

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA COM ÁREA DE
APROFUNDAMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDILMA FERREIRA DOS SANTOS

**A ETNOBOTÂNICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
GRIÔ E SABERES POPULARES EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA**

JOÃO PESSOA - PB

2023

EDILMA FERREIRA DOS SANTOS

**A ETNOBOTÂNICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
GRIÔ E SABERES POPULARES EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia com área de aprofundamento na Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

JOÃO PESSOA-PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S231e Santos, Edilma Ferreira dos.

A etnobotânica no ensino de Ciências: práticas pedagógicas Griô e saberes populares em uma escola quilombola / Edilma Ferreira dos Santos. - João Pessoa, 2023.

71 f.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Ensino - ciências. 2. Etnobotânica. 3. Pedagogia. 4. Griô. 5. Quilombola. I. Romão de Souza Ferreira, Ana Paula. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37:5(043.2)

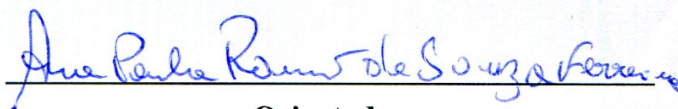
EDILMA FERREIRA DOS SANTOS

**A ETNOBOTÂNICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
GRIÔ E SABERES POPULARES EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia desta instituição.

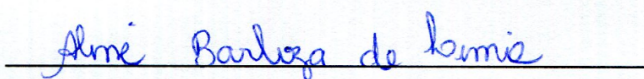
Aprovado em: 15 / 06 / 2023.

BANCA EXAMINADORA



Orientador

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Universidade Federal da Paraíba



Membro da banca (1)

Profa. Dra. Aline Barboza Lima
Universidade Federal da Paraíba



Membro da banca

Profa. Dra. Eunice Simões Lins
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Às minhas irmãs Erika e Elielena e avó Nautilia, pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Agradeço a minha mãe Vilma Ferreira (in memorian), que me deu a vida.

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Às professoras Aline Barboza Lima e Eunice Simões Lins, por contribuírem com esse trabalho, fazendo parte da banca examinadora.

À gestora da Escola Ovídio Tavares de Moraes, Juliana Torquato e as professoras que contribuíram para a pesquisa.

À comunidade quilombola de Mituaçu pelo acolhimento.

Obrigada meus sobrinhos Mariana, Enzo e Eric, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre fizeram entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente!

Ao meu colega da Universidade Agostinho Muchombe, natural de Moçambique - África, pela tradução do meu trabalho para a língua africana Ndawu.

Obrigada! Primos João Vítor, Layz, Luiz Myguel e Karol e tias Elma e Eliane pelo apoio.

Aos meus cunhados Márcio e Rodrigo.

Agradeço aos professores que me acompanharam ao longo do curso e que, com empenho, se dedicam à arte de ensinar.

Meus agradecimentos aos amigos de sala representados por Edinilza, aos companheiros de trabalho do Nedesp representados por Dina, e os irmãos na amizade que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida com certeza.

À Deus, por ter me dado forças quando eu não acreditava, por ter me dado coragem para vencer mais uma etapa na vida, por fortalecer a fé de que eu estava no caminho certo!

“Cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima”,
lembrando que o trajeto histórico da humanidade é alinhavado
ponto a ponto, e, para se construir um futuro saudável, é preciso
considerar quem e o que veio antes.”

Amadou Hampâté Bá

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as práticas de ensino de ciências, focalizando a valorização dos saberes tradicionais africanos, através de estudo da etnobotânica no ensino fundamental, anos iniciais, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Olívio Tavares de Moraes, localizada na Comunidade quilombola em Mituaçu, no município de Conde-PB. Os principais conceitos abordados foram: Etnobotânica e etnociência (DAVES, 1995; DELIZOICOV e ANGOTTI, 2000); Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2003, 2012; GOMES, 2012); Educação Popular (FREIRE, 1996, 2005); Educação do/no campo (CALDART, 2008), Pedagogia Griô (PACHECO, 2006) e Currículo (CANDAU, 2020). A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, com aportes bibliográficos e entrevista, sendo a técnica de coletar dados a aplicação de formulários a análise de uma cartilha paradidática produzida pela escola intitulada “Plantas que tem história: Mituaçu”. Os sujeitos da pesquisa foram educadoras e a gestora da Escola. A discussão dos dados foi do tipo descritiva e discursiva. Os resultados apontaram que as práticas de ensino de Ciências levam em consideração os saberes tradicionais africanos através da etnobotânica e os sujeitos griôs da comunidade e que há muitas possibilidades de projetos interdisciplinares nesse campo dos saberes culturais e do currículo.

Palavras chave: Escola quilombola; Saberes populares; Pedagogia Griô; Ensino de ciências; Etnobotânica

CIGURIRO

Mutswakisiro uwu uno zvinodikisa pokunasa kusoterera mayitiro omajijisiro o ciênciã, acitatijira nokureremeja uzivi o pasi cigare okaswipe, kuvhira pamajijisiro o etnobotânica pamajijisiro o makore okutangisa pa cikora co dhorobha rokuzvitongera omajijisiro o ndumure Ovídio Tãvares de Morais, rino wanika ku mutunthu o quilombo ku Mituaçu no dhorobha ro Conde-PB. Madurujiro anodikaniwa akarehwa akava aya: Etnobotânica no etnociência (DAVES, 1995; DELIZOICOV no ANGOTTI, 2000); majijisiro okucikora Quilombola (BRASIL, 2003, 2012; GOMES, 2012); Majijisiro obungano (FREIRE, 1996, 2005); Majijisiro okumutunthu (CALDART, 2008), Makwanja o Griô (PACHECO, 2006) no Urongwa (CANDAU, 2020). Gwanja rokushandiswa ntho mushovo omutengo wazvo, mushovo omajijisiro onthango, no urongwa o uraramo no muvhunjo, gwanja rokutswaka gwinyiso romayitiro riri pa phepa no murangarijo o zvitiko zvo urongwa wakayitwa pacikora cambwine “zariro zvino zvitiko Mituaçu” vanthu vomutswakisiro vakava vajijisi/vapangiri no mutungamiriri opa cikora. Mutswakisiro ozvitiko zvakasunganiswa no zvijijo pa ndawu yo uzivi omagariro ogwanja rojijo. Wakava o mushovo okupanangija pamwepo no omavereketero. Zvabudepo zvakatatijira kuti mayitiro omajijisiro o ciênciã anotara ureremejo o uzivi o pasi, cigare co vaswipi kuvhira pa etnobotânica no vayiti vopamutunthu kuzoti pangava no mukana o zwiwungano.

Musoro jokucijikira: cikora quilombola; zvizivo zvo mbungano; Makwanja o Griô; majijisiro o ciências; Etnobotânica.

LISTA DE SIGLAS

AACADE – Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afro-Descendentes

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

AEE - Atendimento Educacional especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CECNEQ/PB – Coordenação Estadual de Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FCP - Fundação Cultural Palmares

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONGs - Organizações não governamentais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

LISTA DE IMAGENS

Foto 1 – Rio Gramame

Foto 2 – Casa de farinha

Foto 3 – Quintal cultural

Foto 4 – Espaço onde funciona a Escola Ovídio de Tavares Moraes

Foto 5 – Quintal da escola

Foto 6 – Atividade pedagógica

Foto 7 – Cartilha “Plantas que tem história: Mituaçú”

Foto 8 – Saberes Ancestrais de Plantas Medicinais - Vó Maria

LISTA DE MAPAS

Mapa 1– Quilombos da Paraíba 2017

Mapa 2 – Quilombos da Paraíba 2021

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A ETNOBOTÂNICA COMO CIÊNCIA.....	16
2.1. Concepções e contribuições da Educação Popular (EP).....	16
2.2. Contextualização e conceito da Etnobotânica.....	17
2.3. Ensino de ciências e Etnobotânica.....	19
2.4. Alfabetização, letramento científico e o ensino de ciências.....	20
3. OS QUILOMBOS HISTÓRICOS E AS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS.....	25
3.1. Síntese histórica sobre o processo diaspórico transatlântico da população negra.....	25
3.2. As comunidades quilombolas e a luta pelo território.....	27
4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	35
4.1. Educação do Campo e seu objeto de estudo.....	35
4.2. Base legal da Educação: BNCC.....	38
4.3. Decolonialidade do currículo e a Lei 10.639/03 como resultado da luta antirracista.....	40
4.4. A Pedagogia Griô e suas contribuições.....	44
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	46
5.1. A comunidade quilombola de Mituaçu.....	46
5.2. Caracterização da escola.....	50
5.3. Diálogo com os sujeitos e fontes sobre a etnociência na escola.....	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICES.....	66

1. INTRODUÇÃO

Paulo Freire, um dos precursores da educação progressista no Brasil, afirma que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano”. Ao educar, devemos fundamentar nossas práticas numa compreensão crítico dialógica, pois dessa forma, a educação é entendida como prática de liberdade, como um ato político. Pois, o educando não é uma tábula rasa, um “recipiente vazio” que se deva encher de conteúdos. (FREIRE,1996).

As práticas educativas são sempre um ato político, não havendo, portanto, lugar para a neutralidade. Assim, a função dos educadores vai além dos questionamentos ou denúncias da escola como reprodutora de conhecimentos prontos e acabados, pois é preciso pensá-la em suas amplas possibilidades de realização de uma educação pautada na criticidade.

No contexto atual, a compreensão da escola como espaço de difusão de conhecimentos sistematizados parece ser consensual no sistema educacional. Para Snyders (1988), a escola é a única instituição que tem a função social de propiciar a aquisição da cultura elaborada, e é nisso que ela se diferencia das demais instituições.

Sendo assim, a Escola é uma instituição que está inserida em sistema e redes de ensinamentos específicos atendendo às legislações vigentes e regras sociais que atendam às exigências técnicas, tecnológicas para a empregabilidade no mercado e, também, à Formação Humana. Torna-se um espaço de educação formal que visa processos da instrução escolar, através de matrizes curriculares, que possibilite a transposição didática dos conhecimentos científicos para o conhecimento escolar e, além disso, inclua os saberes culturais em sua função social, portanto trata-se de um território demarcado por disputas de saberes (ARROYO, 2011).

Logo, o campo multidisciplinar exige definição de conteúdos e sequências didáticas para uma interface entre o que ensinar e como ensinar. Nesse ensejo, o ensino de Ciências Naturais necessita da construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. Portanto, é necessário considerar as estruturas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem do aluno, do professor e da Ciência.

Os estudantes possuem um repertório de representações, conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e senso comum, acerca dos conceitos que serão

ensinados na escola. Além disso, o grau de amadurecimento intelectual e emocional do aluno e sua formação escolar são relevantes na elaboração desses conhecimentos prévios.

Também, é necessário considerar, que o professor carrega consigo muitas ideias de senso comum, ainda que tenha elaborado parcelas do conhecimento científico. De outro lado, tem-se a estrutura do conhecimento científico e seu processo histórico de produção, que envolve relações com várias atividades humanas, especialmente a Tecnologia, com valores humanos e concepções de Ciência.

Por isso, dizer que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de ressignificar o mundo, isto é, de construir explicações norteadas pelo conhecimento científico. Porque, os alunos têm ideias acerca do seu corpo, dos fenômenos naturais e dos modos de realizar transformações no meio, são modelos com uma lógica interna, carregados de símbolos da sua cultura.

Convidados a expor suas ideias para explicar determinado fenômeno e a confrontá-las com outras explicações, eles podem perceber os limites de seus modelos e a necessidade de novas informações.

Vale ressaltar que esse processo não é espontâneo, é construído com a intervenção do professor. É o professor quem tem condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos, para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados.

Portanto, ao longo do ensino fundamental a aproximação ao conhecimento científico se faz gradualmente. Nos primeiros ciclos o aluno constrói repertórios de imagens, fatos e noções, sendo que o estabelecimento dos conceitos científicos se configuram nos ciclos finais.

Logo, cabe ao docente selecionar, organizar e problematizar conteúdos de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual do aluno, na sua construção como ser social.

O trabalho de conclusão de curso “ A etnobotânica no ensino de ciências: práticas griô e saberes populares em uma escola quilombola” tem como público-alvo educadores da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes localizada na comunidade quilombola em Mituaçu, no município de Conde.

O território ancestral quilombola de Mituaçu, está localizada na zona rural do município de Conde, Estado da Paraíba, distante 25 quilômetros da capital João Pessoa, tem como limites territoriais João Pessoa, ao norte; Paripe, no Conde, ao sul; Guaxinduba a leste e Caxitú a oeste. É rodeado pelos rios Gramame e Jacoca.

Quanto a etnobotânica pode ser definida como o estudo da relação da sociedade com a natureza, que se dá desde os primórdios, pois os seres humanos sabem como usar e aproveitar os recursos medicamentosos das plantas escolhidas na abundante flora como recurso de sanar, prevenir ou curar, as enfermidades que surgiram ao longo da existência humana.

De acordo com Costa (2019), “no antigo Egito, na Assíria e no Oriente, os eruditos utilizavam as plantas classificadas por eles como medicinais. Após, vieram os gregos e depois os romanos, liberando essas práticas puramente empíricas”.

Diante do exposto, partimos da questão-problema : Quais práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas para o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, através do estudo da Etnobotânica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes? Tem sido considerado os saberes culturais das pessoas da comunidade?

O objetivo geral do nosso estudo consistiu em analisar as práticas de ensino de ciências , focalizando a valorização dos saberes tradicionais africanos, através do estudo da etnobotânica no Ensino Fundamental - anos iniciais. E por objetivos específicos: identificar através de diálogo e pesquisas sobre conhecimento científico e saberes populares africanos; Contextualizar os saberes culturais presentes na comunidade que estão inseridos na escola, em especial no Ensino de Ciências; Refletir se o currículo é afro referenciado.

Para execução da pesquisa a metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, com aportes bibliográficos e entrevista, sendo a técnica de coletar dados a aplicação de formulários a análise de uma cartilha paradidática produzida pela escola intitulada “Plantas que tem história: Mituaçu”. A discussão dos dados foi do tipo descritiva e discursiva.

