



O ENSINO DE GEOGRAFIA QUE INTERESSA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: O CASO DA ESCOLA NOSSA SENHORA DO PERPÉTUO SOCORRO II NO MUNICÍPIO DO ACARÁ-PA

Brenda Larissa da Silva Flexa
UFPA
blflexa@gmail.com

Halessa Dulce Paixão Batista
UFPA
halessapaixao@gmail.com

MESA-REDONDA: O ensino de geografia e a necessária complementaridade entre a pesquisa acadêmica e a inovação escolar

Resumo

A educação quilombola se constitui em um desafio para o ensino de geografia, tendo em vista sua demanda por reconhecimento identitário. Dessa maneira, este trabalho tem por objetivo investigar o ensino de geografia na escola quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II, nos 4º e 5º do ensino fundamental. A escola está inserida em um contexto rural do município do Acará, no Pará. A importância desta pesquisa constitui-se em refletir a respeito de como o ensino de geografia pode contribuir para uma educação escolar quilombola, tendo em vista as exigências das Diretrizes Curriculares. Para tanto foram feitas pesquisas bibliográficas e entrevistas semiestruturadas com o professor da classe multisseriada, além de pesquisas em campo. Os principais resultados identificados foram a persistência de um ensino tradicional devido à falta de coesão entre os entes políticos; profissionais da educação e comunidade. Além destes, há a dificuldade em produzir um plano de aula específico da disciplina, por conta dos desafios vivenciado pelo professor em sala de aula. Todavia, importa saber que este processo está sendo enfrentado por meio de esforços individuais do professor em questão que se direciona para uma geografia de cunho cultural e viés humanista, o que torna o ensino mais envolvido com o território e seu modo de vida. Por fim, a pesquisa considerou que o ensino de geografia voltado ao fortalecimento da identidade pode contribuir para a formação de uma consciência histórica e geográfica do educando.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Educação Quilombola e Identidade.

Abstract

Quilombola education constitutes a challenge for the teaching of geography, in view of its demand for recognition. In this way, the objective of this work is to investigate the teaching of geography in the quilombola school Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II, in the 4th and 5th grades of elementary

school. The school is inserted in a rural context of the Municipality of Acará, Pará. The importance of this research is to reflect on how the teaching of geography can contribute to quilombola school education in view of the requirements of the Curricular Guidelines. For this purpose, semi-structured bibliographical research and interviews with the teacher of the multi-series class were carried out, as well as field research. The main results identified were the persistence of traditional education due to the lack of cohesion between political entities, education professionals and community; besides the difficulties in producing a specific lesson plan of the discipline due to the challenges experienced by the teacher in the classroom. However, it is important to know that this process is being faced through the individual efforts of the teacher in question that is geared towards a cultural geography and humanistic bias that is consolidated through the search for training about the Curriculum Guidelines for Quilombola Education, the which makes education more involved with the territory and its way of life. Finally, the research considered that the geography teaching aimed at strengthening the identity can contribute to a conscience that faces the setbacks and threats that are hovering under traditional communities, mainly quilombolas.

Keywords: Teaching of geography; quilombola education; identity

Resumen:

La educación quilombola se constituye en desafío para la enseñanza de la geografía, dada su demanda por reconocimiento de identidad. Por lo tanto, este Trabajo tiene como objetivo investigar la enseñanza de la geografía em la escuela quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II, en el 4º y 4º grado de la escuela primaria. La escuela esta unbica en un contexto rural de Acará, en Pará. La importancia de esta investigación es reflexionar como la enseñanza de la geografía puede contribuir a la educación escolar quilombola, teniendo en cuenta las exigencias de las Directrices Curriculares. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica y entrevistas semiestructuradas al docente de la clase multigrado, además de una investigación de campo. Los principales resultados identificados fueron la persistencia de la educación tradicional debido a la falta de cohesión entre las entidades políticas; profesionales de la educación y la comunidad. A estos se suma la dificultad de elaborar un plan de lección específico para la materia, debido a los desafíos que experimenta el docente en el aula. Sin embargo, es importante saber que este proceso se está enfrentando a través del esfuerzo individual del docente en cuestión, quien se orienta hacia una geografía de carácter cultural y con sesgo humanista, que hace que la enseñanza se involucre más con el territorio y su forma de habitar. vida. Finalmente, la investigación consideró que la enseñanza de la geografía orientada al fortalecimiento de la identidad puede contribuir a la formación de la conciencia histórica y geográfica en los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía, Educación Quilombola, Identidad

1. Introdução

O presente trabalho se elucidou pelo interesse na trajetória acadêmica na Universidade Federal do Pará (UFPA), onde foi possível mergulhar no campo das ciências humanas. O cotidiano no curso de geografia trouxe a sensibilidade ao olhar crítico sobre conceitos geográficos que permeiam a sociedade, para tanto, aqui será trabalhado a proposta do ensino para a educação quilombola. Durante o percurso da graduação foi possível fazer parte do Projeto Circuito de Leitura, promovido pelo Programa Conexões de Saberes na escola quilombola rural Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II localizada no município do Acará, no Estado do Pará. A partir do desenvolvimento do projeto surgiu a necessidade de compreender quais eram as especificidades desta modalidade educacional e o papel do ensino de geografia. Dessa forma, este trabalho optou por revelar como ocorre o ensino de geografia nos 4º e 5º anos do ensino fundamental, que abriu asas para o campo desta pesquisa.

Diante deste percurso que permeiam os desdobramentos que fizeram que fosse possível construir este trabalho, verificou-se que o ensino de geografia na educação básica tem sofrido diversas mudanças desde a sua entrada no ambiente escolar. Com isso, fez-se relevante refletir sobre as formas de ensinar geografia considerando o contexto socioespacial em que a instituição de ensino está inserida.

As inquietações que norteiam a pesquisa iniciaram-se a partir das indagações que fluíam sobre o assunto. Esta pesquisa se constituiu em desvelar qual das abordagens geográficas eram desenvolvidas nos 4º e 5º anos; se a abordagem e o método escolhido pelo professor consideravam as orientações Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola. Dessa maneira, o objetivo geral se constituiu em identificar o ensino de geografia que requer uma escola quilombola, além de analisar as diretrizes curriculares e sua presença dentro do conteúdo de ensino de geografia.

Para alcançar os objetivos propostos a metodologia utilizada envolveu coleta de dados através de pesquisas bibliográficas, coleta documental e entrevista semi-estruturada. Estes métodos foram apoiados nos seguintes autores: (Lakatos, 2003, p. 35), que definiu a entrevista, coleta documental e análise de conteúdo como instrumentos de aquisição de dados. Para (Lakatos, 2003, p. 36), a entrevista é o encontro entre o pesquisador e o pesquisado para obtenção das respostas que norteiam a pesquisa. Acerca da pesquisa de campo (Ribas e Fonseca, 2008, p. 25) dizem que essa “consiste na observação de fatos e fenômenos”. Dessa maneira, a experiência no percurso do projeto Conexão de Saberes contribuiu para que fosse observado as demandas propostas desta pesquisa.

Diante dos aprofundamentos que foram obtidos no decorrer da pesquisa levantou-se como resultados alcançados o método e a abordagem tradicional da geografia, que ainda está muito presente nos 4º e 5º anos, embora haja um esforço do professor em promover um ensino crítico e uma geografia do lugar, que considere a dimensão do vivido. Em relação as orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, descobriu-se que o professor tem sido autônomo no seu processo formativo, buscando se especializar para melhor compreender a realidade sociocultural e étnica dos alunos, contribuindo para possibilidade de inserção entre os conteúdos tradicionais e o modo de vida comunidade.

