

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO
TRABALHO NA ESCOLA

FABIANO FISCHER DE QUEIROZ

“RAIZ DO NOSSO POVO”:
PRÁTICAS E DIÁLOGOS DO GESTOR/SUPERVISOR ESCOLAR NO FAZER
EDUCACIONAL QUILOMBOLA

SÃO LEOPOLDO
2017

Fabiano Fischer de Queiroz

“Raiz do Nosso Povo”:
Práticas e Diálogos do Gestor/supervisor Escolar no Fazer Educacional
Quilombola

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em
Gestão e Supervisão Escolar, pelo Curso
de Especialização em Supervisão
Escolar: Desafios do Trabalho na Escola
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams

São Leopoldo

2017

Aos meus pais, pelo apoio e incentivo desde criança para sempre continuar estudando.

A você Nina, minha companheira de todos os momentos e apoiadora incondicional.

Sem vocês este caminho não teria iniciado.

Agradecimentos

Agradeço ao apoio de todos os professores e à coordenação do curso de Especialização em Gestão e Supervisão Escolar da Unisinos. Em especial, pelo acolhimento, toda atenção e paciência desde o primeiro momento do professor orientador Dr. Telmo Adams, incansável em suas correções. Obrigado!

À secretaria de Educação do Município de Taquara, que tão bem nos recebeu e permitiu nossas observações na escola.

À direção e professores que estiveram sempre à disposição.

E à liderança quilombola que, com a comunidade, nos recebeu de braços abertos e sempre teve a preocupação de nos ajudar em tudo.

RESUMO

Esta monografia teve como proposta analisar as articulações que o gestor/supervisor e a escola como um todo traçam na busca de um diálogo com o universo sociocultural quilombola. O objetivo proposto foi identificar se há participação da comunidade quilombola na construção da prática gestora e educativa. Analisou-se, igualmente, as contribuições da escola para a construção da identidade cultural e territorial dos remanescentes. Entre os procedimentos metodológicos, observou-se a prática do Gestor Escolar na condução da instituição buscando averiguar se ocorre um diálogo com a tradição ancestral e como se desenvolve a supervisão diante do trabalho dos professores desta instituição. A observação participante favoreceu a inserção na comunidade quilombola de Paredão Baixo e a aproximação à equipe diretiva e professores da escola. Foram realizadas também entrevistas com a gestora/supervisora e liderança quilombola, além de um questionário para os docentes. Para a análise, utilizou-se como ferramenta teórica os conceitos de Colonização, Quilombo e Escola Quilombola.

Palavras-chave: Gestão/supervisão. Escola Quilombola. Colonização. Território. Educação antirracista.

ABSTRACT

This monograph aimed to analyze the articulations that the manager/supervisor and the school as a whole draws in the search for a dialogue with the sociocultural quilombola universe. The objective was to identify if there is participation of the quilombola community in the construction of the management and educational practice. The school's contributions to the construction of the cultural and territorial identity of the remnants were also analyzed. Among the methodological procedures, it was observed the practice of the School Manager in the conduct of the institution seeking to ascertain if a dialogue with the ancestral tradition occurs, and how supervision is developed in front of the work of the teachers of this institution. The participant observation favored the insertion in the quilombola community of Paredão Baixo and next to the directive team and teachers of the school. Interviews were also conducted with the manager / supervisor and quilombola leadership, as well as a questionnaire for teachers. For the analysis, the concepts of Colonization were used as theoretical Colobization tool; Quilombo; Quilombola School.

Key-words: Management/supervision. Quilombola School. Colonization. Territory. Anti-racism education.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 7 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 11 |
| 3 METODOLOGIA | 21 |
| 4 CONTEXTO HISTÓRICO E TEMÁTICO DO ESTUDO | 23 |
| 4.1 Uma nação construída por corpos Negros | 23 |
| 4.2 Gestão e Supervisão escolar: a busca por uma prática libertadora..... | 27 |
| 5 A VIDA TEM A COR QUE VOCÊ PINTA..... | 34 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 47 |
| REFERÊNCIAS..... | 50 |
| APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A GESTORA/SUPERVISORA..... | 53 |
| APÊNDICE B – ENTREVISTA COM LIDERANÇA QUILOMBOLA..... | 55 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 56 |

1 INTRODUÇÃO

O desejo de realizar a presente pesquisa nasceu durante minha graduação em História. Em muitos textos e debates em sala de aula, a curiosidade sobre a forma de colonização e, conseqüentemente, a dominação exercida sobre os cativos trazidos da África eram aspectos que me despertavam interesse. Contudo, suas resistências sempre me despertaram interesse maior, dentre as quais uma das mais importantes foram as fugas para locais que ficaram conhecidos como quilombos.

Durante este período acadêmico, fui bolsista de iniciação científica, no projeto *Africanidades Meridionais: Presenças africanas nos registros de batismo de Porto Alegre (século XIX)*, com o Prof. Dr. Paulo Roberto Staudt Moreira. A partir das diversas leituras e aprofundamento sobre o tema, direcionei meu trabalho final de curso para a questão das doenças e óbitos de escravos na cidade de Porto Alegre no século XIX. Continuando a pesquisa, fui buscar na pós-graduação de Especialização em História do Rio Grande do Sul o aprofundamento do tema. Com os dados levantados na graduação, investiguei a questão de doenças e óbitos e as condições de vida destes escravos na capital gaúcha.

Afastando-me da academia, e exercendo a profissão de professor, tive a oportunidade de refletir sobre a prática docente, o fazer pedagógico. Fui observando os diversos interesses políticos por trás das propostas educacionais e sempre sensível para a causa negra no currículo escolar. Então, quando escolhi a especialização em Gestão e Supervisão Escolar, tinha em mente desenvolver uma pesquisa relacionando os temas educação e quilombo.

A condição do negro no Brasil sempre foi objeto de estudos entre diversos pesquisadores sociais.¹ A História do nosso país passa diretamente pelas mãos e pés destas almas arrancadas do Continente Africano, pois por mais de 300 anos foi a principal mão de obra utilizada em nosso país. Nunca aceitaram esta condição,

¹ Ver MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Os Cativos e os Homens de Bem** - Experiências Negras no Espaço urbano. Porto Alegre: Edições EST, 2003. v. 1., FILHO, José Maestri. **O Escravo Gaúcho: Resistência e Trabalho**. Porto Alegre: Ed. Brasiliense, 1984, FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**, 50. ed. São Paulo: Global Editora, 2005, CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravista do Rio Grande do Sul**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969 e GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

buscaram resistir em muitos âmbitos² e a fuga foi uma das principais formas de resistência, formando, assim, os quilombos. Após a abolição,³ muitos desses libertos não tiveram para onde ir. De tal modo, buscaram terras próximas ou locais onde pudessem exercer uma vida comunitária e uma economia de subsistência, os quais não deixam de ser quilombos,⁴ redutos de resistência e sobrevivência. Então, a luta por demarcações de seus territórios vem ocorrendo desde o período do pós-abolição. Contudo, sob pressão dos movimentos negros e sociedade civil temos a normatização apenas na constituição de 1988.⁵ E nos primeiros anos do século XXI, após muitos debates e lutas, temos a aprovação do decreto nº4.887, de 2003, que regula o procedimento de demarcações e delimitações de terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.⁶ Esta luta por seus territórios passa ainda pela formação identitária, a formação de suas negritudes. Para isto, é preciso existir uma escola que possa dar conta de toda a bagagem cultural de sua ancestralidade africana. Surge, a partir daí, a lei nº 10.639,⁷ de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira.

Com base nesse contexto, temos como problemática para esta pesquisa: quais são as articulações que o gestor/supervisor e a escola como um todo traça na busca de um diálogo com o universo sociocultural quilombola? Com isso, queremos identificar se há participação da comunidade quilombola na construção da prática educativa e gestora. Queremos ainda analisar as contribuições da escola para a construção da identidade cultural e territorial dos remanescentes, observar a prática do Gestor Escolar na condução da instituição e se ocorre um diálogo com a tradição

² Ver SLENES, Robert Wayne. **Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2011 e SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, Roceiros e Rebeldes**. Tradução de Jussara Simões. Bauru: Edusc, 2001.

³ Ver COSTA, Emília Viotti da. **Abolição**. São Paulo: Global, 2008.

⁴ Ver ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: Antropologia e História do Processo de Formação Quilombola**. São Paulo. EDUSC, 2006.

⁵ Ver BRASIL, Art. 68 do ADCT e 215 e 216 da Constituição da República.

⁶ Ver BRASIL, **Decreto nº4.887, 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. Brasília, DF, Diário Oficial, nº 227, 21 de novembro de 2003.

⁷ Ver BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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". Brasília, DF, Diário Oficial, 10 de outubro de 2003.

ancestral e, ainda, como ocorre a supervisão diante do trabalho dos professores desta instituição.

Para isto, buscaremos utilizar os trabalhos de pesquisas já realizados, principalmente os produzidos no âmbito acadêmico, como teses, dissertações e artigos. Contudo, não deixaremos de utilizar as obras clássicas sobre a temática, além dos decretos e leis nacionais e estaduais. Na nossa compreensão, para termos um quadro mais claro, iremos coletar dados em campo, observações, vivências e entrevistas aos moradores e lideranças dos remanescentes quilombolas. Nas instituições de ensino, pretendemos observar e entrevistar os agentes envolvidos no processo escolar.

Iremos construir a estrutura do nosso trabalho em dois capítulos, sendo no primeiro uma construção breve do cenário histórico e social dos atores em questão, a população afro-brasileira. Logo após, iremos discorrer sobre a formação do território que pesquisamos e em seguida procuraremos contextualizar o desenvolvimento das profissões de gestão e supervisão escolares, além de apontar algumas alternativas para esta atividade. Para construirmos este caminho, iremos utilizar autores clássicos como Cardoso (1969), Maestri (1983), Moreira (2003) e Kuhn (2011). Para isto, exploramos os pesquisadores Ramos e Smanioto (2014).

Já no segundo capítulo, iremos resgatar nossas entrevistas e analisar os dados coletados na escola e no quilombo. Para isto, utilizaremos como metodologia pesquisa de campo observações do agir dos sujeitos, entrevistas estruturadas com a equipe gestora e a liderança quilombola e questionários para os professores. Com isto, pretendemos desenvolver um estudo qualiquantitativo que possa nos ajudar a responder o nosso problema de pesquisa. Ao mesmo tempo em que vamos descrever nossas vivências nestes espaços, junto da análise e apresentação dos resultados iremos utilizar, principalmente, como indicadores, a resolução nº 8 de 20 de novembro de 2003, e a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Sempre que possível, relacionaremos as leituras realizadas durante a pesquisa e as aulas do curso de Especialização para tentar dar conta de nosso problema inicial. Pretendemos, ao analisar estes diversos contextos históricos/sociais, compreender este quadro social onde está inserida a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rudi Lindenmeyer e o Quilombo de Paredão Baixo. Nossas análises partiram de alguns conceitos centrais que acreditamos serem importantes, como Colonialismo. E

para nos ajudar na reflexão utilizamos os pensadores sociais Fanon (1968, 2008) e Aimé (1977) e também o conceito de Quilombo em Arruti (2006). Partindo destas concepções, dialogaremos com Munanga (2003) e sua pesquisa sobre raça e racismo e Freire (1987) e sua escola democrática e libertária.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização da nossa pesquisa, acreditamos que um dos conceitos chave é o de colonização, pois ajudaria a entender a formação de uma educação formal para grupos remanescentes de quilombo. Para isto, buscamos pensar este conceito a partir dos intelectuais Franz Fanon¹ e Aimé Cesaire.²

A fim de entendermos os escritos destes pensadores, teremos que compreender o período em que estão inseridos. Momento este em que o continente africano está em ebulição, quando muitos países lutavam por via armada por sua libertação como colônia. As lutas pela independência no continente ocorrem, principalmente, a partir da década de 1950. E muitas destas lutas só foram possíveis não só pela guerra, mas também por discussões teóricas. Estas produções acabam influenciando e sendo influenciadas pela luta armada, segundo Ferreira (2015, p. 13):

A obra de Fanon, ao trazer um entendimento da relação imperialista e do colonialismo entre Europa e África a partir da perspectiva do Homem colonizado, e não apenas dos próprios propósitos das potências capitalistas, constrói uma percepção da colonização vista de baixo, desnudando uma página das mais bárbaras da história, mas que, conforme ele mesmo aponta, era falsamente transvestida com o humanismo europeu.

