



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7264 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

Tertúlia Dialogica Cultural: Etno-pesquisa-formação Docente em Escola Quilombola campesina

Fabiana Lopes Cavalcante - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

TERTÚLIA DIALÓGICA CULTURAL: ETNO-PESQUISA-FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCOLA QUILOMBOLA CAMPESINA

1 INTRODUÇÃO

Este texto aborda pesquisa da educação escolar numa comunidade quilombola campesina. A escola pública municipal de Caldeirão, em Uibaí, na Bahia, atende da Educação Infantil aos últimos anos do Ensino Fundamental. Essa comunidade foi fundada por volta de 1870 e reconhecida quilombola pela Fundação Cultural Palmares, em 2004. Esse resumo apresenta as contribuições das Tertúlias Dialógicas Culturais – dispositivo de pesquisa – para a análise coletiva das atividades pedagógicas que resultaram nas suas produções artístico-culturais, coletadas no seu arquivo fotográfico na análise documental. A pesquisa cumpriu-se, também, como uma intervenção formativa (etno-pesquisa-formação), intenção do Mestrado Profissional de Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia (2018), ao qual está vinculada, inspirando a elaboração colaborativa de uma proposta formativa em exercício.

A pesquisa-formação teve em Josso (2010), seu aporte para pensar a produção de saberes-fazeres como experiências individuais e coletivas no cotidiano cultural escolar e no decurso da vida. E em Mota (2016), como o caminho para formar e formar-se a partir das inter-relações. Com Macedo (2010), a etnopesquisa, primordialmente, confere aos processos que constituem o ser humano em sociedades e em cultura, como o que transversaliza e indexaliza todas as suas ações. Por essa razão, reconhecemos a etnopesquisa e a pesquisa-formação como uma relação adequada para essa investigação, um processo de etnoformação. No decorrer dessa pesquisa foram criadas possibilidades para a formação dos participantes, ao provocar o estranhamento dos seus saberes-fazeres pedagógicos, aportados em Munanga (2005 e 2012), Freire (2005), dentre outros autores.

Participaram da pesquisa, a diretora escolar e a coordenadora pedagógica, os cinco professores efetivos/as que trabalham na última etapa de ensino da escola, da qual a mestranda é professora egressa, tendo vivenciado muitos desafios educacionais. A escola não

tem um currículo formal, o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Interno foram criados pela Secretaria de Educação Municipal com a intenção de que a escola se adaptasse à sua realidade, o que ainda não tinha ocorrido.

Após análise documental e entrevista aos professores ocorreu a fase de análise coletiva através das tertúlias, as quais apresentamos neste texto. A primeira tertúlia foi para reconhecer a diversidade de trabalhos que envolviam a produção artística, a partir da apreciação das fotografias coletadas. Os participantes iam contando como as aulas foram desenvolvidas, suas metodologias e recursos usados, bem como as suas intenções pedagógicas. Nas demais tertúlias as leituras foram de textos que inferiam a identidade quilombola (e campesina) e a legislação que garante práticas educacionais pertinentes à essa comunidade. As leituras foram entremeadas por fecundos diálogos, que envolveram seus saberes-fazer pedagógicos na escola, suas necessidades formativas e a dos estudantes, como podem ver a seguir.

Palavras-chave: Educação quilombola campesina. Formação de professores. Tertúlia Dialógica Cultural.

2. DESENVOLVIMENTO

TERTÚLIAS DIALÓGICAS CULTURAIS

Elas tiveram inspiração na Tertúlia Literária Dialógica, que Mello (2003) diz ser uma atividade cultural e educativa via a literatura clássica universal. Nesta pesquisa, os princípios da aprendizagem dialógica de Paulo Freire (2005) também orientaram a sua produção. Nesse tipo diálogo todos os argumentos apresentados para a discussão são válidos. Desse modo, as tertúlias proporcionaram a interações dos participantes, a socialização de conhecimentos (e desconhecimentos) dos seus saberes-fazer pedagógicos e socioculturais. Nesse sentido, sem se apartar do direito à diversidade, os diálogos mobilizaram a inteligência cultural, visando a transformação da realidade em estudo, promovendo, também, a recriação de sentidos de forma individual e coletiva, favorecendo o processo de investigação-intervenção formativa.