Segundo Barros e Lehfeld (2007, p. 02, apud LIMA, 2019, p. 17), a metodologia consiste no “ estudo da melhor maneira de abordar determinados problemas no estado atual de nossos conhecimentos. Não procura soluções, mas escolhe maneiras de encontrá-las integrando o que se sabe a respeito dos métodos em vigor nas diferentes disciplinas científicas ou filosóficas.” (BARROS e LEHFELD, 2007, p. 02).

Para GIL (2002), os estudos de análises qualitativas, têm como preocupação básica o mundo empírico em seu ambiente natural. Por isso, o trabalho de campo do pesquisador é fundamental no processo de coleta de dados. Não podendo assim, ser substituído por nenhuma outra técnica: é ele que observa, seleciona, interpreta e registra os comentários e as informações do mundo natural.

Logo foram utilizados os seguintes passos metodológicos:

- Limitação do universo da pesquisa: comunidade quilombola da Escola Municipal de E. F. EJA Ovídio Tavares de Moraes
- Identificação dos sujeitos da pesquisa: professora dos anos iniciais e gestora, que responderam as questões do questionário online;
- Instrumentos de investigação: análise do Projeto Político Pedagógico, entrevista através de questionários online e análise da cartilha produzida pela comunidade escolar;
- Coleta e análise dos dados: organização e discussão dos dados obtidos com a entrevista, leitura da cartilha e registros da observação participante.

Esperavamos que os professores fossem instigados a fazer parte da pesquisa, fazendo uma análise crítica do processo de escravidão, relacionando o conhecimento científico, a cerca da utilização e identificação das plantas medicinais, ao seu uso na medicina popular.

Pois, existem espécies que são amplamente utilizadas para fins alimentícios, medicinais e econômicos, com ocorrência no Brasil, sendo nativas da África. Isso reitera a grande influência, persistência e relevância da cultura africana no nosso país.

Após as análises das respostas dadas pela gestora, professora e do livro Plantas que têm história: Mituaçu, permitiram a avaliação da estratégia didático-pedagógica para o ensino de Ciências para educandos.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: No primeiro capítulo, introduzimos o tema, justificando a pesquisa e problematizando o contexto com o indicativo da questão problema e os objetivos, geral e específicos. No segundo capítulo, abordamos a etnobotânica como Ciência e questões epistêmicas referentes aos processos de letramento e da etnociências que caminha através de contextos da Educação Popular. No terceiro capítulo, sintetizamos uma compreensão histórica dos povos quilombolas e a luta pelo território. No quarto capítulo, contextualizamos a Educação do Campo e a especificidade da educação quilombola, com abordagem sobre o papel de um currículo decolonialista e da Pedagogia Griô, que busca horizontalizar programas de ensino com saberes culturais ensinados através da oralidade. No quinto capítulo delineamos os caminhos metodológicos e, no sexto e último capítulo apresentamos os resultados, contemplando a caracterização da comunidade e da escola e o diálogo com os resultados advindos de nossa pesquisa com os sujeitos e fontes levantadas, e por fim, as considerações finais.

2. A ETNOBOTÂNICA COMO CIÊNCIA

2.1 Concepções e contribuições da Educação Popular (EP)

Nas palavras de Morrow e Torres (2004), "para compreender o papel da educação popular na expansão da democracia é crucial a questão da participação popular".(p.). Ainda, conforme Morrow e Torres, (2004, p.43 , *apud* Rodrigues Brandão, 1984, p. 115)

Entendemos por movimento popular todas as formas de mobilização dos indivíduos das classes populares directamente relacionados com o processo de produção, tanto na cidade como no campo. Os movimentos populares incluem as associações de moradores (subúrbio) na periferia, os clubes de mães, as associações de favelas, os grupos de apropriação ilegal de terras, as comunidades de base Cristã, os grupos organizados em torno da luta pela terra e outras formas de luta, e as organizações populares. Devido à sua natureza específica, estes movimentos têm uma classificação definida dadas as categorias ocupacionais dos seus membros (Documento de São Bernardo, citado em Rodrigues Brandão, 1984, p. 115).

Os autores acima citados, fazem uma reflexão crítica sobre as contribuições de Gramsci para a Educação Popular na América Latina. Afirmando que:

A recepção de Gramsci na educação popular inclui não só experiências de educação não-formal (governamentais, originárias em organizações não-governamentais ou movimentos populares; para adultos, jovens ou crianças), mas também influencia o debate do ensino público na América latina. O debate acerca de Gramsci não está apenas presente na educação brasileira, ele introduziu-se em muitos dos debates educativos na América Latina.

Argumentam que a contribuição de Antonio Gramsci tem sido central nos trabalhos de intelectuais, profissionais de ONGs¹, professores e ativistas sociais no contexto da educação popular na América Latina. Definindo a “educação popular, como um paradigma político educativo, teórico e metodológico que emergiu na região com notável força nos anos 60 e alcançou repercussão internacional com o trabalho de Paulo Freire”. Pois, tem foco nas classes subalternizadas, tendo como objetivo promover a justiça social e a orientação metodológica.

Falar de educação no Brasil sem falar de Paulo Freire é praticamente impossível, uma vez que sua proposta de alfabetização é dialógica, levando em consideração a realidade dos educandos. A proposta de Freire, modificou a visão ingênua do mundo, ao desenvolver a criticidade e promover a cidadania plena dos educandos, principalmente dos adultos em processo de alfabetização.

¹ ONGs - Organizações não governamentais

Freire coloca o homem como centro problematizador, buscando um pensamento crítico para superar a percepção “ingênua” da realidade, desenvolvendo assim, uma consciência da historicidade do ambiente através de uma aplicação da prática pedagógica e elevação do educando para posição de sujeito ativo.

2.2 Contextualização e conceito da Etnobotânica

O termo Etnobotânica foi criado em 1895 pelo botânico taxonomista John W. Harshberger, da Pennsylvania University (Davis, 1995). Conforme Albuquerque et al. (2022, p. 17), Harshberger considerava a etnobotânica como um auxílio na elucidação da posição cultural das tribos indígenas que usavam plantas para alimentação, abrigo e vestuário, afirmando que tal conhecimento poderia esclarecer o problema de distribuição de plantas.

De acordo com os autores, o taxonomista acreditava que seria possível entender a cultura de um povo, com base nas plantas utilizadas. No entanto, outros pesquisadores discordam dessa ideia, alegando que a relação das pessoas com a natureza é apenas um fator que influencia os complexos sistemas culturais. Pois, entendem que o uso e o conhecimento de plantas, são parte de complexos sistemas socioecológicos (fruto da relação entre os sistemas sociocultural e o ecológico), que servem para auxiliar como nos relacionamos com a natureza e como essa relação evolui no tempo e no espaço.

Vale ressaltar que antes de Harshberger, já existia outras informações sobre o uso de plantas por diferentes culturas, merecendo destaque o trabalho de Alphonse De Candolle, publicado em 1886, intitulado de *Origin of Cultivated Plants*.

Apesar de existirem dados que antecedem as ideias de John W. Harshberger, ele exerceu forte influência sobre o entendimento da etnobotânica como uso de plantas por "aborígenes", conforme relata o autor. No entanto, em meados do século XX passou a ser compreendida como estudo das inter relações entre povos primitivos e plantas, somando-se o componente cultural, devido ao interesse maior de profissionais das Ciências Humanas.

Contudo, a ideia de “povos primitivos” remetia ao etnocentrismo². Na atualidade a definição de etnobotânica teve seu campo de estudo ampliado, contemplando as populações tradicionais, as sociedades urbano-industriais e as sociedades rurais não tradicionais. A partir dessa ampliação e com a parceria da antropologia cultural, e outras ciências tais como:

² Etnocentrismo: Visão de mundo própria da pessoa que considera a sua sociedade, sua nação, seu país ou grupo étnico superiores aos demais.

história, agronomia, economia, farmacologia, ecologia e linguística, ocorreu uma maior diversificação de seus objetivos e métodos. Estando assim, inserida em domínio ampliado, que é o da etnobiologia³, que é bastante vasto.

A amplitude do campo permite diversas abordagens, como os cultos de religiões de matrizes africanas no Brasil, que são alvos de pesquisas etnobiológicas. também podemos destacar a etnobotânica no contexto urbano, que engloba as investigações sobre os quintais urbanos, além dos contextos da cultura popular e dos povos que migraram do campo para centros urbanos, incluindo assim, os mercados e feiras livres.

Segundo Albuquerque et al.(20022, p.20), o norte americano Richard E. Schultes é considerado o pai da etnobotânica moderna, afirma que: “etnobotânica existe desde os primórdios da história escrita da humanidade, embora seu reconhecimento como uma disciplina científica tenha ocorrido somente nos últimos 100 anos.”

Segundo Schultes (1995), a etnobotânica é uma disciplina muito antiga, visto que o conhecimento sobre plantas úteis remonta à própria existência da humanidade.

Tanto o homem quanto a mulher primitivos devem, por necessidade, ter desempenhado um papel muito semelhante ao do etnobotânico, classificando plantas úteis, seja para alimentação quanto para o alívio de doenças e enfermidades, aquelas psicoativas e, inclusive, aquelas que, se ingeridas, poderiam matar alguém.

Todavia, a Etnobotânica pode ser definida como o estudo das sociedades humanas passadas e presentes, e suas interações ecológicas, genéticas, evolutivas, simbólicas e culturais com as plantas, levando em consideração as mais variadas formas de uso dado ao vegetal. Assim, o conhecimento Etnobotânico identificado nas comunidades do campo, apresenta importância significativa, pois os processos ecológicos são em grande parte mediados pelo contexto dessas comunidades, bem como estudos nesses locais reúnem informações botânicas e seus respectivos usos são trazidos dos seus locais de origem e misturadas com as obtidas nos novos espaços.

2.3 Ensino de ciências e a Etnobotânica

Conforme os estudos apresentados a etnobotânica está relacionada com a etnociência que estuda a forma como o mundo da experiência é classificado por uma cultura.

³ Etnobiologia: trata-se do estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer cultura sobre os seres vivos e os fenômenos biológicos.

A etnobotânica relaciona-se com a etnociências, pois a abordagem desta última pode verificar como as próprias pessoas de uma cultura identificam e classificam os recursos vegetais do ambiente. Logo, os estudos a partir de tal abordagem, buscam entender como as pessoas classificam e nomeiam as plantas a partir da sua lógica classificatória. Esse tipo de estudo etnobotânico é nomeado como classificação folk, etnotaxonomia ou taxonomia folk. (ALBUQUERQUE et al, 2022. p. 28).

Logo, ao tratar do tema plantas medicinais nas escolas, é importante fazer conexões entre os diversos saberes que fazem parte desse conteúdo, pois acreditamos que é por meio do diálogo entre os diversos saberes que o conhecimento sobre plantas medicinais pode ser desenvolvido. Pois, a aprendizagem significativa permite temas.

Por outro lado, não estamos dizendo que o conhecimento científico deve ser substituído pelo etnoconhecimento, mas que esse conhecimento (popular), seja usado como uma ferramenta para a mobilização cognitiva e emocional (COSTA, 2008, p. 165). Também para a valorização da ancestralidade, além do despertar para o pertencimento dos alunos à comunidade, sob a forma da aquisição de novos conhecimentos.

A temática em questão – Etnobotânica – é considerada como “tema gerador”, no qual os conteúdos a serem ensinados resultam de uma metodologia dialógica voltada para aprendizagem global, interdisciplinar e não fragmentada (FREIRE, 1987).

Todavia, a Base Nacional Comum Curricular não trata a educação do campo de forma propositiva, mas afirma que,

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (BNCC, 2017, p.12).

Portanto, existe a possibilidade de ampliar as dimensões da sala de aula e os recursos no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando assim, o educador utilizar estratégias pedagógicas diferenciadas, fazendo uma interconexão de saberes de forma contextualizada e cooperativa entre os conteúdos a serem trabalhados com os educandos. (PEREIRA, 2018).

E em se tratando da educação infantil podemos citar, por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que em seu Artigo 4º,

definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Logo, a escola é um lugar de formação humana, devendo conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a diversidade cultural das famílias e da comunidade abordando vários aspectos da vida, por meio do acolhimento das vivências e dos conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e também no contexto de sua comunidade.

Tendo como objetivo ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar, como a socialização, a autonomia e a comunicação. Podemos citar ainda que o art. 206, inciso III, da nossa Constituição federal, estabelece que o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Logo, é importante que os alunos, compreendam o processo de aculturação africano no Brasil, a partir do estudo de ciências e do uso das plantas medicinais de origem africana, como forma de contribuir para a valorização da cultura afrodescendente e o fortalecimento do sentimento de pertencimento da comunidade local.

2.4 Alfabetização, letramento científico e Ensino de Ciências

Conforme Borges (2012, p. 23), “o ensino de Ciências justifica-se pelas correlações que estabelece com outras áreas de conhecimento e também pela sua importância na realidade do mundo atual.” Nas palavras de Krasilchik e Marandino (2007, p. 31):

A escola possui papel fundamental para instrumentalizar os indivíduos sobre os conhecimentos científicos básicos. No entanto, nem ela nem nenhuma instituição tem condições de proporcionar e acompanhar a evolução de todas as informações científicas necessárias para a compreensão do mundo. A ação conjunta de diferentes atores sociais e instituições promovem a alfabetização científica na sociedade, reforçando-a e colaborando com a escola.

De acordo com a BNCC, a área do componente curricular Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, busca tratar dos conhecimentos científicos com abordagens propondo o desenvolvimento dos conteúdos de forma articulada e contextualizada. Por isso, o ensino de

Ciências é relevante uma vez que almeja desenvolver a autonomia intelectual, estimulando a participação e o interesse dos alunos em suas aprendizagens.

Logo, para uma melhor compreensão do ensino de Ciências, é preciso compreender o que é alfabetização e letramento científico. Portanto, com base no trabalho de Branco et al. (2020, p. 198), Na ótica etimológica, “o alfabetizar se relaciona ao alfabeto, à disposição das letras de determinada língua, ao conjunto destas que são caracteres do abecedário, cujo sentido é expresso pela escrita, enquanto o letrado é alguém instruído, culto”.

