprendizado desenvolvido com base nos significados encontrados nas letras das canções conhecidas na comunidade. A banda de Congo Mirim é resultado da parceria com a banda de congo oficial da comunidade denominada Mãe Petronília, que faz suas apresentações durante as festas realizadas na comunidade e em vários bairros do município.

O projeto Guias Mirins, que consiste num roteiro pedagógico com sete locais de visita onde educadores e estudantes contam a história do lugar Araçatuba, mediados pelo patrimônio histórico-cultural, configura-se como um projeto pedagógico temático significativo para a comunidade escolar na perspectiva do fortalecimento da identidade e do sentido de pertencimento (Viana, 2017).

Por meio do questionário, investigamos a opinião dos educadores da escola a respeito de aspectos relacionados à atuação profissional, seus conhecimentos e suas experiências, a fim de compreender de que maneira a escola dialoga com a comunidade, em especial, no que diz respeito ao pretenso movimento de valorização e ao fortalecimento da identidade quilombola. Este questionamento está relacionado aos pressupostos da Lei n.º 10.639/2003, alterada pela Lei 11645/08, ao determinar que as escolas devem ensinar a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como estratégia de valorização sobre as contribuições do povo negro e indígenas na construção da sociedade brasileira.

Os investigados – um total de nove (09) sujeitos – exercem diferentes funções no ambiente escolar. Destacamos, neste estudo, o perfil docente que compreende profissionais com idade entre 30 e 53 anos, em sua maioria do sexo feminino. Sob o aspecto da cor, utilizou-se o critério de autodeclaração adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: 55,5 % declarados de cor preta ou parda e 44,4% de cor branca. Na

dimensão religiosa, a maioria dos sujeitos manifestaram seguir a religião católica (77,8%) e um apenas (11,1%) afirmou ser evangélico. Na mesma proporção, se autodeclararam sem religião.

Quanto ao enfoque local de residência, mais especificamente sobre o município onde vivem, 55,6% dos entrevistados disseram morar no município de Viana, e 33,3% afirmaram residir em Guarapari, cidade limítrofe. Ainda com relação ao local de moradia, nenhum dos profissionais reside em Araçatiba, apenas um entrevistado declarou morar em um bairro próximo. Mas todos afirmaram conhecer a comunidade.

No tocante à situação funcional, 66,7% dos entrevistados expressaram a situação de designação temporária e 33,3% efetivos. Neste caso, percebe-se que a maior parcela dos servidores não possui estabilidade funcional, o que contribui para a precarização do trabalho docente e produz impactos nos projetos pedagógicos, como a falta de continuidade e a qualidade das ações, dado o permanente revezamento de profissionais.

Quando perguntados sobre o tempo de trabalho, mais da metade (55,5%) dos educadores responderam que estão atuando há menos de dois anos. Do total de entrevistados, 22,2% dos profissionais têm entre dois e cinco anos, e 22,2% estão há mais de dez anos atuando na escola, dentre eles, a diretora e o professor regente do 5º ano. Isso nos indicou que a maior parte dos servidores que responderam ao questionário atua há pouco tempo na escola.

Deste modo, foi possível traçar um paralelo com a primeira questão levantada, sobre o regime de contratação dos profissionais, pois os dados revelam uma certa instabilidade no quadro docente que provavelmente impacta no processo de produção do conhecimento, principalmente em relação a não continuidade e ao comprometimento das ações pedagógicas, uma vez que a permanência do profissional fortalece o vínculo educador-educando e permite alcançar objetivos previamente definidos.

Tal situação foi constatada quando perguntamos a respeito dos projetos pedagógicos desenvolvidos e obtivemos o seguinte depoimento de um dos docentes: “[...] tenho pouco tempo na escola, e não tive a oportunidade de participar de alguma ação com a comunidade” (Professor 1). E quando questionados a respeito do conhecimento ou não do PPP, todos os profissionais responderam ter conhecimento e admitem que o documento faz referência à realidade dos educandos em sua relação com os conteúdos, enquanto pressupostos para os processos de produção do conhecimento.

As considerações manifestadas pela totalidade dos sujeitos pressupõem que a unidade educativa segue as determinações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao recomendar que as escolas incluam a temática quilombola em seus projetos

pedagógicos como forma de se construir uma pedagogia antirracista.

Os dados produzidos apontaram que 77,8% dos entrevistados entendem que o PPP faz referência à proposta de educação étnico-racial. Igualmente, quando perguntados se o PPP faz referência à proposta de educação étnico-racial de matriz afro-brasileira e africana, os mesmos 77,8% dos entrevistados responderam que de forma afirmativa e 22,2% responderam que “não”. No entanto, quando indagados se o PPP da escola faz referência à comunidade quilombola de Araçatiba, esse percentual atinge 89,9% do total de respondentes.

Sobre a dimensão do PPP, a análise das respostas dos sujeitos demonstra uma convergência das opiniões. Dessa forma, no entendimento da maioria dos educadores, o projeto da escola se reporta tanto à realidade dos educandos como faz alusão à proposta de educação para as relações étnico-raciais.