A colonização buscou a dominação não apenas material, mas ainda cultural nas colônias, assim podendo quebrar as identidades e, conseqüentemente, a resistência. O valor normativo de certas culturas sobre outras é um efeito de definições egocêntricas e sociocentristas. Normalmente se afirmam primeiro a existência de grupos humanos sem cultura, depois, de culturas hierarquizadas e, por fim, de relativismos culturais, segundo o próprio Fanon:

Ao colonialismo não basta encerrar o povo em suas malhas, escravizar o cérebro colonizado de toda forma e todo conteúdo, por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado

¹ Utilizaremos as obras FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008, FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 e FANON, Frantz. **Racismo e Cultura**. In: Em defesa da Revolução Africana. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980. p. 34-49.

² Ver CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

do povo oprimindo, deformando, desfigurando, aniquilando. Esta tarefa de desvalorizar da história do período anterior à colonização adquire hoje sua significação dialética. (FANON, 1968. p. 175).

Esta deformação do passado referida por Fanon está diretamente relacionada com a nossa pesquisa, uma vez que acreditamos ter uma educação muito pouco inclusiva, democrática, com os diversos grupos sociais, historicamente oprimidos e colonizados. No caso de nosso estudo, os grupos quilombolas. Estes têm sua História, muitas vezes, renegadas e os estudos que a educação formal proporciona não atendem seu modo de vida, suas peculiaridades, sendo uma educação centrada no eurocentrismo. No entanto, reconhecemos alguns avanços, como algumas leis³ que buscam dar outro direcionamento à educação brasileira.

O colonizado reproduz a história da metrópole, sua cultura, valores. E somente conseguirá sua libertação quando conseguir afirmar sua identidade. Esta alienação cultural que os povos colonizados receberam, ou pela qual tiveram que passar, tem como objetivo convencer que a civilização era trazida pelo colonizado, e este iria tirar das trevas culturais o nativo. Em outras palavras, o objetivo de protegê-lo dele mesmo, de sua barbárie, de seu estado de selvageria. (FANON, 1968).

Tendo julgado, condenado, abandonado, as suas formas culturais, as suas linguagens, sua alienação, os seus procedimentos sexuais, a sua maneira de sentar-se, de repousar, o oprimido, com a energia e a tenacidade do naufrago, arrete-se sobre a cultura imposta. (FANON, 1980. p. 43).

Com isto, podemos perceber na fala do pesquisador que, não tendo saída, o colonizado busca afirmar-se na cultura de quem o controla. Ainda podemos entender que as trocas culturais formaram muitas civilizações, como a própria Europa. Contudo, a colonização não é uma troca, mas sim a imposição de uma cultura sobre a outra.

O que é no seu princípio a colonização? Concordemos no que ela não é, sem evangelização, nem empresa filantrópica, da doença, da tirania, nem propaganda de Deus, nem extensão de direitos [...]. (CESARÉ, 1969, p. 14).

³ Ver BRASIL, **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. 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".

A colonização leva à coisificação da cultura, das pessoas que domina, leva à negação da possibilidade de outras formas culturais. Com isto, Aimé Cesaire aponta que muitos historiadores, pesquisadores sociais, buscaram, através da história, menosprezar as outras culturas, diminuindo-as perante o pensamento europeu, esquecendo que uma grande parcela de seus saberes científicos veio de outras nações, continentes.

Este pensamento hegemônico dominante de culturas hierarquizadas levaria, segundo Fanon, ao conceito de mumificação cultural, que estaria ligada à inércia do pensamento individual. Então, a apatia, muitas vezes observadas nos povos colonizados, estaria ligada a esta lógica, do controle social e cultural da sua vida, e sua dificuldade de remover as amarras de seu pensamento. Isso porque o grupo social, subjugado militarmente e economicamente, é desumanizado, tendo a possibilidade de “humanizar-se” apenas quando inserido na cultura do dominador.

A partir destas reflexões, os autores iniciam a busca da compreensão sobre o racismo que, para Fanon, não é um todo, mas um elemento mais visível, mais cotidiano, que tem na discriminação a tentativa de subjugar e controlar um povo.

[...] racismo que se pretende racional, individual, determinando, genotípico, transformasse em racismo cultural. O objetivo do racismo já não é o homem particular mais certa forma de existir. (FANON, 1980).

Esta forma de existir de que nos fala podemos perceber na sociedade onde estamos inseridos, onde os padrões estéticos, linguísticos, pedagógicos e filosóficos acabam sendo eurocêntricos ou norte-americanos. Sobre o conceito de raça e racismo, o antropólogo Kabengele Munanga nos dá alguns elementos para pensarmos. Para o autor, os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento.

Racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula divisão da humanidade em grandes grupos chamadas raças constatadas que têm características físicas hereditárias comuns sendo, estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores iguais. (MUNANGA, 2003, p.7).

Então, o racismo tem a tendência de considerar que as características intelectuais e morais de um determinado grupo estão associadas ao seu perfil físico, biológico. Para o antropólogo, o conceito de raça, como o compreendemos hoje, não teria nenhuma base científica, sendo muito mais um conceito ideológico, político, expressando relações de poder e dominação. No Brasil, o mito de democracia racial teria influenciado no atraso do reconhecimento do racismo e das políticas afirmativas. Já segundo a pesquisadora Schwarcz (1993), o preconceito racial estaria ligado em boa parte à criação de instituições acadêmicas do século XIX, como o Instituto Histórico e Geográfico, entre outros. Isto porque neste período boa parte dos intelectuais brasileiros estavam pensando o país a partir do liberalismo, darwinismo social, naturalismo e “[...] era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridade”. (SCHWARCZ, 1993, p. 38).

Segundo a autora, o termo raça é introduzido pelo pesquisador Georges Curvier no início do século XIX. A partir do conceito, “[...] temos certa orientação intelectual, uma reação ao iluminismo, em sua visão unitária do homem. Tratava de uma investida ao pressuposto igualitária das revoluções burguesas [...]. (SCHWARCZ, 1993, p. 63). E não foram poucas as interpretações de a Origem das Espécies de Charles Darwin, que desviavam do perfil original, esboçando assim uma outra leitura do comportamento humano e, conseqüentemente, de hierarquias na sociedade.

O darwinismo social ou teoria das raças, essa nova perspectiva via de forma pessimista a miscigenação, já que acreditava que não se transmitiriam caracteres adquiridos, nem mesmo por meio de um processo de evolução social. (SCHWARCZ, 1993, p. 78).

A partir desta fala da pesquisadora, podemos concluir que toda forma de cruzamento racial seria um erro e esta formação de mestiçagem era sinônimo de degeneração não apenas racial, mas também social. Logo, o Brasil ofereceu campo fértil: “[...] o modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias [...]”. (SCHWARCZ, 1993, p. 85). Desse modo, podemos iniciar uma compreensão do processo de exclusão de todos que não fossem brancos, incluindo a educação. Cada vez mais, buscar-se-ia uma forma de branqueamento cultural.

Para que possamos buscar a resposta do nosso problema, temos que compreender o conceito de quilombo também, e para isto buscamos em alguns

trabalhos acadêmicos⁴ a nossa fundamentação. Contudo, começaremos por descrever como é definido o conceito pelo órgão responsável pela demarcação do território quilombola, o INCRA:⁵

O termo quilombo é uma categoria jurídica usada pelo Estado brasileiro a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988, visando assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, bem como ancestralidade negra relacionada com o período escravocrata. Nesse sentido, há outras terminologias para o termo quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros. (INCRA, 2004, p. 4).

A definição utilizada pelo Estado brasileiro para denominar estes territórios nem sempre conseguem dar conta de toda complexidade que exige. Já para a historiadora Souza (2008), uma das principais formas de resistência à escravidão foi as fugas para estes locais distantes, que ficaram conhecidos como quilombo. Conforme ela (2008, p. 97), “[...] fugir era o recurso mais radical que os escravos tinham para escapar da escravidão”. No entanto, não podemos compreender esta concepção apenas no sentido Histórico escravista, pois o quilombo também vai sendo formado a partir da abolição. Livres, estes ex-escravos não tinham para onde ir, logo procuravam terras para poder se assentar e desenvolver uma vida.

[...] comunidades negras rurais que não foram originadas a partir de escravos fugidos são quilombos contemporâneos, pois a autonomia teria determinado a identidade étnica, cultural e territorial das comunidades. A autonomia passou a ser sinônimo de resistência, ou seja, estas comunidades resistiram à ação de grileiros, fazendeiros, especuladores, permanecendo na propriedade [...]. (HARTER; NUNES; CUNHA, 2014, p. 45).

⁴ Ver DA SILVA, Paulo Sérgio. **Contornos Pedagógicos de uma Educação Quilombola**. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, POA, 2013, FIABANI, Adelmir. **Os Novos Quilombos: Luta pela Terra e Afirmação Étnica no Brasil (1988 – 2008)**. 2008, 275 f. Tese (Doutorado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pós-Graduação em História, São Leopoldo, 2008, OLIVEIRA, Heron Lisboa. **Comunidades Remanescentes dos Quilombos de Arvinha e Mormaça: Processos Educativos na Manutenção e Recuperação do Território**. 2014, 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2014.

⁵ Criado em 09 de julho de 1970, pelo decreto nº 1.110, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, INCRA, é uma autarquia federal que tem como objetivo a regulamentação fundiária e, no nosso caso, ficou responsável pela regularização do território quilombola.

Segundo os autores, muitas destas terras teriam sido doadas pelos próprios senhores. No entanto, sem nenhuma documentação ou registro, estas comunidades muitas vezes não têm como provar seu direito de posse. As terras quilombolas apresentam diversas origens, sendo muito difícil precisá-las. Muitas vezes, a comunidade iniciou de uma forma e se desenvolveu de outra. Algumas ocuparam terras onde existiram quilombos históricos, outras foram doadas por escravistas e poucas têm sua história iniciada em terras adquiridas pelos cativos ou ex-escravos. Os quilombos contemporâneos nascem da necessidade de designar aos territórios negros rurais, que não estavam sendo contemplados pela Constituição Federal, na hora das demarcações.

Estas terras têm um valor muito maior do que simplesmente um pedaço e chão. Segundo o pesquisador Oliveira (2014), são territórios, espaços onde se encontram relações sociais. Estas comunidades negras historicamente se constituíram através da ligação com a relação à terra onde habitam. Este processo não ocorreu de forma harmoniosa, mas a partir de muitas resistências e lutas.

O território quilombola é a própria essência da identidade cultural na medida em que é a base fundamental da cultura de comunidades tradicionais e as possíveis fragmentações levariam ao rompimento de suas praticas culturais. (OLIVEIRA, 2014, p. 20).

Podemos observar na fala do pesquisador a importância de evitar a divisão do território, podendo ter como prejuízo a ruptura desta cultura ancestral. Por isto, a relevância das demarcações como um primeiro passo no caminho da preservação da cultura.

Se olharmos para o decreto nº 4.487⁶, de 2003, podemos perceber algumas definições do Estado de como identificar os grupos renascentes:

Art. 2 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).

⁶ 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.

Autoatribuição, trajetória histórica e relações territoriais seriam de fundamental importância na lei para a identificação destes grupos. Estas questões trazem de uma forma clara a importância da identidade para os remanescentes. Esta consciência de identidade coletiva e ancestralidade africana são pontos centrais.