Desse modo, o primeiro capítulo tem por objetivo identificar as abordagens da geografia e como elas influenciaram o ensino de geografia no Brasil. O segundo capítulo mostra um quadro geral de lutas e resistências em prol da educação quilombola tendo em vista as Diretrizes Curriculares Quilombolas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, a Câmara de Educação Básica juntamente com os movimentos sociais. E, por conseguinte o terceiro capítulo que norteará a pesquisa em que expõe os resultados que foram coletados por meio de análise documental e entrevista semi-estruturada. O referido Trabalho de Conclusão de Curso buscou apresentar os resultados da referida pesquisa, apontando a importância para a formação discente a experiência no curso de Geografia, assim como demonstrar a contribuição para o determinado trabalho intitulado “O Ensino De Geografia Que Interessa A Educação Quilombola: O Caso da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II no Município do Acará-PA”.

2. As abordagens da Geografia e a Educação Quilombola: Um ensaio sobre a relação.

A Geografia Tradicional, primeira abordagem institucional da geografia, embebe-se na filosofia positivista, que dá a esta ciência e consequentemente ao modo de ensinar, um caráter descritivo com ênfase aos fenômenos naturais. A geografia tradicional traz como características, de acordo com (Moraes, 2005, p. 21) a descrição, a enumeração e a classificação dos fatos referentes ao espaço. Entretanto, (Moraes, 2005, p. 21) os definiu como

limitadores, pois a abordagem tradicional utiliza estes elementos como *único* método de análise. Conforme (Moraes, 2005, p. 34) a geografia tradicional era essencialmente naturalista por dois motivos: sua base filosófica e seu contexto histórico: o imperialismo.

As vertentes que marcaram o pensamento tradicional da geografia foram o possibilismo e o determinismo geográfico (Moraes, 2005, p. 36). O possibilismo tem como maior representante Poul Vidal de La Blache. Este autor contribuiu com a ideia do homem como modelador da natureza conforme as possibilidades por ela imposta. Em relação ao determinismo de Ratzel, considerava-se as ideias evolucionistas de Charles Darwin, e que alguns autores denominam de determinismo ambiental (Bezerril e Galvão, 2013, p. 47).

A consequência destas correntes do pensamento geográfico no ensino na geografia nos anos iniciais foi responsável, de acordo com (Fantin, 2005, p. 57), por um ensino mnemônico e descritivo que, de acordo com (Sales, Machado e Fialho 2014, p. 32), sustentavam uma lógica prática da pedagogia liberal, tradicional, renovada e tecnicista cuja a didática marcou uma relação assimétrica entre professor e aluno, além de classificar os elementos da natureza, sem relacionar a sua importância para a sociedade.

No início do século XIX, a característica que marca a geografia é a neutralidade política e a ênfase nas descrições dos fenômenos naturais. É com esta perspectiva que este saber adentra nos currículos escolares da Alemanha, conforme salienta (Gurgel e Silva 2016, p. 25), o que gerou a perspectiva tradicional da geografia e que contribuiu ainda mais para uma prática tradicional de ensino assentado nos seguintes princípios: (a) princípio da unidade terrestre, (b) princípio da individualidade, (c) princípio da conexão, (d) princípio da comparação, (e) princípio da extensão e (d) princípio da localização. (Moraes, 2005, p. 26)

É importante ter em mente que as análises que estabeleceram esse princípio são filhas do contexto de expansão imperialista que visava recursos naturais e trocas comerciais. Dessa forma, estes princípios fundamentaram o conteúdo da geografia para o ensino básico, e em decorrência, esta disciplina escolar ganhou caráter de síntese.

No Brasil, o cenário educacional em que a Geografia Tradicional se inseriu, de acordo com (Pessoa, 2007, p. 25), teve como precursor a companhia Jesuíta ainda no século XVI. Com isso, a descrição e a memorização se constituíram como processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a geografia também foi utilizada como meio para treinar a leitura.

Vale salientar que neste período histórico os assuntos abordados em geografia diziam respeito a territórios distantes, e os problemas locais ficavam desconsiderados nos conteúdos curriculares. Além disso, não havia formação para professores na área. Nesse período também foi lançada uma obra de grande repercussão na área “*Chorographia Brasílica*” do Padre Manuel Aires de Casal, que conforme (Pessoa, 2007, p. 16), gerou sobre os livros didáticos um caráter enciclopédico e acrítico.

Outro método que vigorou no ensino de geografia tradicional brasileira foi o dialogístico, que conforme (Pessoa, 2007, p. 24) que consiste em um falso diálogo entre professor e aluno, no qual os professores fazem perguntas e os alunos respondem de forma memorizadas o que leram nas obras.

Durante o período republicano, houve algumas reformas no sistema educacional, sem que, no entanto, modificassem o caráter tradicional da Geografia. É na década de 20 que há a manifestação em busca a renovação da disciplina (Pessoa, 2007, p. 28). A maioria dos professores concordavam em conservar o método tradicional enquanto que alguns reivindicavam reformas no currículo e na metodologia. A última reforma que (Pessoa, 2007, p. 45) evidencia é mobilizada por “Rocha Vaz, então Reitor da Universidade do Rio de Janeiro e Diretor do conselho Superior de Ensino e Luís Alves, que ocupava o cargo de

Ministro da Justiça e Negócios Interiores”, mas que mantinha os interesses do Estado-Nação com a intenção de preservar o caráter nacionalista da educação.

Fica evidente, nesse encadeamento de ideias relacionadas à justificação da ideologia do nacionalismo patriótico, a função que deveria ser atribuída ao professor de geografia: o de catequizador da juventude presente em nossas salas de aula. Essa análise nos faz perceber que o ensino-aprendizagem da geografia objetivava construir, no aluno, uma determinada imagem do território nacional, a “pátria amada brasileira”, patenteada pelas diferenças entre as regiões, mas assumindo, sob a tutela do Estado, um destino desenvolvimentista marcado pelo progresso. (Pessoa, 2007, p. 46).

Na metade do século XX, após a segunda guerra mundial as concepções a respeito do que é a geografia e qual deveria ser sua função começam a entrar em crise e assim, se dá início ao que se denominou de movimento de renovação da geografia. (Pessoa, 2007, p. 49) diz que a crise também direcionou críticas direta ao ensino de Geografia no cenário internacional, chegando no Brasil nas décadas de 70 e 60. (Rodrigues, Silva, Barroso e Vieira, 2014, p. 16).

A(s) geografia(s) crítica(s) sob o ponto de vista internacional teria surgido em meados da década de 1970, tendo seu início nos Estados Unidos, através da geografia radical e, na França, em parte dada às condições internas vividas por esse país, e também ao influxo da escola americana, que teve forte influência sobre alguns intelectuais franceses e, posteriormente, na Espanha, Itália, Alemanha, Suíça, chegando à América Latina, no México e Brasil, além de inúmeros outros países. (Pessoa, 2007, p. 62)

De acordo com (Fantin, 2005, p. 58) a geografia tradicional não dava conta de explicar as novas dinâmicas, sobretudo, técnico-científica sobre o espaço. A dinâmica capitalista estava muito mais volátil e as técnicas tradicionais baseadas no empirismo e descrição não conseguiam mais abarcar a realidade, pois a mecanização, urbanização e a rápida comunicação entre os espaços eram as novas formas de relação que estavam se desenvolvendo como resultado da expansão capitalista. Dessa forma, (Moraes, 2005, p. 22) nos informa o surgimento de várias geografias: A teórica-quantitativa, a geografia da percepção e do comportamento, a geografia ecológica e a geografia crítica ou radical.

No que se refere ensino escolar, (Gurgel e Silva, 2016, p. 25), afirmam que a geografia teórica- quantitativa ainda eram enaltecidas as riquezas naturais do Estado, o currículo foi tomado de gráficos, tabelas e dados numéricos que identificaram o desenvolvimento econômico do país e os dados populacionais. Um método de controle sobre a população, o território e os seus bens. A respeito da geografia humanista, esta afetou o ensino escolar trazendo uma perspectiva humanística por considerar a dimensão afetiva e a intuição. (Gurgel e Silva, 2016, p. 32).