Nessa perspectiva, Branco et al. afirma que segundo a literatura, “alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados”, porque a alfabetização envolve a transmissão de conhecimento sobre os códigos alfabéticos, ao passo que o letramento abrange os usos sociais que se fazem a partir do ato de ler e escrever. Ou seja, ser alfabetizado e letrado significa ter um meio de acesso e uso do conhecimento que depende-se na participação social a partir da alfabetização.

Contudo, Chassot (2003, p. 90) compreende que “ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza”. Assim sendo, Branco et al. (2020), conclui que:

entendemos que ser alfabetizado/letrado cientificamente é ter acesso básico ao conhecimento científico, sistematizado e a tecnologia, identificando e superando mitos sobre a ciência, percebendo o seu meio e a si mesmo diante das complexas relações estabelecidas no mundo e na sociedade, sob uma ótica problematizadora, crítica, participativa, criativa e libertadora. (BRANCO et. al., 2020, p.)

Face ao exposto Branco et al. (2020), cita a experiência que objetivou a reconstrução do ensino de Ciências em Guiné Bissau, como uma experiência baseada na proposta de Paulo Freire, citando as cinco etapas que caracterizam a investigação temática⁴, as quais são:

1. Levantamento preliminar	“Em um trabalho cooperativo entre representantes comunitários e um grupo interdisciplinar (“círculo de cultura”), o educador consegue informações concernentes à comunidade na qual atuará, como os hábitos da comunidade tais como trabalho, lazer, linguagem e outros.”
----------------------------	---

⁴ A abordagem temática é uma perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas, com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema (DELIZOICOV et al., 2002, p.189)

2. Análise da situação e escolha das codificações	“Servindo-se das informações adquiridas na etapa anterior, o educador/ investigador identifica incoerências e contradições que envolvem os indivíduos. Assim, ele escolherá, junto aos envolvidos no processo, quais contradições são relevantes para codificar, envolvendo variadas disciplinas e frentes que ajudarão na descodificação.”
3. Diálogos descodificadores	“Depois de codificar os temas relevantes, eles serão descodificados. Sempre permeado pela conversação, os temas que entrarão no currículo são decididos. Aqui, o diálogo será o meio de libertação do sujeito, gerando outras discussões, estendendo temas e permitindo a substituição das visões ingênuas dos indivíduos pelas críticas. Podem surgir novos temas geradores, relacionados aos iniciais. Neste momento, outros profissionais, como sociólogos e psicólogos, podem estar presentes e contribuir no processo (FREIRE, 2005)”
4. Redução temática:	“Nesta etapa será definido o programa de ensino que será adotado. O professor pode incluir os temas “dobradiça” – temas que são importantes no desenvolvimento da atividade, mesmo não contemplados pelo círculo de cultura. A partir daí, tem início a construção do material didático necessário ao desenvolvimento das atividades planejadas. “
5. Trabalho em sala de aula	“Após a preparação de toda a temática durante as quatro etapas anteriores, os educadores podem desenvolvê-la com os educandos na forma de problemas a serem desvelados, decifrados e não conteúdos a serem depositados. Nesta forma de trabalhar a educação, os conteúdos e temas são constantemente renovados e estão sempre em ampliação, de forma que devem ser problematizados e não depositados na cabeça dos educandos, como se estes fossem “potes vazios” a serem preenchidos (FREIRE, 2005)”.

Fonte: DELIZÓICOV et al., 2002, p.189, apud Branco et al, 2020).

Portanto, Lyra (2013), informa que segundo Delizoicov e Angotti (2002) “a abordagem temática se preocupa com a apreensão de conhecimentos e suas aplicações, além de sua aproximação com fenômenos ligados às situações vividas pelos educandos”.

A autora afirma que os profissionais componentes do círculo de cultura delinearam um novo currículo de ciências em Guiné Bissau, para que alcançassem os gestores educacionais e

professores. Na perspectiva de ser fiel ao ensino dialógico de Paulo Freire, os profissionais desenvolveram uma metodologia/estratégia didática que ficou conhecida como “Três Momentos Pedagógicos”. Esses momentos pedagógicos, consistem em três etapas:

No primeiro momento temos a problematização inicial, quando são colocadas, aos alunos, questões e situações problema a serem discutidas com os mesmos. Assim sendo, têm a função de motivar os alunos para a apresentação de conteúdo específico. Em outras palavras:

Neste primeiro momento, caracterizado pela compreensão e apreensão da posição dos alunos frente ao assunto, é desejável que a postura do professor seja mais de questionar e lançar dúvidas do que de responder e fornecer explicações (DELIZOICOV e ANGOTTI, 2000, p. 54 e 55).

Conforme os autores acima citados, problematizar consiste em apresentar questões e situações a serem discutidas com os alunos, objetivando motivá-los à introdução de um conteúdo específico, procurando associá-lo à realidade, conhecida, presenciada e vivenciada por eles e para a qual não dispõem de conhecimentos científicos suficientes para interpretá-la total ou corretamente. Dessa maneira,

A problematização poderá ocorrer pelo menos em dois sentidos. De um lado, pode ser que o aluno já tenha noções sobre as questões colocadas, fruto da sua aprendizagem anterior, na escola ou fora dela. Suas noções poderão estar ou não de acordo com as teorias e as explicações das Ciências, caracterizando o que se tem chamado de "concepções alternativas" ou "conceitos intuitivos" dos alunos. A discussão problematizada pode permitir que essas concepções apareçam. De outro lado, a problematização poderá permitir que o aluno sinta necessidade de adquirir outros conhecimentos que ainda não detém; ou seja, coloca -se para ele um problema para ser resolvido. Eis por que as questões e situações devem ser problematizadas (DELIZOICOV et al., 2002)

Após as questões e situações a serem discutidas, vem a decodificação e o segundo momento. Em sequência no segundo momento, temos à organização do conhecimento, neste momento, o conhecimento em Ciências Naturais, necessário à compreensão do tema e da problematização inicial, será sistematicamente estudado, sob orientação. Serão apresentadas definições, conceitos e relações aos alunos.

Deste modo, inicia-se, “o estudo sistemático de conteúdo programático com o qual a "estrutura profunda" da codificação pode ser apreendida. Logo, é o momento de análise dos fatos, procurando superar a visão sincrética e eminentemente descritiva”. (DELIZOICOV, 1982, p.150). Ou seja, o papel do professor é ampliado e cabe a ele, através do diálogo, apresentar conceitos científicos, orientar o estudo de modo que as dificuldades relativas ao

tema sejam superadas e, a partir destes estudos, promover uma ruptura do aluno com o senso comum. (LYRA, 2013, p. 46).

Assim sendo, o educando, com o auxílio do educador, será capaz de estabelecer relações entre seus e os novos conhecimentos, percebendo outras formas de enxergar as questões levantadas no primeiro momento.

No terceiro e último momento, a aplicação do conhecimento, destina-se a criar estratégias para que os alunos consigam sistematizar o conhecimento trabalhado. Nesta etapa, o aluno tem a possibilidade de retomar as questões problemas iniciais ou voltar-se para outras situações, que podem ser explicadas pelo mesmo conhecimento. Logo,

Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento (DELIZOICOV e ANGOTTI, 2000, p.55)

Portanto, segundo Lyra (2013), os três momentos pedagógicos, constitui-se em uma estratégia de ensino interessante para trabalhar com assuntos diversos, pois, trata-se de uma proposta didático-pedagógica centrada no aluno, que parte de situações cotidianas dos sujeitos da educação atendendo aos anseios de uma educação significativa.

Nesse contexto, tanto para Freire, quanto nos três momentos pedagógicos, o educador passa a ser um catalisador do processo de ensino e aprendizagem, deixando de ser aquele que apenas insere conteúdos na cabeça dos estudantes. Assim, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 80).

3. OS QUILOMBOS HISTÓRICOS E A COMUNIDADES NEGRAS RURAIS

3.1 Síntese histórica sobre o processo diaspórico transatlântico da população negra

Albuquerque e Fraga Filho (2006), no capítulo II do livro *Uma história do negro no Brasil*, traz uma retrospectiva histórica, através da narrativa do que foi o sistema escravista no Brasil.

No tópico intitulado de *A África do tráfico brasileiro*, apresenta a estimativa de 11 milhões de homens, mulheres e crianças que foram traficadas para as Américas de forma violenta e desumana. Os objetivos dos colonos europeus era povoar e explorar as riquezas tropicais e minerais do Novo Mundo. A migração transatlântica forçada (tráfico de africanos) se transformou no negócio mais lucrativo do Atlântico Sul, os traficantes fizeram grandes fortunas e constituíram parte dos grupos dominantes da colônia, aos quais eram chamados de “homens bons”.

Essa riqueza foi conseguida à custa de muito sofrimento da população indígena e da população africana. Primeiro escravizaram os índios, que ofereceram resistência através de lutas e fugas, além de morrerem por doenças trazidas pelos colonos. Em seguida, com o declínio da mão de obra indígena, houve uma substituição pela mão de obra escrava africana, que eram submetidos a todas as formas de maus tratos, tortura, fome, doenças desde a África e se estendia depois da chegada ao Brasil. Os europeus justificavam o tráfico como instrumento da missão evangelizadora dos infiéis africanos.

Conforme os autores, o povoamento do Brasil através do tráfico, retrata que sem a participação dos africanos os portugueses não conseguiriam ocupar as terras descobertas no processo de expansão marítima, pois não havia população em Portugal suficiente para ocupação da colônia. Portanto, foram os africanos e seus descendentes, juntamente com os indígenas que desbravaram matas, ergueram cidades e portos, atravessaram rios, abriram estradas que conduziam aos lugares mais remotos do Brasil. Além disso, os africanos tiveram um papel civilizador porque transmitiram elementos culturais e práticas de pecuária, mineração e inseriram novas palavras à língua portuguesa.

Em *Porto Negro*, Albuquerque e Fraga Filho (2002), relatam que a metrópole portuguesa misturava os escravos de diferentes regiões para evitar rebeliões. No entanto, o enfrentamento das adversidades, favoreceu a união de grupos étnicos divididos na África por antigas rivalidades. A maioria dos escravos trazidos ao Brasil era da Senegâmbia (Guiné) e de

Angola, porém em 1815 os ingleses intensificaram ações para acabar com o tráfico transatlântico, daí os traficantes adotaram novas estratégias para continuar o tráfico humano.

No relato sobre a travessia atlântica afirmam que os escravos eram obrigados a percorrer longas distâncias até chegar ao local de embarque, e que ficavam em instalações precárias favorecendo o aparecimento de doenças fatais. Além de outros maus tratos, eles eram marcados a ferro quente no peito ou nas costas para identificar a qual traficante pertencia. Os navios negreiros eram chamados de tumbeiros, e só partiam em direção ao Novo Mundo superlotado, tornando a viagem insuportável.

Portanto, as mortes ocorriam por doenças, suicídio, escassez de água e alimentos além dos maus-tratos citados anteriormente. Havia ainda a valorização da mão de obra que era classificada por faixa etária e por sexo no mercado brasileiros, o que provocou um desequilíbrio na população escrava da colônia.

Na chegada dos sobreviventes ao Brasil, o desembarque era nos portos do Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Fortaleza, Belém e São Luís, pois eram os grandes importadores e distribuidores de escravos. Após o desembarque as autoridades alfandegárias contavam por sexo e anotavam o número de crianças que acompanhavam as mães. Os traficantes depois de pagarem os impostos sobre os escravos acima de 3 anos levavam em grupos para o leilão. Devido ao sofrimento na travessia muitos chegavam magros, debilitados, quase ou completamente cegos. Logo, era alta a taxa de mortalidade nos primeiros meses após o desembarque.

Os que sobreviviam tinham que enfrentar a preparação para venda, inspeção e compra. Logo, eram banhados e limpos, e os negociantes aumentavam a quantidade de alimentação para recuperarem o peso e parecerem sadios. Além de alimentar os africanos, tratar de suas enfermidades e vaciná-los, os comerciantes tentavam melhorar a saúde mental deles para evitar o suicídio. Assim que estavam prontos para venda, os negociantes colocavam anúncios nos jornais informando ao público que um novo carregamento havia chegado.

Assim, o fim do tráfico transatlântico, que se deu pela pressão da Inglaterra, que ficava em segundo lugar, perdendo apenas para Portugal no tráfico de escravos. A narrativa é apresentada com as datas dos acontecimentos, desde 1807 quando o parlamento inglês decretou o fim do tráfico para suas colônias nas Américas. O Brasil foi o grande alvo dos ingleses por dois motivos: importação de escravos e concorrência na exportação do açúcar. Em 1810 D. João VI prometeu restringir o tráfico em seus domínios.

Em 1817 concedeu à marinha britânica o direito de visita e busca em navios suspeitos de

comércio de escravos. Foi em 1826 que a Inglaterra propôs ao governo brasileiro trocar o reconhecimento da independência do Brasil pela extinção do tráfico no prazo de três anos. Por isso, em 1831 o parlamento brasileiro aprovou a lei de proibição da importação de escravos, associado à pressão interna de diversos setores da sociedade, desde do início do século XIX, destaca-se o nome de José Bonifácio, favorável à abolição da escravatura.

Porém a lei não foi rigorosamente implementada pelas autoridades brasileiras, pois o comércio de africanos continuou no Brasil, apesar de várias ações de repressão da Inglaterra. Em 4 de setembro de 1850 a Lei Eusébio de Queiroz proibiu definitivamente o tráfico, punido quem praticasse, tendo como consequências a diminuição do número de cativos, aumento do preço e intensificação do tráfico interno, com a transferência de escravos das regiões norte e nordeste para o sul e sudeste. Aprofundando assim, as tensões que colocaram fim ao escravismo.

Os autores concluem o texto informando que, seja no tráfico atlântico, seja no circuito interno do tráfico, os africanos e seus descendentes, tiveram que lutar para sobreviver e adaptar-se aos senhores desconhecidos e a costumes estranhos, além de tentar fugir de seus infortúnios.

3.2 As comunidades quilombolas e a luta pelo território

"A proposição de políticas identitárias para os grupos historicamente discriminados tem-se apresentado como uma forma de abordagem das desigualdades econômicas e culturais nas sociedades contemporâneas" (SANTOS, 2014, p.115).

