

MARCELO MÁXIMO PURIFI CAÇÃO
ELISÂNGELA MAURA CATARINO
(ORGANIZADORES)



TEOLOGIA
E CIÊNCIA DA RELIGIÃO:
AGENDA PARA DISCUSSÃO

Atena
Editora
Ano 2019

MARCELO MÁXIMO PURIFI CAÇÃO
ELISÂNGELA MAURA CATARINO
(ORGANIZADORES)



TEOLOGIA
E CIÊNCIA DA RELIGIÃO:
AGENDA PARA DISCUSSÃO


Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
T314	<p>Teologia e ciência da religião [recurso eletrônico] : agenda para discussão / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-845-8 DOI 10.22533/at.ed.458191912</p> <p>1. Religião. 2. Sociologia. 3. Teologia. I. Purificação, Marcelo Máximo. II. Catarino, Elisângela Maura.</p> <p style="text-align: right;">CDD 200.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A contemporaneidade marcada pela diversidade e a globalidade das culturas nos propõem discussões e relações dialógicas, com várias ciências, vários setores da sociedade. No contexto histórico, percebe-se que Teologia e Ciências da Religião, nem sempre tiveram relação harmoniosa, no entanto, não é finalidade desta obra estabelecer a linha epistemológica dessas duas áreas. Porém, como os diálogos aqui organizados direcionam-se para o campo acadêmico – resultados de estudos e investigações -, percebe-se, nessa situação, que tanto a Teologia quanto a Ciências da Religião, possuem em comum a função de regular o pensamento crítico.

O livro “Teologia e Ciências Da Religião: Agenda para Discussão” é uma obra estruturada no viés da religiosidade que traz 18 artigos, organizados em dois blocos, ambos, marcados pela pluralidade dos diálogos produzidos em contextos distintos do nosso país, que apresentam a perspectiva de autores que transitam muito bem pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesta obra o leitor encontrará temas múltiplos, vistos pela lupa da religiosidade, cujos vieses perpassam pela perspectiva do pensamento da Teologia e/ou da Ciências da Religião, tais como: Teologia Contemporânea; Formação Teológica; Atualidade do Espiritismo; Ecumenismo; Religiosidade Contemporânea; Relação Natureza e Religião; A Palavra de Deus na Liturgia entre outros.

Desse modo, apresentamos esta obra como uma opção de leitura dinâmica e diversa, com perspectiva de relevante diálogo com o contexto Teológico e com as Ciências da Religião nas interfaces com Ciências Humanas e Sociais.

Boa Leitura!

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino

PARTE I – INTERFACES COM A TEOLOGIA

CAPÍTULO 1	1
A LAUDATO SI' E A TEOLOGIA CONTEMPORÂNEA: REVIDE DE UMA ECO-TEOLOGIA ANCESTRAL	
Harethon Silveira Domingos	
DOI 10.22533/at.ed.4581919121	
CAPÍTULO 2	7
A IMPORTÂNCIA DA “INTELIGÊNCIA SENCIENTE”, DE XAVIER ZUBIRI, PARA A APREENSÃO DA REALIDADE LITÚRGICA	
Álvaro Moreira Gonçalves Fernando Benetti	
DOI 10.22533/at.ed.4581919122	
CAPÍTULO 3	18
FORMAÇÃO TEOLÓGICA PARA LEIGOS: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO	
Omundsen de Melo Costa Junio	
DOI 10.22533/at.ed.4581919123	
CAPÍTULO 4	30
MEDELLÍN E A “REVELAÇÃO ESCANDALOSA DE DEUS”, SEGUNDO A CRISTOLOGIA DE J. SOBRINO	
Matheus da Silva Bernardes	
DOI 10.22533/at.ed.4581919124	
CAPÍTULO 5	38
A ESCUTA DA PALAVRA DE DEUS NA LITURGIA EM TEMPOS BARULHO	
Ademilson Tadeu Quirino	
DOI 10.22533/at.ed.4581919125	
CAPÍTULO 6	44
DO DEUS CRUCIFICADO AO POVO CRUCIFICADO: A “THEOLOGIA CRUCIS” NA CRISTOLOGIA DE JON SOBRINO	
Eugenio Rivas	
DOI 10.22533/at.ed.4581919126	
CAPÍTULO 7	52
NIILISMO E RELIGIÃO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O NIILISMO SOB A ÓTICA NIETZSCHIANA	
Eduardo Marcos Silva de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.4581919127	

CAPÍTULO 8	61
UM ESTRANHO INCÔMODO À NOSSA PORTA: JESUS, UM PROFETA FRONTEIRIÇO	
Raphael Colvara Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.4581919128	
CAPÍTULO 9	71
ATUALIDADE DO ESPIRITISMO COMO RELIGIÃO	
Flávio Rey de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.4581919129	
PARTE II – INTERFACES COM A CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	
CAPÍTULO 10	79
A “QUESTÃO RELIGIOSA” NA MANCHESTER MINEIRA: AS DIVERGÊNCIAS ENTRE A IGREJA CATÓLICA E A MAÇONARIA ENTRE FINS DO SÉCULO XIX E PRINCÍPIOS DO SÉCULO XX NA CIDADE DE JUIZ DE FORA	
Rafael de Souza Bertante	
DOI 10.22533/at.ed.45819191210	
CAPÍTULO 11	93
O ECUMENISMO : ANÁLISE A PARTIR DO PENSAMENTO DE ELIAS WOLFF	
Joel Haroldo Baade Adelcio Machado dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.45819191211	
CAPÍTULO 12	106
O TERRENO BENDITO DO PRÓXIMO: A ARRISCADA PERIPÉCIA NA ABERTURA DIALOGAL COM O PRÓXIMO	
Antonio Carlos Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.45819191212	
CAPÍTULO 13	118
SEM INTERAÇÃO COM A VIDA E A NATUREZA NÃO HÁ RELIGIÃO: MUDANÇAS ESPACIAIS, TEMPORAIS, HUMANAS E A GAMIFICAÇÃO	
Giuliano Martins Massi	
DOI 10.22533/at.ed.45819191213	
CAPÍTULO 14	131
SUSTENTABILIDADE COMO EIXO INTEGRADOR DA EDUCAÇÃO	
Evaldo Apolinário	
DOI 10.22533/at.ed.45819191214	
CAPÍTULO 15	137
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS	
Elivaldo Serrao Custodio	
DOI 10.22533/at.ed.45819191215	