[...] uma comunidade quilombola precisa ter a presunção da ancestralidade negra, mesmo que alguns membros incluídos ao grupo ao longo de sua história apresentem outras ancestralidades, e apresentar um histórico de resistência coletiva a opressão sofrida, desde o período escravagista até a atualidade, uma vez que tal opressão não deixou de ser operante nos dias atuais, tanto da parte da sociedade como do Estado. (INCRA, ano 2005, p. 5).

A importância do desenvolvimento da identidade coletiva passa pela afirmação da sua forma de viver, de plantar, de falar, de se relacionar com o mundo. Aí reside a importância de uma instituição educacional que proporcione circunstância para pensar sua condição histórico/social. Percebemos, então, a escola como um marco para sociedade quilombola.

Esta instituição e o sistema educacional brasileiro, segundo Rosa (2009), deveriam levar em conta os valores tradicionais africanos, pois estes podem ajudar na prática pedagógica. Além disso, são elementos centrais para contribuir como um processo de reeducação das relações étnicas raciais e, conseqüentemente, o respeito a diferenças fenotípicas e culturais, a fim de ajudar a formar uma identidade. É necessário desconstruir uma educação colonial onde

[...] docentes procuram trabalhar as datas comemorativas e alguns projetos que remetem à expressão cultural das raízes africanas, mas ainda de forma descontextualizada, sem analisar e refletir criticamente sobre as relações identitárias estabelecidas no interior da escola. (ROCHA, 2009, p. 13).

A pesquisadora aponta a falta de profundidade de como muitas vezes é tratado o tema. E afirma que “[...] o reconhecimento dos elos existentes entre as Histórias do Brasil e da África e suas culturas levará ao reconhecimento e valorização étnica”. (ROCHA, 2009, p. 24). Ao proporcionar o acesso aos estudantes à compreensão da contribuição do povo negro, bem como de outros grupos sociais à nação brasileira, seria possível concretizar uma nova proposta curricular não mais centrada em um currículo eurocêntrico. Isto porque, segundo a autora, não seria

possível afirmar a identidade dos diversos grupos étnicos que compõem a nação se lhes é negado a sua própria História. Dever-se-ia levar em conta os conceitos de ancestralidade, circularidade, solidariedade, comunitarismo e corporeidade nos afazeres pedagógicos.

Como podemos perceber, a pesquisadora Rocha (2009) preocupa-se com uma educação que afirme todas as etnias que compõem o povo brasileiro. Ela tem uma visão de educação nacional. Procura construir um sistema de ensino que rompa com o modelo atual, buscando e aprendendo com aquilo que as diversas etnias e, principalmente, os grupos negros têm em sua cultura para construir uma educação brasileira que responda às necessidades destes grupos e que seja mais democrática.

Partindo desta visão, iremos agora focar mais especificamente na educação das comunidades remanescentes. O historiador Silva (2013), nas suas pesquisas, aponta que, nas diversas comunidades quilombolas, os processos de educação acontecem de maneira não formal, pois a figura dos mais velhos tem papel muito importante no passar suas formas ancestrais de viver.

Desta maneira, as rezas, os cânticos, o conhecimento sobre ervas medicinais, as técnicas de plantio e criação de animais, as histórias e memórias coletivas constituem acervo comunitário que auxiliam a compreensão acerca de seu estar no mundo e em relação ao mundo. (SILVA, 2013, p. 23).

A educação não formal que o pesquisador nos aponta estaria nas rodas de conversas, nos chimarrões, nas histórias de avós. Esta valorização cultural muitas vezes é renegada no modelo atual de escola, já que todos estes aspectos deveriam ser levados em conta no fazer pedagógico e nas políticas públicas educacionais. O autor Oliveira (2014) parte desta mesma linha e concorda com Silva, pois para ele a educação também não ocorre apenas na escola, mas ainda nos diversos meios: família, amigos e comunidade. Muitas vezes, porém, na instituição formal a educação reproduz apenas um pensamento hegemônico, não dando conta das necessidades do grupo.

A educação do colonizador que carrega o saber de seu modelo de vida e que aparenta uma legalidade em seus atos de domínio não servira como educação para o colonizado que intrinsecamente vai

aceitando e internalizando como única, sem perceber incorporando valores a serviço do dominador. (OLIVEIRA, 2014, p.158).

É esta descolonização que Oliveira chega à conclusão ser necessária, tanto para a escola quilombola, quanto para a escola que recebe alunos oriundos deste território. Segundo o mesmo autor, uma educação quilombola deve ajudar os estudantes a refletir positivamente sobre sua condição histórica e social, assim possibilitando uma releitura de seu mundo e contribuindo para uma afirmação identitária cultural e territorial. Já o pesquisador Lopes (2008) afirma que não há quilombo sem território e educação. Em sua pesquisa, ele reforça o que Oliveira vem defendendo em suas análises.

[...] torna-se necessário, portanto, pensar a educação escolar quilombola não separada do território e das relações sociais produzidas para a formação do cidadão negro. O território, enquanto movimento, é um aspecto político e de dimensão cultural quilombola. (LOPES, 2008, p. 1005).

Como percebemos, fica evidente a importância repetida por estes pesquisadores na construção do diálogo com as comunidades, com as lideranças quilombolas, na tomada de decisões e planejamento, tanto das equipes gestoras como na prática dos professores.

Os saberes locais que se encontram dentro da comunidade e a formação que vem de fora precisam caminhar juntos. Numa relação dialógica, o segundo não pode se sobrepor ao primeiro, reconhecendo que os saberes locais serão balizados pelo conhecimento científico, no qual o ensino não seria somente a ciência acumulada, mas a experiência mediada pelo senso comum e cultura. (LOPES, 2008, p. 121).

Esta participação das comunidades remanescentes na escola também é garantida por resolução da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2012),⁷ como podemos observar no artigo 39:

⁷ Ver BRASIL, **Resolução Nº 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: 15 out. 2016.

A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

Se seguirmos o teor deste decreto, logo veremos no parágrafo primeiro, do mesmo artigo, a obrigatoriedade da gestão escolar, coordenação pedagógica, em dialogar com as organizações do movimento quilombola, para considerar os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos dos territórios.

Tanto as regulamentações como o pensamento acadêmico apontam para as valorizações das diferentes culturas, que, a nosso ver, podem ajudar no processo de descolonização da educação, tornando-o muito mais democrático, respeitando, assim, as diversidades e ajudando a construir as identidades coletivas de nossa nação.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos um campo empírico para o levantamento de dados para buscar responder nosso problema. Por meio da observação participante, estivemos nos inserindo na comunidade quilombola de Paredão Baixo e junto à equipe diretiva e professores da escola Rudi Lindenmeyer. Mesmo com limitações temporais para esta observação, possível para este trabalho de Monografia de curso, segundo Lakatos (2010, p.177), “ele [o pesquisador] se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa de atividades destes.” Esta inserção teve como objetivo vivenciar e experimentar as realidades das comunidades estudadas, pois pensamos que seja de fundamental importância, para a realização de nossa investigação, conhecer *in loco* estes territórios. “O objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo ou sua missão [...]”. (LAKATOS, 2010, p. 177).

Além destas observações, buscamos entrevistar a equipe gestora e a liderança quilombola. Temos como meta coletar maiores informações qualitativas com esta técnica.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS, 2010, p. 177)

Utilizamos o tipo de entrevista padronizada ou estruturada, com um roteiro pré-estabelecido anteriormente. Outro instrumento de coleta de dados será a utilização de questionário para os professores da escola. Segundo, Lakatos (2010, p. 184), “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados, construído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistado.” Desta forma, buscamos construir uma abordagem quali-quantitativa, porque acreditamos que, para procurar as respostas necessárias para nossa resolução do problema, devemos nos cercar de todas as possibilidades que a

ciência nos oferece, dado que a complexidade do tema demanda a busca por diversas possibilidades de coleta de dados.

Ainda utilizamos a pesquisa bibliográfica,¹ produções acadêmicas como dissertações e teses, e alguns artigos. Além disto, manipulamos documentos primários que serão as leis e decretos que compõe as regularizações da educação quilombola e as demarcações dos territórios.

¹ Ver SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

4 CONTEXTO HISTÓRICO E TEMÁTICO DO ESTUDO

Para iniciarmos este capítulo, procuraremos edificar brevemente o cenário histórico e social dos atores em questão, a população afro-brasileira. Logo após, iremos discorrer sobre a formação do território que pesquisamos e em seguida buscaremos contextualizar a construção e o desenvolvimento das profissões de gestão e supervisão escolares no Brasil.

4.1 Uma nação construída por corpos Negros

Os negros trazidos à força do continente africano não só ajudaram, mas foram essenciais na construção do Brasil. Carregando em seus ombros a economia dos diversos ciclos econômicos, emprestando sua cultura musical, gastronômica, linguística, religiosa entre outras para a formação do que nós hoje chamamos de identidade brasileira. No entanto, durante muito tempo foram renegados na História do Brasil como coadjuvantes. Segundo a historiadora Souza (2008),

Depois de uma dura travessia pelo oceano Atlântico, foram obrigados a mudar sua maneira de viver, adaptando seus costumes e suas tradições ao novo ambiente. Misturando-se aos povos que aqui encontraram, esses negros deram origem à mestiçagem que amorenou nossa pele, alongou silhuetas, encrespou cabelos e nos conferiu a originalidade de gestos macios e andar requebrado. Ao incorporarem elementos africanos ao seu dia-a-dia (sic) nas lavouras, nos engenhos de açúcar, nas minas e nas cidades, construíram uma nova identidade e nos legaram o que hoje chamamos de cultura afro-brasileira. (SOUZA, 2008, p. 12).

Como podemos perceber na fala da pesquisadora, a importância dos negros na formação da nossa cultura foi fundamental. E ainda temos que destacar que estiveram presente desde meados do século XV, tendo sua libertação em finais do século XIX.¹ Estima-se que foram retirados do Continente Africano em torno de vinte

¹ Não pretendemos neste trabalho aprofundar a História da escravidão no Brasil, para isto recomendamos os trabalhos de SILVA (2008), MOREIRA (2003), GORENDER (2010) e FILHO (1984).

milhões de negros e cerca de quatro milhões destes desembarcam no Brasil, para se tornarem escravos.²

Aqueles que conseguiam sobreviver à travessia do Atlântico eram vendidos em mercados de escravos e logo após serem comprados por algum senhor eram já colocados a trabalhar nas diversas roças, ao som do chicote dos feitores. Estes africanos exerceram diversos tipos de atividades, durante a História do Brasil, estando presentes não só na agromanufatura do açúcar, no plantio do algodão, na extração do ouro e nas plantações de café como também na pecuária e ainda em trabalhos especializados como artesanatos, serviços domésticos etc. O excesso de trabalho, uma alimentação inadequada, condições de higiene péssimas e castigos, entre outros fatores, levavam rapidamente a saúde do escravo a piorar. A média de vida era de aproximadamente sete a dez anos de trabalho. No entanto, estes cativos buscavam resistir tanto procurando a fuga para locais distantes, como os quilombos, como a resistência cultural, casamentos etc.³

Já no Rio Grande do Sul, em um determinado instante da historiografia, afirmou-se que a escravidão não havia sido numericamente significativa e que as relações entre senhores e cativos tinham sido mais “brandas”. Porém, para Cardoso (1977), houve negros cativos desde a formação inicial do estado:

No século XVIII a utilização de negros nos currais foi reduzida. Apenas nas povoações e vilas que cresceram em torno de pontos fortificados a utilização de escravos e misteres domésticos e nos serviços urbanos foram maiores. (CARDOSO, 1977, p. 49).

Para este sociólogo, durante grande período da História do Rio Grande do Sul, a economia repousou sobre a criação de gado e a agricultura. E foi nestas atividades principalmente que se centrou a mão de obra escrava africana. E não houve concentração de cativos nas mãos de poucos poderosos. A riqueza não se concentrou no período inicial da formação do Rio Grande do Sul e os poderosos basearam sua riqueza muito mais no comércio do gado do que na posse das terras ou de animais. Estes quadros começaram a mudar, segundo Cardoso, quando o

² Ver KLEIN, Herbert. Tráfico de Escravos. In: IBGE. Estatísticas Históricas do Brasil. RJ, 197. P. 51-59.