Em relação ao ensino de geografia sob viés crítico, (Gurgel e Silva 2016, p. 21), dizem que a perspectiva dialética busca, metodologicamente, entender que o espaço tem uma relação de causa e efeito com ações antrópicas e naturais, dessa forma o ponto central é o trabalho e a produção, bem como as relações que estes estabelecem com o espaço.

Dessa forma, percebe-se que há diferentes formas de se ensinar geografia, devido a seu caráter múltiplo resultado de diferentes construções. Atualmente, há uma preferência escolar pela geografia crítica, que compreende o espaço de forma integrada, uma interrelação entre sociedade, natureza e as desigualdades que se reproduzem no espaço, porém, não se extinguiu a forma tradicional de ensinar geografia e isto ocorre por diferentes fatores, como por exemplo, a situação em que se encontra a política educacional.

A educação é a principal ferramenta para combater as diferentes formas de discriminação, e o movimento negro é um ator importante nesta construção, tanto que vale destacar uma vitória nesta área, a institucionalização de uma importante conquista: a Lei 10.639/2003 que é a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cuja a elaboração do parecer CNE/CP n.º3/2004 contou com a participação de militantes e professores oriundo do movimento negro. Em relação a educação quilombola, (Silva, 2017, p. 49) diz que:

As discussões sobre a Educação Escolar Quilombola na esfera pública são bem recentes, tanto que as diretrizes que regulamentam tal modalidade de ensino são as mais recentes e ainda não possuem um plano nacional de implementação como as demais. Entretanto, a pauta de educação na agenda de luta do movimento quilombola já estava presente antes mesmo da constituição de 1988, ainda que de maneira secundária à luta pela terra” (SILVA, 2017. p. 49).

A década de 1970 foi um marco importante para a construção do diálogo e manifestações das suas demandas, tanto que (Andrade, 2016, p. 89) confere a este período uma união entre os diversos nichos, que se unem em prol da luta por reconhecimento da identidade e valorização da história negra no Brasil. Sendo assim, é criado o MNU (Movimento Negro Unificado) que, dentre suas pautas, valoriza a educação que visa a conscientização do papel do negro de forma positiva na construção do país. Com esta unificação, o movimento se fortalece e ganha caráter político; que desaguou no processo de luta o qual foi fortalecido por uma série de discussões, como a “Convenção o Negro e a Constituinte” que ocorreu em 1986 oriunda da organização de Comunidades Negras Rurais e do projeto “Comunidades Negras Rurais do Meio Rural Maranhense” (Souza, 2017, p. 18) bem como os trabalhos da Assembleia Nacional da Constituinte em 1987 ambos eventos fizeram parte de um processo de discussão que visou garantir a propriedade de terras as comunidades negras, sobretudo, por estarem sujeitas a serem expulsas por latifundiários (Monteiro, 2014, p. 32).

Em relação a educação para os negros, essa era inviabilizada pelos poderes políticos e econômicos, mas não sem resistência. Assim, analisar e caracterizar a educação quilombola requer compreender o contexto geográfico em que se encontra a escola quilombola, que pode ser rural ou urbana; o projeto político pedagógico e o currículo que devem estar em consonância com o contexto geográfico, pois, o território é a base da identidade coletiva. (Moreira, 2012, p.3)

No início do movimento, as comunidades reivindicavam principalmente a regularização dos territórios. Com o passar do tempo, outras demandas surgiram, entre elas, educação de melhor qualidade. As primeiras manifestações relacionadas à educação quilombola ocorreram em 1995, quando a comunidade negra Conceição das Crioulas, do estado de Pernambuco, optou pelo currículo com enfoque “sobre a realidade local”. Segundo Gilvânia Silva, a educação diferenciada visava “olhar o chão onde os meninos e meninas vivem”.³ Em 1997, ocorreu o V Encontro de Comunidades Negras Rurais: Quilombos e Terras de Preto do Maranhão, com o tema “organização negra rural em busca de seus direitos: terra, saúde, educação e organização”. (Moreira; 2005 p. 3).

Vê-se que a partir de uma comunidade emergiu uma organização em busca dos direitos básicos, dentre eles, a educação quilombola como resultado de uma demanda de lutas sociais. Em 2008 houve a manifestação, por meio da “Carta de Princípios para a Educação Escolar Quilombola” elaborada pela Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco”, (Santos, 2016, p. 27) cujo os pontos estabelecidos serviram de base para a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, tais pontos se

direcionaram ao reconhecimento dos espaços coletivos da comunidade, o currículo que, conforme a carta, deve ser elaborado pelas comunidades em um processo de interculturalidade; a preocupação com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável também é destacada; a formação dos professores e a preferência por professores quilombolas; a gestão da escola em consonância com a organização do quilombo; a merenda escolar conforme a cultura alimentar da comunidade e o processo democrático de deliberações, consultas e monitoramento da comunidade a políticas públicas e projetos públicos ou privados. Estes princípios propostos têm por objetivos centrais: garantir uma educação igualitária, assegurando a particularidade do direito étnico e; um processo de relação democrática entre o setor público e a sociedade de civil, que no caso, são as comunidades quilombolas.

Foram muitos os processos de diálogo para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e que contou com diferentes entes da Educação Brasileira, como o Movimento Negro, dentre eles, a Câmara De Educação Básica, SECADI\MEC, Fundação Cultural dos Palmares, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA) e Conselho Nacional de Educação, junto aos professores, líderes comunitários e quilombolas. Dessa forma, entende-se este processo como fruto de uma construção coletiva, o que demonstra que esta modalidade sinaliza para um saber que considere o seu modo de vida e os saberes tradicionais, revelando assim uma nova faceta do currículo: sua flexibilidade em direção a um conteúdo diverso e democrático que se contraponha ao conhecimento tradicional hegemônico. Em relação a legalização destas diretrizes:

Do ponto de vista nacional, com destaque para a legislação educacional, as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, bem como as redes de ensino das quais fazem parte, possuem orientações gerais constantes da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para o atendimento dessa parcela da população. (Brasil, 2012, p. 19).

Vale ressaltar o papel do Conselho Nacional de Educação que cria um grupo de Trabalho de Educação Escolar Quilombola para discutir e elaborar as Diretrizes para esta modalidade, com base nos encaminhamentos oriundos da Conferência Nacional De Educação (CONAE) e da Resolução 07 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Santos, 2016, p. 30). Em relação aos documentos citados, o primeiro abordou o conflito entre as expressões de diversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto ao segundo, assegurou no artigo 40, parágrafo I incisos I e II a legitimação da educação quilombola e a diversidade dos saberes e da identidade comum a todos os remanescentes de quilombo, além da identidade de cada comunidade em específico. Dessa forma, este processo agregou líderes quilombolas, ONGS, movimento social, gestores, docentes, estudantes e pesquisadores.

Em síntese, a Educação Básica Escolar Quilombola é atribuída a três características importantes: a valorização da diversidade étnico-racial e sociocultural das comunidades; a ressignificação da identidade afro-brasileira e sua importância no desenvolvimento do país e a relação escola e comunidade, para que as dimensões fundamentais da identidade: território, memória e ancestralidade, sejam asseguradas. Tendo em vista estas qualidades, percebe-se a importância desta modalidade para o conhecimento da formação social, histórica e cultural do território brasileiro (Brasil, 2012, p. 25). Dessa forma vê-se o esforço para incorpora-las à educação formal.