CAPÍTULO 16	153
ELEMENTOS TEXTUAIS NO RELATO DA CURA DA MULHER ENCURVADA	
Rivadavio de Barros Gico Junior	
DOI 10.22533/at.ed.45819191216	
CAPÍTULO 17	166
RELIGIOSIDADE/ESPIRITUALIDADE EM PESSOAS VIVENDO COM VÍRUS DA IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA	
Clarissa Mourão Pinho	
Eduardo Tavares Gomes	
César de Andrade de Lima	
Ana Catarina de Melo Araújo	
Sara Larissa de Melo Araújo	
Evelyn Maria Braga Quirino	
Morgana Cristina Lêoncio de Lima	
Mônica Alice Santos da Silva	
Cynthia Angelica Ramos de Oliveira Dourado	
Simone Andrade Gonçalves de Oliveira	
Maria Sandra Andrade	
DOI 10.22533/at.ed.45819191217	
CAPÍTULO 18	182
OS CENÁRIOS DA RELIGIOSIDADE CONTEMPORÂNEA	
Celso Gabatz	
DOI 10.22533/at.ed.45819191218	
SOBRE OS ORGANIZADORES	194
ÍNDICE REMISSIVO	195

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS

Data de aceite: 18/11/2019

Elivaldo Serrao Custodio

Universidade Federal do Amapá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá-AP.

RESUMO: O artigo objetiva discutir sobre educação escolar quilombola: desafios e possibilidades no reconhecimento das diferenças. A pesquisa traz um olhar do ponto de vista histórico e cultural partindo da perspectiva de que existe todo um marco legal que garante o direito e a permanência do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras e que estas reflexões devem estar presentes no currículo escolar, principalmente em escolas localizadas nas comunidades quilombolas. O trabalho é resultado de um estudo etnográfico de natureza qualitativa que adotou pesquisa bibliográfica, análise documental e a entrevista semiestruturada como forma de investigação. A pesquisa revela que a discussão sobre a questão racial no Brasil não é algo reservado e de interesse somente de pessoas ligadas ao grupo e/ou ao Movimento Negro, mas uma questão nacional, pois envolve toda a sociedade negra e branca ao mesmo tempo. A pesquisa revela ainda que a educação quilombola é uma temática nova e contemporânea no que se refere

às políticas educacionais no país. Embora já exista todo um marco legal em prol de políticas públicas mais concretas e específicas, os dados demonstram que estas têm se resumido somente em ações pontuais, muitas vezes desconectadas da realidade regional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar quilombola. Desafios. Reconhecimento. Diferenças.

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE RECOGNITION OF DIFFERENCES

ABSTRACT: The article aims to discuss quilombola school education: challenges and possibilities in the recognition of differences. The research brings a historical and cultural perspective from the perspective that there is a whole legal framework that guarantees the right and permanence of the study of African and Afro-Brazilian history and culture in the curriculum of Brazilian schools and that these reflections should be present in the school curriculum, especially in schools located in quilombola communities. The work is the result of an ethnographic study of a qualitative nature that adopted bibliographical research, documentary analysis and the semistructured interview as a form of investigation. The research reveals that the discussion about the racial question in Brazil

is not something reserved and interesting only for people connected to the group and / or the Black Movement, but a national question, since it involves all black and white society at the same time. The research also reveals that quilombola education is a new and contemporary theme regarding educational policies in the country. Although there is already a legal framework for more concrete and specific public policies, the data show that these have been summarized only in specific actions, often disconnected from the regional reality.

KEYWORDS: Quilombola school education. Challenges. Recognition. Differences

1 | INTRODUÇÃO

As Comunidades Remanescentes de Quilombo, Comunidades Negras Tradicionais e Comunidades Negras Rurais se enquadram no artigo 215 da Constituição Federal (CF) de 1988, que estabelece como dever do Estado proteger as manifestações culturais afro-brasileiras e no artigo 216, que define como patrimônio cultural brasileiro “os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente e/ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1988).

O foco dado na discussão nesta pesquisa é que a cultura, a memória, as raízes ancestrais e a história da população negra devem ser valorizadas e reconhecidas como um bem patrimonial na construção social, bem como no currículo escolar das escolas públicas instaladas nas comunidades quilombolas brasileira, respeitando suas particularidades.

A pesquisa traz um olhar do ponto de vista histórico e cultural partindo da perspectiva de que existe todo um marco legal que garante o direito e a permanência do estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras e que estas reflexões devem estar presentes no currículo escolar, principalmente em escolas localizadas nas comunidades quilombolas.