No contexto brasileiro, isso significa que as comunidades quilombolas se organizaram politicamente para buscar, na sociedade e no Estado, a efetivação dos seus direitos constitucionais. Logo, as lutas em torno do reconhecimento das diferenças das comunidades quilombolas não são um fato novo. Pois, conforme a autora, elas estavam "ocultas sob os discursos unificadores e homogeneizadores do Estado-nação".

Santos (2014), ressalta a necessidade de reparação histórica, para essas comunidades, na esfera pública, ou seja, políticas que reparem as desvantagens econômicas, sociais e culturais que historicamente marcaram a condição subalterna dessas comunidades na sociedade brasileira. Nessa perspectiva, apresenta dados sobre as comunidades quilombolas no Brasil, conforme citada abaixo.

De acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares, entre os anos de 1995 e 2008, foram emitidas 1.087 certificações, beneficiando 1.305 comunidades quilombolas distribuídas em todo o território nacional. O Relatório de Gestão do Programa Brasil Quilombola, referente ao período de 2008, elaborado pela SEPPIR, informa um número de 3.524 comunidades identificadas, enquanto o INCRA informa um número de 800 processos em andamento de regularização fundiária de territórios quilombolas (SANTOS, 2014, p. 118).

A partir dos dados acima citados, podemos analisar que existem diferenças entre as três instituições. Isso se dá por questões administrativas, pois a FCP⁵ certifica as comunidades, para primeira etapa de formalização do processo de institucionalização dos pedidos de titulação; o INCRA⁶ trabalha com os registros de comunidades tituladas, processos em andamento, relatórios técnicos e reconhecimentos, sendo uma etapa mais avançada da regularização fundiária e a SEPPIR⁷, trabalha com as comunidades tituladas e certificadas.

Existem também as comunidades quilombolas identificadas, que não ingressaram com pedido formal de reconhecimento. Por isso, trabalha-se com uma aproximação na quantidade de comunidades identificadas. Esses dados costumam ser fornecidos pelo movimento quilombola, porém, superior ao dos dados oficiais, devido a existência das comunidades em processo de autorreconhecimento, aquelas que já obtiveram a certificação, dada pela FCP, e as comunidades tituladas, registradas pelo INCRA. (SANTOS, 2014).

Cabe salientar que a garantia das leis quanto à cidadania não tem valor se os sujeitos não se autorreconhecem. No entanto, a noção de igualdade entre os sujeitos é parte de um processo de aprendizagem que ocorre nas lutas políticas por reconhecimento, e não algo intrínseco a esses sujeitos.

Na esteira desse processo, a noção de identidade é importante, porque ela pode contribuir como um fator desencadeante do surgimento da luta dos sujeitos. Pois, a igualdade participativa, não é garantida institucionalmente, porém, pressupõe-se que os sujeitos se auto reconhecem e se sentem motivados para a participação política. Contudo, reconhecer-se como remanescente de quilombo é importante para a luta social dos indivíduos. Caso não aconteça, gera-se efeitos nocivos à formação individual, impedindo o sujeito de participar da vida pública. Pois, é por meio do reconhecimento, que se constrói a identidade individual e coletiva, que é crucial para constituição do sujeito nas ações sociais.

Conforme Rodrigues, Silva e Marques (2018) os “quilombos apresentam uma condição, um modo de vida e uma organização social cuja formação remete à história da

⁵ FCP – Fundação Cultural Palmares

⁶ INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

⁷ SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

ancestralidade dos negros, negras e seus descendentes, até as gerações contemporâneas”.

Para os autores esses fatores, devem ser entendidos levando-se em consideração os desdobramentos históricos e as trajetórias individuais e coletivas desse povo.

Nessa perspectiva os conceitos de quilombo e quilombolas ganham destaque a partir da década de 80, com a Constituição de 1988, em seu artigo 68, sendo impulsionada pelas lutas do Movimento Negro e as comemorações e os protestos relativos ao Centenário da Abolição da escravidão.

No período em questão, ainda não se tinha noção da quantidade de comunidades negras rurais e urbanas existentes no território brasileiro, bem como das implicações da aprovação das reivindicações em uma legislação sobre o tema no mundo rural. (SANTOS, 2014). Pois, segundo a autora o movimento negro, “ eminentemente urbano, desconhecia, em parte, as questões fundiárias, contudo, o quilombo continha a representação da “resistência”, elemento impulsionador das suas lutas naquele período histórico”.

Assim, esse "espírito" motivou a inclusão do artigo 68 do ADCT⁸ na Constituição. Foi um período marcado pelas lutas dos movimentos pela Reforma Agrária, além da luta pela liberdade de expressão, pelo fim da censura, ou seja, a promulgação da Constituição Federal representou uma conquista de garantias dos direitos civis, políticos e sociais. Sobretudo pelo reconhecimento das comunidades tradicionais, com as concessões de títulos de terras aos remanescentes das comunidades quilombolas.

Portanto o art.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) representou uma vitória para legitimação do território ancestral. Valorizando assim, o pertencimento a terra onde construíram sua identidade, remetendo a preservação da cultura afro-brasileira e aos patrimônios material e imaterial, regulamentados nos Artigos 215 e 216 da CF⁹, e da Convenção nº 169 da OIT¹⁰, introduzida ao texto constitucional por meio do Decreto nº 4.887/2003. Além da Instrução Normativa nº 49 do INCRA, as Portarias nº 127 e 342 de 2008, somando-se à Portaria da Fundação Cultural Palmares nº 98 de 2007.

Nesse contexto, dois conceitos merecem destaque: o termo quilombo e território. Logo, nas palavras de Munanga, 1995/1996, p. 03-08), “ o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de língua bantu (Kilombo, aportuguesado: quilombo)”. Para Munanga, o quilombo brasileiro. é uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravos, em oposição a uma sociedade escravocrata e pela construção de uma estrutura

⁸ ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

⁹ CF- Constituição Federal

¹⁰ OIT - Organização Internacional do Trabalho

política que contemplasse todos os oprimidos.

Para Raffestin (1993, p. 44) o território se forma a partir do espaço, se apoia nele, mas não é o espaço. Ou seja, o território é o resultado de uma ação conduzida por um ator, que ao se apropriar do espaço o territorializa. Portanto, para o autor o território é o produto dos atores sociais, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Nas palavras dele,

O território é também um produto "consumido", ou, se preferirmos, um produto vivenciado por aqueles mesmos personagens que, sem haverem participado de sua elaboração, o utilizam como meio. É então todo o problema da territorialidade que intervém permitindo verificar o caráter simétrico ou dissimétrico das relações de poder. A territorialidade reflete, com muita segurança, o poder que se dá ao consumo por intermédio de seus "produtos". (RAFFESTIN, 1993, p. 8).

Contudo, o espaço deixa de ser compreendido como um palco das ações da sociedade, para ser visto como um ato intrínseco ao ato de viver, pois quando se vive, se trabalha e se produz o espaço. No entanto, ao tratarmos sobre espaço, não podemos deixar de considerar a contribuição do geógrafo Milton Santos, pois para ele, o espaço “é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoados por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar de seus habitantes”. (SANTOS, 1996, p. 51).

Logo, vale salientar a diáspora¹¹ africana, segundo Neto e Malanski (2016), essa diáspora está intrinsecamente ligada à construção social do Brasil, pois foi um dos países que mais importou e escravizou povos africanos. Diferentemente dos judeus, os descendentes dos africanos não puderam retornar, devido a herança escravagista e aos problemas políticos e sociais, como guerras, que tornaram os lugares de origem pouco atrativos.

Para os autores compreender o fenômeno da diáspora facilita compreensão do mundo globalizado e seus conflitos territoriais e culturais, tendo como referência os deslocamentos seculares. Nessa discussão cabe citar a questão da identidade, que para Bauman (2005, p. 17), somos conscientes de que “o pertencimento e a identidade” não tem a solidez de uma rocha, pois são negociáveis e revogáveis, e que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age e a determinação de se manter forte a tudo isso, são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para identidade.

Sendo assim, como sintetizado por Araújo e Batista (2008), na Paraíba as questões das comunidades quilombolas teve todo um percurso de experiências para se começar a refletir sobre a situação e as reivindicações das comunidades. As Autoras destacam duas entidades

¹¹ Diáspora - dispersão de um povo em consequência de guerras, preconceitos, perseguição política, religiosa, étnica e pobreza.

que trabalham com a questão quilombola, as quais são: AACADE – Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afro-Descendentes que iniciou a discussão no Estado, e a CECNEQ/PB – Coordenação Estadual de Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba, fundada a partir do empenho de membros da associação.

A AACADE surgiu a partir da iniciativa de um grupo formado por professores, educadores populares, assistentes sociais, agentes de saúde e voluntários que se dedicavam a prestar assessoria à população do campo, em especial a trabalhadores e famílias sem terra.

Segundo as autoras, as primeiras comunidades rurais negras das quais os membros da associação tiveram conhecimento foram: Caiana dos Crioulos e Serra do Talhado. A primeira devido ao fato de terem trabalho na região de Alagoa Grande e a segunda, por ser uma comunidade muito conhecida na Paraíba, por ter sido divulgada através do filme Aruanda e da cerâmica que é produzida pelas mulheres da comunidade. Depois outras comunidades foram adicionadas à lista de comunidades negras rurais da Paraíba.

Após fazer a localização das comunidades, a AACADE se disponibiliza em visitá-las e identificá-las enquanto comunidades rurais negras, nestas, eles se empenham em realizar reuniões com o intuito de conscientizá-las de sua especificidade e de sua situação desfavorecida. Contudo, todo trabalho desenvolvido pela associação, desde a localização até o recebimento da certidão de autorreconhecimento e a implantação de políticas públicas nessas comunidades, não ocorre de forma fixa e bem estruturada.

Pois, muitos obstáculos são enfrentados de modo a se buscar mecanismos para superá-los, por exemplo, muitas políticas públicas destinadas especificamente às comunidades quilombolas só chegam após a certidão, o que leva a um adiantamento do processo atropelando algumas etapas. Então, muitos dos trabalhos desenvolvidos pela associação têm o propósito de incentivar a auto-estima e a conscientização dessas comunidades, visto que, muitas não compartilham da ideia de serem comunidades específicas, diferentes das demais, pois se imaginam, apenas, enquanto comunidade.

Assim, o termo quilombola surge como uma nova denominação para qualificar uma situação já vivenciada, a de comunidade, com o diferencial de que, ao utilizar essa nova denominação, essas comunidades passam a usufruir dos direitos que lhes foram negados historicamente. Com isso, percebemos que o auto-reconhecimento não proporciona a inclusão automática nos programas e nas políticas destinadas às comunidades quilombolas, sendo necessário enfrentar e se engajar na luta para que haja a inclusão dessas políticas públicas.

Dentro deste contexto, e devido à ausência de informações sistematizadas acerca da situação das comunidades negras, em outubro de 2004, foi realizado, em João Pessoa, no Mosteiro São Bento, o I Encontro das Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba, com o intuito de reunir os representantes das comunidades, contatadas pela AACADE, para se discutir a realidade vivenciada por essas comunidades.

A Comissão Estadual surgiu com esta configuração, e à medida que são acionadas novas comunidades, novos membros são incorporados, de modo que hoje integram esta comissão representante das comunidades negras das regiões do brejo, agreste, sertão e litoral, representante da AACADE e representante da Pastoral dos Negros.

Em 2005 o II Encontro Estadual das Comunidades Negras da Paraíba propôs realizar, mensalmente, encontros entre os representantes das comunidades com o objetivo de avaliar e programar ações destinadas às comunidades, contribuindo para a formação de lideranças e fortalecimento da organização quilombola no Estado. Para melhor compreensão, segue os mapas abaixo dos anos de 2017 e 2021, elaborados pela AACADE e CECNEQ/PB.

Mapa 1: Quilombos da Paraíba 2017



Fonte: Quilombos da Paraíba- AACADE/CECNEQ
Elaboração: Alberto Banal 2017

A seguir temos o mapa das comunidades quilombolas registradas até abril de 2021, elaborado pelas entidades anteriormente citadas.

Mapa 2: Quilombos da Paraíba 2021



Fonte: Quilombos da Paraíba- AACADE/CECNEQ

Elaboração: Alberto Banal 2021

A partir da observação dos dois mapas podemos observar que houve um aumento na emissão de certificados pela Fundação Cultural Palmares. Em 2017 eram 40 comunidades, sendo 39 certificadas, já em 2021 passou a ter 45 comunidades certificadas.

Segundo dados do IBGE¹² nas Informações em consolidação para o Censo Demográfico 2020, a estimativa de localidades quilombolas na Paraíba é de 54 comunidades.

¹²IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Tabela 1 – Municípios com localidades quilombolas estimadas segundo Grandes Regiões e Unidades da Federação - 2019

UF	Municípios Com localidades quilombolas
Brasil	1672
Norte	122
Rondônia	5
Acre	0
Amazonas	10
Roraima	0
Pará	65
Amapá	11
Tocantins	31
Nordeste	810
Maranhão	108
Piauí	73
Ceará	64
Rio Grande do Norte	40
Paraíba	54
Pernambuco	110
Alagoas	56
Sergipe	51
Bahia	254
Sudeste	514
Minas Gerais	420
Espírito Santo	28
Rio de Janeiro	36
São Paulo	30
Sul	136
Paraná	29
Santa Catarina	24
Rio Grande do Sul	83
Centro-Oeste	90
Mato Grosso do Sul	18
Mato Grosso	17
Goiás	54
Distrito Federal	1

Fonte: IBGE, Informações em consolidação para o Censo Demográfico 2020

Elaboração própria

Conforme tabela acima podemos constatar uma maior ocorrência dessas localidades nas regiões Nordeste e Sudeste. Importante, registrar que o processo para a legalização das comunidades quilombolas é lento e necessita de consolidar registros escriturários, nas fases de reconhecimento até a da posse legal.

4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

4.1 Educação do Campo, seu objeto de estudo e os sujeitos do campo

Historicamente, a educação esteve presente em todas as constituições brasileiras, entretanto, mesmo o país sendo essencialmente agrário, desde a sua origem, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. (CALDART, 2008).,

Quanto ao ensino nas áreas rurais, podemos afirmar que teve seu início no final do II Império, mas não obteve grande atenção das políticas públicas de educação, uma vez que, diante da baixa complexidade do setor à época, os trabalhadores aprendiam o que precisavam na realização do próprio trabalho.