Estas informações confirmam que os profissionais reconhecem a proposta pedagógica da escola como instrumento de articulação com as vivências da comunidade. Isto faz sentido, pois esse documento foi reformulado à época em que mais da metade dos participantes já atuavam na escola. Além disto, durante a observação participante, pudemos compreender melhor essa relação a partir dos engajamentos junto aos projetos pedagógicos.

Outrossim, 88,9% dos educadores entrevistados assumiram que o projeto pedagógico faz alusão à comunidade quilombola; conjuntura fundamental para uma escola que se propõe a ser quilombola, pois a situação da escola, de estar presente no território, faz dela um lugar privilegiado e estratégico dentro da comunidade.

A concepção de reconhecimento por parte dos educadores de que a ação educativa considera o contexto sociocultural da comunidade fortalece a ideia de diálogo com os saberes da comunidade, vinculando o processo de ensino à prática social (Saviani, 1999), ponto de partida dos elementos que em grande medida condicionam a vida da comunidade.

Os profissionais foram unânimes em dizer que a escola trabalha conteúdos e projetos pedagógicos relacionados ao patrimônio histórico e cultural da comunidade, o que certamente contribui para a valorização do patrimônio e para o fortalecimento da identidade dos educandos. Efetivamente, a opinião dos educadores é corroborada com o que é preconizado no PPP ao demonstrar a preocupação com a articulação entre os saberes da comunidade e os conhecimentos escolares, “[...] com atividades entrelaçadas aos conteúdos das disciplinas curriculares, de forma interdisciplinar, norteadas no conhecimento inerentes às respectivas áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências Humanas” (Viana 2017, p. 3).

Portanto, a docência, enquanto prática social, supõe um método pedagógico que perpassa a problematização, onde é necessário lançar luz sobre os problemas vivenciados no território e na expressão das territorialidades. Em específico, para o estudante quilombola, significa explicitar problemas coletivos como o reconhecimento legal do território, a padronização cultural que exclui a diversidade, o preconceito e o racismo estrutural na perspectiva dos estudos decoloniais.

Como resultado das entrevistas realizadas acerca de conhecer ou não o texto da Lei nº. 10.693/2003, do total de 09 respondentes, 88,9% disseram conhecer e outros 11,1% disseram não conhecer. Uma constatação que enfatiza o significado político, simbólico e educativo da inclusão da História e cultura Afro-brasileira no currículo oficial e nas ações didático-pedagógicas tendo em vista a consolidação da escola como um espaço de formação para a diversidade e para o debate acerca das relações étnico-raciais (Santos, 2015).

No que concerne à concepção dos sujeitos sobre os projetos pedagógicos que propiciam maior envolvimento da comunidade, as maiores incidências de respostas, cinco (05), apontaram para o projeto Guias Mirins e três (03) fizeram referência ao Congo Mirim. Em relação ao primeiro projeto, efetivamente o de maior destaque, notamos sua importância para a escola em sua proposta de trabalhar com o patrimônio material e imaterial da comunidade, e assim contribuir para afirmar a identidade dos discentes.

Durante as conversas foi comum ouvir os educadores se referindo a este projeto como “carro-chefe” das atividades e projetos realizados pela escola. Portanto, os projetos citados garantem o envolvimento da comunidade no cotidiano da escola uma vez que “[...] todos esses projetos envolvem os alunos, alunos egressos e alguns pais e moradores da escola” (Professora 2).

Em relação às formas de participação da comunidade na escola, foi possível agrupar as respostas em duas dimensões: na primeira, a ênfase é dada nas ações voltadas para os espaços-tempos institucionais, definidos previamente no calendário escolar e focadas no acompanhamento da vida escolar dos discentes; na segunda, o destaque é dado aos projetos didático-pedagógicos sistematizados na unidade escolar. Neste caso, mais uma vez fica evidenciada a importância dos projetos Congo Mirim e Guias Mirins.

Assim, para a maioria dos 09 entrevistados, o correspondente a 55,6%, a participação se dá por ocasião das reuniões de pais e/ou por circunstâncias do “dia da família na escola”, ocasião em que os familiares são convidados a irem à escola para participar de atividades pedagógicas junto aos estudantes. Esses sujeitos reconhecem que a ação da comunidade no cotidiano escolar está mais diretamente relacionada às situações direcionadas ao acompanhamento da vida escolar dos estudantes, em momentos institucionais.

No âmbito dos projetos didático-pedagógicos, os projetos Congo Mirim e Guias Mirins aparecem com duas indicações. Esses dados apontam para uma perspectiva de valorização da dinâmica da cultura local. A visão de participação da comunidade apresentada pelos sujeitos articula-se, portanto, ao que foi respondido pelos sujeitos e exposto quando questionados acerca dos projetos temáticos que propiciam o envolvimento da comunidade.

Nesse cenário, Santos (2015) destaca o importante papel de educadores, pois a escola se apresenta como espaço de diversidades que possibilita a convivência de vários grupos étnicos que trazem seus saberes e suas concepções de mundo para esse espaço. Esses conhecimentos devem ser considerados pelos educadores para criar um ambiente de boas relações étnico-raciais com vistas à redução dos preconceitos e da discriminação.