A antiga definição de escola como lugar de produção/aquisição de saber, sobretudo, o saber científico, tido como verdade inquestionável, será alterada com as novas

diretrizes, pois haverá a contribuição do saber 'popular', resultado do acúmulo de experiências daqueles que lutaram pela sobrevivência, descolados dos conhecimentos produzidos em laboratórios. O meio no qual estas pessoas subalternizadas construíram suas histórias é o grande laboratório de produção do saber a ser partilhado nas escolas com caráter quilombola. (Fiabiani, p. 350).

Cabe salientar que as Diretrizes ressaltam que a especificidade da educação quilombola está relacionada às características do local em que a comunidade está inserida, sendo no que os contextos rurais a Educação Escolar Quilombola se alia a educação no campo e Educação indígena (Brasil, 2012, p. 25). Porém, sempre serão enfatizadas as especificidades que sustentam a identidade do grupo, mas para que esta especificidade ocorra é importante que os estados e municípios construam suas próprias Diretrizes Curriculares garantindo assim as peculiaridades locais, como as atividades econômicas, as práticas culturais, a histórica, enfim, o modo de vida.

Em relação a atuação da escola, para que ocorra a autonomia curricular é necessária uma gestão democrática do projeto político pedagógico, conforme (Fiabani, 2018, p. 351) que diz o planejamento deve envolver a comunidade e os alunos, além de compreender e identificar a realidade da comunidade e o entorno que a envolve; a história da realidade e a ancestralidade, bem como práticas tradicionais de conhecimento.

De forma geral as particularidades da abordagem étnico-racial da educação quilombola, devem estar em toda as etapas de ensino, do infantil a educação técnica profissional além de envolver o ensino superior por meio do vestibular quilombola no âmbito das ações afirmativas. Na educação infantil destaca-se a participação de anciões, ou seja, pessoas mais velhas que auxiliaram na construção da tradição da comunidade e que detêm conhecimentos de técnicas antigas, tendo em vista estes pressupostos, a participação desses atores deve ocorrer desde a implantação até a execução do ensino infantil, ainda é orientado a participação dos docentes da escola, da secretaria de educação, e de pesquisadores vinculados ao ensino superior para a elaboração do material didático. O Ensino Fundamental da educação escolar quilombola tem por obrigação construir cidadãos que identifique sua posição étnico-racial, que compreenda a diversidade e entenda o direito à igualdade. Além de respeita, valorizar e estudar os conhecimentos tradicionais da comunidade. A justificativa para este tipo de ensino está intimamente ligada ao uso coletivo deste conhecimento, seja em escala intra-territorial ou interterritorial. Desse modo, o relatório é bem enfático ao dizer que as práticas educativas devem integrar conhecimento tradicional, científico e as práticas cultural da comunidade quilombola, este processo é definido como dialógico e emancipatório, conforme apontou (Brasil, 2012, p. 89).

No ensino Médio da Educação Quilombola a palavra-chave é protagonismo. Diante da aquisição orientada e por vezes, manuseada no Ensino Fundamental, essa etapa prevê a consolidação desses processos por meio atividades pedagógicas dentro e fora da instituição, que vise o aprofundamento da interação com seu grupo de pertencimento, tendo em vista a prática protagonizada pelos alunos por meio do processo dialógico e emancipatório. Perante este fato a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 determina que as características da juventude quilombola, seja rural ou urbana, devem ser consideradas no projeto político pedagógico da escola, bem como o contexto social que determinado território se encontra. (Brasil, 2012, p. 90)

Educação Especial, EJA e Educação Técnica de nível médio também fazem parte da Educação Quilombola. A primeira envolve a inclusão, transversalidade e o apoio de tecnologias e profissionais especializados na área, a segunda está articulada com a terceira pois visa a conclusão do Ensino Básico, as especificidades étnico-raciais - tão citadas para a educação escolar quilombola - qualificar profissionalmente o Jovem e Adulto da EJA e do

Ensino médio, sobretudo, no que diz respeito ao etnodesenvolvimento e conhecimento tradicional, porém considerando as características socioeconômicas das regiões onde estão inseridas tais comunidades. Vale ressaltar que (Brasil, 2012, p. 90), deixa claro que a Educação Técnica Quilombola leva em conta as especificidades e interesses de cada território e região, entretanto, para que sua realização aconteça é necessário a participação de outras entidades, tais como, instituições de ensino profissional e tecnológico, ensino superior, instituições de ensino e pesquisa, sempre com a participação do movimento negro e movimento quilombola, sem perder de vista as especificidades territoriais e regionais. Tendo em vista este quadro geral das etapas de ensino das diretrizes curriculares da educação quilombola (Fiabani, 2016, p. 352) sintetiza esta reflexão da seguinte forma:

As diretrizes escolares quilombola tocam no ponto nevrálgico do currículo ao inserir a cultura, a memória, a tradição das comunidades negras brasileiras. Segundo Macaé Maria Evaristo, diretora de políticas de educação no campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), “devemos pensar a questão da aprendizagem, do desenvolvimento e do ensino e de garantir ao currículo escolar toda memória, tradição, história de luta e resistência pela terra dessas comunidades”. Também preconizam novas metodologias e nova postura do professor frente ao novo desafio. Aulas expositivas com conteúdo padronizados, descolados da realidade dos povos tradicionais, com hierarquização das culturas, não condizem com as novas determinações. (Fiabani, 2016, p. 349)

Portanto, vemos que a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade específica da Educação Básica; como são a Educação do Campo e a Educação Indígena com fundamento jurídicos na LDB e na Constituição de 1988; destinada a atender estudantes de comunidades quilombolas podendo ter a instituição localizada no seu território ou nas proximidades. Temos claro que esta envolve todas as etapas comuns à Educação Básica estabelecida pela LDB, porém, a diferença está no trato étnico-racial que deve ser abordado em cada etapa de forma diferente para que assim sejam apreendidos com mais eficácia e compreensão por parte dos alunos. Dessa maneira, é interessante notar que entre os objetivos salienta-se a educação quilombola como uma temática que deve ser entendida como parte do processo cultural brasileiro, portanto, necessária à educação básica. Todavia, vale enfatizar que entre a busca por autorreconhecimento, proposto na Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, deve-se considerar as especificidades locais e regionais, que terão de ser associadas a elaboração democrática do currículo, pois o contexto regional também compõe a identidade e a cultura do quilombola (Brasil, 2012, p. 91).

Como podemos perceber, o currículo é o núcleo diferencial da educação quilombola, tanto que (Nascimento, 2013, p. 42) chama a atenção para A Educação Escolar Quilombola ser a escola do lugar e não no lugar, considerando assim a cultura local, valorizando assim o modo de vida dos estudantes. A autora ainda elenca pontos cruciais que possibilitarão um currículo mais aliado a realidade; com apoio do MEC e SECADI; deve promover ações de formação continuada para os professores, aquisição de materiais paradidáticos e elaboração de materiais didáticos voltados ao ensino fundamental. Dessa maneira (Nascimento, 2013, p. 42), enfatiza a importância das políticas públicas afirmativas que vai se contrapor ao currículo tradicional brasileiro que impunha a cultura e os valores da população branca desconsiderado a pluralidade da população brasileira.

Esta exposição nos faz compreender que a importância do currículo se dá pelo fato de ele ser o motor nuclear da escola, pois, em certa medida, ele irá forjar identidades. Compreende-se que existem organismos que disputam este ponto central para assim mobilizar a sociedade em prol dos seus interesses, percebe-se a importância de reivindicar um currículo diverso, múltiplo e de fato democrático. Sendo assim o currículo democrático e aberto,

sobretudo, no que diz respeito a educação quilombola deve envolver os sujeitos principais da história, que são os movimentos sociais, a comunidade em geral, as lideranças, os gestores escolares e os secretários de educação, buscando assim consolidar a relação escola e comunidade.