Os grandes movimentos pela educação do campo datam do início do século passado, quando o analfabetismo foi percebido como um problema que precisava ser eliminado. A partir deste momento, o Estado foi pressionado por grupos e movimentos sociais e começou a ter uma atenção maior para a educação destinada à população do campo, com a criação de programas específicos para a área rural.

O que se constatou, entretanto, exceto nas propostas do educador Paulo Freire e nas da Pedagogia da Alternância, foi que se pensou uma educação para a população do campo que não passou de uma cópia daquela oferecida nas áreas urbanas, apenas transplantada para o meio rural, ainda que os conteúdos não fossem significativos para os camponeses.

O artigo 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nossa LDB¹³, trata exclusivamente da educação rural, preconizando que, na oferta de educação para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adequações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996).

¹³ Lei de Diretrizes e Bases - LDB

A Educação do Campo deve ser compreendida em seu contexto mais amplo, para além do espaço institucional. Pois, faz o diálogo da teoria pedagógica com a realidade particular dos sujeitos que vivem no campo, visando à formação humana.

Portanto, a educação do e no campo, em seu contexto de origem tem como elementos principais: o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras, o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão, a implantação violenta do modelo capitalista de agricultura. (CALDART, 2008).

A educação é fruto das lutas e reivindicações dos trabalhadores camponeses, pois a situação da educação também estava relacionada à ausência de políticas públicas que garantissem o direito à educação e à escola para os sujeitos do campo, concomitantemente, podemos citar a luta pela terra e pela reforma agrária.

No entanto, a Educação do e no Campo constitui-se a partir de uma contradição de que existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e educação, porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os principais sujeitos da segunda.

Fazendo assim, a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido denominado pelas iniciativas do poder público para pensar a educação da população trabalhadora do campo, tendo com objetivo fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e modelos de agricultura pensados para atender a outros interesses que não os dos trabalhadores do campo (CALDART, 2008)

Por isso, as escolas do campo têm a responsabilidade social de zelar pela formação e pelo desenvolvimento dos indivíduos do campo, tornando-os conscientes em seu papel enquanto sujeitos transformadores das comunidades que habitam.

Nessa perspectiva, a educação do e no campo enquanto fruto da luta dos movimentos sociais do campo e de educadores/as envolvidos na busca de tornar a educação no campo uma política pública, e não somente, programas de governo, desde a conquista das Diretrizes Operacionais do Campo (2002), buscou uma articulação entre territórios, saberes culturais e sujeitos, para a composição de um currículo contextualizado.

E foi com o decreto 7352/2010, que tornou política pública o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que os sujeitos do campo e seus territórios ganham visibilidade e disputa curricular.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo, consistem em: agricultores, meeiros, caiçaras, pescadores, povos indígenas, quilombolas, atingidos por barragens, populações ribeirinhas etc. (BRASIL, 2010).

Portanto, os sujeitos quilombolas necessitam da especificidade das diretrizes da educação do campo e de suas próprias diretrizes para a educação escolar quilombola. Sendo, além disso, a escola um espaço que dará sequência ao processo de formação e socialização, é fundamental o papel da educação agroecológica na formação de cidadãos conscientes e críticos do seu papel na sociedade. Um pilar contemplado nas duas diretrizes.

A escola deve abordar os princípios da educação ambiental de forma sistemática e transversal em todos os níveis de ensino. (FETTER, 2018). Na qual os conteúdos ambientais devem envolver todas as disciplinas do currículo e estarem interligados com a realidade da comunidade, fazendo com que o aluno perceba a correlação dos fatos e tenha uma visão integral da comunidade em que vive. (LOURENÇO e LOURENÇO, 2018).

Pois, os conceitos que norteiam a construção de espaços com bases agroecológicas em escolas e creches, segundo alguns trabalhos que tratam da temática, as produções baseadas na agroecologia, oportunizam aos estudantes, professores e pais a possibilidade de aprender a cultivar, planejar, transplantar, regar, cuidar, colher, decidir o que fazer com o que produziu e ainda proporciona aos educandos experiências de práticas ecológicas para produção de alimentos, gerando assim, o efeito multiplicador com seus familiares, que aplicam as técnicas em hortas caseiras ou comunitárias (FERNANDES, 2009).

Nesse intuito, é fundamental incluirmos as vozes dos sujeitos do campo.

Rap da Agroecologia

Pense meu irmão, pois temos que encontrar a solução para resolver a situação: Qual é a opção? “Agroecologia, viva essa magia! Agroecologia, isso contagia!” O planeta pede ajuda, vê-se me escuta entre para essa luta! “Agroecologia, viva essa magia! Agroecologia, isso contagia!” Quem pratica Agroecologia é quem mais usa a sabedoria. Logo vai deixar de ser utopia para se tornar coisa do dia-a-dia! (Letícia Woicheowski, 2014)

Conforme O *rap* da agroecologia de Letícia Woicheowski, que traduz em versos o que significa a agroecologia na visão de uma criança, que está inserida na educação do campo do interior do Paraná.

4.2 Base legal da Educação: BNCC

A BNCC¹⁴ trata as questões de cumprimento da Lei Federal 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, dentro das disciplinas que já fazem parte das matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio.

Ainda que a BNCC tenha silenciado conteúdos ou dado pouco detalhamento sobre os programas a serem trabalhados no que tange a implementação das Leis 10.39 de 2003 e da 1.645/2008, que obriga o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, com atualização da LDB (9394/96), constatamos importantes registros:

Conforme a BNCC,

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. (BNCC, 2018; p. 360)

Contudo, para que aconteça a efetivação e aplicabilidade da lei 10.639, é necessário uma reflexão sobre os conceitos tais como: racismo, raça, autoestima, cidadania, identidade étnico-racial, ancestralidade, oralidade étnico-racial e resistência, de forma a dar sustentação às novas intervenções na área educacional.

É preciso também que os profissionais da área de educação sejam capacitados sobre os temas, tais como: preconceito, racismo, intolerância. Estando dispostos, principalmente, a aprender e ensinar.

Todavia, a BNCC estabelece competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas em conteúdos do Ensino Fundamental, a seguir, podemos citar ocorrências, no que diz respeito ao que pode ser associado ao desenvolvimento da política de educação para

¹⁴ Base Nacional Comum Curricular

as relações étnico-raciais, através das habilidades estabelecidas pela base, para o ensino interdisciplinar.

(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.(p.335)

(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.(p. 449)

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.(p. 449)

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. (p. 431)

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. (p. 425)

(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

A conquista de uma legislação antirracista no campo da educação não garante a transposição didática de um currículo prescrito para sua fase de currículo em ação. Uma vez, que convivemos com um racismo estrutural, na base do pensamento e do viés institucionalizado. Sempre é bom problematizar que a Lei 10.639 é um tipo de ação afirmativa, como forma de realizar uma reparação histórica, pois, durante anos a discriminação racial, presente na nação brasileira, desde o período colonial, tiveram sua prática negada, prejudicando a população afrodescendente e indígena, mascarados pela ideologia da democracia racial (AZEVEDO, 1975).

Neste contexto, é importante fazer levantamento sobre as contribuições de autores, cientistas e saberes das comunidades afrodescendentes, de forma que o estudante possa se inteirar de que existem construtores do conhecimento em diferentes indivíduos, que muitas vezes ficam invisibilizados pela cor da pele ou se apresentam branqueados nas mídias e nos livros.

4.3 Decolonialidade do currículo e a Lei 10.639/03 como resultado da luta antirracista

Conforme a BNCC, os sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, (BNCC, 2017).

No entanto, Candau (2020, p.) destaca “que ninguém empodera ninguém”. Pois, “Trata-se de promover processos através dos quais as pessoas e grupos sociais inferiorizados e oprimidos vão descobrindo a potência que têm e liberando energias que os constituem como sujeitos e atores sociais.”

De acordo com a autora, a educação intercultural crítica e decolonial é muito importante para o fortalecimento dos sujeitos silenciados, sendo fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, para a construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos(as), de forma individual, comunitária e coletiva.

Nas palavras de Candau (2020, p. 680) e de Fleury (2017, p.183),

A perspectiva decolonial vem se desenvolvendo no continente americano a partir dos anos 2000, cada vez com maior força. Promovida pelo grupo conhecido como “Modernidade-Colonialidade”, formado por especialistas em filosofia, ciências sociais, semiótica, linguística e educação, trata-se de um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo muito heterogêneo por diferentes países americanos. (CANDAU, 2020, P. 680)

[...] Fleury (2017) também afirma a necessária articulação entre perspectiva decolonial e educação intercultural crítica: A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América (FLEURY, 2017, p. 183 apud CANDAU, 2020, p. 680).

Nessa perspectiva Catherine Walsh (2007, p. 9), define “ decolonialidade como sendo a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo, ainda é racial, moderna e colonial.”

Deste modo, Wash (2007, P. 09) acredita que assumir essa postura implica em um trabalho decolonial, como forma de desinscrever mentes e romper cadeias, destruindo as estruturas sociais, políticas e epistemológicas da colonialidade estrutural, que mantém padrões

de poder baseados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos.

Outra questão abordada por Candau (2020) diz respeito à “problematização da branquitude como um paradigma histórico de dominação na construção social, cultural, econômica e política do continente”. Para a autora, existe consenso entre os cientistas sociais de que não vivemos uma “democracia racial”, porém é uma crença que está incutida no imaginário social. Salienta que admitir o racismo estrutural ainda não é consensual. Por isso, é importante situar tal questão na promoção das relações étnicas e raciais, como sendo indispensável para uma educação decolonial, intercultural e antirracista.

Contudo, a incorporação desta problemática nos processos educacionais é fruto de décadas de luta dos movimentos negros. Adquirindo força com a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e tornou obrigatório o ensino da História, da Cultura, da Arte e da Literatura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica do país. Posteriormente, em 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB ao incluir a temática indígena.

Corroborando com essa perspectiva, Esteban (2007) afirma que a escola é um espaço de reprodução de desigualdade, apesar de ser fruto de muita luta das camadas populares. Pois, o cotidiano escolar deixa evidente que “a diferença não é a exceção, é a norma”. Portanto, afirma que as práticas pedagógicas se democratizam e se vinculam aos processos de emancipação social, quando são realizadas com as diferenças e não contra as diferenças.

Por isso, para autora o diálogo com as crianças que fracassam na escola, expressa que a desqualificação no contexto escolar é fruto da própria falta de mérito. E relata que mesmo assim, as crianças não desistem da escola. Levando muitas a buscar a cada dia caminhos para se enquadrarem no modelo, porque desejam tornar-se igual ao padrão, entendendo assim que vão garantir uma experiência exitosa na escola. Isso ocorre porque desejam se tornar diferentes do que são para afirmar sua potencialidade.

Nesta busca, o horizonte é o atendimento de exigências de uma escola que não valoriza o que elas são. Logo, sem saber exatamente o que devem fazer, muitas crianças ficam pelo caminho. Pois, negadas por suas diferenças, não são ajudadas a ampliar seus conhecimentos e são impedidas de usufruir seus direitos. E negadas em suas diferenças, também são negadas em sua igualdade.

Segundo Esteban, ainda que a escola pública seja um espaço importante na disputa dos projetos de sociedade. Assumi-la como lugar de educação popular é parte desta disputa.

Sendo assim, a escola pública se fortalece ao consolidar suas atuações como educação popular. Pois, seus processos cotidianos se elaboram em uma trama capaz de acolher e estimular o pensamento divergente, a invenção de percursos e a incorporação da diferença.

Contudo, a democratização da escola pressupõe o coletivo como espaço privilegiado para o estabelecimento de relações solidárias que contribuam para a ampliação do conhecimento de todos os envolvidos no processo.

Portanto, para a autora, o trabalho coletivo não busca necessariamente o consenso que harmoniza os discursos, negando as diferenças e silenciando as tensões, mas provoca a ruptura com o silenciamento que vem sendo historicamente produzido.

Logo, para ela a solidariedade entrelaçada ao processo coletivo orienta as práticas e gera condições para a produção de significados partilhados, que criam bases para reflexão e diálogo. Por isso, a aprendizagem depende do encontro com o outro, para que não exista a manutenção da cultura do silêncio, cultura esta, que impede uma efetiva incorporação de todos nas práticas escolares cotidianas. Pois, a expressão no coletivo dos diferentes discursos que constituem as interações escolares, que dá potência às possibilidades de construção de uma escola vinculada ao projeto de educação popular.

Esse encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana.

Contudo as escolas devem ter um currículo que contemple a pluralidade e multiculturalidade, valorizando os diversos sujeitos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. A seguir temos uma reflexão a respeito da Lei 10.69/03 como resultado da luta do movimento negro.

Por último, para fortalecer os argumentos teóricos, temos Sales (2005) que traz para o leitor o percurso de análises referenciadas, como fundamentos para refletir sobre as raízes históricas do racismo no Brasil. Pois, as garantias políticas conquistadas em prol da população negra refletem também a história individual e coletiva dos negros (as), na busca para corrigir as desigualdades sofridas por essa população. Tal enfrentamento é abordado por Sales Augusto, em uma linha histórica com análise sociológica.

O autor trata das reivindicações dos movimentos e organizações negras com trajetória analítica na e para educação formal. Levando o leitor a refletir sobre os espaços em que práticas racistas ainda inspiram debate e participação social com bases para o aprofundamento de questões de construção e desconstrução de tais práticas.

Pois, segundo ele a abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afrobrasileiros da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial passou a ser dos determinantes do destino social, político, econômico e cultural dos afro-brasileiros. Logo, os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade foi apenas o primeiro passo para obtenção da igualdade racial, pois o racismo era forte na sociedade brasileira no pós-abolição. Por isso, tornou-se necessário lutar pela segunda abolição, porque tiveram que criar técnicas para melhorar sua posição social.