³ Ver SCHWARTZ, Stuart B. Escravos, Roceiros e Rebeldes. Trad. Jussara Simões. Bauru (SP): Edusc, 2001. 306p. e SLENES, Robert Wayne. Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX. 2ª ed. Campinas: Unicamp, 2011. 302 p.

fluxo de trocas entre a área sulina e mercados externos; principalmente com as plantações de trigo. No final do século XVIII e início do XIX, há um grande aumento do número de escravos, já pela necessidade do serviço doméstico e principalmente pelas estâncias de charque.

Foi na exploração de charque que se utilizou mais fortemente mão de obra cativa. A atividade cresceu principalmente na cidade de Pelotas e nas áreas próximas a Porto Alegre, sendo exportado principalmente para o Rio de Janeiro e Bahia e ainda às Antilhas. Antes do desenvolvimento das charqueadas gaúchas, quem abastecia o mercado interno brasileiro era o Estado do Ceará. “A indústria de charque, apesar dos longos períodos de crise por que passou, constituiu durante todo o século XIX o setor da economia gaúcha que mais absorveu trabalho escravo”. (CARDOSO, 1977, p. 72).

Já nas cidades, os escravos tiveram seu trabalho concentrado em especialidades (artesões). Eles possuíam de fato uma qualidade diferente dos cativos que trabalhavam nas fazendas de charque, porque possuíam habilidades que os transformavam em ferramentas mais refinadas e também tendo uma maior mobilidade entre os espaços.

Neste contexto da História da Escravidão no Rio Grande do Sul, começamos a chegar ao nosso objetivo, a Cidade de Taquara, que, segundo as pesquisadoras Ramos e Snamiotto (2014), em sua origem foi colonizada por lusos-açorianos e, posteriormente, por imigrantes alemães. Estas primeiras terras pertenceram ao sesmeiro Antônio Borges de Almeida Leães, que passou as terras a Ludwing Lahn. Este buscou trazer os primeiros colonos alemães. Este espaço passou a ser conhecido com o nome de Fazenda do Novo Mundo. A base das atividades econômicas estava assentada sobre a agricultura. As pesquisadoras destacam a importância do rio para o transporte e irrigação da região.

Devido à prosperidade desse povo junto a articulações políticas, a Colônia do Mundo Novo passou à condição de freguesia ou distrito de Santa Cristina do Pinhal em 27 de maio de 1882, com a denominação de Senhor Bom Jesus do Mundo Novo. Em 17 de abril de 1886, passou de freguesia à vila e, a partir daí, tornou-se independente de Santa Cristina. Já em 18 de dezembro de 1908, alcançou a categoria de cidade. (RAMOS; SNANIOTTO, 2014, p. 220).

A mão de obra cativa possivelmente estava presente nas fazendas de cana de açúcar e mandioca da região. Segundo as pesquisadoras, entre 1868 e 1870 havia 2.471 moradores, sendo 224 escravos pertencentes a 61 famílias.

No distrito da Fazenda Fialho, encontra-se a comunidade remanescente quilombola do Paredão Baixo. Esta região aos poucos foi sendo habitada por descendentes de escravos negros. Segundo as autoras, no princípio, as habitações eram construídas de modo muito rústico, à base de capim e barro, e viviam de lavoura de milho e feijão. O Quilombo recebeu este nome porque fica em um local íngreme, um perau, nas divisas dos municípios de Gravataí e Taquara. E as ocupações teriam ocorrido logo após a abolição, onde estes ex-escravos buscaram esta região de difícil acesso para se esconder, com medo de quem sabe perderem sua condição de liberdade novamente. Supostamente estes primeiros negros eram da própria fazenda da família Fialho.

A comunidade conta hoje com 64 famílias, que ocupam uma área verde, subdividida em terrenos entre essas famílias. De acordo com a certidão de identidade (RG) de cada quilombola, foi possível constatar que a origem das famílias ali presentes gira em torno de quatro matrizes: a família Silva, Hilário, Souza e Rosa. Analisando essa documentação, constata-se que são poucas as pessoas de “fora” dessas raízes que vêm a fazer parte da comunidade. Os habitantes do Quilombo acabam por constituir família, casando-se e gerando filhos entre essas quatro matrizes, fortalecendo os laços entre eles. (RAMOS; SNANIOTTO, 2014, p. 224).

Hoje, segundo as autoras, e também observado por nós nas visitas realizadas, as diversas famílias que habitam a comunidade sobrevivem de diversas formas: economia agrofamiliar, serviços gerais para os vizinhos e chacareiros dos arredores.

Algumas mulheres realizam faxinas, mas poucas são as pessoas que trabalham fora do Quilombo. Também foi constatada a existência de uma pedreira na qual alguns moradores da localidade trabalham e de onde tiram seu sustento.

Na entrada do Quilombo, localiza-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Rudi Lindenmeyer, que atende da pré-escola ao 5º ano. Os alunos em sua maioria são oriundos da comunidade quilombola. Segundo a entrevista que realizamos com a Gestora da escola, hoje são 57 alunos. A escola dispõe de 4 salas de aula, funcionando nos turnos da manhã e da tarde. São cinco professores, duas

funcionárias de setor e a gestora, que também realiza as atividades de supervisão/coordenação.

4.2 Gestão e Supervisão escolar: a busca por uma prática libertadora

A concepção de supervisão surgiu com a industrialização, tendo o objetivo da melhoria da qualidade e quantidade da produção, antes de ser transferida para o sistema escolar. O sistema aplicado nas escolas tinha como objetivo proporcionar o melhor desempenho dos alunos e professores. Conforme Lima (2014, p. 69), “[...] durante o século XVIII e princípios do século XX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir e monitorar”.

Somente durante as primeiras décadas do século XX, a supervisão passou a se preocupar com os estabelecimentos de padrões de comportamentos bem definidos e de critérios de medições de desempenho escolar, sempre visando à eficiência do ensino. No Brasil, a supervisão passou a ser adotada pela primeira vez a partir da reforma Francisco Campos, decreto-lei 19.890/1931, e tinha como único objetivo o caráter de fiscalização.

A formação dos primeiros supervisores aconteceu a partir de cursos promovidos pelo Programa Americano-brasileiro de Assistência ao Ensino elementar – Pabaee.

A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. O Pabaee expandiu-se para o Brasil durante o período de 1957 a 1963, revestindo-se do caráter inovador na área pedagógica e preocupando-se, principalmente, com os meios que possibilitariam o reformismo educacional. (LIMA, 2014, p. 71).

Como podemos perceber, a concepção deste supervisor a partir do modelo educacional americano buscava uma educação tecnicista, não se preocupando muito com as diversidades, principalmente com as diversas nuances culturais existentes no Brasil. A cultura trazida das comunidades indígenas e quilombolas, como exemplos, não teriam muito espaço nesta nova forma de administrar. Foi implantado de forma vertical um sistema de controle de ensino que buscava apenas quantificar e não qualificar a educação.

A partir da década de 1970, é criada a lei nº 5.692/71, Diretrizes e Bases para a educação de 1º e 2º graus, onde é destinado um artigo que institucionaliza o cargo de supervisor como um especialista em educação e deve possuir o curso de graduação ou pós-graduação para exercer suas atividades. E segundo a pesquisadora Silva (2013) é a partir daí que se observa a divisão do trabalho no interior escolar.

A mudança de perfil do supervisor inicia-se com o período da redemocratização da política brasileira, a partir da década de 1980, quando a função hierarquizada do supervisor se torna cada vez mais ultrapassada. A sociedade escolar cada vez mais necessita de um profissional que acompanhe, dê suporte pedagógico, baseado na organização coletiva do trabalho. E a partir da década seguinte é promulgada a lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em que “[...] as incumbências nas instituições de ensino não estão nítidas, mas de forma tácita”. (SILVA, 2015, p. 58). Então a partir deste instante tornou-se obrigatório este profissional ser especializado.

A pesquisadora Klaus (2016) traz o contexto histórico/social deste momento, destacando que o final da década de 1980 foi marcante para a educação. Foi a partir deste período que as discussões em torno da constituinte resultaram em avanços na área educacional, ainda em decorrência da Constituição Federal de 1988, tendo o direito social e a gestão democrática como princípios. Segundo a mesma pesquisadora, ao longo dos anos 1990, os eixos das políticas educacionais buscaram maior eficiência, via autonomia da escola, descentralização de responsabilidade, terceirização de serviços e o controle de qualidade. Tais reformas estariam respondendo a políticas internacionais implantadas pelo FMI e OMC. Estas questões aparecem mais nítidas com as propostas da CEPAL, para os anos 1990, denominada de Educação e Conhecimento.

Competividade autêntica que requer um grau adequado de coesão social e equidade; a imprescindível formação de recursos humanos, especialmente a que visa a disseminar o progresso técnico; além do esforço interno, o êxito da transformação dependerá da evolução do cenário internacional; a readequação do Estado, que é fundamental para a conclusão dessa nova fase da evolução da América Latina e Caribe. (KLAUS, 2016, p. 77).

Este modelo de política estatal pretendido pela CEPAL,⁴ deveria se apoiar em uma base empresarial, buscando avaliar constantemente seu “produto”: a educação. Os investimentos no setor deveriam ser realizados não apenas pelo poder público, mas principalmente pelo setor privado e organizações civis.

Supõe uma organização da gestão educativa, orientada, por um lado, a descentralizar e dar maior autonomia às escolas e outros centros educacionais e, por outro, integrá-los em um marco comum de objetivos táticos. (KLAUS, 2016, p. 79).

Nestas perspectivas, a autora Juliana Lumertz (2011) aponta o conceito de terceira via, que nasceria como alternativa neoliberal e teria como diagnóstico a crise centrada no Estado. “Nasce, então, juntamente com ela a defesa do empreendimento de mercado, com ela o rigor da competição.” (LUMERTZ, 2011, p.85). Desta forma, quem fica responsável pelas demandas sociais, no nosso caso a educação, é o próprio cidadão. A gestão dos serviços públicos passa a ter enfoque na eficiência e no controle de resultados. E o resultado destas políticas é a responsabilização do sucesso ou fracasso das Escolas e, conseqüentemente, das equipes diretivas e professores.

Ao encontro deste quadro concebido pelas pesquisadoras, podemos observar que Freitas (2001) aponta algumas formas de resistências a estes modelos, dentre as quais se destaca o papel fundamental do supervisor escolar neste contexto. Estas mudanças de rumo e visão no atuar do profissional em supervisão é de fundamental importância, pois a participação e o trabalho coletivo na construção de uma escola mais democrática são condições “[...] imprescindíveis à construção de comprometermos de todos com o processo de transformação da cotidianidade escolar”. (FREITAS, 2001, p. 191). A gestão democrática é o único caminho possível para uma reinvenção da escola e a resistência às mudanças neoliberais.

O supervisor escolar deve romper com seu passado fiscalizador, segundo a mesma pesquisadora, e transformar-se em supervisor educador, sendo que este “[...] politicamente comprometido, orienta-se no sentido de contribuir para a

⁴ Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foi estabelecido em de 25 de fevereiro de 1948 e tem como objetivo contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo.

democratização do conhecimento na escola e a partir dela.” (FREITAS, 2001, p. 203).

O supervisor deve ter uma postura libertadora buscando fundamentar suas ações na crítica às concepções tradicionais, indicando alternativas e tendo em vista sempre uma concepção de gestão democrática.

[...] ao comprometer-se com a democratização da escola, opõe-se às características restritivas da supervisão tradicional, propondo que se supere: a neutralidade pelo posicionamento crítico; o controle pelo comprometimento; as relações hierárquicas pela responsabilidade partilhada; o individualismo pela solidariedade; a separação do fazer e do pensar pela reflexão coletiva; a ajuda pela problematização; a receita pela criação. Enfim, compromete-se com a reflexão e permanente reconstrução de sua prática profissional, tendo em vista a superação da ênfase administrativo-burocrática ou técnico-pragmática para construir-se com articulador necessário à gestão democrática do trabalho pedagógico. (FREITAS, 2001, p. 204).