Os quilombos além de serem símbolos de resistência, são constituídos por tradições, valores, costumes, rituais, formas organizativas, organização familiar, experiência de socialização, entre outros. Por consequência disso, os quilombos devem ser reconhecidos, conceituados e compreendidos na sua constituição histórica, fortalecendo assim, a riqueza das diferenças étnicas e culturais desses grupos.

No Brasil, após a alteração da Lei nº 9.394/1996 pela sanção da Lei nº 10.639/2003 e sua posterior regulamentação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CP nº 03/2004 e da Resolução CNE/CP nº 01/2004, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas da educação básica e a Lei 11.645/2008 que

altera as duas leis citadas anteriormente com a inclusão da cultura indígena nesta obrigatoriedade.

Segundo a Lei nº 10.639/2003, a temática deve ser trabalhada no âmbito de todo o currículo escolar. Uma das principais justificativas à nova legislação educacional, segundo o Parecer nº 003/2004, é a necessidade de reconhecimento e valorização da história, da cultura e da contribuição dos/as negros/as na sociedade brasileira.

A partir da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi estabelecido um marco legal, político e pedagógico de reconhecimento e valorização das influências africanas na formação da sociedade brasileira e do protagonismo da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país. Foram criadas ainda, formas efetivas para o enfrentamento e a eliminação do racismo cultural, institucional e da discriminação nos contextos educacional e social como por exemplo, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Neste sentido, a regulamentação das DCN para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a insuficiência de materiais pedagógicos específicos ao alcance dos professores, um currículo escolar diversificado para atender as escolas quilombolas, entre outros fatores formaram um conjunto de circunstâncias que desencadeou a inquietude intelectual para pesquisar sobre as repercussões e os impactos na educação escolar quilombola quando não há o reconhecimento das diferenças.

Assim, o presente texto discute sobre educação escolar quilombola: desafios e possibilidades no reconhecimento das diferenças. O trabalho trata-se do resultado de um dos capítulos de um estudo etnográfico de natureza qualitativa que adotou a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada como forma de investigação no âmbito da tese de doutorado em Teologia defendida no ano de 2017 pela Faculdades EST, São Leopoldo-RS.

A fim de alcançar o objetivo suscitado acima, estruturamos este artigo em quatro seções. Na primeira seção trazemos a trajetória metodológica: as trilhas da investigação. Na segunda seção abordamos sobre a questão educacional e o reconhecimento das diferenças. Na terceira seção discorremos sobre o Plano Estadual de Educação do Amapá (2015-2025): algumas reflexões a respeito da educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola. Na seção subsequente, abordamos sobre as Diretrizes Curriculares e Plano Curricular da Educação Básica do estado do Amapá: avanços e retrocessos. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 | TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: AS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa encontrou seu fundamento no método etnográfico com abordagem qualitativa. Privilegiamos a pesquisa qualitativa, por nos permitir compreender melhor como os integrantes da Comunidade de Remanescentes de Quilombo do Mel da Pedreira (CRQMP) constroem e reconstroem seus saberes e fazeres ao levar em conta os aspectos religiosos e as relações étnico-raciais em seu cotidiano escolar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para as técnicas e procedimentos de coleta de dados desta pesquisa, além da observação direta *in loco*, orientada pelos pressupostos da abordagem qualitativa em pesquisa educacional, utilizamos também da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada como forma de investigação.

Os participantes da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informados de que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.

Para a análise e interpretação dos dados coletados nos valem do aporte teórico advindo do sóciointeracionismo dialógico de Bakhtin (2000). O interacionismo sócio-discursivo “é um quadro teórico que entende as condutas humanas como ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização” (BRONCKART, 2003). É pertinente ressaltarmos que o sóciointeracionismo como categoria de análise surgiu na década de 1960. Porém, foi somente no final da década de 1970 e início da década de 1980 que esta corrente teórica ganhou força no âmbito da Sociologia e da Filosofia (COSTA-HÜBES, 2008).

Lembramos que o sóciointeracionismo, antes de ser uma categoria de análise, é uma tendência pedagógica, pois no campo da educação, o psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky no século XX, desenvolveu importantes estudos sobre esta temática. Para Vygotsky o sóciointeracionismo tem como principal elo a interação entre os indivíduos, ou seja, o autor entende o desenvolvimento do ser humano numa perspectiva sociocultural, isto é, uma relação dialética, onde o ser humano não somente internaliza, mas também intervém e transforma (RESENDE, 2009).

3 | EDUCAÇÃO E O RECONHECIMENTO DAS DIFERENÇAS

Para Taylor (2000), o reconhecimento é o tema central da política moderna, isto é, nossa identidade está moldada por ele ou pela ausência dele. A questão do reconhecimento das diferenças faz parte da pauta de discussões e políticas na atualidade. São ações que tem permitido combater as formas de homogeneização e fundamentalismo apresentados na sociedade. Na educação, por exemplo, nos

últimos anos, a discussão sobre as diferenças culturais e religiosas nas práticas pedagógicas vem se afirmando cada vez mais. No entanto, a questão fundamental é: como combinar diferença e igualdade de forma harmoniosa em um país onde a discriminação, o racismo e a intolerância religiosa estão muito presentes?

Um trecho bastante conhecido sobre a questão da diferença/igualdade é de Santos (2003, p. 458) quando expressa que:

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas.