Uma das técnicas apresentadas pelo autor é a da educação formal. A escola passou a ser definida como um veículo de ascensão social. O autor destaca a importância do Jornal Quilombo, dirigido por Abdias do Nascimento, que indicava a necessidade da educação formal como uma condição necessária para superação da exclusão sócio-racial. No entanto, a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também era responsável na perpetuação das desigualdades raciais, porque tinha uma educação eurocêntrica, de ostentação dos Estados Unidos da América e ainda desqualificava e inferiorizava os negros e o continente africano.

Portanto, ao perceberem a inferiorização, os movimentos negros passaram a incluir em suas reivindicações junto ao Estado Brasileiro, o estudo da história do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional brasileira na pauta da educação formal.

Podemos destacar também a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, em Brasília, pois foi decisiva para o governo dialogar sobre políticas públicas efetivas contra o racismo. Em meados da década de 1990, foram atendidas algumas reivindicações como a revisão e eliminação de livros didáticos que estereotipavam os negros; a reformulação das normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino; leis que incluíram disciplinas sobre a história dos negros no Brasil e a história do continente africano nos ensinos fundamental e médio. Em Brasília, destaca-se a Lei nº 1.187 que dispõe sobre a introdução do estudo da raça negra como conteúdo programático dos currículos no sistema de ensino do Distrito Federal. Porém nenhum órgão do DF procurou implementá-la.

Em 2003, no governo de Lula, houve alterações na Lei nº 9.394 (LDB) e sanção da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, como reconhecimento as lutas dos movimentos sociais negros. O autor afirma que apesar das leis serem um avanço no processo de democratização do ensino, a legislação federal é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino, pois ela não estabelece metas para implementação da lei e não se refere a qualificação dos professores. Cita ainda que as universidades precisam reformular seus

programas de ensino, para formarem professores aptos a ministrarem o ensino da História e cultura afro-brasileira.

Contudo, nas palavras de Sales a Lei nº 10.639, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo. A crítica se dá pela dicotomia da lei simultaneamente indicar certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negros e a falta de compromisso com a execução da eficácia, devido a não ter estendido a obrigatoriedade de programas de ensino superior (graduação), especialmente as licenciaturas das universidades públicas e privadas. O autor conclui que é preciso pressão sobre os governos municipal, estadual e federal para que a lei seja executável, e não se torne uma lei morta do nosso sistema jurídico.

4.4 A Pedagogia Griô e suas contribuições para o estudo

A Pedagogia Griô foi idealizada no Brasil, pela educadora Lillian Pacheco e o Mestre Brincante Márcio Kaire, através de uma experiência na cidade de Lençóis, na Bahia, no Projeto Grãos de Luz e Griô e rapidamente alcançou inúmeras escolas com uma metodologia que busca horizontalizar os Saberes Escolares com os Saberes Culturais presentes nas comunidades, através de diálogo com Mestres/as Griôs, que são designados assim, por sua dimensão de tradição oral e reconhecimento social de suas práticas ancestrais que contribuem para a Formação de identidades na perspectiva da ancestralidade.

No continente africano os *Griots* eram pessoas consideradas pacifistas, mediadores políticos, genealogistas que viajavam visitando os clãs e reinos e levavam as “her-stórias”, histórias da mãe África. O prefixo “her” e não o “hir” é por causa da tradição matriarcal, de acordo com a historiadora e intelectual negra, Beatriz Nascimento (RATTS, 2021). No entanto, na perspectiva da Pedagogia Griô de Pacheco (2006), os sujeitos griôs são pessoas presentes nas comunidades que trabalham com vivências, oralidade, identidade e ancestralidade:

[...] **vivência** de rituais afetivos e culturais que facilitam o **diálogo** entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de **tradição oral** e as ciências formais por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos **mestres griôs** na educação, para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da **identidade**, o vínculo com a **ancestralidade** e a celebração da vida (PACHECO, 2006, p. 66).

Na perspectiva da educadora Lilian Pacheco, podemos considerar enquanto Mestres/as Griôs, pessoas de tradição oral que podem ser: juremeiros, parteiras, Mestres de capoeira, cirandeiros, coquistas, líderes religiosos de matriz africana, Pajés, conhecedores/as de plantas medicinais. Para ser um Mestre/a Griô, se faz necessário ter sido um “Griô aprendiz”, ou seja, iniciado na aprendizagem para poder repassar esses saberes na comunidade (PACHECO, ano).

Para Pacheco (2006), a relação entre cultura hegemônica (eurocêntrica) e cultura contra hegemônica (perspectiva decolonial), provoca uma problematização para pensarmos formas de uma prática educativa intercultural. Nesse sentido, alguns elementos são estruturantes da Pedagogia Griô, como: Tradição Oral; Identidade; Ancestralidade; Diálogo; Vivência. Estes arquétipos precisam estar articulados através de um método que relacione memória, sentimentos identitários da comunidade com brincadeiras, músicas e provoque um *ethos* de ENCANTAMENTO, para com a ciência da vida.

Na comunidade quilombola de Mituaçu existem vários mestres de tradição griô. Podemos destacar a Mestra Dóci, quilombola, que coordena a Escola Olho do Tempo, com práticas não escolares que realiza letramento cultural através dos pilares da Pedagogia Griô e o Mestre brincante Marcos que não deixam morrer a cultura local da lapinha, quadrilhas juninas, contação de histórias e memória ancestral através da tradição oral.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. A comunidade quilombola de Mituaçu

A comunidade quilombola de Mituaçu, está localizada na Mesorregião da Zona da Mata, na zona rural do município de Conde, Estado da Paraíba, distante 25 quilômetros da capital João Pessoa, tem como limites territoriais João Pessoa, ao norte; Paripe, no Conde, ao sul; Guaxinduba a leste e Caxitú a oeste. É rodeada pelos rios Gramame e Jacoca, “os quais banham, alimentam e protegem a comunidade”. O principal acesso é pela Ponte dos Arcos, construída em 1930 em substituição a uma ponte de madeira que ligava a Sesmaria da Jacoca (atual sede do Conde) e a cidade de Parahyba (atual João Pessoa). A estrada Conde-João Pessoa passava perto de Mituaçu (PINHEIRO et.al. 2022).

Foto 1 : Rio Gramame



Fonte: arquivo pessoal, 2023

Na imagem 1, o registro foi captado, quando de nosso trabalho de pesquisa na comunidade e escola, em conjunto com uma aula de campo realizada no mês de maio de 2023, através de uma parceria entre a escola e o Grupo de Pesquisa Griô e estudantes, coordenado pela professora Ana Paula Romão, orientadora deste trabalho. Trata-se de um registro iconográfico que foi retratado no momento em que o Mestre Marcos, de tradição Griô, guiava estudantes e docentes envolvidos na atividade e falava sobre a importância dos dois rios, o rio Gramame e do rio Jacoca.

De acordo com a literatura pesquisada, o município de Conde tem suas raízes históricas na aldeia Jacoca, de índios Tabajara, que era administrada pelos missionários

franciscanos, após sua chegada à Paraíba em 1589. No entanto, a sede do município originou-se da fusão dessa aldeia com outra denominada Pindaúna, de índios Potiguaras, durante a ocupação da capitania pelos invasores holandeses.

Com a invasão holandesa foi fundado o povoado, sendo batizado de Maurícia ou Mauricéia, em 1636, pelo capitão inglês John Harrison, em homenagem ao governador da província, Conde Maurício de Nassau. O local foi importante como ponto estratégico na defesa da passagem de Recife (capital para os holandeses), até Filipéia de N. S. das Neves, atual João Pessoa. (IBGE, 2019).

Com o retorno do domínio português, o povoado foi elevado à Freguesia em 1668, em homenagem a Nossa Senhora da Conceição, depois foi elevada a vila e sede da comarca. Com a rivalidade entre os municípios de Conde e Pitimbu, o lugar entrou em declínio, ficando marginalizado por muito tempo. Contudo, foi a partir de 1900, que houve uma reação econômica, fazendo voltar o ritmo entusiástico em seus moradores, contribuindo para a evolução do povoado.

Nesse contexto, em 1911 com a divisão administrativa do Brasil, o município de Conde passou a ser distrito de João Pessoa, com o nome modificado para Jacoca. Todavia, a Lei nº 318, de 07 de janeiro de 1949, que fixou a divisão administrativa, modificou mais uma vez o nome, passando para Vila do Conde. Sua emancipação política foi alcançada através da Lei nº 3.107, de 18 de novembro de 1963, instalando-se oficialmente a 28 de dezembro do mesmo ano, desmembrado de João Pessoa e formando um único distrito, com o nome simplificado para Conde.

Diante do exposto, vamos nos direcionar para a comunidade quilombola de Mituaçu. Através das palavras de Pinheiro et al. (2022),

Existem vários relatos sobre a origem de Mituaçu. Um deles fala que os primeiros moradores seriam naufragos de barcos que afundaram na costa do sul da Paraíba, ainda no século XVIII. Eles se instalaram perto dos indígenas Tabajara que viviam nesta região fértil próxima ao Rio Gramame, crescendo com a pesca, artesanato e a agricultura familiar.

Outra história importante é das três irmãs, Lili, Kaká e Maria Croata. As irmãs negras teriam sido umas das primeiras moradoras dessa terra e ancestrais de grande parte da comunidade. Há relatos de que elas chegaram no Porto de Gramame e suas famílias se espalharam para onde hoje em dia se encontram as três comunidades quilombolas do município do Conde: Ipiranga, Guruji e Mituaçu. Eram descritas como "velhinhas de cabelo bem enrolado" e "com olhos de fogo".

Hoje a comunidade tem mais de 1.000 pessoas. As famílias quilombolas vivem em pequenas propriedades, em intensa relação com o meio ambiente. Além disso, há muitos produtos que circulam no seu território e também nas feiras livres do Conde e de João Pessoa, onde são muito apreciadas por seu sabor e qualidade. (PINHEIRO, et.al., 2022, p. 7).

A comunidade conta com um posto de saúde que funciona de segunda a sexta, seu corpo funcional é composto por 80% moradores da comunidade. E a população tem um carro 24 horas à disposição para atender emergências de saúde, ou até mesmo para levar os idosos para consultas de rotina (PPP, 2023).

As principais fontes de renda da comunidade de Mituaçu eram a pesca e agricultura, mas com o passar dos anos, alguns trocaram a agricultura por trabalhos fora da comunidade (de carteira assinada), e outros conseguiram acumular as duas atividades. Sendo a agricultura familiar muito forte na comunidade (SOUSA, 2019).

Na comunidade existem grupos familiares formados por três ou quatro gerações e famílias com poucos filhos. Em relação a estrutura das casas são construídas de alvenaria. A comunidade possui luz elétrica e água encanada.

Para além dos elementos já referidos, temos os agricultores que produzem macaxeira, cará, feijão verde, jerimum entre outros. A comunidade é farta de frutas, que além de servirem para o consumo das famílias, comercializam em feiras livres próximo de Mituaçu. Também existe uma tradicional casa de farinha, aberta a visitação.

Foto 2: Casa de Farinha



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

Conforme Sousa (2019), a cultura na comunidade é marcada pelos relatos orais dos mais velhos. Destacando-se as danças, que já tiveram maior expressão na comunidade, como as seguintes danças: Coco de Roda, Lapinha, Capoeira e a Quadrilha. Segundo a autora, com o passar do tempo o Coco de Roda perdeu força, “porque os idosos não o ensinavam aos

jovens ou porque esses jovens não demonstraram interesse em aprendê-lo, pois são influenciados por outras manifestações culturais de massa”, logo, houve uma perda de algumas de suas raízes, porém outras expressões culturais permanecem vivas. Na concepção da autora,

No Quilombo se tem poucos documentos sobre as histórias, no entanto, entre os moradores perdura a memória. A história forjada cotidianamente repousa na memória dos idosos, a comunidade negra de Mituaçu se insere nesse processo; e desde julho de 2005 é reconhecida como remanescente de quilombo, o que é decorrente da política mantida pelo Governo Federal através da Fundação de Palmares (SOUZA, 2019, P. 30).

Foto 3: Quintal cultural



Fonte: arquivo pessoal, 2023.

O quintal cultural da comunidade é o palco onde acontece a tradicional competição de dança da lapinha, conduzida pelo Mestre Marcos. Do lado esquerdo da imagem temos um espaço para comercialização dos produtos produzidos pelas famílias da comunidade. Nesse espaço, também acontecem os festejos juninos, pois o Mestre também é marcador de quadrilha.

Também foi contemplado sobre a religiosidade dos moradores, pois segundo Sousa (2019), os relatos orais dos mais velhos, remetem às religiões de matrizes africanas, como as práticas de cura com ervas, mantidas pelas rezadeiras, que costumavam “curar com rezas e tirar quebranto de crianças”. Apesar dessas práticas, a maioria das pessoas declaram-se cristãs. Na comunidade tem duas igrejas, sendo uma católica e outra evangélica.

5.2. Caracterização da escola

A Escola Ovídio Tavares de Moraes foi fundada no ano de 1963, na época apenas com uma sala e uma única professora, foi administrada durante 38 anos por uma mesma gestora, a escola recebeu o nome de Ovídio Tavares de Moraes em homenagem a um amigo de um ex-prefeito da cidade. Atualmente a escola funciona em local alugado pela prefeitura de Conde, pois o prédio sede da escola, não está adequado para atender as necessidades da comunidade escolar, por isso, está interditado.

Foto 4: Espaço onde funciona a Escola Ovídio de Tavares Moraes



Fonte: arquivo pessoal, 2023

O espaço físico proporciona uma interação com a natureza, possui uma área externa com árvores e um grande quintal que é utilizado como espaço pedagógico. Também é composto por quatro salas, um terraço que serve como refeitório, uma cozinha, dois banheiros, sala da direção, uma sala de recurso e uma biblioteca que funciona na varanda da casa.

A escola funciona os 3 turnos manhã com turmas do 1º ao 3º ano. tarde com turmas do 4º e 5º ano e a noite a Educação de jovens e adultos, totalizando 150 matriculados. Segundo o projeto político pedagógico tem os seguintes objetivos: Promover uma educação escolar que possibilite o desenvolvimento das potencialidades dos educandos; favorecer a aprendizagem do educando considerando sua realidade social, respeitando sua construção histórica e fortalecer o processo de cooperação de todos que fazem a escola.