Desta forma, opõe-se à concepção tradicional que propõe ao supervisor apenas a tarefa de verificar, planejar e avaliar a qualidade da execução de práticas padronizadas e definidoras que transformam o educador em um objeto de controle, principalmente em escolas que trabalhem com estudantes de comunidades remanescentes. Compreende-se a necessidade que o gestor e supervisor têm em dialogar com a comunidade, ouvindo dela as necessidades e levando em conta sua cultura. Deste modo, poderá ajudar os professores a construir uma concepção de educação a partir do território, como no caso que observamos nesta pesquisa, com o território quilombola.

A proposta da autora Freitas (2001) é que este supervisor educador atue pesquisando junto dos professores, alunos e comunidade em geral no sentido de tornar a escola um espaço de construções de saberes.

A supervisão escolar, nesta perspectiva da gestão democrática, trabalhará para o redimensionamento das relações que se estabelecem no interior da escola, exercendo uma interlocução constante com o professor no estudo de sua prática, instituindo conjuntamente obrigatoriedades que se constituam em elementos de apoio para o desenvolvimento de uma séria disciplina intelectual que, de forma sistemática e intencionalmente planejada, estabeleça uma articulação permanente entre teoria e prática didática, problematizando situações padronizadas e desafiando a criação do inédito-viável. (FREITAS, 2001, p. 209).

O supervisor educador se insere no sentido de articulador das ações educativas, de tal forma que através de um processo constante de debates com a comunidade escolar, Universidades e Fundações, possam trazer o melhor para seus professores no âmbito de formação continuada. Segundo a pesquisadora, o supervisor deve estar em um movimento constante e dinâmico entre teoria e prática. Contudo, o maior desafio deste profissional é a busca da reflexão coletiva, onde os docentes, a partir de suas práticas, possam ponderar sobre suas ações e assim ter clareza sobre o caminho apropriado a seguir.

Vale destacar a importância de estudar a prática – o que implica ler, escrever, refletir e registrar permanentemente essa reflexão – como um aspecto essencial a ser considerado na relação supervisor-professor, sendo este um elemento fundamental na proposição de um obrigatório ressignificado. (FREITAS, 2001, p. 212).

Estes registros, a que a autora nos chama atenção, devem ser incentivados pelo supervisor junto ao professor. Além disto, não devem ser cobrados da forma tradicional que vem sendo feito, em que a coleta se resume a receber planos, relatórios, gráficos que são modelos pré-definidos, apenas como um ritual burocrático, não havendo reflexão do educador sobre estes documentos. Esta maneira apenas inibe o professor. O ideal, segundo Freitas (2001), seria os próprios professores construírem suas anotações e com isto estudarem sua prática pedagógica.

É nesse processo que o trabalho da supervisão implicará, necessariamente, uma vivência de conscientização, pois requer não apenas a tomada de consciência, mas também a assunção de um novo modo de agir frente à realidade, onde a crítica e a autocrítica tornem-se elementos construtivos do processo de construção do conhecimento. (FREITAS, 2001, p. 214).

A partir destas ações, não haveria conscientizador e conscientizados, visto que, ao proporcionar a contemplação, o supervisor estaria também se conscientizando no processo. Para que se possam desenvolver estas práticas, é necessário que o profissional desenvolva em si uma postura de compromisso político, aliado às condições técnicas pedagógicas que fundamentem uma atividade viável, que possa vir a construir-se em um provocador de esperança.

O objeto de trabalho da supervisão escolar comprometida com a gestão democrática da escola é a construção coletiva da prática pedagógica a partir da vivência de uma organização do ensino orientada por uma teoria didática que dê sustentação a práxis criativa e ineditamente-viável, em função de um projeto político-pedagógico emancipatório. (FREITAS, 2001, p. 216).

O pensamento reflexivo seria parte integrante do objeto de trabalho do supervisor escolar, quando está comprometido com uma postura crítica, de uma prática de estudar os fazeres pedagógicos, “[...] o acompanhamento, a problematização, a investigação e o estudo são assumidos, na perspectiva da constituição da práxis educativa libertadora”. (FREITAS, 2001, p. 217). Para que se possa desenvolver um trabalho neste sentido, cabe ao supervisor procurar assumir uma postura de recriação de seu trabalho constantemente.

A pesquisadora ainda aponta a importância de os cursos de formação na área estarem dispostos a se reinventar e buscarem uma interdisciplinaridade que aproximem prática e teoria. Esta relação poderá ajudar a minimizar a lógica empresarial que marcou a origem da profissão e acentuar a gestão democrática, ouvindo e proporcionando aos educadores práticas libertadoras. Colocaríamos nestes apontamentos a importância também de as mantenedoras estarem constantemente oportunizando formação dos supervisores e com planos de carreira adequados aos profissionais.

Uma gestão realmente democrática, que ouça todas as culturas que compõem o Brasil, que não traga uma concepção de educação colonialista, mas que, ao contrário, busque uma educação libertadora, necessita propor alternativas ao neoliberalismo, passando por outra visão de Gestor e Supervisor escolar. Nesse paradigma emergente de gestão e supervisão escolar, os profissionais estão voltados para o diálogo, para a construção coletiva, enfatizando as peculiaridades de cada comunidade escolar, trazendo para suas ações cotidianas elementos destes territórios. Principalmente se pensarmos que estes profissionais trabalham com as peculiaridades de uma escola que atenda alunos remanescentes quilombolas. Isto porque devem proporcionar condições para a tomada de decisões coletivas e incentivar a participação de toda comunidade, com isto buscando arquitetar uma instituição escolar que possa atender às necessidades destes sujeitos históricos e não praticar uma gestão vertical, em que é apenas introduzida a forma hegemônica de uma cultura branca de conceber o mundo.

Com esta problematização histórica e apresentação de outra possibilidade de gestão e supervisão, buscaremos, no próximo capítulo, apresentar os dados colhidos nas visitas de campo. As falas dos atores educacionais entrevistados e as diversas observações feitas em uma tentativa de analisar a realidade do Gestor e Supervisor de uma escola quilombola. A partir daí, queremos pautar sua conduta com base na lei de Diretrizes e Bases da Educação Quilombola.

5 A VIDA TEM A COR QUE VOCÊ PINTA

Neste capítulo, iremos resgatar nossas entrevistas, de forma direta e indireta, e a pesquisa quantitativa realizada com os professores e a gestão/supervisão escolar e ainda a liderança da comunidade quilombola. Também vamos descrever nossas vivências nestes espaços. Junto da análise e apresentação dos resultados, iremos utilizar, principalmente, como indicadores, a resolução nº8 de 20 de novembro de 2003,¹ e a lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.² Buscaremos sempre que possível relacionar as leituras realizadas durante a pesquisa e as aulas do curso de Especialização para tentar dar conta de nosso problema inicial.

O título deste capítulo vem da primeira frase lida na entrada da escola pesquisada: “A vida tem a cor que você pinta”. E esta primeira impressão foi muito positiva, pois fiquei a pensar sobre a importância e o protagonismo desta sentença. Da possibilidade de sujeitos históricos poderem escolher seus caminhos, sem ter uma imposição, no caso educacional, e de um ensino que dialogue com suas necessidades. De poderem se reconhecer naquilo que estudam. E ainda de uma equipe diretiva e de professores abertos ao diálogo com a comunidade.

Logo após este momento, tivemos o primeiro contato com os representantes da escola, onde fomos muito bem recebidos. Neste primeiro instante, vindo da secretaria de educação do município com a autorização para realizar a pesquisa de campo, nos apresentamos na escola e iniciamos a exposição sobre o que seria a pesquisa. Ouvimos os primeiros relatos da diretora/supervisora, ao ser levado a conhecer as dependências escolares, os funcionários e professores. Em seguida a esse primeiro contato, marcamos as outras datas previstas.³

¹ Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

² 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".

³ Tínhamos como proposta de investigação: 1) Apresentação do projeto de pesquisa, conversa informal, conhecer o espaço escolar, os diversos ambientes (biblioteca, laboratório, salas etc.), alguma documentação a que fosse permitido acesso e a observação da existência de material pedagógico que trabalhe questões quilombolas; 2) Coleta de dados onde pudéssemos contextualizar a escola (História da instituição, número de alunos, alunos remanescentes, professores, dados gerais, relação escola/comunidade); 3) Entrevista com equipe gestora, talvez ter contato com algum planejamento de aula; 4) Enquete com os professores, alguma entrevista; 5) Participação em algum evento da escola; 6) Observação do trabalho da gestora/supervisora.

Pudemos logo observar que a parte física da escola era pequena, contendo três salas de aula, onde funcionavam as três turmas durante cada turno, abrigando em torno de 57 alunos, sendo a grande maioria de origem quilombola. Não há biblioteca. A sala de informática tem poucos e velhos computadores, sem acesso à internet. Não há laboratórios de ciências ou artes. Os livros didáticos são recebidos de doações, chegando muito pouco material da mantenedora ou governo federal. Há dois banheiros para os estudantes, que se localizam longe das salas de aula, e um para os professores. Ainda existe uma pequena área coberta onde os alunos podem comer sua merenda fornecida pela prefeitura.

Não existe vice direção ou supervisão, ficando estas funções sob o encargo da diretora, além da incumbência da secretaria, da direção, da supervisão e da tesouraria. A sala dela é pequena, com um velho computador, que não tem acesso à internet, e não há muito espaço para os arquivos. Percebemos, nestas primeiras horas, a dificuldade de ela estar sozinha, pois não conseguia dar muita atenção a nós, porque sempre tinha algo a ser resolvido, ou atender o telefone.

Também a partir do olhar sobre o espaço físico, percebemos a necessidade de condições mais adequadas para a realização das atividades escolares, uma vez que, como é uma comunidade muito pobre, não se pode contar com nenhuma ajuda de Círculo de Pais e Mestres, dependendo apenas dos repasses das administrações públicas. A escola, localizada no limite entre o quilombo e o distrito, ganhou um novo terreno próximo à mesma.

É importante destacar que a escola ainda não pode se considerar legalmente⁴ como escola quilombola, pois não está nesse território. Contudo, seu atendimento, como dito anteriormente, é praticamente exclusivo de remanescentes. A gestora mostrou-se empolgada, pois espera ter mais recursos. Até porque, segundo o decreto nº8 de 20 de novembro de 2003, é obrigação da União, Estado e Município garantir apoio técnico-pedagógico e recursos didáticos.

Art. 2º. Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir: I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; II)

⁴ Art. 1 Inciso IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 2).

recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 3).

No próximo encontro, tivemos a entrevista com a Gestora/Supervisora da Instituição. A primeira questão foi sobre a formação e a carreira até ela chegar ao posto de direção. Ela nos relata que sua formação é dentro do magistério. Posteriormente, procurou a graduação em Pedagogia. Logo após ser nomeada no concurso da cidade, passou a lecionar ali mesmo na escola. O cargo de gestão da escola sempre foi indicação política, o que, segundo ela, acabou trazendo muitos diretores que não se importavam com as condições escolares, que nunca estavam presentes e, inclusive, muitos nem respeitavam a cultura dos estudantes quilombolas. Então, ela teve oportunidade de ser diretora e está no cargo há 11 anos. Para isto, ela procurou formação no nível de especialização de gestão e orientação escolar.

Aqui, podemos identificar a dificuldade de muitas redes terem seus Gestores especializados e envolvidos com a comunidade e, em especial, neste caso temos ainda indicações políticas. Os remanescentes não têm acesso à escolha de um representante. Se o trabalho do professor exige dele um grau de estudo e especialização, o de gestor e supervisor mais ainda. Eles necessitam estar preparados para compreender a questão da identidade que deve ser afirmada junto à comunidade. Alguém de fora, muitas vezes não compreende as necessidades do território. Em vista disso, a resolução no Art. 39 § 2º afirma que “A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas”. Mesmo sabendo que legalmente ela não é ainda uma escola quilombola, não foi possível perceber nas falas alguma mudança de rumo que apontasse para uma sintonia com a lei para quando for transferida para dentro do território.