Sobre ainda a questão das diferenças, reportamo-nos ao pensamento de Silva (2000) que propõe uma distinção entre diversidade e diferença, pois segundo o autor,

Em geral, utiliza-se o termo [diversidade] para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais - numa outra perspectiva - ela foi, antes de qualquer outra coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de "diferença", por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo com relações de poder e autoridade (SILVA, 2000, p. 44-45).

No que concerne à análise das diferenças na perspectiva da educação é oportuno lembrar que de acordo com as Diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a sociedade brasileira é constituída por diferentes etnias, devendo-se, por isso mesmo, respeitar os diferentes grupos, culturas e religiões que a constituem, combatendo o preconceito, a discriminação e a intolerância religiosa.

Neste sentido, o grande desafio da escola segundo os PCN's (2000, p. 32) é "[...] investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural [...] valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade". Portanto, para os PCN's a escola deve ser local de diálogo, aprendizado, convivência e respeito às diferentes formas de expressão cultural.

E falar de respeito às diferenças e qualquer outra forma de discriminação, nos lembramos das palavras de Terrin (2004) em Antropologia e horizontes do sagrado: culturas e religiões, que diz que ser tolerante não significa somente reconhecer o outro, anular sua própria identidade e/ou aceitar as regras ditadas pelo outro, mas aceitar e reconhecer o outro em suas diferenças, isto é, entender que reconhecer o outro, suas diferenças tem a ver com uma postura de equidade e convivência democrática.

4 | A LEI 10.639/2003 COMO FRUTO DE LUTA PARA A EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL

A discussão sobre a questão racial no Brasil não é algo reservado e de interesse somente de pessoas ligadas ao grupo e/ou ao Movimento Negro. Trata-se de uma questão nacional, pois envolve toda a sociedade negra e branca ao mesmo tempo, mesmo que estas em muitos casos se encontrem em posições adversas. Neste sentido, este assunto é de suma importância para a sociedade brasileira, pois é necessário criar ou buscar mecanismos baseados em ações, práticas e estratégias para a superação do racismo, da discriminação e da desigualdade racial.

A LDBEN nº 9.394/1996, ratificando o artigo 26, parágrafo 4º da CF de 1988, que define a educação como um direito social, determina que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”.

Por sua vez, o Ministério da Educação (MEC) elaborou para a educação básica, os PCN's que trouxeram uma importante conquista: a inclusão da Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais. Cabe ressaltar que os Temas Transversais dos PCN's são: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação sexual.

Entretanto, o Movimento Negro Brasileiro em parceria com outras lideranças governamentais e não governamentais, compreenderem que os PCN's traziam em seu conjunto muitas lacunas. Neste sentido, se mobilizaram em prol de políticas públicas mais concretas e específicas de combate à discriminação, ao racismo e a intolerância.

Assim, anos depois, foi sancionada a Lei nº. 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 aponta para a necessidade de práticas educativas que orientem a formulação de ações e/ou projetos que visem à valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, em especial uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Assim, tanto a Lei nº 10.639/2003, bem como suas regulamentações (resoluções, pareceres, diretrizes curriculares, etc.) forma uma política educacional de Estado, que possibilita, pelo menos em tese, uma educação de direitos. É pertinente ainda afirmar que tanto Lei nº 10.639/2003 como suas regulamentações se inserem num conjunto de políticas públicas de ações afirmativas voltadas à promoção da igualdade racial.

Em termos de regulamentação, a Lei 10.639/2003, teve a sua efetivação através da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004 do CNE que institui as DCN para

a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além disso, de acordo com as DCN, temos a possibilidade de desmistificar a ideológica da igualdade racial, bem como viabilizar a valorização da pluralidade étnico-racial na educação brasileira.

Sobre essa questão, Candau (2008, p. 51) diz que toda vez que “a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro”, além disso, a autora destaca que as relações culturais “não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação [...]”.

5 | EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA QUILOMBOS

A educação escolar quilombola é uma temática nova e contemporânea no que se refere às políticas públicas educacionais no país. De acordo com os dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente aos dois últimos Censos Escolares da Educação Básica, em 2013, as escolas públicas em comunidades quilombolas eram 2.235 unidades em atividade (BRASIL, 2013). Já no último Censo de 2014 - publicado no Diário Oficial da União no dia 09 de janeiro de 2015, o Brasil passou para dois mil, quatrocentos e vinte e nove unidades escolares em atividade (BRASIL, 2014).

Embora os dados estatísticos oficiais demonstrem um aumento de cento e noventa e quatro escolas localizadas em comunidades de remanescente de quilombo, esse número ainda é desproporcional ao quantitativo de comunidades existentes em todo território nacional. Segundo a Fundação Cultural Palmares (2018), referentes às Comunidades remanescentes de quilombos (CRQS), as informações atualizadas até 23/11/2018 afirma a existência de 3.212 CRQS (comunidades) e 2.685 CRQS (com Certidões). Em relação a questões como infraestrutura, formação de professores/as e currículo próprio, essa efetivação concreta, ainda é um desafio para a educação brasileira.

Segundo as DCN para educação escolar quilombola na educação básica:

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 (BRASIL, 2012).