Tendo como metas a melhoria qualitativa de ensino, a promoção da integração entre os diversos segmentos que formam a escola e a comunidade, estabelecendo intercâmbio com

outras escolas, instituições governamentais ou não-governamentais, desenvolvendo o ensino criativo e crítico capaz de levar o aluno a análise e reflexão da realidade concreta. Conscientizando os agentes educativos da importância da escola na formação sócio-política do educando. Viabilizando, a cooperação e participação dos agentes envolvidos na escola através de um processo integrado com a comunidade. Contribuir assim, para a melhoria da capacitação docente, crescimento da aprendizagem do aluno e consequentemente evitando a evasão escolar e a reprovação.

A equipe da escola é composta por onze professores, uma gestora, uma supervisora, um auxiliar, dois agentes administrativos e um vigilante. A gestora da escola, Juliana Torquato, é Pedagoga formada pela Universidade Federal da Paraíba, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. A execução do Pronera se dá por meio de parcerias com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais.

O Pronera contempla: a Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e médio em áreas de reforma agrária, capacitação e escolarização de educadores para o ensino fundamental em áreas de reforma agrária; formação inicial e continuada de professores sem formação em áreas de reforma agrária; formação de nível médio, concomitante/integrada ou não com ensino profissional; curso técnico profissional de nível médio e a formação de nível superior e pós-graduação lato e stricto sensu. (MEC,2023).

O programa foi criado ainda no vigor da mística que permeia o conjunto do Movimento e da sociedade pelos massacres de Eldorado do Carajás e Corumbiara. Foi por meio da Portaria Nº. 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária, e posteriormente instituído como política pública pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e regulamentado pelo Decreto 7.352/2010. O Pronera traz em suas raízes, sangue, lutas, marchas, sofrimentos, conquistas e muitos sonhos realizados.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), entre os anos de 1998 e 2018, o Programa ofertou 499 cursos em parceria com 94 instituições de ensino, atendendo 186.734 beneficiários, desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até programas de pós-graduação. Demonstrando que o Pronera tem contribuído diretamente na ¹⁵democratização da educação para as populações do campo, justificando a necessidade de continuação e fortalecimento de suas ações.

¹⁵ O programa Educar Pra Valer, citado no PPP da escola, foi elaborado pela Associação Bem Comum (ABC) a partir da experiência de sucesso da reforma educacional ocorrida há quase 20 anos em Sobral/CE, e no Programa Alfabetização na Idade Certa, com a cooperação do governo do Estado do Ceará, e dos resultados educacionais. O programa foi iniciado em 2018 com atuação em 5 municípios brasileiros, sendo expandido nos anos seguintes.

Voltando ao espaço escolar, temos o quintal da granja onde funciona a escola, que serve de espaço de ensino aprendizagem, além de recreação, recepção e socialização da comunidade escolar.

Foto 5: Quintal da escola



Fonte: arquivo pessoal, 2023

Conforme o PPP da escola, a proposta metodológica é baseada no Programa Educar Pra Valer, que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação e vivência objetivam otimizar o tempo pedagógico e a qualidade do ensino oferecido para efetiva garantia da alfabetização e letramento de todos os alunos e alunas. (PPP, 2023).

O Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino é a forma de planejar para executar as diversas funções a qual são incumbidas à escola.

Logo, o planejamento deve espelhar-se nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, buscando por meio do mesmo a proposta da escola para cumprir com as finalidades do sistema nacional de educação.

Veiga (1998, p. 13) em seus estudos afirma que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996, as escolas possuem autonomia para formularem o Projeto Político Pedagógico com o objetivo de que o mesmo passe a vigorar em atendimento e alinhamento com a comunidade. Isto é assegurado no art. 15, Título IV: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Ainda, segundo Veiga, (1998, p. 11)

A construção do projeto político- pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou a acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1998, p. 11).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Ovídio Tavares, além de ser uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, permite a revelação da identidade da Instituição, de suas concepções e de seus sonhos.

Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural, político e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos que são os balizadores das ações educativas.

Consta no PPP que sua elaboração contou com a participação de todos os segmentos da educação, sendo pais funcionários administrativos, comunidade, professores, alunos, Conselho Escolar, o que torna a escola mais democrática e com maior respaldo para exercer seu papel em consonância com o Regimento Escolar.

O documento, afirma ainda que, o projeto pedagógico busca a construção da identidade da escola estabelecendo seu direcionamento e o comprometimento dos sujeitos da comunidade escolar e local em torno de uma visão comum e compartilhada de educação, orientando a tomada de decisão e garantindo a unidade da ação e o comprometimento de todos na ação pedagógica.

A base do processo de decisão se dá por uma relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola, dando importância na busca dos objetivos comuns assumidos por todos. Caracterizando assim, a gestão como democrática, pois buscam de forma coletiva as tomadas de decisões, discutindo publicamente.

A escola dispõe de recursos financeiros oriundos da Secretaria Municipal da Educação, do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), com acompanhamento do setor

financeiro da Secretaria de Educação, Conselho da Escolar e gestão. A seguir destacamos alguns tópicos que são contemplados do PPP da escola.

Diante do exposto, a proposta pedagógica da escola está dividida em três princípios teórico metodológicos: concepções que fundamentam, onde aborda-se a Aprendizagem ativa e centrada no aluno, a aprendizagem cooperativa, a recuperação paralela e a promoção flexível. O segundo são os Elementos da Estratégia, os quais são: Diagnóstico, avaliação de percurso, avaliação de fluência, acompanhamento, monitoramento e intervenção. E o terceiro são os instrumentos Materiais do Kit Pedagógico, os livros didáticos, paradidáticos e a formação continuada de professores. (PPP, 2023).

Logo, as estratégias e ações pedagógicas têm como objetivo a aplicação do lúdico nas atividades pedagógicas como: músicas, dinâmicas, histórias contadas e dramatizadas. Para isso, são realizados os projetos didáticos, como forma de alcançar os objetivos e sanar os problemas na unidade. Os projetos didáticos são: Doce leitura (1º ao 5º ano), reforço escolar (pré ao 5º ano), Educação e família (pré ao 5º ano), Simula EJA, Folclore EJA, Soletrando (EJA), Ejarte, Bejeja, Receija, Projeto sagui e Tempo de Aprender.

A metodologia de ensino tem a perspectiva de trabalhar o currículo integrado aos conteúdos sistematizados, destacando os eixos temáticos e projetos de trabalho dentre outras formas de organização do trabalho na escola. Atuando através de projetos procurando desenvolver um trabalho interdisciplinar, entendendo a interdisciplinaridade como um processo que vai além do simples modo de aquisição de conhecimentos, mas como uma postura de trabalho capaz de possibilitar o diálogo entre as disciplinas, que serão à base da ação da equipe em torno de diversos temas sociais voltados para a formação da cidadania. Podendo ser demonstrado, conforme foto abaixo.

Foto 6: Atividade pedagógica.



Fonte: arquivo pessoal, 2023

Os pressupostos pedagógicos, as ações pedagógicas no Ensino Fundamental estão pautadas na Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Segundo o PPP da escola no “Ensino Fundamental os componentes curriculares ou disciplinas serão organizadas com estrutura curriculares, de acordo com o que dispõe a LDB nº 9.394/96 e do Regimento Escolar Resolução CEE nº 208/00 (Secretaria de Educação e Cultura – Conde – PB)”.

Assim sendo, as estruturas curriculares da escola são constituídas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por outra parte diversificada. Onde os conteúdos são trabalhados em função dos parâmetros curriculares nacionais, relacionando o assunto abordado com a prática vivenciada pelos alunos fora da escola, tais como: crenças, hábitos, valores, entre outros. Também são trabalhados os temas transversais como Ética, Educação Ambiental, Sexualidade, Pluralidade Cultural, etc. Incorporados ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. Pressupondo assim, a construção do conhecimento numa visão epistemológica.

Contudo, a avaliação do processo ensino-aprendizagem é realizada de forma contínua e dinâmica, através da reflexão entre o que se ensina e o que se aprende, devendo portanto, ser de forma processual, diagnóstica, participativa, cumulativa e emancipatória. Logo, a avaliação é entendida pelos sujeitos da escola, como um processo participativo e democrático, porque abrange todos os momentos, elementos e sujeitos do trabalho educativo. Portanto, a avaliação percorre todo o processo de construção dos saberes dos sujeitos envolvidos.

No tocante às conquistas da gestora escolar, Juliana, vale salientar a aquisição de um ônibus para atender a comunidade escolar, pois alguns alunos faltavam às aulas, devido a dificuldade em percorrer grandes distâncias para chegar à escola. Essa conquista possibilitou um aumento significativo no número de alunos matriculados e combate à evasão.

A gestora também informou que a escola dispõe de merenda, fardamento, livros e outros materiais. A aquisição da merenda escolar se dá através da parceria com agricultura familiar, sendo que ela serve duas refeições diárias às crianças, pois, chegaram ao consenso que os alunos necessitam de um desjejum ao chegar na escola. Aponta que umas das principais problemáticas da comunidade são as drogas e o lixo, necessitando, assim, realizar um trabalho na comunidade sobre essas duas questões.

Outro ponto importante, apontado pela gestora, é o projeto Filhos da EJA e o Programa Educação Conectada, com internet via rádio. Juliana, também falou sobre a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, como algo importante e que foi contemplado no espaço onde funciona a escola. A escola também tem ações de incentivo de frequência por

premiação, com dados sendo acompanhados por um painel informativo afixado nas paredes das salas.

5.3. Diálogo com os sujeitos e fontes sobre a etnociência na escola

As análises das respostas dadas pela gestora, professora, e a análise do livro Plantas que têm história: Mituaçu, permitiram a avaliação da estratégia didático-pedagógica para o ensino de Ciências para educandos.

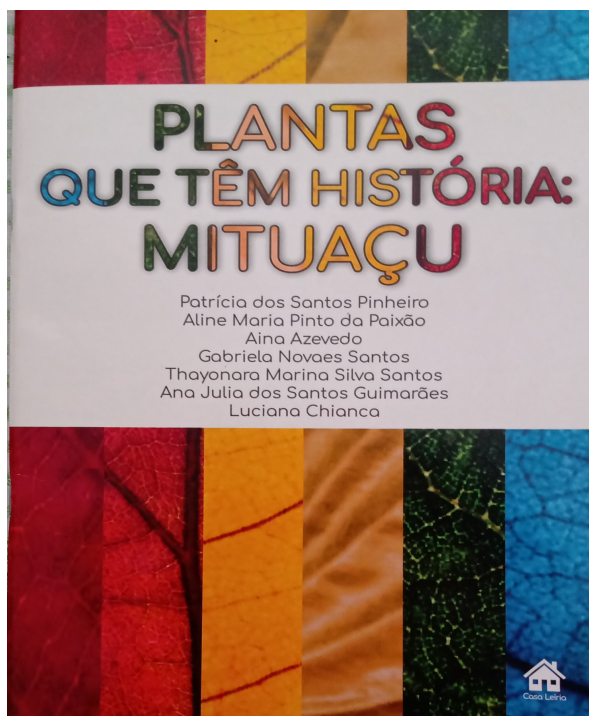
As análises do livro Plantas que têm história: Mituaçu e as respostas dadas pela gestora e professora às questões dos questionários, permitiram a avaliação das estratégias pedagógicas para o ensino de ciências, com foco na etnobotânica, na Escola Ovídio Tavares de Moraes de Mituaçu. A fim de facilitar o entendimento da estratégia, a análise e discussão dos dados foi feita a partir da literatura que foi apresentada ao longo do trabalho.

O perfil dos sujeitos da pesquisa são do gênero feminino, de pertencimento étnico-racial negra, faixa etária entre 28 e 55 anos, quilombola, com formação Licenciatura em Pedagogia, a professora também informou que concluiu o curso em Orientação e supervisão escolar. A mesma afirmou que tem 20 anos de experiência, e que não nasceu na comunidade, porém é residente.

A docente entrevistada leciona o 5º ano dos anos iniciais e a EJA, quando indagada sobre se trabalha com a etnobotânica, disse: “sempre”. Quanto a conhecer os saberes dos mestres e mestras com plantas medicinais, afirmou que sim, e que “tem uma grande importância, pois os saberes dos mestres são passados de geração em geração “. Em relação aos desafios de trabalhar com o ensino de ciências e os saberes da comunidade, disse que “faltam recursos tecnológicos” (Docente).

No entanto, informou que utiliza a cartilha Plantas que têm história: Mituaçu. Essa cartilha é fruto da parceria entre a Escola Ovídio Tavares de Moraes, da comunidade quilombola de Mituaçu e os projetos Histórias de Quilombo e Práticas e conhecimentos quilombolas na Paraíba e o Rio Grande do Sul; experimentações de extensão, ensino e pesquisa etnográfica com materiais sensíveis contemplado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ.

Foto 7 : Cartilha “Plantas que tem história: Mituaçu”



Fonte: PINHEIRO et al. “Plantas que tem história: Mituaçu”, 2022

De acordo com a cartilha foram realizadas oficinas para a realização de interações entre as gerações , “quando mais velhos e mais jovens refletiram juntos sobre seu lugar, produzindo desenhos, pinturas, sabonetes” entre outros, com tintas naturais e outros materiais que as autoras chamam de sensíveis. (PINHEIRO et. al., 2022).

Nesse contexto as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, traz em seu texto que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p.42)

Contudo, dando prosseguimento as repostas do questionário, aplicado dessa vez, a gestora da escola, temos os seguintes resultados: pertencimento etnico-racial negra, quilombola, porém não nasceu na comunidade, formação superior completa em Pedagogia com Aprofundamento na Educação do Campo e especialização em Gestão, orientação e supervisão. Possui dois anos e meio de experiência como gestora e 8 anos como docente.

Embora a gestora não tenha nascido na comunidade, ela reside e conhece a cultura e os costumes locais, pois suas raízes estão lá, como sua avó que participou da cartilha com seus saberes sobre plantas medicinais.

Quando questionada sobre a relação da escola com a comunidade, Juliana, respondeu: “Existe sim uma relação muito boa entre a escola e a comunidade que é de extrema importância “. Com relação a Pedagogia Griô, afirmou que existe o projeto Histórias de quilombo - as fuxiqueiras do bem. Conclui o questionário falando sobre a cartilha:” foi uma conquista maravilhosa foi a culminância de projetos desenvolvidos por alunas da EJA envolvendo um grupo de alunas do curso de antropologia da UFPB com a parceria da escola”.