Em suma, para (Fiabani, 2013, p. 355) o currículo da educação quilombola considera a interação entre: o espaço escolar e a sociedade; conhecimentos escolares e construção da identidade bem como os modos de organização do tempo e das atividades pedagógicas. Todavia, para que de fato haja interação entre estas dimensões, o processo de construção coletiva do conhecimento deve levar em conta os aspectos acima citados em interação com o lúdico do ensino infantil; a sistematização dos saberes tradicionais no Ensino Fundamental e a ressignificação da cultura no protagonismo do Ensino Médio. Portanto, trata-se de um currículo muito mais horizontal, que para (Fiabani, 2013, p. 353) constitui-se como um processo de descolonização do currículo tendo em vista que traz para o cerne do debate culturas que foram historicamente marginalizadas.

O currículo tradicional foi construído a partir da ideia de que tudo que se originava da Europa seria superior e representa o universal da humanidade. Os povos tradicionais foram tratados como 'atrasados', selvagens, brutos e suas culturas como 'inferiores'. Na verdade, este modelo de currículo aprisionava os valores culturais dos povos originários e africanos na masmorra dos incivilizados, portanto, incompatíveis com os ideais de progresso e desenvolvimento implantados pela escola europeia. (Fiabiani, 2013, p. 353).

Desse modo, por constituir identidades, o currículo também é visto por (Moreira e Candau, 2007, p. 48) como um território em constante disputa; pois o currículo tradicional tem uma característica hierárquica que tende a valorizar algumas disciplinas e detrimento de outras, mas isto ocorre por conta de poderes políticos e econômicos, que buscam valorizar um conhecimento que assegurem seus interesses. Este fato leva a depreciação do saber de muito dos alunos brasileiros, tendo em vista que uma característica do currículo tradicional desconsidera as diferentes particularidades do Brasil. (Rocha, 2001, p. 26) Dessa forma, o currículo para (Moreira e Candau, 2007, p. 52) deve ser multicultural e diverso, trazendo conhecimentos marginalizados e, articula-los com os conhecimentos hegemônicos buscando entendimento e relação entre eles, tendo como objetivo, promover a reflexão crítica e criativa do aluno.

2.1. O Ensino de Geografia que interessa a Educação Quilombola para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II.

O objetivo deste tópico é apresentar a história e o modo de vida das comunidades Itancozinho e Santa Quitéria, bem como a história e a relevância da escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II. Dessa maneira, é necessário antes compreender o que se entende por quilombo, e o papel que a escola tem na formação da sociedade.

De modo geral, os quilombos são entendidos como comunidades tradicionais, tendo em vista as especificidades em relação ao histórico da escravidão e a visibilidade sobre a diáspora negra. Estas são dimensões que os diferem dos indígenas, comunidades rurais, ribeirinhos e quebradeiras de côco babaçu: as diferenciações étnico-raciais e de ocupação territorial. No que se refere a constituição do espaço quilombola, (Almeida, 2008, p. 39) entende que os quilombos são terras tradicionalmente ocupadas cuja comunidade desenvolve uma relação muito particular com a natureza, enquanto que (Fiabiani, 2013, p. 64) entende os quilombos como redutos de comunidades composta por negros e mestiços.

Em relação a ocupação do território (Moura, 2007, p. 11.) identifica as possíveis formas que, de acordo com a autora; pode ser doada, comprada ou secularmente habitada. No caso das comunidades pesquisadas estudada, estas têm sua origem na ocupação em forma de

herança “forçada”, pois eram antigos engenhos que foram abandonados após a abolição da escravidão, juntamente com a mão de obra negra.

Vale dizer que (Reis 1996 apud Moura 2007, p. 11) ressaltou em seu texto a respeito do conceito de quilombo, sobre a origem histórica do termo, que remete a comunidades na África que era composto por pessoas de diferentes grupos étnicos com o objetivo de iniciação de jovens guerreiros. Dessa maneira, MNU contribuiu, desde a década de 1970 para ressignificar o conceito e entende-lo como “nichos culturais autônomos”

Tendo em vista a origem histórica do termo, entende-se que as comunidades quilombolas foram formadas com o intuito de resistir ao sistema escravocrata, embora nem todas tivessem a intenção de promover uma afronta direta. Sem dúvida, o fato de poderem exercer suas crenças e particularidades, sem interferências e punições, caracteriza o território quilombola como espaço de resistência. Tendo em vista que nem todos os quilombos foram formados por escravos que resistiam aos trabalhos forçados pelo sistema, vale ressaltar que as comunidades Santa Quitéria e Itancozinho são remanescentes das antigas fazendas de engenho.

Um breve apanhado histórico a respeito do território de Santa Quitéria e Itancozinho identificado pelo documento “Estudo de Componente Quilombola” (ECQ, 2018, p. 60) pressupõe que o território de Itancozinho era a extensão de outro território quilombola, que conformavam uma fazenda, a fazenda de Itancoã. Posteriormente, a fazenda de Itancozinho se desmembrou, dando origem a fazenda de Santa Quitéria, pois os antigos donos, a família Guerreiro, doou a área que hoje se estabeleceu a comunidade de Santa Quitéria.

Vale ressaltar, também exposto no (Concremant Engenharia, 2018, p. 62) que a atividade econômica predominante no Acará era a agricultura e a produção de açúcar mascavo e aguardente. Além desta atividade econômica, as comunidades Santa Quitéria e Itancozinho também contribuíram como primeira área destinada a agricultura devido a forma do relevo, e Itancozinho contribuiu com a produção de tijolos de cerâmica para a produção de prédios na cidade de Belém, que viviam o período áureo da produção do látex.

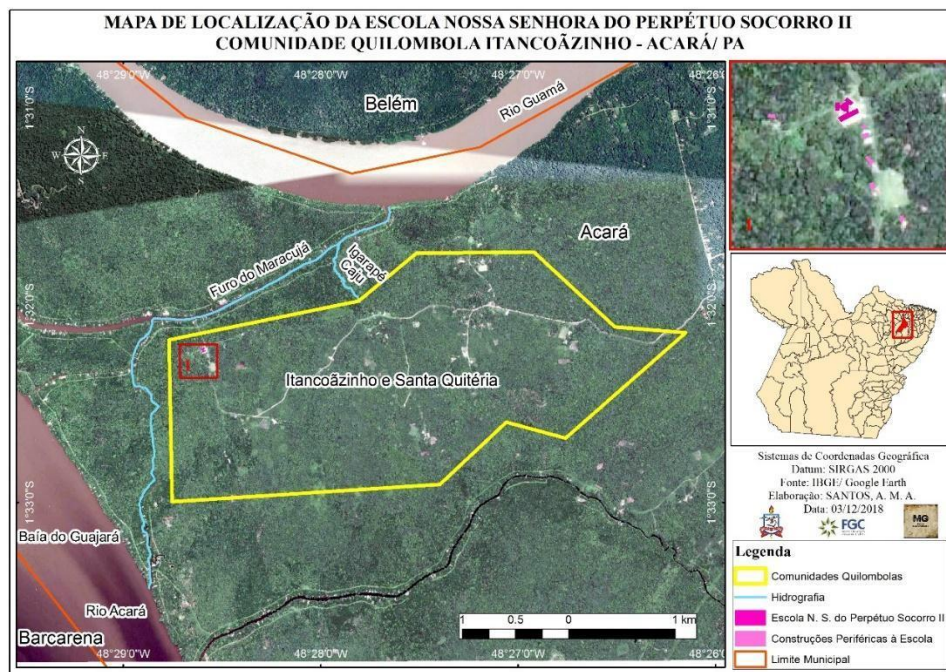
Após a abolição da escravatura os antigos donos abandonaram a fazenda, e se mudaram para Belém e Rio de Janeiro, deixando apenas empregados com a função de arrecadar o aluguel dos ex-escravos, como tributo a utilização da terra (Concremant Engenharia; 2018, p. 62). Diante dessas informações, esta pesquisa entende que as relações familiares - que foram tecendo o território, organizando as comunidades, configurando uma relação com a terra e constituindo assim a situação econômica que não permitiram que os escravos recém libertos deixassem o local, isto é, a situação social e cultural contribuiu para a permanência deles no local.