Lembramos que a Educação Quilombola realizada na escola precisa ser discutida e construída no diálogo com a comunidade como um todo, pois de acordo com a LDBEN de 1996, o conceito de Educação não se restringe apenas ao ensino escolar. Assim, para uma educação quilombola de qualidade e que faça sentido para os quilombolas, a educação escolar deve reconhecer a existência desses quilombos, de sua realidade histórica e dos sujeitos que neles vivem. Para tanto, a educação escolar precisa ainda, compreender os processos históricos, culturais, religiosos, a relação social e de trabalho que são vivenciadas por esses sujeitos em seu cotidiano. O texto-referência para a elaboração das DNC para a educação escolar quilombola de acordo com a Câmara de Educação Básica do CNE expressa que:

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (BRASIL, 2011, p. 29).

É oportuno lembrarmos que a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define as DCN para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, representa um marco histórico em relação às lutas do Movimento Negro Brasileiro e da Educação Escolar Quilombola. Quanto ao currículo da educação básica na educação escolar quilombola, de acordo com o que está exposto na Resolução nº 08, o documento traz algumas determinações como:

Art. 34 - O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012).

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa as DCN para o Ensino Fundamental de nove anos, ao tratar sobre a educação nas comunidades remanescentes de quilombos, salienta a importância do reconhecimento pelos sistemas de ensino do modo de vida das comunidades, pois ressalta a importância construção identitária dos discentes quilombolas, quando enfatiza a valorização das tradições, culturas e memórias compartilhadas. O currículo escolar quilombola também está reforçado pelo Plano Nacional da Educação para as Relações Étnico-raciais, pela Lei nº 10.639/2003 e demais legislações.

5.1 Políticas de aquisição/publicação de material pedagógico para a educação escolar quilombola brasileira e as ações de fomento para a formação inicial e continuada de profissionais da educação

De acordo com o Portal do MEC (2017), o Governo Federal, para elevar a qualidade da educação oferecida às comunidades quilombolas, disponibiliza, anualmente, apoio financeiro aos sistemas de ensino. Segundo o Portal, são recursos destinados para a formação continuada de professores/as para áreas remanescentes de quilombos, para a ampliação e melhoria da rede física escolar e produção e aquisição de material didático.

Quanto à formação de professores, o Portal do MEC (2017) Educação para as relações étnico-raciais destaca que a formação de professores/as em educação para as relações étnico-raciais tem como objetivo fornecer suporte teórico e metodológico aos professores para a implementação, em sala de aula, da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDBEN nº 9.394/1996 tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. Essas formações estão inseridas na Rede Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFORM).

A RENAFORM é um Programa de Formação Continuada para Professores/as e Gestores/as do Sistema de Educação Integral, vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica do MEC. Esse processo se inicia na escola e chega até o MEC, passando pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais e pelos Fóruns de Apoio à Formação Docente.

Para oferecer os cursos no Sistema Nacional de Formação (SINAFOR), o Brasil conta com a RENAFORM que é constituída por Instituições de Ensino Superior (IES) e Institutos Federais (IFs) que produzem materiais e a orientação dos cursos. O MEC entra com o financiamento e a coordenação do processo. Para fazer parte da Rede, as instituições devem assinar eletronicamente um termo de adesão, após constituir um comitê institucional de formação inicial e continuada. Segundo o Portal do MEC já foram oferecidas mais de cinquenta e duas mil vagas para a formação continuada de professores/as na temática racial.

Verificamos portanto que o quantitativo de vagas em cursos ofertados para qualificação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais a nível nacional é bem expressivo, porém, em muitos casos, como no Amapá, por exemplo, essas políticas educacionais não tem alcançado êxito satisfatório, pois por falta de informações e orientações, muitos professores/as não tem acesso a esses programas de formação inicial e/ou continuada, principalmente aqueles localizados em áreas rurais de difícil acesso, aonde a informação muitas vezes não chega.

E quando, raras vezes, essas informações chegam, a grande dificuldade se dá por conta da falta de apoio logístico e financeiro para que esses profissionais

possam se deslocar de suas comunidades para irem até os centros das cidades para participarem desses cursos.

O Portal Educação para as relações étnico-raciais, demonstra que o MEC passou a oferecer, a partir de 2013, assistência técnica e financeira para a qualificação de profissionais de apoio, gestores e professores da educação básica para implementar as DCN para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e as DCN para a educação escolar quilombola. Estas ações se dão no âmbito do Plano. Sendo assim, o que precisamos saber é como esses recursos tem sido gerido e aplicado em cada estado brasileiro.

O PAR é um plano de metas concretas e efetivas que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. O PAR está estruturado em quatro grandes dimensões: 1) Gestão educacional; 2) Formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3) Práticas pedagógicas e avaliação; 4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Diante do exposto, percebemos que essas e tantas outras políticas educacionais e ações afirmativas para as comunidades quilombolas no Brasil vem reforçar a ideia de quanto também é importante uma educação de qualidade nas escolas quilombolas. O quanto é necessário à efetivação de políticas educacionais levem em consideração suas histórias, memórias, identidade, valores, hábitos, diferenças e características próprias dessas comunidades.

Entretanto, essas políticas educacionais do Governo Federal muitas vezes não têm chegado e/ou gestada de forma correta pelos sistemas de ensino estadual e/ou municipal. E essas questões se dão por uma série de situações tais como: falta de conhecimento quanto a essas políticas disponíveis, infraestrutura inadequada, falta de recursos financeiros, falta de profissionais qualificados para atender esse segmento específico, falta de interesse, entre outros motivos.