Sobre projetos na instituição, eles são elaborados a partir do que os professores percebem de necessidades, porque, segundo a entrevistada, a comunidade é muito participativa, mas tem um baixo grau de escolaridade. Ela como supervisora procura pesquisar nos meios eletrônicos possibilidades de trabalhos e buscar fazer a formação de seus professores a partir disto.

“Olho em seus olhos para trazer a realidade deles, quero que eles estejam aqui, a partir de eventos, a escola está aberta para eles. Outra

coisa são os projetos que eles podem trazer suas necessidades, e algumas vezes é a criança que diz o que quer.” (Entrevista da Gestora/supervisora, Apêndice A).

Talvez uma das coisas mais importantes para uma educação anticolonialista seja o diálogo, justamente para abrir espaços e ouvir aqueles que até então não tiveram vozes. Os projetos são muito importantes, no entanto, observei muito mais iniciativa da gestora em buscar elementos de fora da comunidade, do que um diálogo real, com a comunidade, que poderia trazer sua realidade. A formação realizada por ela demonstra ser uma boa iniciativa, pois busca incentivar a sua equipe de professores e oportunizar um trabalho em equipe nestes projetos.

A segunda questão foi: como acontece (fazer) a gestão escolar (diálogos) com a comunidade remanescente? Como acontece a participação deles na tomada de decisões (comunidade)? Relação da escola com a comunidade. A resposta recebida foi que isso estaria ocorrendo, principalmente, a partir da reunião dos pais e eventos em datas especiais.

“Os pais vêm muito, pois para eles a escola é muito importante, porque eles fazem parte, e para nós eles vão falar, antes não falavam, agora participam.” (Entrevista com a Gestora/supervisora, Apêndice A).

Pela sua fala observamos que os pais são convidados e participam de decisões, principalmente, quando tem algum investimento a ser feito e a escola recebeu dinheiro. Infelizmente, não pude participar de nenhuma reunião com pais, porque não houve durante o período que estava pesquisando na escola. E em outro momento de participação pude assistir as apresentações dos alunos, como danças e teatro. Mas não observamos, ou não foi relatada, a participação na construção de um currículo, ou no fazer pedagógico.

A nossa próxima questão foi: no fazer pedagógico, como são inseridas as questões étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP). Existem projetos? Quais? Segundo a diretora a proposta antiga do Projeto Político Pedagógico era

“[...] muito vago, mas estamos conversando com os pais, colocando a realidade, e mandando para a secretaria, e estamos recebendo retorno, até final do ano, entregaremos pronto. Temos que trabalhar a

humanização, e as diferenças devem ser respeitadas.” (Entrevista com a Gestora/supervisora, Apêndice A).

Deste modo, não conseguimos ter em mãos o PPP, pois estava na Secretaria de Educação do município e nem havia uma cópia do Projeto antigo. O que podemos perceber é que a Gestora busca se esforçar nestas conversas com os pais. Somente não ficou esclarecido se eram feitas reuniões oficiais, de que forma este contato ocorria. Os projetos que, segundo ela, eram espontâneos, eram músicas e danças, cujas atividades estavam, inclusive, contempladas no PPP.

No entanto, ela nos contou que sentia dificuldades de implantar muitos projetos, principalmente dos professores. Ela como supervisora tentava buscar alguma abordagem que educasse seus professores por meio de reuniões pedagógicas com utilização de material para eles estudarem, vídeos e muitas conversas. Percebemos também pouca iniciativa do poder público nestas formações dos educadores, os quais, em sua maioria, nem residem na cidade. Assim, imaginamos uma dificuldade ainda maior de compreensão da realidade da comunidade quilombola em que estão inseridos.

Ainda é relatado que alguns pais tinham certa resistência a projetos, não se reconheciam naquelas danças. Este projeto foi criado pela própria diretora, que pesquisou algumas danças africanas na internet e junto com os professores resolveu desenvolver com a comunidade. Ela argumenta que eles têm poucos elementos para reconhecer-se como descendentes africanos. Muitas de suas heranças culturais ficaram para trás. Percebe-se, neste aspecto, um grande desafio para a escola desenvolver seu trabalho na linha do que a legislação prevê.

Art. 39. A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º. Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida. (BRASIL, 2012, p.15).

Como observamos no art. 39, o exercício da gestão democrática, os diálogos com a comunidade quilombola, fazem-se necessários justamente para poder levar

em contar as nuances destas comunidades. E em nosso caso, talvez a diretora/supervisora devesse buscar um estudo mais próximo, ou inserir-se na comunidade para tentar resgatar a cultura ali existente, a qual foi sobreposta pela cultura hegemônica do emigrante europeu. Não pude conferir sobre o porquê muitos não se reconhecem neste projeto de dança. Suponho que talvez as coreografias fossem algo fora da realidade deles. Esta imersão na comunidade não transpareceu como sendo uma preocupação na fala da gestora. Os pais vêm mais à escola do que a equipe gestora e docente vai até eles.

A nossa próxima questão foi se existem apoios (financeiro, pedagógico) dos diversos níveis de governo? Quais? Como acontece? São suficientes? (como administrar estes recursos). E também como percebe hoje as políticas relacionadas à questão de uma educação antirracista? A gestora relata que são repassadas verbas, contudo os valores não cobrem toda a necessidade da escola, como manutenção e principalmente melhorias. Este dinheiro vem do governo federal, mas também do município que, segundo ela, procura sanar ao máximo as necessidades da escola.

“Não vem específico de quilombo, eu participo do programa cor da cultura, então vem muito material. E também a rede busca fazer formações, no geral. Eu fui como representante e depois divido entre os diretores do município. Com as verbas que buscamos comprar material que seja útil. Mas estas editoras não fazem muito bom material. Peço para os professores ainda pesquisarem. Estes livros que vem do MEC não dão conta da realidade aqui das nossas crianças.” (Entrevista com a Gestora/supervisora, Apêndice A).

A diretora nos relata que participa como representante do município nos encontros de escolas quilombolas e, a partir do que é debatido, ela faz a exposição para os colegas do município. Destaca-se a importância destes encontros, até para a troca entre os diretores das práticas realizadas em suas escolas. Além disto, como visto na fala acima, ela procura utilizar parte da verba para a aquisição de material pedagógico, fazendo uma crítica ao que é oferecido pelas editoras. Sendo assim, ela, como supervisora, procura pedir para seus professores pesquisarem novas possibilidades. Não é mencionado se ela procura ouvir a comunidade nesta seleção de material pedagógico. Não tivemos acesso a nenhum material didático, por isto

não podemos emitir alguma análise. Apenas foi possível observar as salas de aula, que são muito coloridas, com muitos cartazes, ambiente limpo e organizado.

Sobre a questão de políticas públicas, ela nos respondeu:

“Acho que não, por trás disto não há conscientização, não são estas políticas que são impostas, e não adiantando na conscientização, e uma política pública que dê questão de valores, nova visão humana, as pessoas são muito individualistas.” (Entrevista com a Gestora/supervisora, Apêndice A).

Transcrevendo este trecho, achamos um pouco confuso, mas acredito que ela tentou pontuar que as políticas públicas são insuficientes e não conseguem fazer a conscientização, no caso, ali da escola, como foi relatado sobre as dificuldades de muitos professores em trabalhar com crianças remanescentes. E assim não constrói um novo paradigma de valores, onde o coletivo e as diferenças sejam mais importantes do que o individualismo. Ainda não se verifica nas falas se foi ou é trabalhado, enquanto supervisora, com os professores o conhecimento das leis específicas sobre territórios quilombolas.

Ela ainda nos relatou que, como diretora, tem buscado parcerias com a universidade da região para ajudar nas formações dos professores e, principalmente, para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, que, segundo a entrevistada, têm muitas dificuldades de se alfabetizarem. Foi-nos narrado que existe um grupo de estudantes de psicologia que faz o acompanhamento dos alunos. E alguns outros pesquisadores vêm conhecer a escola e o quilombo e acabam se decepcionando, talvez esperando encontrar uma comunidade parada no tempo.

Neste outro momento, procuramos analisar, de forma quantitativa, utilizando um questionário fechado, a percepção dos professores sobre a escola, ensino, formação e gestão/supervisão. Logo após apresentar os dados, a partir do quadro da próxima página, procuraremos fazer uma reflexão sobre os mesmos.

Quadro 1: Questionário realizado junto aos Professores 1

| Idade | 35 anos | 42 anos | 37 anos | 30 anos |
|--|---------------------|---------------------|-------------------|-------------------|
| Sexo | <i>Feminino</i> | <i>Feminino</i> | <i>Feminino</i> | <i>Feminino</i> |
| Tempo de Profissão | <i>18 anos</i> | <i>08 anos</i> | <i>17 anos</i> | <i>10 anos</i> |
| Tempo Lecionando na escola | <i>10 anos</i> | <i>02 anos</i> | <i>12 anos</i> | <i>03 anos</i> |
| Formação Acadêmica | <i>Superior</i> | <i>Técnico</i> | <i>Superior</i> | <i>Técnico</i> |
| Acredita ser importante o trabalho pedagógico que busque contextualizar a História e cultura Afro-brasileira, para formação indenítária dos grupos? | <i>Sim</i> | <i>Sim</i> | <i>Sim</i> | <i>Sim</i> |
| Considera suficiente a formação continuada recebida, sobre o tema, para sua prática pedagógica? | <i>Insuficiente</i> | <i>Insuficiente</i> | <i>Suficiente</i> | <i>Suficiente</i> |
| No planejamento de suas aulas, você leva em conta a bagagem cultural de seus alunos? | <i>Sempre</i> | <i>Sempre</i> | <i>Sempre</i> | <i>Sempre</i> |
| Você recebe material pedagógico (livros, CDs, vídeos etc.) como ferramentas para suas aulas? | <i>Sempre</i> | <i>Às Vezes</i> | <i>Às Vezes</i> | <i>Às Vezes</i> |
| Acredita que a comunidade apoia e participa das propostas pela escola? | <i>Sempre</i> | <i>Sempre</i> | <i>Sempre</i> | <i>Sempre</i> |

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas dos professores ao questionário, Taquara/RS, em novembro de 2016.

A partir das informações colhidas, podemos dimensionar alguns aspectos. As quatro professoras são do sexo feminino, todas têm idade superior a 30 anos. Três delas pelo menos têm acima de 10 anos de profissão, sendo apenas uma com 08 anos. A metade das educadoras tem curso superior e as outras o técnico. Aqui já

podemos perceber, talvez, algumas respostas para algumas das colocações da Gestora, quando se refere à resistência das suas colegas em muitas vezes realizar determinados projetos.

Pensando que a formação é fundamental para compreensão de um projeto de uma educação antirracista e colonialista, notamos que 50% não tem formação em nível superior. E se compararmos as professoras de nível superior, podemos observar que elas são as que têm mais tempo em atividade lecionando. A partir dos dados, ainda podemos pensar na hipótese de sua formação acadêmica ter ocorrido em outro momento anterior à atual legislação, onde as questões étnico-raciais eram pouco contempladas. Neste instante, também nos indagamos se a diretora/supervisora tem buscado refletir sobre o porquê da resistência de seus educadores, como afirmou. E se em algum momento tem levado em conta as condições socioculturais de suas professoras e, a partir desta questão, propor formações que realmente ajudem-nas a romper seus pré-conceitos.