Atualmente, o território quilombola em que fica situada a escola Nossa Senhora do Perpetuo Socorro II é a comunidade Itancozinho e trata-se de uma área com poucas modificações na cobertura vegetal, situada entre os rios Acará e Guamá - que conforma um território contínuo com a comunidade Santa Quitéria sendo que a primeira fica localizada na beira do rio Maracujá, braço do rio Guamá e a segunda no interior do território, nesta última está ocorrendo um novo processo de ocupação, que fica as proximidades do igarapé Coju (Concremant Engenharia, 2018, p. 185). Tendo em vista sua localização e contexto ribeirinho, as comunidades têm na agricultura, no extrativismo e na comercialização dos produtos *in natura*, o complemento da renda e a madeira retirada da floresta serve para as construções das casas dos moradores (Concremant Engenharia, 2018, p. 185).

O local de ocupação tradicional foi Itancozinho e hoje é a localidade com maior aglomerado de moradias; Santa Quitéria é o local destinado às atividades produtivas de roça, ainda sim mantém as áreas de maior conservação da fauna e da flora. (ECQ, P, 185, 2018)

O coju é uma localidade menor, formada por poucas residências, estando dentro dos limites de Sanita Quitéria, se caracteriza pela recente ocupação, pois, conforme informou Dona Esmeralda “os mais novos quando casam vão morar la no Coju” há uma aglomeração em volta do igarapé de mesmo nome. (ECQ, 2018, p. 185)

Mapa 1 de Localização da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II



Fonte: Laig, 2019

Para esta pesquisa, é importante ressaltar a dimensão subjetiva do território, principalmente porque a geografia trata da relação do homem com o espaço e o currículo da educação básica deve considerar como fundamental partir da realidade do aluno para que a formação geográfica seja efetiva.

Entende-se a dimensão subjetiva como relação de “pertencimento étnico com o território” (Concremant Engenharia; 2018, p. 185), assim, esta dimensão concorda com as concepções do Projeto Político Pedagógico de 2018, pois este entende a tríade: escola, sociedade e família como fundamentais para a conscientização do aluno e a perpetuação da cultura; além de ter como principal objetivo “respeitar e valorizar as experiências de vida dos educandos e de suas famílias” (Projeto Político Pedagógico; 2018, p. 4).

Diante do que foi exposto faremos uma breve caracterização e análise da escola quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II.

Foto 1. Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II



Fonte: Programa Conexões de Saberes, 2018

De acordo com o (Projeto Político Pedagógico, 2018, p. 5) a escola foi fundada na década de 1970, vinculada a rede municipal de educação. Inicialmente não tinha prédio próprio, tendo que mudar para três localidades, a primeira foi um barracão da comunidade católica Nossa Senhora do Perpétuo Socorro que deu nome à escola; o segundo endereço foi em 1990 quando passou a funcionar em propriedade privada do sr. Anacleto, na década seguinte passou a ser escola ribeirinha, tendo uma edificação de madeira as margens do rio Maracujá, na Ilha Juçara e por fim, em 2013 mudou-se para o atual endereço, na comunidade quilombola de Itancoãozinho.

A transferência da escola para o território quilombola permitiu ter acesso a recursos do governo federal por meio do Programa Brasil Quilombola. Atualmente a escola conta com boa infraestrutura, constituídas de 4 salas de aula, secretaria, direção, sala dos professores, almoxarifado, sala de leitura, cozinha, 4 banheiros e dispensa. Sendo assim, o programa permitiu que em 2017 a escola tornar-se polo, abrangendo mais sete unidades. (Concremant Engenharia, 2018, p. 186)

Em relação aos alunos atendidos pela escola, em 2017 foram cerca de 124 alunos, distribuídos entre moradores do território quilombola e das ilhas próximas (Concremant Engenharia, 2018, p. 186). A formação destes alunos funciona por ciclo, método escolhido pela secretaria municipal de educação, apoiada no art. 23 da LDB. (PPP, 2018, p. 187)

Foto 2. Caminho do Porto até a Escola



Fonte PCS – Circuito de Leitura Itancoãzinho, 2018

Como já dito anteriormente, dentre os objetivos das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola está a importância de incorporar técnicas de aprendizagem da comunidade para que possa ser compreendida a relevância de suas práticas socioculturais, da sua identidade, território, memória e ancestralidade (Brasil, 2012, p. 39). Dessa maneira, é ressaltado que o saber popular deve contribuir para o currículo geral, e a geografia como ensino escolar das séries iniciais, contribui para estimular a leitura crítica do espaço geográfico (Fantin, 2005, p. 62) agindo assim conforme as orientações das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola que levam em consideração o contexto geográfico em que a escola está inserida.

No caso estudado, sabemos que a escola quilombola fica nas comunidades de Santa Quitéria e Itancoãzinho, no município do Acará e por todas as características já mencionadas podemos considerá-la como escola quilombola do campo. Então, o ensino de geografia deve considerar as especificidades socioculturais da comunidade. Podemos aliar este fato a afirmação de (Fantin, 2005, p. 64) que diz que a compreensão da práxis no ensino de geografia acontece quando o aluno faz aproximações do seu cotidiano, do seu contexto social e cultural com os fundamentos teóricos da geografia. “É preciso tornar-se sujeito do pensar geográfico para saber orientar o outro a construir seu conhecimento socioespacial” (Fantin, 2005, p.12).

Sabemos que as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola tem entre os seus objetivos incorporar aspectos das práticas culturais, econômicas e políticas de cada comunidade aos temas curriculares da escola, portanto, este objetivo converge com que (Vesentini, 2011, p. 33) defende: os alunos como sujeitos do espaço; como atores principais na construção socioespacial, características importante para a construção de uma cidadania participativa, que conforme (Vesentini, 2011, p. 33) deve ser o foco do ensino de geografia no ensino básico. Entretanto, para que esta formação cidadã ocorra, sobretudo na geografia das séries iniciais, deve-se considerar alguns elementos primordiais, tais como a localização e a paisagem do espaço do aluno, além de entender que relação este espaço estabelece com outros. Assim, trata-se de um exercício de profunda reflexão e pesquisa que, em última instância, faz das relações espaciais como um desafio para muitos professores, pois é necessário que o professor conheça a realidade do aluno e que leve os alunos a aprender a aprender, isto é, a aprender a pesquisar, como diz (Vesentini, 2011, p. 34).

Para tanto, o ensino de geografia deve somar com os apontamentos das diretrizes, tendo em vista seu objeto e sua trajetória. Sabemos que a geografia, inicialmente, esteve

atrelada com a dominação de territórios em busca de recursos naturais (Moreira, 2009, p. 23) e, posteriormente no ensino, à dominação ideológica, racista e nacionalista.

Diante deste fato, após a renovação, buscou-se uma geografia que trate de refletir sobre os direitos dos povos historicamente subjugados e que estão alocados em determinados espaços; além de permitir a visibilidade destes. Dessa forma, o ensino de geografia indicado pela educação quilombola aponta para um ensino que forme cidadãos, como requer (Vesentini, 2011, p. 35); a partir da alfabetização do seu território (Fantin, 2005, p. 25). Daí indica-se a geografia crítica de cunho humanista como abordagem para a leitura do espaço geográfico e além das reflexões sócio-espaciais do lugar relacionando-a a outras escalas.

Na escola quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II, de acordo com a entrevista destinada ao professor dos 4º e 5º anos, isto é, uma turma multisseriada, comum em escolas do campo, não houve formação do corpo docente a respeito das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola. Dessa maneira, pretendeu-se verificar se o ensino de geografia está coadunado com as diretrizes curriculares para a educação quilombola.