5.2 Plano estadual de educação do Amapá (2015-2025): algumas reflexões a respeito da educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola

Segundo as justificativas que constam nos anexos do Projeto de Lei nº 0011/15-GEA/PEE/AP, o Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE) é parte do processo que decorreu da aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei Federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014, que determinou prazo para aprovação dos planos estaduais e municipais. No Estado do Amapá a SEED, por meio da Portaria nº 503, de 17 de outubro de 2013, criou a Comissão encarregada de elaborar a proposta do PEE para o período 2015-2025. Em 18 de maio de 2015, por meio da Portaria/SEED nº 117/2015, reestruturou-se a Comissão para o trabalho final de sistematização

do texto-base, a ser remetido para consulta pública, antes do encaminhamento à Assembleia Legislativa.

O projeto declara que em função das dificuldades práticas para os encontros e para a dedicação integral à elaboração do PEE, parte significativa da sua construção ocorreu por meio de troca à distância de informações e de consultas. Construiu-se, então, um roteiro-sumário que orientou a coleta de dados e informações pela Comissão Estadual e o compartilhamento destes com as equipes municipais (SEED, 2015, p.45).

A base do diagnóstico foram os dados-referência de 2013, divulgados em 2014, sem desconsiderar, todavia, informações de anos anteriores e até mesmo atualizados em 2015. As principais fontes foram o Censo Escolar, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e as Secretarias estaduais e municipais de Educação. Nesse processo também foi envolvida a sociedade civil, por meio de escutas e de encontros, em que pessoas e organizações contribuíram para determinar o conteúdo das metas e estratégias do PEE (SEED, 2015, p.45).

Vale destacar que segundo uma das proposições do Projeto de Lei nº 0011/15-GEA/PEE/AP é “o olhar reconhecedor e acolhedor da diversidade numa atitude de inclusão, respeito, convivência, cuidado e amorosidade” (SEED, 2015, p.46). Ao analisarmos a Lei nº 1.907 de 24 de junho de 2015, resultado desse projeto, que dispõe sobre o PEE, para o decênio 2015-2025, percebemos que esta, em tese, faz alusão às políticas públicas para implementação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, pois consta na meta 12, estratégia 12.22 que o PEE está preocupado em:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas africana, afro-brasileira e indígenas, e implementar ações educacionais, nos termos da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008, assegurando a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) por meio de ações colaborativas com Fóruns de Educação para a Diversidade Étnicorracial, Conselhos Escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (SEED, 2015, p. 15).

Além disso, verificamos que o PEE em especial, na meta 13, tem como objetivo estruturar, implantar e implementar as diretrizes curriculares no sistema estadual público de ensino, na perspectiva inter/transdisciplinar, a partir de metodologias que destaquem as dimensões ética, humanística e cidadã bem como a construção da identidade pessoal e cultural (SEED, 2015). Assim em sua estratégia 13.4, a ação tem a finalidade de:

Assegurar o desenvolvimento de projetos curriculares de caráter inter/transdisciplinares, entrelaçados com a Base Nacional Comum, relacionados aos direitos humanos e à educação voltada para atividades musicais, socioambiental, e àquelas relacionadas às questões étnicorraciais, de gênero e de sexualidade, dentre outros (SEED, 2015, p. 16).

Compreender o PEE sob o pano de fundo das políticas educacionais para a educação das relações étnico-raciais nos possibilita conhecer como esta temática está sendo discutidas e/ou gestadas no espaço escolar e quais as estratégias e/ou ações que estão sendo desenvolvidas para ampliar o diálogo sobre a importância da cultura e identidade negra, do combate ao racismo, da intolerância religiosa e da educação escolar quilombola no ambiente escolar.

6 | DIRETRIZES CURRICULARES E PLANO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO AMAPÁ: AVANÇOS E RETROCESSOS

As Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá é um documento que vem sendo construído e revisitado há mais de vinte anos. Devido à dificuldade de acesso a informações e/ou documentos que possam sustentar nossa análise, a reflexão deste tópico está fundamentada em trabalhos científicos publicados em periódicos, em fontes documentais do período de 2012 a 2016, bem como informações de conversa informal com a professora Wanda Maria da Silva Ferreira Lima, técnica lotada na Unidade de Orientação Curricular e Supervisão Escolar (UOCUS), órgão vinculado a SEED. É pertinente destacar que a referida professora fez parte da comissão de elaboração da última reformulação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá que ocorreu no período de 2012-2016.

Segundo Wanda Maria da Silva Ferreira Lima, as estratégias metodológicas adotadas pela Comissão organizadora foram num primeiro momento, investigadoras e com base na formação e vivências dos participantes. A partir do ano de 2014, com as informações indexadas, a comissão organizadora se reuniu em encontros diários para construção do texto final, arte do documento, atualização de dados legais, correntes pedagógicas e filosóficas. Todo o trabalho foi embasado na proposta de currículo mínimo e na proposta filosófica de desenvolvimento sustentável. O documento final ficou composto por quatrocentos e trinta e oito páginas, sendo encaminhado ao Conselho Estadual de Educação (CEE/AP) no mês de junho de 2016, para ser analisado e posteriormente aprovado.

No Amapá, segundo Monteiro (2010), se tem trabalhado na execução de um projeto de reorientação curricular com o propósito de discutir diversos temas, dentre eles a implementação da Lei nº 10.693/2003. Esse projeto visa à organização de um currículo escolar voltado para a construção de uma política educacional com base no multiculturalismo e no respeito às diversidades (MONTEIRO, 2010, p. 155).