A próxima questão foi sobre se acreditam ser importante o trabalho pedagógico que busque contextualizar a História e cultura Afro-brasileira para formação indenítia dos grupos. Como era possível suspeitar, 100% respondeu que sim. Em seguida, a outra questão foi sobre ser considerada suficiente a formação continuada recebida sobre o tema, para sua prática pedagógica. Podemos observar nas respostas que a percepção das educadoras em relação ao tema foi bem dividida. Duas delas responderam que era suficiente; as outras duas, que eram insuficientes. Se olharmos ainda para a formação das professoras em suas repostas, observamos que, tanto as que responderam ser suficiente, quanto as que consideram insuficiente, têm ensino técnico e superior ambas. Logo descartamos que resposta “insuficiente” poderia vir das entrevistadas com ensino técnico. Neste ponto, lembramos: a gestora nos apontou que proporcionava momentos de reflexão e formação de suas professoras. No entanto, não nos foi informado quantas horas por ano eram estas formações e nem se buscava avaliar a eficácia destas reuniões. Pelo observado, das principais formações educacionais, que são realizadas fora da escola, quem participa é a Diretora/supervisora, tendo as professoras apenas participado de atividades realizadas na própria escola.

As próximas questões objetivas foram: “No planejamento de suas aulas você leva em conta a bagagem cultural de seus alunos? E, você recebe material pedagógico (livros, CDs, vídeos etc.) como ferramentas para suas aulas?”

Para a primeira pergunta, tivemos 100% de respostas que afirmaram sempre levar em conta a bagagem cultural dos alunos. Todavia, ouvindo a diretora, e observando as salas de aula, percebemos que nem sempre é levado em conta o universo cultural quilombola. Muitos dos planejamentos, principalmente pedagógicos, são realizados entre a supervisora e seus professores, a partir de diretrizes da mantenedora, ou pesquisas realizadas fora do contexto da comunidade. Sendo assim, podemos concluir que parcialmente é levada em conta a contribuição dos alunos e pais.

Já na segunda questão obtivemos 75% que responderam afirmativamente que às vezes recebem material pedagógico para suas aulas e formações. E isto se confirma com a fala da diretora, que alega que chegam poucos materiais do poder público, além de algumas doações. Jogos pedagógicos (tabuleiros, cartas etc.) e livros são muito pouco vistos nas dependências das salas de aula. Alguns que pudemos observar ainda não tinham temáticas afro-brasileiras. Porém, não é possível afirmar que todo material é assim, porque não tivemos acesso à sua totalidade. E apontamos o quanto deveria ser importante para os professores terem acesso a um material de qualidade como ferramenta para suas aulas. Livros de estudo, poderiam contribuir na sua formação.

A última questão objetiva foi se elas acreditam que a comunidade apoia e participa das propostas feitas pela escola? Tivemos 100% das respostas dizendo que sempre participam. Sentimos neste momento que para ter uma análise mais precisa, deveríamos ter tido um tempo maior de vivência, para assim poder participar durante o ano das atividades realizadas e, assim, observarmos se realmente acontece esta presença da comunidade. Para então percebermos se é ativa ou acontece de forma passiva, onde os pais e familiares são chamados apenas para assistir alguma apresentação, ou para ouvirem queixas de indisciplina de seus filhos.

Na continuação do questionário realizamos duas questões abertas, que eram: *Em sua opinião quais os principais desafios hoje enfrentados na escola pública para uma educação mais cidadã e democrática?* E. *Façam alguma observação que ache importante.*

Não obtivemos nenhuma resposta para a segunda parte da questão, no entanto, todas responderam a primeira. No Quadro 2, podemos conferir suas explicações.¹

Quadro 2: Questionário realizado junto aos Professores 2

| Idade | Formação | Tempo de Profissão | Tempo que atua na Escola | Em sua opinião quais os principais desafios hoje enfrentados na escola pública, para uma educação mais cidadã e democrática? |
|----------------|-----------------|---------------------------|---------------------------------|--|
| 35 anos | Superior | 18 anos | 10 anos | <i>Penso que a falta de estrutura familiar é um dos maiores desafios do nosso trabalho buscando uma educação melhor.</i> |
| 37 anos | Superior | 17 anos | 12 anos | <i>Acredito que a indisciplina e a falta de interesse e consideração por parte dos pais é o maior problema hoje enfrentado nas escolas públicas. Nesta escola que trabalho, este problema não se faz presente, pois temos outra realidade, mas na visão geral educacional esta realidade sim é constante, bem como a falta de recursos e o descaso com os profissionais de educação.</i> |
| 30 anos | Técnico | 10 anos | 03 anos | <i>Na minha opinião, é uma participação maior dos pais nas atividades escolares.</i> |
| 42 anos | Técnico | 08 anos | 02 anos | <i>Acredito que o grande desafio é sensibilizar toda comunidade escolar para uma participação efetiva na escola.</i> |

Fonte: Dados obtidos a partir das respostas dos professores ao questionário, Taquara/RS, em novembro de 2016.

¹ Preferimos colocar as respostas em forma de tabela, pois assim acreditamos que possamos cruzar com outros dados coletados, para uma melhor análise.

Podemos constatar nas respostas que o maior desafio é a participação dos pais e da comunidade. Mas temos com isto uma resposta diferente da apresentada anteriormente, sobre a atuação da comunidade nas propostas feitas pela instituição, quando todas responderam que sempre há presença nas atividades.

Não tivemos, como mencionado anteriormente, tempo para observar e analisar esta questão com mais objetividade. Somente podemos levantar a hipótese de que, durante muitos anos, a comunidade quilombola nunca foi chamada para ser ouvida. Sempre ocorreu a educação verticalmente, onde o conteúdo e a forma de administrar a escola lhes foram impostos. E hoje eles têm muitas dificuldades para compreender a importância de sua participação. Além disto, podem não estar se reconhecendo nas propostas trazidas pela escola.

Ainda ficamos refletindo quais seriam, diante deste caso, as proposições da gestora da escola para resolver esta baixa participação da comunidade. E durante o tempo em que estivemos no local, não percebemos esta análise dela e, conseqüentemente, nenhuma solução.

Acreditamos que, para compreender este universo complexo da Gestão/supervisão escolar de uma escola quilombola, além das falas da própria diretora e das professoras, era importante ouvir a comunidade quilombola, conforme Apêndice B. Para isto, entramos em contato com a liderança do território, que nos recebeu muito cordialmente para uma conversa e ainda nos levou para uma caminhada pelas estradas da região, explicando-nos e mostrando todo o espaço. Ele nos relatou que nasceu ali e nunca foi morar em outro local. Estudou até a quarta série e é presidente da associação de moradores desde 2003, sucedendo seu irmão. A eleição acontece a partir da votação entre os moradores, mas normalmente não há muitos que queiram assumir a responsabilidade.

Observamos que é uma região bem carente, casas simples, sem calçamento nas vias. Ele nos contou que a luz e a água encanada chegaram há pouco tempo. A maioria dos moradores que ali se encontram trabalha na pedreira ou como domésticas. As crianças ajudam os pais durante um turno e no outro vão à escola. Fomos levados para conhecer o salão de reuniões e festas da comunidade e a igreja católica que, segundo ele, ajuda a comunidade. É onde as pessoas se encontram nos finais de semana. As festas realizadas durante o ano são católicas.

Foi nos relatado, ainda, que o poder público pouco visita ou os ajuda. A liderança quilombola apontou a importância da escola, mas relatou que muitos fogem das aulas ou terminam o quinto ano do ensino fundamental e não seguem seus estudos. Um dos motivos alegados seria a distância da escola de séries finais do fundamental.

Quando questionado sobre como ele via a atuação da diretora da escola junto à comunidade, ele foi bem categórico em dizer que ali eles gostam muito dela, que anteriormente eles não tinham nem acesso ao pátio da escola e se sentiam muito distantes da instituição. Para ele, a escola é muito boa e se sente ouvido pela diretora em suas demandas.

A liderança quilombola, nestes instantes em que passamos caminhando e conversando, relatou-nos ainda sobre o preconceito sentido quando precisa se dirigir até a cidade para fazer algumas compras e como os mais novos se sentem rejeitados ou não conseguem acompanhar o ensino nas outras escolas do município e acabam abandonando os estudos, para poder trabalhar.

Podemos perceber a luta deles para terem reconhecidos os sonhos de uma vida melhor. Na própria fala da liderança, transparece a importância da escola que, ao ajudá-los, talvez seja a única presença do Estado sentida por eles. Com isto, podemos dimensionar a relevância desta instituição e o papel de responsabilidade da equipe gestora/supervisora em proporcionar ferramentas para que eles possam afirmar suas identidades. E para que o corpo docente consiga compreender a comunidade e seus anseios, indica-se que o caminho seja uma gestão democrática na prática. Que estes remanescentes consigam ter voz e escolher qual o melhor caminho para conquistar respostas para suas necessidades. Assim, poderão romper com uma educação hegemônica e serem protagonistas de sua história.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos dados colhidos e analisados nesta pesquisa, podemos pensar que a atuação de um gestor/supervisor educador deve basear-se no rompimento histórico de suas atribuições, e isto é um grande desafio. Percebemos as dificuldades que o profissional tem em realizar seu trabalho, partindo de sua formação que não lhe concede, muitas vezes, uma base sólida, passando pelas diversas políticas públicas que não lhe favorecem na atuação da organização da escola e, ainda, a complexidade do trabalho junto aos professores.

Em nossa pesquisa, procuramos observar a atuação da gestora/supervisora e utilizamos o método de entrevista com ela. Tivemos muitas dificuldades neste método, pois não nos foi permitido gravar e, conseqüentemente, acreditamos que perdemos muitos aspectos importantes na anotação das falas. Já com os professores, realizamos um questionário e obtivemos dados relevantes. Esta estrutura de coleta de dados nos ajudou a perceber muitas nuances que apenas nas leituras bibliográficas não teríamos. Como aporte teórico, utilizamos os conceitos de colonialismo, de Franz Fanon, que nos ajudaram a ter uma dimensão de como não há uma troca, mas sim uma imposição cultural, e de quilombo, com Arruti (2006), Harter, Nunes e Cunha (2014) e Oliveira (2014), quando pudemos refletir sobre um território que se torna muito mais do que simplesmente um espaço físico, mas sendo um local de cultura e resistência. Quanto ao racismo, com o aporte de Munanga (2003) e Schwarcz (1993), constatamos que se trata de uma construção histórica sem base científica. Em relação à Escola quilombola, amparados em Rocha (2009), percebemos se tratar de um local de edificação da identidade e luta pelo reconhecimento cultural/social.

Em nossos objetivos, queríamos identificar se há participação da comunidade quilombola na construção da prática gestora/supervisora. Acabamos observando que apenas parcialmente há esta interação. Quando pessoas da comunidade são consultadas no momento de investimentos materiais, no entanto, em escolhas pedagógicas, não são ouvidas. Ainda queríamos analisar as contribuições da escola para a construção da identidade cultural e territorial dos remanescentes. E a partir das entrevistas observamos que existe uma intenção da diretora e professores em promover momentos educacionais que possam ajudar os alunos e comunidade a se

reconhecerem como afrodescendentes. Todavia, sentimos certa dificuldade de reconhecimento enquanto grupo histórico quilombola, porque boa parte destas atividades era de outros ambientes, retirados da internet, não sendo trazidos da prática cotidiana do território. Também buscamos saber como ocorre o trabalho do supervisor diante de seus professores e pudemos perceber que, apesar da busca de formações continuadas, muitos docentes percebem necessidade de maiores informações e orientações. Um aprofundamento maior da realidade dos docentes se faz necessário, talvez com um maior diálogo entre o supervisor e os professores, justamente para se perceber as necessidades e assim planejar estratégias para ajudá-los.

Tínhamos como problemática saber quais são as articulações que o gestor/supervisor traça na busca de um diálogo com o universo sociocultural quilombola. Percebemos que são poucas as conexões, resumindo-se em apenas reuniões pontuais sobre como aplicar as verbas recebidas. Já em questões pedagógicas, ainda é imposta uma visão colonialista branca de como devem ocorrer as práticas. Esta forma de condução pouco ou nada dialoga com os saberes ancestrais destes personagens. Em sua condução, o gestor, acaba levando pouco em consideração os saberes locais, as memórias coletivas na sua prática.