A partir das respostas da gestora podemos observar que existe a prática nas ações de ensino-aprendizagem utilizando a metodologia da Pedagogia Griô, que nas palavras de Pacheco é :

A Pedagogia Griô é uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais e de gênero, territórios de identidade, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências, artes e tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida” (PACHECO, 2015).

Na visita à escola, conhecemos as instalações físicas e ainda tivemos a oportunidade de conhecer Dona Ivanilda, Dona Maria Aparecida que é avó de Juliana Torquato e Dona Penha, alunas da EJA e participantes da cartilha com seus saberes etnobotânicos. Conforme Pinheiro et al. (2023), “chás,lambedores e óleos de plantas medicinais são conhecimentos repassados de geração em geração,atualizados conforme a realidade de cada lugar.” Pois,trata-se da medicina tradicional, já que o corpo é considerado como um conjunto que precisa ser tratado com sabedoria e paciência.

A foto abaixo retrata Maria Aparecida, a “Vó Maria”, que também está sendo estudante da EJA na escola Ovídio Tavares. As autoras fazem referência a medicina convencional que realiza pesquisas de laboratórios,buscando um medicamento para cada enfermidade. No entanto, ressaltam que os remédios de farmácia tem efeitos mais rápidos,mas nem sempre resolvem o problema. Quanto às plantas medicinais são mais acessíveis, porém com efeitos lentos, podendo ser mais forte ou mais fraco, porque depende de como a planta é tratada.

amoreiras,fruta-pão. Além de boldo, hortelã da folha miúda, mastruz,capim-santo,capim cidreira e também as que nascem sozinhas, mas que são boas para curar doenças,a exemplo de espinho- de- cigano e quebra - pedra.

A cartilha cita plantas recomendadas para gripe como colônia e flor-de-sabugueiro,além do lambedor de Dona Penha. Vale ressaltar que a cartilha é toda ilustrada, traz atividades como cruzadinhas,caça palavras, dicionário, além das respostas das atividades.

Portanto, podemos lembrar que conforme os estudos apresentados a etnobotânica está relacionada com a etnociência que estuda a forma como o mundo da experiência é classificado por uma cultura. Por isso, a etnobotânica relaciona-se com a etnociências, pois a abordagem desta última pode verificar como as próprias pessoas de uma cultura identificam e classificam os recursos vegetais do ambiente. Logo, os estudos a partir de tal abordagem, buscam entender como as pessoas classificam e nomeiam as plantas a partir da sua lógica classificatória. (ALBUQUERQUE et al, 2022. p. 28).

Diante do exposto, relacionando a literatura estudada, conforme Candau (2020), a educação intercultural crítica e decolonial é muito importante para o fortalecimento dos sujeitos silenciados, sendo fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, para a construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos(as), de forma individual, comunitária e coletiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da pergunta “ Quais práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas para o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, através do estudo da Etnobotânica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes? Tem sido considerado os saberes culturais das pessoas da comunidade?”

Diante do que foi observado e analisado, podemos constatar que a pergunta da pesquisa foi respondida, pois existem práticas pedagógicas para o ensino de Ciências, levando em consideração os saberes culturais da comunidade.

Logo, o objetivo geral do trabalho foi atingido, pois analisamos as práticas de ensino de ciências, focalizando a valorização dos saberes tradicionais africanos, através do estudo da etnobotânica no Ensino Fundamental - anos iniciais. Assim, como os objetivos específicos, porque identificamos através de diálogo e pesquisas sobre conhecimento científico e saberes populares africanos; Contextualizamos os saberes culturais presentes na comunidade que estão inseridos na escola, em especial no Ensino de Ciências e refletimos se o currículo é afro referenciado.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico e a conversa com a gestora, podemos afirmar que o currículo é afro referenciado, pois, na sua gestão houve mudanças significativas para tratar das questões quilombolas, valorizando assim, os saberes e a cultura do povo afrodescendente.

Portanto, esperamos ter contribuído para futuras pesquisas sobre a etnobotânica no ensino de ciências em escolas quilombolas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. 2006.
- ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. [et. al]. **Introdução à Etnobotânica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2022.
- AZEVEDO, Thales. **Democracia Racial: Ideologia e Realidade**. Ed. Vozes. São Paulo, 1975.
- ARAÚJO, Eulália Bezerra. BATISTA, Mércia Rejane Rangel. Quilombos na Paraíba: notas sobre a emergência de uma comunidade quilombola. **Ariús**. Campina Grande, v.14, p 61-75, jan-dez 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar: 2005.
- BORGES, Gilberto Luiz de Azevedo. **Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos, história e realidade em sala de aula - SP: Unesp v. 10 - D23**, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018..
- BRASIL. **Artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias** da Constituição Federal de 1988.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 de nov. 2022.
- _____. Decreto nº 5.051, de 19.4.2004. Promulga a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.
- _____. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional que incluem no currículo oficial de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.
- _____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: 2010.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRANCO, Alessandra Batista Godoi; et al. O letramento científico na BNCC: possíveis desafios para sua prática. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33, maio/ago. 2020

<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v15i33.32073>.

CANDAU, V. M. . Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI:

10.22478/ufrpb.1983-1579.202013especial.54949. Disponível em:

<https://periodicos.ufrpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 7 maio. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: Campo- políticas públicas- educação**. Brasília: INCRA-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do campo, n. 7. Coleção).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

COSTA, Eronita de Aquino. **Plantas Medicinais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

COSTA, R. G. A. Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Didática Sistemática**, Rio Grande, v. 8, p. 162-172, 2008.

DAVIS, E. W., "Ethnobotany: An old Practice, A New Discipline" in "Ethnobotany: Evolution of a Discipline", Schultes, R.E. e Von Reis, S., Dioscorides Press, Portland, Oregon, E.U.A., 1995.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora para o ensino de ciências na educação formal**. Dissertação (Mestrado em ensino de ciências). 1982.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Escola Municipal de Ensino Fundamental e EJA Ovídio Tavares de Moraes, **Projeto Político Pedagógico**, João Pessoa, 2023

ELISABETSKY, Elaine. Etnofarmacologia. **Ciência e Cultura**, Campinas, v.55, n.3, p.35-36.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: Desafio à Democratização da Escola Pública **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. 2003.

FETTER, I. S; MULLER, J; **Agroecologia; Merenda Escolar e Ervas Medicinais Resgatando Valores no Ambiente escolar**. 2008. Disponível

em:<<http://www6.ufrgs.br/seeragroecologia/ojs/sitemap..PHP>> Acesso em 09 de dez. de 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 33.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GOMES, Nilma Lino. Contextualizando a Educação Escolar Quilombola. In.: BRASIL. **Diretrizes para Educação Escolar Quilombola**. Brasília: Gráfica do Senado, 2012.

GUIMARÃES AZEVEDO, A. PINHEIRO, P. dos S. PINTO DA PAIXÃO, A. Convivendo no quilombo de Mituaçu (PB): de uma coleção etnobotânica à uma coleção de histórias. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 23, n. 61, 2022.

"INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Informações em consolidação para o Censo Demográfico, 2020.

KRASILCHIK, M., MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna. 2007, 87p.

LYRA, D. G. G.; OLIVEIRA, L. G.; BARRIO, J. B. M. Os três momentos pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de educação de Goiânia - O conteúdo da dengue: I. Problemática. **Revista da SBEnBIO**, 5, pp. 01-09, 2012.

LOURENÇO, F. de S. BRITO JUNIOR, F. P. de; JESUS, A. C. de; OLIVEIRA, V. G. da S.; LOURENÇO, J. N. de P.; PEREIRA, L. C. **Semeando agroecologia com educandos de diversos níveis de educação**. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO, 6., CONGRESSO BRASILEIRO, 10., SEMINÁRIO DO DF E ENTORNO, 5., 2018, Brasília, DF. Anais... Cadernos de Agroecologia, v. 13, n. 1, jul. 2018.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira (Org.). **A geografia dos povos tradicionais: marcos legais e construções sociais**.

MORROW, Raymond A. TORRES, Carlos Alberto. Gramsci e a Educação Popular na América Latina. Percepções do debate brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 4, n. 2, pp. 33-50, Jul/Dez 2004.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo (28): 56-63, Dezembro/Fevereiro 1995/1996.

PEREIRA COELHO, Denise Eugênia; BÓGUS, Cláudia Maria. **Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores**. 2016. 771 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Saúde Pública)- Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 25. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v25n3/1984-0470-sausoc-25-03-00760.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

PINHEIRO, Patricia dos Santos et. al. **Plantas que tem história: Mituaçu**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. 42 p.:il.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATTS, Alex (Org.). **Beatriz Nascimento: Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SARDE NETO, Emílio. MALANSKI, Lawrence Mayer. **Território, cultura e representação**, Curitiba. InterSaberes, 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do movimento negro**, 2005. p. 21-38.

SANTOS, Simone Ritta dos. **Comunidades quilombolas** : as lutas por reconhecimento de direitos na esfera pública brasileira. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2014.213

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SCHULTES, R. E. "**Ethnobotany**: Evolution of a Discipline", Schultes, R.E. e Von Reis, S., Dioscorides Press, Portland, Oregon,

SOUZA, Juliana Torquato de. **O que é ser quilombola?** identidade e origem na comunidade Mituaçu Conde PB, João Pessoa, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. SP: Papirus, 2002.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional** “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”. (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WOICHIKOWSKI, Letícia. Rap da Agroecologia. Disponível em:<
<https://assesoar.org.br/rap-da-agroecologia/>>. acesso em: Abril de 2023

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
*CURSO DE PEDAGOGIA COM APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO*

QUESTIONÁRIO - PROFESSOR (A)

Caro **professor/a**, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja, o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado, conforme a norma ética 136, da legislação vigente do Conselho de Ética, de nossa instituição.

1ª PARTE – PERFIL DO/DA DOCENTE**GÊNERO**

Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino

PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

☐ Branca ☐ Negra ☐ Parda ☐ Amarela (asiática) ☐ Indígena

FAIXA ETÁRIA

☐ Menos de 20 anos ☐ Entre 31 e 40 anos

☐ Entre 20 e 30 anos ☐ Entre 41 e 55 anos

☐ Mais de 55 anos

VOCÊ É QUILOMBOLA?

☐ SIM ☐ NÃO

QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

☐ Superior completo com especialização.

☐ Médio completo

☐ Superior completo com mestrado.

☐ Superior em andamento

☐ Superior completo com doutorado.

☐ Superior completo

☐ Outro

SE ESTÁ CURSANDO OU JÁ CONCLUIU UM CURSO SUPERIOR. RESPONDA:

**QUAL(IS) CURSO(S) TERMINOU OU ESTÁ
TERMINANDO:** _____

**QUANTO TEMPO/EXPERIÊNCIA EM ANOS DE ATIVIDADE DOCENTE VOCÊ
POSSUI:** _____

VOCÊ NASCEU NA COMUNIDADE?

☐ SIM ☐ NÃO

VOCÊ MORA NA COMUNIDADE?

☐ SIM ☐ NÃO

QUAL O ANO QUE VOCÊ LECIONA? _____

2ª Parte - QUESTÕES SOBRE A PESQUISA:

Fale sobre suas práticas no ensino de ciências nos anos iniciais?

1. Conteúdos:

2. B) Atividades:

3. Métodos de avaliação:

2. A etnociência é um campo científico que considera os saberes populares no ensino de ciências, sendo a etnobotânica o foco dessa pesquisa. Você trabalha conteúdos de etnobotânica em aulas?

☐ Sim ☐ Não

Comentário

3. Você utiliza a cartilha “Plantas que tem história: Mituaçu” no ensino de ciências?

4. Você conhece o trabalho de Mestres e Mestras com plantas medicinais da Comunidade ? Se sim, comente

() Sim () Não

Comentário

5. Quais os desafios de trabalhar com o ensino de ciências e os saberes da comunidade?

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____
 RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada “**A ETNOBOTÂNICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GRIÔ E SABERES POPULARES EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA**”, parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna de Pedagogia, **EDILMA FERREIRA DOS SANTOS**, Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário escrito.

Assinatura do (a) participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
CURSO DE PEDAGOGIA COM APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUESTIONÁRIO - GESTOR(A)

Caro **Gestor(a)**, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja, o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado, conforme a norma ética 136, da legislação vigente do Conselho de Ética, de nossa instituição.

1ª PARTE – PERFIL DA GESTORA

GÊNERO

Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino

PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL

☐ Branca ☐ Negra ☐ Parda ☐ Amarela (asiática) ☐ Indígena

FAIXA ETÁRIA

☐ Menos de 20 anos ☐ Entre 31 e 40 anos

☐ Entre 20 e 30 anos ☐ Entre 41 e 55 anos

☐ Mais de 55 anos

VOCÊ É QUILOMBOLA?

☐ SIM ☐ NÃO

QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

☐ Superior completo com especialização.

☐ Superior completo com mestrado.

☐ Superior completo com doutorado.

☐ Outro

☐ Médio completo

☐ Superior em andamento

☐ Superior completo

Se tem pós-graduação, qual (is): _____

QUANTO TEMPO/EXPERIÊNCIA EM ANOS DE ATIVIDADE DE GESTÃO VOCÊ POSSUI: _____

E EM DOCÊNCIA? _____

VOCÊ NASCEU NA COMUNIDADE?

() SIM () NÃO

VOCÊ MORA NA COMUNIDADE?

() SIM () NÃO

2ª Parte - QUESTÕES SOBRE A PESQUISA:

1. Qual a relação entre escola e comunidade?

2. Quais projetos envolvendo a Escola e a Comunidade?

3. Existem projetos envolvendo uma perspectiva da Pedagogia Griô?

4. Fale sobre a produção da cartilha “Plantas que tem história: Mituaçu”?

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____
RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada “**A ETNOBOTÂNICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS GRIÔ E SABERES POPULARES EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA**”, parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna de Pedagogia, **EDILMA FERREIRA DOS SANTOS**, Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário escrito.

Assinatura do (a) participante