Não, lamentavelmente não temos formações voltadas para as temáticas quilombolas. É importante você perguntar sobre isso, veja o problema da formação sobre as diretrizes começam na universidade, lá não os cursos de formação de professores não contemplam os estudos sobre esse documento, logo o professor vai trabalhar nessas escolas, sem nenhum conhecimento. E o município não oferece formação continuada para nós. Veja, estamos numa escola quilombola, é contraditório não trabalharmos aqui esses temas. Aqui na escola nós trabalhamos os temas por iniciativa própria, em 2016 fiz especialização em Relação Étnico Raciais para o Ensino Fundamental, pelo Núcleo Gera/UFPa, isso me ajudou muito, pois, possibilita que eu traga para a escola a discussão da importância do trabalho sobre a identidade negra, o quilombo etc. Aí, trago material e disponibilizo aos colegas e vamos trabalhando no limite de nossas possibilidades. (J, 30 anos)

Em relação ao plano de ensino, o professor segue as orientações do Município do Acará. Ele relata sua dificuldade em planejar as aulas devido sua turma ser multisseriada; com dois alunos portadores de necessidades especiais, além da falta assistência para auxiliá-los. Tendo em vista estes problemas, entende-se que o professor não tem condições de elaborar um plano de aula próprio para esta disciplina. Entretanto, de acordo com (Fantin, 2005, p. 39) o definir objetivo geral da disciplina é fundamental, pois ele irá selecionar os conteúdos e as intenções do professor para assim desenvolver o raciocínio geográfico, que são as formações dos conceitos e a alfabetização cartográfica. Sendo assim, cada objetivo específico irá ser o conteúdo de cada aula, que em conjunto irá gerar a construção do conhecimento.

Bom, eu sigo as orientações do plano de ensino do Município. Eu não planejo com todo cuidado, pois trabalho numa turma multisseriada e com dois alunos com deficiência sem nenhuma assistência. (J, 30 anos)

Quando questionado a respeito da relevância do livro didático em relação a realidade quilombola, o professor diz que este não contribui para a compreensão da realidade das comunidades quilombolas, em específico, das comunidades Santa Quitéria e Itacoãzinho, além de ser integrado a outras disciplinas, como: Língua Portuguesa, História e Geografia o que não permite o aprofundamento nos temas além de ser um livro voltado genericamente para a Educação do Campo e que não trata das regiões rurais da Amazônia, principalmente a questão quilombola desta região, mas o professor disse que busca materiais na internet que possam contribuir para as aulas de geografia contemplando a realidade da comunidade e região.

Veja o livro que nós usamos é da editora FTB (Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo), esse livro é integrado, ou seja, ele aborda as três disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia, então os temas são tratados de forma genérica. Na verdade, ele trata muito das questões do campo e não do quilombo e ribeirinha

que é nosso caso aqui. Assim, as temáticas tratadas no livro não contemplam a realidade da comunidade quilombola. Mas algumas vezes eu trago material da internet para trabalhar com eles, mas voltadas para o quilombo. (J, 30 anos)

Dessa maneira, infere-se que os motivos para não se ter esta discussão a respeito dos quilombos nos livros didáticos, se dão por ser a educação quilombola uma conquista institucional recente, afinal, as diretrizes foram institucionalizadas em 2012 (Brasil, 2012, p. 52). Outro motivo é a má formação acadêmica destes professores, que é fruto de um racismo estrutural (Dobal, 2015, p. 24). Como sugestão à esta problemática, o professor propõe que sejam elaborados materiais específicos, a partir da realidade regional e local das comunidades; diz ainda que sua principal estratégia de ensinar geografia envolve descobrir o lugar, a trajetória da comunidade e sua formação territorial. Todavia, o professor relata que a escola não tem apenas alunos quilombolas, por isso, este acredita que a categoria lugar é importante, pois parte da dimensão do vivido, como por exemplo: o rio, que serve como via de acesso à escola e entre as comunidades.

Por conseguinte, apesar da escola e o município se omitirem da responsabilidade de formação continuada dos professores, este educador tem noção das exigências estabelecidas por (Brasil, 2012, p. 91). O professor, além de possuir a noção geográfica crítica; que busca pôr o sujeito no processo do fazer o espaço; enfatiza a importância de produzir materiais, com a comunidade, que considere a realidade local e a questão ambiental. (Vesentini, 2011, p. 21) considera esta perspectiva importante para a formação cidadã do aluno.

Em relação a contribuição do ensino de geografia no fortalecimento da identidade quilombola, o professor diz este é responsabilidade dos PCN's da geografia, pois, o manual do município não considera a realidade e esta responsabilidade fica somente a cargo do professor que, além de enfrentar muitos problemas como a falta de combustível no transporte escolar, atraso nos salários e greves, ainda precisa criar estratégias de discutir a realidade não reconhecida nos manuais, livros e PCN's. Com isso, o professor afirma que a educação, conhecimento e cronograma dos alunos ficam completamente comprometidos.

Penso que é necessário que o currículo contemple esses temas. Aqui seguimos em muitos momentos o manual, ele não contempla esses temas, logo, fica complicado. Como disse muitas coisas que acontecem aqui, é na base da autonomia dos professores, vamos trazendo assuntos não contidos nos Livros. Acho que se tivéssemos orientação, formação e etc, as coisas seriam melhores. Além do mais aqui sofremos com muitas coisas que dificultam as nossas aulas. Por exemplo, o município não paga os barqueiros há três meses, então eles estão em greve, o serviço de apoio idem. Os alunos ficam muito tempo sem aula, muitos deles ficam prejudicados. (J, 30 anos)

Todavia, tem-se em vista que as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, indica que cada escola deve construir seu currículo particular considerando suas especificidades. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia devem ser considerados na relação entre Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II e a comunidade. Tendo em vista o papel da escola como *locus* de reprodução do conhecimento da sociedade em que está inserida e a responsabilidade levar aos seus alunos o autorreconhecimento étnico-racial (Cavalcante, 2013, p. 29), com o objetivo do exercício da cidadania na sociedade, que é, conforme (Vesentini, 2011, p. 56) papel do ensino de geografia na educação básica.

Dessa maneira, percebe-se que a escola e a secretaria municipal de educação ainda estão desconectadas em relação a discussão e indicações para uma eficaz educação quilombola rural. Entretanto, o professor busca alternativas para que o ensino não seja destoado da realidade dos alunos:

Busco refletir com os alunos sobre os conhecimentos da comunidade, mostrando a eles que aquilo é um acúmulo de gerações, ou seja, é um conhecimento que precisa

ser trazido para a escola. Outra forma que tenho buscado, inclusive sensibilizar os colegas, é a valorização das narrativas orais dos moradores mais antigos da comunidade, buscando implementar uma relação mais efetiva comunidade e escola. Mas como disse muitas coisas são difíceis aqui, a falta constante do transporte escolar acaba sendo prejudicial para o desenvolvimento mais efetivo de ações da escola com a comunidade. Por exemplo, estava e ainda estou trabalhando as comidas tradicionais quilombolas, comecei a atividade com 10 alunos que moram na terra (aqueles alunos que não dependem do barco para chegar à escola), com os demais só conseguir trabalhar com eles 3 semanas depois quando o voltou o transporte. (J, 30 anos)

Portanto, é notável que o professor busca, de alguma forma, contemplar o que as Diretrizes determinam no que diz respeito à valorização dos conhecimentos tradicionais. Assim, o professor busca promover um ensino de geografia que considere as particularidades da comunidade de por meio da abordagem geográfica, em outras palavras, o objetivo é que os alunos interpretem as representações socioespaciais construídas historicamente pelas comunidades. (Corrêa, 2009, p. 35). Dessa forma, estão construindo uma leitura crítica do espaço a partir da realidade local, pois, conforme (Silva, 2016, p. 36) a cultura é a produção humana espacializada material e imaterialmente e configura-se em um fenômeno social que permite qualificar o estágio de desenvolvimento de determinada sociedade e, assim questionar a ideia de superioridade cultural.