Segundo ainda a pesquisa de Monteiro (2010), a reestruturação curricular nas escolas do estado do Amapá teve início no período de 1995 a 2002. Sendo que no período de 2003 a 2005 a preocupação maior esteve centrada na análise dos

documentos por parte do CEE/AP. Já no período de 2006 a 2009, mesmo que de forma precária a SEED deu continuidade, concretizando o referido plano através de ações prioritárias como encontros, seminários, sistematização de materiais, qualificação de professores e técnicos da SEED, entre outros. O autor ressalta que para o ano de 2010 a meta da SEED era que a versão final do Plano Curricular Estadual fosse divulgada e distribuída em todas as unidades escolares (MONTEIRO, 2010, p. 156-157).

Entretanto, Monteiro (2010), destaca que “a temática ficou restrita aos preceitos legais no que diz respeito à inclusão no currículo de conteúdos de história e cultura afro-brasileira”. E ainda que os setores ligados a SEED como a Núcleo de Assessoramento Técnico Pedagógico do Amapá (NATEP) e o Núcleo de Educação Étnico-racial (NEER), não têm entendimento “[...] de como inserir a temática afrodescendente no currículo escolar [...]”, bem como não têm “concordância no que concerne aos limites e responsabilidade de cada um desses setores na implementação do que preceitua a Lei 10.639/03 [...]” (MONTEIRO, 2010, p. 157-158).

Ao analisar o Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá, detectou-se que a última reformulação da Proposta Curricular tinha sido realizada no ano de 2009. Na época, O Plano Curricular, foi elaborado pelos docentes da Rede Estadual de Ensino, tendo como Base Legal a LDBEN nº 9.394/1996, os PCN, as Orientações do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares e a Sistemática de Avaliação do Estado do Amapá, bem como uma série de recursos didáticos, equipe gestora, alunos e comunidade escolar como instrumento norteador para a prática docente.

Assim, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado (que há mais de 20 anos não era reformulada), bem como o Plano Curricular de 2009, passaram a ser discutidas e planejadas para uma nova reformulação a partir de 2014. Entretanto, os trabalhos ficaram somente nas discussões. Somente em 2015, a UOCUS órgão vinculado a SEED voltaram a dar continuidade aos trabalhos de conclusão das Diretrizes Curriculares, realizando encontros sistemáticos para o estudo e reformulação dos saberes integrantes dos componentes da matriz curricular dos níveis fundamental e médio da educação básica.

Os estudos iniciaram-se no dia 10 de agosto e se estenderam até o dia 30 de agosto de 2015, obedecendo a um cronograma pré-estabelecido de discussão por componente curricular, no auditório da Escola Estadual Castelo Branco no município de Macapá-AP.

Segundo informações da UOCUS, a proposta foi desenvolvida por cada componente curricular específico, tendo participação efetiva por diversos professores e de todas as disciplinas das escolas estaduais que pertencem ao município de Macapá e Santana, bem como a participação de técnicos e técnicas da SEED, além de docentes do Ensino Modular Fundamental e Médio, e do Núcleo de Educação de

Jovens e Adultos.

E a metodologia utilizada foi a de revitalização e de seleção de conteúdos de acordo com a realidade escolar amapaense. Vale destacar que a nova proposta de Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá reformulada em 2015, até a presente data, encontra-se em análise pelo CEE/AP para posterior aprovação.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constatou que o estado do Amapá, encontra-se inserido no processo de reconhecimento e titulação de terras quilombolas. No entanto, o número de territórios de comunidades tituladas e reconhecidas não é significativo comparado ao quantitativo de comunidades quilombolas existentes na região. Segundo Palmares/2017 são 40 CRQ certificadas e reconhecidas. Essa situação se dá por uma série de fatores, entre eles, ausência de ações mais efetivas de políticas públicas por parte do estado e dos municípios, principalmente na área de assistência social, saúde e educação.

Através da presente pesquisa foi possível averiguar a relevância da pluralidade cultural e religiosa em sua amplitude, trazendo a compreensão de que as crenças, valores culturais, memória, história e costumes de cada grupo são decisivos para a autoafirmação de suas identidades.

Sobre as políticas de educação para as relações étnico-raciais, em especial para a educação escolar quilombola no Amapá, estas estão caminhando em passos muito lentos, pois são normalmente ações pontuais e fragmentadas, sem articulação com a realidade local de cada comunidade quilombola e que muitas vezes quando se apresentam são de maneira genérica e superficial.

Com base nos dados coletados, verificamos que embora o currículo escolar quilombola estadual, esteja reforçado por marcos legais federais e estaduais, percebemos que a implementação de políticas educacionais para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, tem ficado somente no papel, ou seja, no discurso e nos documentos oficiais, pois na prática, isso não tem se efetivado de fato e de direito.

No que diz respeito ao currículo escolar, observamos ausência de um currículo escolar construído a partir de valores e interesses da comunidade, da mesma forma, ausência de projetos pedagógicos articulados sobre os conteúdos previstos pela Lei nº 10.639/2003, bem como uma educação escolar quilombola de qualidade.