Gostaríamos de acentuar que estes espaços, territórios quilombolas, não representam apenas um pedaço de terra, mas são locais onde se encontram relações sociais historicamente construídas. Desta forma, devia-se levar em consideração suas peculiaridades, no fazer pedagógico, e nas decisões do gestor. Estas comunidades negras se constituíram através da ligação com a relação à terra onde habitam. Este processo não ocorreu de forma harmoniosa, mas a partir de muitas resistências e lutas, que segue a partir da busca por sua participação na construção de uma escola que atenda as suas necessidades, pois é de fundamental importância a valorização da cultura dos remanescentes de quilombo, no sentido de sua história não ser apagada. Já em relação aos professores, as tentativas de formação continuada são válidas, no entanto, percebemos que não têm atingido seus objetivos. Como relatado, muitos docentes ainda mantêm resistências em trabalhar com as crianças quilombolas e sentem necessidade de mais formação.

Acreditamos que em outro dado momento seria interessante o aprofundamento do tema, mas analisando a atuação do gestor/supervisor da escola de séries finais

do ensino fundamental que recebe estes estudantes, pois nos foi relatado que esta instituição tem em sua maioria alunos não quilombolas. Como aconteceria o diálogo e a inserção destes dois universos culturais se a gestão e a supervisão conseguissem proporcionar que estes alunos quilombolas sigam em sua construção identitária? Ou se acentua a negação da possibilidade de outras culturas além daquela imposta pelo colonizador?

Reconhecemos que esta pesquisa foi fundamental para a busca e compreensão da realidade brasileira, vivenciada por muitos homens e mulheres que têm seu direito de existir muitas vezes retirados, sua cultura negada. A prática do profissional em gestão e supervisão nos foi revelada de forma mais real possível, todos os seus desafios e esperanças de propor uma nova possibilidade de trabalho. E fica evidente a importância na construção do diálogo com as comunidades, com as lideranças quilombolas, na tomada de decisões e planejamento, tanto das equipes gestoras, como na prática dos professores. Desse modo, pode-se auxiliar a comunidade e os estudantes a refletirem de forma positiva sobre sua condição histórica e social, possibilitando, assim, uma releitura de seu mundo e a afirmação de sua identidade, pois não há quilombo sem território e educação. Portanto, as concepções colonialistas devem ser desconstruídas a partir do diálogo com toda comunidade escolar. Certamente, estas questões serão de suma importância quando tivermos a oportunidade de atuar na área e assim construir, com pesquisa e diálogo, novas alternativas para uma mudança neste contexto social.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: Antropologia e História do Processo de Formação Quilombola. São Paulo. EDUSC, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p. Título X, Art. 68.

_____. **Decreto nº4.887, 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. Brasília, DF, Diário Oficial, nº 227, 21 de novembro de 2003.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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". Brasília, DF, Diário Oficial, 10 de outubro de 2003.

_____. Ministério da Educação **Resolução Nº 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: 15 out. 2016.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional**: o negro na sociedade escravista do Rio Grande do Sul. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

COSTA, Emília Viotti da. **Abolição**. São Paulo: Global, 2008.

DA SILVA, Paulo Sérgio. **Contornos Pedagógicos de uma Educação Quilombola**. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. **Racismo e Cultura**. In: Em defesa da Revolução Africana. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980. p. 34-49.

FERREIRA, Augusta E.; CASTILHO, Suely Dulce. Reflexões Sobre a Educação Escolar Quilombola. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Ed. nº 03, p. 12-24, 2014.

FILHO, José Maestri. **O Escravo Gaúcho: Resistência e Trabalho**. Porto Alegre: Ed. Brasiliense, 1984.

FIABANI, Adelmir. **Os Novos Quilombos: Luta pela Terra e Afirmação Étnica no Brasil (1988 – 2008)**. 2008. 275 f. Tese (Doutorado em História), Programa de Pós-graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2008.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: Um Legado de Paulo Freire à Formação de Professores**. Porto Alegre: EDIPUCS, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**, 50. ed. São Paulo: Global Editora, 2005.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

HAERTER, Leandro; NUNES, Georgina Helena Lima; CUNHA, Deise Teresinha Radmann. Refletindo acerca da contribuição da cultura quilombola aos currículos da educação básica brasileira, através da presença da história da África e Afro-brasileira. **Revista Eletrônica Identidade**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, ed. esp., p. 267-278, dez. 2013, ISSN 2178-0437X.

INCRA. **Regularização de Território Quilombola: Perguntas e Respostas**. 2006. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

KLAUS, Viviane. **Gestão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

KLEIN, Herbert. **Tráfico de Escravos**. In: IBGE. **Estatísticas Históricas do Brasil**. Rio de Janeiro, 1987. p. 51-59.

LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. In: LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARCHET, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013, ISSN: 1982-3207.

LUMERTZ, Juliana Selau. **Os Impactos da Parceria Público-Privada na Educação para Gestão da Escola**. In: PERONI, Vera Maria Vidal e Rossi; ALEXANDRE, José (Orgs.). **Políticas Educacionais em Tempos de Redefinição no Papel do Estado: implicações para a Democratização da Educação**. Porto Alegre: UFPEL, 2001.

LOPES, Dilmar Luiz. **“Rodas de Conversas” e Educação Quilombola: Arte do Falar e Saber Fazer o Programa Brasil Quilombola em Restinga Seca**. 2008. 253 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008.

MOREIRA, Paulo Roberto Staudt. **Os Cativos e os Homens de Bem** – Experiências Negras no Espaço urbano. Porto Alegre: Edições EST, 2003.

MUNAGA, Kabengele. **Uma Abordagem conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

OLIVEIRA, Heron Lisboa. **Comunidades Remanescentes dos Quilombos de Arvinha e Mormaça: Processos Educativos na Manutenção e Recuperação do Território**. 2014. 218 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

ROCHA, Rosa Margarita de Carvalho. **Pedagogia da Diferença: A Tradição Oral Africana como subsídio para a Prática Pedagógica Brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. Coleção Represando África.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SCHWARTZ, Stuart B. **Escravos, Roceiros e Rebeldes**. Tradução de Jussara Simões. Bauru: Edusc, 2001.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Emília Viotti da. **Abolição**. São Paulo: Global, 2008.

SLENES, Robert Wayne. **Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2011.

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2008.

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM A GESTORA/SUPERVISORA

Questão 1

Fale sobre sua formação e a carreira até ela chega ao posto de direção.

Gestora:

“Minha formação iniciou na área de pedagogia, após realizei a especialização de Gestão e Orientação escolar. Foram três anos para a formação. Eu já exerço a atividade de professor há 20 anos, mas como diretora há 11 anos, mas com alguns intervalos, pois aqui na escola é por indicação. Então, quando muda o prefeito mudam as direções, sem muito envolvimento com o quilombo. Nesta escola, trabalho desde 2002.”

Questão 2

Como acontece (fazer) a gestão escolar (diálogos) com a comunidade remanescente? Como acontece a participação deles na tomada de decisões (comunidade)? Relação da escola com a comunidade.

Gestora:

“Então... gosto de olhar em seus olhos para trazer a realidade deles, quero que eles estejam aqui, a partir de eventos, a escola está aberta para eles. Outra coisa são os projetos que eles podem trazer suas necessidades. E algumas vezes é a criança que diz o que quer, e tenho notado que os projetos que mais gostam são os vídeos, adoram aparecer nos vídeos. As reuniões de pais ocorrem à noite, geralmente, porque muitos trabalham durante o dia. Eles vêm para nos ajudar a ver onde colocaremos as verbas. Os pais vêm muito, pois para eles a escola é muito importante, porque eles fazem parte. E para nós eles vão falar, antes não falavam, agora participam. Para nós, é importante porque eles vão falar, antes com a outra diretora eles não falavam, agora participam.”

Questão 3

No fazer pedagógico, como são inseridas as questões étnico-raciais, PPP. Existem projetos? Quais?

Gestora:

“A proposta era muito vaga, mas estamos conversando com os pais, colocando a realidade e mandando para a secretaria, e estamos recebendo retorno. Até final do ano, entregaremos pronto. Temos que trabalhar a humanização e as diferenças devem ser respeitadas. Músicas, danças e teatro. Queremos que apareça no projeto, mas sentimos muitas resistências dos profissionais que não querem trabalhar estas questões e

de algumas famílias. Mas pela secretaria nunca fomos barrados, porque pesquiso e trago para eles algo da realidade deles.”

Questão 4

Existem apoios (financeiro, pedagógico) dos diversos níveis de governo? Quais? Como acontece? São suficientes? (como administrar estes recursos).

Gestora:

“Não vem específico de quilombo. Eu participo do programa cor da cultura, então vem muito material. E também a rede busca fazer formações, no geral. Eu fui representante e depois dividi entre os diretores do município. Com as verbas que vêm buscamos comprar material que seja útil. Mas estas editoras não fazem muito bom material. Peço para os professores ainda pesquisarem. Estes livros que vêm do MEC não dão conta da realidade aqui das nossas crianças. Erros de Português e História. Acho também que não temos apoios. Por trás disto não há conscientização. Não é estas políticas que são impostas, e não adiantando na conscientização, e uma política pública que dê questão de valores, nova visão humana, as pessoas são muito individualistas. Temos algumas parcerias, com grupos de psicólogos que faz um trabalho com os pais e alunos sobre preconceitos.”

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM LIDERANÇA QUILOMBOLA

Questão 1

Fale um pouco sobre você, onde nasceu, como chegou a ser uma liderança?

Líder quilombola:

“Eu nasci nesta terra, meus pais foram um dos primeiros moradores daqui, meu avô era escravo. Nos estudos, não pude estudar muito, apenas até a 3ª série. O colégio era muito longe, tínhamos que caminhar muito, era muito difícil, muito barro e tinha que ajudar o pai. Antes de eu ser escolhido pelo povo como liderança, era meu irmão, que saiu e eu fui eleito, estou desde 2002 no comando. Muita responsabilidade, ninguém nunca quer ser.”

Questão 2

Conte sobre como foi a evolução do território? Melhorou com os anos? Onde as famílias trabalham? Como é a vida aqui?

Líder quilombola:

“Aqui não tinha estrada quando era criança, só barro, não tinha água e nem luz, hoje isto é um luxo. Graças à nossa organização, porque o prefeito nem vem e quando vem se perde nestas estradas. A igreja católica nos ajudou muito, o padre é muito bom. E gostamos na nossa festa em homenagem ao Santo Benedito e à cavalgada, vem gente de todos os lugares. Aqui o povo trabalha onde tiver dinheiro, mas é nas pedreiras de brancos e as mulheres de domésticas.”

Questão 3

Como você e a comunidade percebem a atuação da diretora e a importância da escola?

“Aqui os professor e diretora são respeitados. A escola está boa, gostamos da diretora e dos professores. Antes tinha umas que não gostávamos, as crianças não queriam ir. Acho que a diretora não gostava que nós fôssemos nem no pátio do colégio, acho que não gostava de nós mesmo. Alguns fogem ainda da escola. No meu tempo, apanhávamos na escola; agora tem até merenda. Ela conversa com nós, mas falta uma escola para depois, fica muito longe e muitos desistem daí, o quilombo para nós é a raiz de nosso povo precisamos da escola.”

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e responder a um questionário e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado “Raiz do Nosso Povo”: Práticas e Diálogos do Gestor Escolar no Fazer Educacional Quilombola, desenvolvido por Fabiano Fischer de Queiroz. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo prof. Dr. Telmo Adams, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (51) 35911122 - Ramal 1156 ou no celular (51) 98163 4890, também pelo e-mail telmoa@unisinos.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, busca compreender se há participação da comunidade quilombola na construção da prática educativa e gestora e, ainda, analisar as contribuições da escola para a construção da identidade cultural e territorial dos remanescentes, observar a prática do Gestor Escolar na condução da instituição e se ocorre um diálogo com a tradição ancestral.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista estruturada, de forma escrita, e ainda respondendo a um questionário. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e seus orientadores e coordenadores.

Fui ainda informado (a) que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste termo de consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Município de Taquara/RS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____.

Pesquisador Fabiano Fischer de Queiroz.

Fone: (51) 98222 3770