Quanto a alfabetização cartográfica, o professor nos informou que trabalha com mapas, buscando apresentar aos estudantes a localização do estado, do município e da comunidade. Tentando com eles ler o mapa, por meio das legendas.

Tenho trabalhado com mapas, buscando a apresentar aos estudantes a localização do estado, do município e da comunidade. Tentando com eles Ler o Mapa, por exemplo ler e compreender as legendas. Levo mapa para eles completarem os nomes e pintarem as regiões, completarem a legenda, localizando os estados. Sempre destacando onde nós estamos. (J, 30 anos)

Entretanto, sobre a estratégia didática utilizada para relacionar a escala cartográfica do território das comunidades com as estaduais, nacionais e globais, ele usa a pintura dos mapas e a localização do estado dando ênfase pra localização da comunidade, todavia, este método não se constrói de forma integrada com a identidade, como propõe (Brasil, 2012, p. 59).

3. Considerações Finais

A importância em relacionar ensino de geografia e Educação Quilombola consiste em buscar que ambas áreas possam auxiliar na instituição do autorreconhecimento, além de concretizar as mudanças nas realidades de ambas, visto que a geografia sofreu sucessivas mudanças até considerar a realidade desigual e a educação para negros foi historicamente negada e até recentemente, negligenciada, visto que as conquistas que passaram a considerar as suas importâncias para a construção do país, são recentes.

Os objetivos alcançados por este trabalho foram identificar o processo jurídico de instituição da educação quilombola e compreender como a geografia, enquanto saber escolar, pode contribuir com esta modalidade educacional. Entretanto, o cerne deste trabalho foi pesquisar o ensino de geografia, na turma multisseriada dos 4º e 5º anos do território quilombola de Itacoanzinho e Santa Quitéria; e este, por sua vez, se mostrou ineficiente diante da Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, visto que há inúmeros fatores desafiadores para a relação geografia e educação quilombola na escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II.

A pesquisa contribuiu para desvelar a posição que o ensino de geografia deve assumir nesta modalidade educacional. Desta maneira, constatou-se que esta deve ser de resistência, pois, é necessário que se assuma como um ensino crítico da realidade em todas as etapas de ensino, para incentivar um espírito investigativo nos alunos, bem como a construção do significado da identidade quilombola, rural e amazônica. Sendo assim, constitui-se fundamental que o ensino de geografia considere uma leitura crítica do espaço, isto é, uma leitura crítica do território dos remanescentes quilombolas em questão. Além de buscar uma formação cidadã do aluno que deve em conformidade com as diretrizes, isto é, aprender a pesquisar considerando o conhecimento da comunidade, que é o foco do ensino fundamental desta modalidade.

Em relação as limitações encontradas, a pesquisa se deparou com a dificuldade e a impossibilidade de encontrar os líderes comunitário para entrevista e buscar mais informações a respeito da ocupação do território. Outra limitação foi o a dificuldade em marcar a entrevista com o professor, devido suas inúmeras responsabilidades; além destas, os poucos dados documentais também foi outro fator limitante. Entretanto, vale destacar a importância de reconhecer a geografia como uma ciência possível de auxiliar no processo de autorreconhecimento, visto que ela alia a íntima relação homem e território. Dessa forma, vale apenas buscar estratégias de ensino que auxilie os estudantes do autorreconhecimento de sua história por meio do espaço que habitam.

4. Referências:

ACARÁ, Projeto Político Pedagógico da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro II, 2018.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaquais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2ªEd. Manaus : UFAM, 2008.

ANDRADE, Maíra Pires. **Movimento Negro e a educação no Brasil: A trajetória dessas organizações e a sua influência nos princípios da Lei 10.639/11**. In: XVI Encontro Estadual De História Da Anpuh. História e Movimentos Sociais, 2016.

BARBOSA, M. P. BRAGA, L. A. M. RODRIGUES, C. T. **PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA: ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO**. Governança de Terras, 2017. Disponível em: <http://governancadeterras.com.br/2017/wpcontent/uploads/2017/10/PROGRAMA-BRASIL-QUILOMBOLA.pdf>. Acesso: 25.11.2018

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2070%202025.pdf. Acesso: 27 dez. 2018

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 25 out. 2018

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução Nº 8, De 20 de Novembro de 2012. Resolução CNE/CEB 8/2012, MEC- Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1.

CARRIL, Lourdes De Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>>. Acesso: 25 nov. 2018

GURGEL, Taís Cristina Nunes Pereira. SILVA, Cícero Nilton Moreira. **Geografia Acadêmica E Geografia Escolar: Entorno De Uma Aproximação Teórico-Conceitual**. Conedu, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID9769_14082016200213.pdf Acesso: 25.11.2018

CONCREMAT ENGELHARIA E TECNOLOGIA S.A. **Estudo do Componente Quilombolas das Comunidades do Baixo Acará 2018**. Brasília-DF, 2018.

FANTIN, Maria Eneida. TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologia do ensino de geografia** – Curitiba: Ibpex, 2005.

FIABANI, Aldemir. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. In: **Revista Identidade**. São Leopoldo | v.18 n. 3, ed. esp. | p. 345-356 | dez. 2013 | ISSN 2178-0437X Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/identidade>> Acesso: 25 nov. 2018.

FIALHO, L. M. F ; MACHADO, C. J. S. ; SALES, José Albio Moreira de . **As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos**. Educação em Foco, v. 17, p. 203-224, 2014; ISSN/ISBN: 23170093.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em: <<http://gege.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%AFICO%202017/3->>> Acesso: 25 nov .2018

MOREIRA & CADAU. **Currículo, Conhecimento e Cultura. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise P.el, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica 2007 P.. 17 a 47. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> > Acesso em: 27.10.2018.

OLIVEIRA, Geisa Cadilhe de. **Políticas De Ação Afirmativa Para Quilombolas: A Inclusão Das Cotas Específicas**, publicações da escola da AGU, 2011. P. 173-188.

NASCIMENTO, Ana Cristina do. **Da escola no Quilombo à escola do Quilombo: a identidade quilombola na Escola Municipal Etelvina Amália de Siqueira Alves (Amparo de São Francisco- (Se, 2011-2012)** / Ana Cristina do Nascimento; orientadora: Dinamara Garcia Feldens. – Aracaju, 2013. Dissertação de Mestrado.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um Olhar Sobre A Trajetória Da Geografia Escolar No Brasil E A Visão Dos Alunos De Escolar No Brasil E A Visão Dos Alunos De Médio Sobre A**

Geografia Atual / Dissertação de Mestrado – João Pessoa, 2007. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/rodrigo_pessoa.pdf> Acesso: 25 nov. 2018.

ROCHA, Odilon Rêgo da. **A Política Do Conhecimento Oficial e a Nova Geografia Dos(As) Professores(As) Para As Escolas Brasileiras: (O Ensino De Geografia Segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais)**. Universidade De São Paulo, 2001.

SANTOS, Aline Moraes dos. **O processo de Implementação da Educação Escolar Quilombola em Barra Turvo –SP: os desafios das escolas públicas no município frente às demandas educacionais das comunidades**, Trabalho de Conclusão de Curso, USP, 2016.

SILVA, Maristela Mendes. **Educação escolar Quilombola comunidades quilombolas do território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento.** / Maristela Mendes da Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

SOUZA, Edimara Gonçalves. **Educação Escolar Quilombola: Fotografia No Ensino De Geografia**. In: III COPENE SUL, Florianópolis 2017