Nesse tecer dialógico da primeira tertúlia, proporcionada pela leitura das imagens das produções artísticas e culturais coletadas na escola, os participantes revisitaram suas intenções educativas, a mediação didática realizada, o movimento da escola, dos estudantes e da comunidade. Isso contribuiu para reconhecerem como (e se) as atividades pedagógicas abordam (ram) a realidade quilombola e campesina, promovendo olhares distintos (e aproximados) que abarcavam outras possibilidades além das que foram anteriormente realizadas por eles. Essa tertúlia com a leitura de imagens fotográficas das produções artístico-culturais da escola condiz com Marigo e Logarezzi (2009), por valorizar o fazer artístico e imagístico que ensejam anseios e fruição ao serem compartilhados coletivamente. Nesse sentido, essas imagens promoveram a arte produzida e fotografada, bem como a própria fotografia, num diálogo coletivizado com os seus pares, que envolveu reconhecimento, análise e recriação pedagógica.

As produções em análise, segundo relataram, resultaram de projetos esporádicos, porém os professores não participam da elaboração deles. Por vezes, até escolhem uma

temática para trabalhar, mas geralmente é a coordenadora que traz propostas de atividades. Na sua maioria, não há uma contextualização, apenas a produção de uma mostra para a culminância. Uma verticalidade, muitas vezes ainda maior, quando vindas da Secretaria de Educação e sem tempo hábil sequer para adaptação, resultando, pois, em um ensino superficial e que não favorece a autoria.

Dos trabalhos desenvolvidos na escola e trazidos pela tertúlia via fotografias, apenas dois foram reconhecidos pelos participantes como relacionados à identidade afro-brasileira: a da capoeira e de uma palestra no Dia da Consciência Negra. A palestrante negra, à época, fez um breve contexto da produção artesanal das obras expostas, como de origem afro-brasileira, mas a abordagem estava voltada para outra comunidade quilombola, que pertence ao município vizinho segundo disseram, não há evidência desse pertencimento da escola de Caldeirão com a sua realidade ancestral.

Afirmaram, ainda, que a capoeira continua acontecendo na escola, tanto como atividade da educação física quanto do Programa Mais Educação, do Governo Federal. Os professores vislumbraram nessa modalidade cultural a possibilidade de se trabalhar de forma indisciplinar com a identidade afro-brasileira. A expectativa dos docentes é que isso seja possível, trazendo visibilidade à sua identidade quilombola do campo. Para tanto, consideram viável a construção de projetos colaborativos, contemplando a diversidade cultural e a ancestralidade da comunidade. Contudo, para que isso seja possível, é necessário que eles tenham tempo previsto na carga horária para a construção coletiva e para a formação, conforme garante a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96. O trabalho pedagógico envolvendo a realidade campestre da escola também não foi evidenciado. Ele acaba sendo urbanocêntrico, seguindo o livro didático, sem qualquer especificidade local. Apenas mencionaram um projeto recebido da Secretaria de Educação Municipal, para o qual se reuniram para uma proposta com culminância no Dia do Meio Ambiente, no qual teceram uma breve contextualização.

A segunda tertúlia foi organizada a partir de leituras de textos promovendo ricos diálogos a respeito da educação quilombola, especialmente. Eles foram disponibilizados e escolhidos pelos participantes, que tiveram alguns dias para leitura prévia. Dentre eles foram selecionados dois: *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*, do professor Kabengele Munanga (2012), que trata da identidade negra no Brasil, e *Quilombos brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil*, com autoria de Giselda Silva e Vandeir da Silva (2014). O texto de Munanga ocupou a maior parte dessa tertúlia. Para os participantes é preciso buscar no contexto colonizador a formação da identidade do negro, que ainda carrega estereótipos e resquícios da dominação colonizadora, para assim, num giro decolonial, entender a negritude no/do nosso país. E embora todos tenham ensino superior, foi unânime a afirmação de que pouco se abordou sobre isso, tanto na sua formação inicial de professores quanto na continuada. Argumentam Gomes e Silva (2011, p. 12) que, nessas etapas, a “[...] diversidade étnico-racial como construtora da identidade negra deveria ocupar um lugar principal nas formações”. Porém, como visto, continua ocupando um lugar secundário.