Quanto ainda à educação escolar quilombola, percebemos que muita coisa ainda precisa ser feita, pois, a estruturação da educação quilombola no estado do Amapá e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 se deparam ainda com um sistema educacional complexo e deficitário já que a maioria das escolas quilombolas não tem

um suporte e acompanhamento adequado. Ademais, há escassez de profissionais qualificados e com experiência com educação escolar quilombola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

Lei nº 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1 de 17/06/2004*. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em: 08 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica, 2014*. Disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/home.seam>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portal MEC. *Educação quilombola – apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola->. Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portal MEC. Educação quilombola. *Lista de títulos e materiais publicados*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/321-programas-e-acoes-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12400-educacao-quilombola-materiais-publicados>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portal MEC. *Plano de ações articuladas (PAR)*, 2016. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>. Acesso em: 28 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 08/2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola*. Brasília, DF: CNE, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. Reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferenças. In: *Revista Brasileira de Educação*, PUCRJ, 37(13): 45-56, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

COSTA-HÜBES, T. C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa*. Londrina, PR: UEL, 2008.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. *Comunidade certificadas até 23/11/2018*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, M. M. Políticas Educacionais para a população negra: uma análise global e local. *Revista O público e o privado*, 16(1) - julho/dezembro, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=13&path%5B%5D=95>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

RESENDE, M. L. M. *Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita*, 2009. Disponível em: <<http://www.profala.com/artpsico108.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SANTOS, B. de S. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, B. de S. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.370-470.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ (SEED). *Projeto de Lei nº 011/15-GEA/PEE/ AP*, 2015.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ (SEED). *Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá*. SEED, Macapá, 2009.

SILVA, T. T. da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TAYLOR, C. *Argumentos filosóficos*. São Paulo: Loyola, 2000.

TERRIN, A. N. *Antropologia e horizontes do sagrado: culturas e religiões*. São Paulo: Paulus, 2004.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Marcelo Máximo Purificação - Pós-doutor em Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás -2014). Doutorando em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES 2017). Mestrado Profissional em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela Escola Superior de Teologia - EST/UFRGS e Mestre em Ciências Educacionais pela UEP. A nível de graduação, possui formação multidisciplinar (licenciatura e bacharelado) cursados no período (1993-2011), sendo: Licenciatura Plena em Matemática (UEG), Licenciatura em Pedagogia (ICSH/UFG), Licenciatura em Filosofia (FBB/UNIT) e Bacharelado em Teologia (FATEBOV). Professor Titular C-I (Estatutário) da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior FIMES/UNIFIMES, lotado na Unidade Básica das Humanidades. Professor P-IV da Secretaria Estadual de Educação de Goiás SEDUCE/GO. Professor Permanente no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Linha de Pesquisa: Novas de Subjetivação e Organização Comunitária. [Sem vínculo empregatício]. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu - Mestrado em Educação) da Faculdade de Inhumas – FACMAIS - Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais. Professor Coorientador nos Programas de Pós-Graduação em Ensino (PPGEns) e Ciências Exatas (PPGECE) da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. Coordenador do Grupo de Pesquisa (NEPEM/UNIFIMES); Editor adjunto da Revista Educação, Psicologia e Interfaces da UFMS. Atualmente pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: ensino; formação de professores; currículo; processos educativos; violência escolar; e filosofia e seus eixos temáticos. E-mail: maximo@unifimes.edu.br

Elisângela Maura Catarino - Pós-doutora em Educação Especial pela Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC/Pt. Doutora em Ciências da Religião pela PUC-Goiás. Mestra em Teologia: Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS. Graduada em Letras pela UEG e em Filosofia pelo ICSH. Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás e Professora Titular da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (FIMES). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudo Pesquisa Multidisciplinar (NEPEM) Colíder do Grupo de Estudos... da UFMS. Atualmente estuda e pesquisa sobre a Educação Especial e Formação do Leitor. E-mail: maura@unifimes.edu.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Animismo 1, 2, 3

Aspecto religioso 71, 72, 75, 76

C

Cristologia 22, 30, 31, 33, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 136

Cura 3, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 172, 176, 179

D

Diferenças 23, 107, 110, 114, 120, 137, 138, 139, 140, 141, 146, 152, 170

E

Ecumenismo 77, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105

Educação ambiental 131, 133, 134, 136

Escuta 10, 38, 39, 40, 41, 42, 116, 163

Espiritismo 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 106, 116

G

Gamificação 118, 128, 129

Globalização 61, 62, 63, 64, 69, 77, 112, 113, 192

H

HIV 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

I

Inteligência senciente 7, 8, 9, 10, 17

L

Laudato si' 1, 2, 3, 4, 5, 6, 135, 136

Liturgia 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 38, 39, 40, 41, 42, 43

M

Maçonaria 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Mulher 136, 153, 158, 159, 160, 161, 163, 165

N

Natureza 2, 3, 4, 5, 18, 22, 28, 57, 59, 77, 83, 96, 98, 99, 100, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 155, 157

Nilismo 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

P

Palavra de Deus 18, 19, 22, 38, 39, 40, 41, 42

Pluralismo religioso 82, 93, 96, 188

Povo crucificado 44, 46, 47, 48, 50

Profeta fronteiro 61, 65, 67

R

Reconhecimento 37, 47, 67, 100, 110, 112, 113, 123, 137, 139, 140, 144, 150

Relacionamento 101, 102, 106, 108, 109, 110, 115, 161

Religião 1, 2, 6, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 85, 87, 91, 93, 111, 112, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 130, 131, 163, 167, 168, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Religiosidade 2, 3, 4, 72, 77, 117, 153, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 185, 186, 187, 188, 189, 191

Romanização 79, 80, 85, 86, 90

S

Silêncio 38, 39, 40, 41, 42

Sustentabilidade 131, 132, 133, 134, 135, 136

T

Teologia da libertação 44, 50

V

Valores 32, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 67, 68, 69, 80, 85, 88, 108, 109, 112, 113, 114, 138, 146, 150, 184, 186, 190, 191

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-845-8



9 788572 478458