Destacamos que a escola de Araçatiba considera que a comunidade local e os estudantes têm características quilombolas (Viana, 2017) e reconhece o seu papel em contribuir para o reconhecimento e valorização dessa identidade. Com efeito, esse reconhecimento é fundamental para que a escola se configure como lugar de afirmação de identidade, com vistas a assegurar o pertencimento dos educandos e das educandas. Nesta compreensão, depreendemos que os documentos legais e a ação educativa da escola provocam e proporcionam o reconhecimento desse passado histórico de luta pela manutenção do território simbólico e concreto.

Considerações Finais

A análise das práticas pedagógicas da EMEF Araçatiba à luz dos arcabouços das normativas da educação étnico-racial revela a integração efetiva entre a escola e a comunidade quilombola. O estudo do PPP da instituição e das iniciativas desenvolvidas, como os projetos Guias Mirins e Congo Mirim, demonstraram um esforço significativo para fortalecer a identidade e o pertencimento quilombola dos estudantes, além de estreitar os laços entre a escola e a comunidade.

Além disso, ao reconhecer e valorizar as experiências dos educandos, os docentes da EMEF Araçatiba estão alinhados com a proposta de educação libertadora de Paulo Freire (2014), buscando a humanização e a emancipação dos estudantes. A implementação dos projetos pedagógicos tem permitido a valorização da paisagem, da história e da memória quilombola, refletindo um compromisso com a educação que respeita e celebra as territorialidades e a cultura afro-brasileira e africana.

Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais deve fomentar práticas pedagógicas intencionais e propositivas, alinhadas com os estudos decoloniais e à valorização da diversidade cultural. Deste modo, as práticas educativas da EMEF Araçatiba demonstram um compromisso com a valorização da cultura local e a promoção do pensamento crítico.

Referências

ARRUDA, DANIEL PÉRICLES. DIMENSÕES SUBJETIVAS DO RACISMO ESTRUTURAL. **REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS (ABPN)**, v. 13, n. 35, p. 493-520, 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. BRASÍLIA: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.
DISPONÍVEL EM:
[HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/INDEX.PHP?OPTION=COM_DOCMAN&VIEW=DOWNLOAD&ALIAS=13448-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-2013-PDF&ITEMID=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). ACESSO EM: 14 MAIO 2023.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. **DECRETO Nº 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: [HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/DECRETO/2003/D4887.HTM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm).
ACESSO EM: 04 JUL. 2022.

BRASIL. CASA CIVIL. LEI N.º 10.639, DE 09 DE JANEIRO DE 2003. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. BRASÍLIA**, 9 JANEIRO 2003. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.HTM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). ACESSO EM: 30 ABR. 2020.

BRASIL. **LEI FEDERAL N.º 11.645/08**. ALTERA A LEI N.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, MODIFICADA PELA LEI 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”. BRASÍLIA, 2008. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/ATO2007-2010/2008/LEI/L11645.HTM](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm). ACESSO EM: 04 JUL. 2022.

FREIRE, PAULO. **EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**. RIO DE JANEIRO, PAZ E TERRA, 1979.

GRAMSCI, ANTÔNIO. **CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA HISTÓRIA**. TRAD. CARLOS N. COUTINHO. RIO DE JANEIRO: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM GUIA DE TURISMO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. VITÓRIA, 2018. 82 p.

LUDKE, MENGA; ANDRÉ, MARLI. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ABORDAGENS QUALITATIVAS**. SÃO PAULO: EDITORA PEDAGÓGICA UNIVERSITÁRIA LTDA, 1986.

MALDONADO-TORRES, NELSON. SOBRE LA COLONIALIDAD DEL SER: CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO DE UN CONCEPTO. IN: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ORGS.) **EL GIRO DECOLONIAL**. REFLEXIONES PARA UNA DIVERSIDAD EPISTÉMICA MÁS ALLÁ DEL CAPITALISMO GLOBAL. BOGOTÁ: UNIVERSIDAD JAVERIANA - INSTITUTO PENSAR, UNIVERSIDAD CENTRAL-IESCO, SIGLO DEL HOMBRE EDITORES, 2007. p. 127-167.

MOURA, DANTE HENRIQUE. EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DUALIDADE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

OLIVEIRA, LUIZ FERNADES; CANDAU, VERA MARIA FERRÃO. PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL. **EDUCAÇÃO EM REVISTA**. BELO HORIZONTE. v.26. n.01 p. 15-40. ABR. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VIANA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ARAÇATIBA**. VIANA: SEMED, 2017.

SANTOS, MARIA DO SOCORRO DOS. **COTIDIANO E APRENDIZAGENS DE ALUNOS QUILOMBOLAS DO ARROJADO - PORTO ALEGRE/RN**. 2015. 174 f. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, MOSSORÓ, 2015.

SAVIANI, DEMERVAL. **ESCOLA E DEMOCRACIA: TEORIAS DA EDUCAÇÃO, CURVATURA DA VARA, ONZE TESES SOBRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA**. 32. ED. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 1999.

SAVIANI, DEMERVAL. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**. 11. ED. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2011.