Como explicitaram, eles não se sentem preparados para inserir conteúdos que tragam a visibilidade da identidade negra, mesmo sabendo que a escola é quilombola. Outro agravante para esse sentimento de pertencimento é que a maioria dos professores dessa fase escolar vem de outras comunidades e de municípios vizinhos. A falta de formação, portanto, é o maior desafio encontrado por eles para a educação necessária. Quanto a isso, Munanga (2005, p. 15) argumenta que

professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resulta das colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA, 2005,p.15)

A menção dos participantes de que a prática do racismo é comum na escola, principalmente aquela relacionada aos cabelos femininos, e de que eles não conseguiram avançar nessa e em outras situações evidentes de preconceito, conferem a urgente necessidade de se repensar a educação escolar. Eles se dão conta das “[...] exigências que vêm dos educandos de que lhe seja garantido o direito à educação, à formação, à socialização, aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura e das identidades”, como defende Arroyo (2013, p. 26). E demonstraram disposição para mudanças e desejo de formação permanente para o exercício da profissão, repensando as suas práticas pedagógicas para atender o contexto em sintonia com a diversidade, a partir do que sabem e fazem.

Diante dessa necessidade de formações que pode contribuir sobremaneira para a visibilidade e valorização da cultural local, Munanga (2012, p. 3) nos diz que isso se produz sempre num contexto caracterizado pelas relações de força e onde podemos distinguir três formas de identidades de origens diferentes:

A identidade legitimadora, elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de entender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais; a identidade de resistência produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condição desvalorizada ou estigmatizada pela lógica dominante; a identidade-projeto, quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem novas identidades que redefinem sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem em transformar o conjunto da estrutura social.

A identidade negra invisibilizada pela escola, paradoxalmente, é uma resistência cultural comunitária que tem lutado pelos seus direitos. Para Moura (2007, p. 69), essa instituição deveria ser vista “[...] como fonte de afirmação de identidades, à luz da experiência dos quilombos contemporâneos”. Mas, pondera a mesma autora que,

É desafiador para a escola desenvolver novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o estudante a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiros (MOURA, 2007, p. 69).

Embora os participantes percebam maior familiaridade com a identidade campesina da escola, reconhecem que a escola não avançou na prática pedagógica em contexto com sua realidade nem quilombola e nem campesina. Em meio aos distúrbios da natureza, a comunidade busca subsídios de convivência no campo por meio da agricultura familiar sustentável, visibilizando mais essa sua característica que a afro-brasileira, relegando-a como modo campesino de subsistência quilombola. Essa ausência de saberes-fazeres pedagógicos que contemplem o local provoca a necessária atitude formativa para uma pedagogia das ausências, explicitada por Gomes (2011) como um exercício político e epistemológico cujo

objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade de seus saberes – no campo da formação de professores(as) – em presenças.

Conhecer as riquezas e as diversidades artístico-culturais da comunidade quilombola, como explicitaram os participantes, é o caminho para a autoformação; ou seja, ao mesmo tempo em que ensinam aos estudantes, estarão se formando também. Esse movimento poderá produzir outra prática curricular na/da escola, efetivada com o tecer pedagógico da valorização cultural, através das.

Riquezas desses povos, que são os conhecimentos dos meios básicos de subsistência e o convívio autêntico com seus pares e a natureza, que se manifesta por meio das cantigas, da religião, da comida, das roupas simples, do colorido, das produções artesanais, do trabalho na roça, dos remédios, das tradições e tecnologias (SILVA; SILVA, 2014, p. 198).

Interrogando sobre quais expressões artístico-culturais da comunidade de Caldeirão, eles têm conhecimento, citaram várias manifestações que desejam trazer para a escola: as tradições orais, o reisado, a capoeira, as danças, a culinária, o artesanato. Dessa feita, a comunidade colaborará com a escola, nesse trânsito dialógico, que pode transformar os saberes-fazer empíricos em saberes-fazer pedagógicos e epistêmicos. Saindo da ação para à ação retornar (GATTI, 2012). A discussão foi concluída, sendo apresentados alguns textos para o próximo encontro. Todos optaram por conhecer as *Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola* (BAHIA, DCEEQ, 2013), bem como a *Resolução no. 68/2013*. A pretensão era que na terceira tertúlia os participantes indicassem elementos para a construção de uma proposta de intervenção educativa, desdobramento da pesquisa do mestrado profissional, que engajada, pretende continuar intervindo por pelo menos mais dois anos após a sua finalização.

Assim, os participantes iniciaram a última tertúlia dialogando o inciso 1º, parágrafo 1º, do artigo 1º da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE), nº 68/2013, que estabelece normas complementares para a implementação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola na Educação Básica, na qual se refere à organização do ensino nas instituições educacionais, com estudos relacionados desde a memória coletiva, das línguas, cultura e, outros aspectos que demarcam o território de identidade quilombola.

Abordando a importância desse artigo eles identificaram que os documentos da escola também silenciam a obrigação da educação municipal com os direitos dos estudantes e de toda a comunidade, reafirmando a necessidade de valorizar a sua memória histórica e coletiva. Demonstraram interesse de criar um acervo das tradições socioculturais desses povos, como material de estudos que envolverão pesquisa e produção dos estudantes, afastando-se das práticas folclorizadas. Porém, enfatizam que os professores também têm direito de estudos continuados para compreenderem as bases epistemológicas que dialogam essas questões para, colaborativamente, alterarem seus saberes-fazer pedagógicos e os documentos que regem o funcionamento da escola.

A formação que eles almejam deve se dar no exercício da profissão. Os saberes-fazer pedagógicos devem superar o ensino individual e conteudista, e que o livro didático seja apenas um dos recursos didáticos da prática pedagógica e não o porta-voz do professor,

ou o provedor do currículo escolar. No diálogo, o modelo de formação foi sendo vislumbrado por eles: tencionar a realidade para construírem outras ações na/da educação quilombola campesina à qual estão vinculados. Selecionaram pontos que precisam constar nos documentos da escola, inclusive da garantia de formação continuada aos docentes da educação quilombola, conforme essa legislação estadual também enfatiza. Desse modo, indicaram a metodologia da pesquisa desenvolvida para a proposta formativa em serviço. Os participantes reivindicaram que a produção curricular dessa ação formativa deve privilegiar os saberes-fazeres artístico-culturais como conhecimentos transversais da comunidade, tanto para a formação pedagógica dos professores quanto para a dos estudantes da escola de Caldeirão.

CONCLUSÃO

A natureza desta pesquisa contribuiu, como intencionado, também como etapa de formação em exercício dos professores envolvidos. A falta de formação docente é uma das fragilidades da instituição, visto que sequer a escola disponibiliza momentos coletivos para planejar e/ou abordar as necessidades formativas dos profissionais e dos estudantes. Nesse sentido ela se caracterizou como uma etno-pesquisa-formação, proposta a ser adotada na fase de intervenção pós-mestrado, conforme indicaram.

Nessa perspectiva, o currículo escolar precisa ser reelaborado na sua prática cotidiana reestruturando par e passo seus documentos. Para tanto, a escola enquanto instituição pública precisa conjuntamente se (re)conhecer, corroborando para a visibilidade e valorização sociocultural da comunidade. Um movimento de coautoria que envolve ação cotidiana na/da escola para estudo, produção, registros, quer dos professores (e demais profissionais) quer dos estudantes, que também passarão a se movimentar de modo diferente, envolvendo, certamente, a comunidade de Caldeirão e as comunidades circunvizinhas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola**. Resolução CEE/CEB nº 68. Salvador, 2014.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução CEE/CEB nº 68, de 30 de julho de 2013**. Estabelece normas complementares para a implementação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação:

Desafios. (2012). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/36066>. Acesso em: maio/2020.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARIGO, Adriana F. C.; LOGAREZZI, Amadeu José Montagnini. **Tertúlia Dialógica Cultural de Arte**: uma atividade gerada e desenvolvida entre a comunidade e a escola. São

Carlos: UFSCar, 2009.

MELLO, Roseli R. de. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica.** In: **Contraponto**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 449-457, set./dez. 2003.

MOURA, Glória (org.). **Educação Quilombola.** Rio de Janeiro: Salto para o futuro, 2007. (Boletim, n. 10).

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania.** Palestra ao Departamento de Antropologia da USP, São Paulo, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Giselda Shirley da; SILVA, Valdeir José da. Quilombos brasileiros: alguns aspectos da trajetória no negro no Brasil. **Revista Mosaico**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 191-200, jul./dez. 2014.