

## **Ensino básico na perspectiva de epistemologias decoloniais no Brasil e na América latina: cultura e saber em educação em ciências no currículo decolonial em ação na educação escolar quilombola**

**Primary education from the perspective of decolonial epistemologies in Brazil and Latin America: culture and knowledge in science education in the decolonial curriculum in action in quilombola school education**

**La educación primaria desde la perspectiva de las epistemologías decoloniales en Brasil y América latina: cultura y conocimiento en la educación en ciencias en el currículo decolonial en acción en la educación escolar quilombola**

Recebido: 22/04/2023 | Revisado: 03/05/2023 | Aceitado: 06/05/2023 | Publicado: 20/05/2023

**Carlos Luis Pereira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7074-8661>

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Universidade Federal do Espírito Santo/ PPGEEB - CEUNES, Brasil

E-mail: [carlosluispereira\\_331@hotmail.com](mailto:carlosluispereira_331@hotmail.com)

### **Resumo**

A Educação Escolar Quilombola tem sua gênese decolonial em todo processo educativo, na qual tem como propositura um ensino que valoriza e reconhece nas práticas educativas fincadas na base teórica no saber ancestral em Ciências construídas pelos coletivos de sujeitos em seus territórios etnoeducacionais e, justifica-se com base na Lei 10.639/2003 e nas suas Diretrizes específicas. O artigo configura-se em apresentar em situações de aprendizagem no currículo em ação no ensino da citada disciplina, tendo como fio condutor seus saberes socioculturais. A questão norteadora guisa da pesquisa foi: se o ensino mediado com prática pedagógica, metodológica e didática com epistemologia decolonial e dentro de suas culturas e saberes tem potencialidade para o ensino de seus saberes tradicionais em Ciências? A pesquisa enquadra na abordagem qualitativa e nos procedimentos da pesquisa participante realizada em 2022 com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, numa Escola da Rede Pública Municipal localizada no Estado do Espírito Santo-ES. A técnica de coleta de dados foi entrevista semiestruturadas com um grupo focal e observações não participantes das aulas de Ciências. Os dados foram analisados por meio da análise dos conteúdos; Verifica-se que no currículo em ação, o ensino de Ciências teve alinhamento concordância com os marcos jurídicos e educacionais atuais. Verificou-se nas observações o uso do saber ancestral decolonial em Ciências dos anciãos acerca da produção do beju nas aulas práticas sobre açúcares com articulação com os conhecimentos científicos. Concluímos que o ensino decolonial corroborou para o fortalecimento da identidade étnica e cultural dos alunos.

**Palavras-chave:** Educação em ciências; Quilombolas; Saberes; Decolonial; Currículo; Alunos.

### **Abstract**

Quilombola School Education has its decolonial genesis in the entire educational process, in which it proposes a teaching that values and recognizes in educational practices rooted in the theoretical basis of ancestral knowledge in Sciences built by collectives of subjects in their ethno-educational territories and, it is justified based on Law 10.639/2003 and its specific guidelines. The article sets out to present learning situations in the curriculum in action in the teaching of the aforementioned discipline, having as a guiding principle their sociocultural knowledge. The guiding question for the research was: if teaching mediated with pedagogical, methodological and didactic practice with decolonial epistemology and within its cultures and knowledge has potential for teaching its traditional knowledge in Science? The research fits into the qualitative approach and procedures of the participant research carried out in 2022 with students in the final years of Elementary School, in a School of the Municipal Public Network located in the State of Espírito Santo-ES. The data collection technique was semi-structured interviews with a focus group and non-participant observations of Science classes. Data were analyzed through content analysis; It appears that in the curriculum in action, the teaching of Science was aligned with the current legal and educational frameworks. It was verified in the observations the use of decolonial ancestral knowledge in Sciences of the Elders about the production of beju in practical classes on sugars with articulation with scientific knowledge. We conclude that decolonial teaching corroborated the strengthening of the students' ethnic and cultural identity.

**Keywords:** Science education; Quilombolas; Knowledge; Decolonial; Curriculum; Students.

## Resumen

La Educación Escolar Quilombola tiene su génesis decolonial en todo el proceso educativo, en el que propone una enseñanza que valora y reconoce en las prácticas educativas arraigadas en la base teórica de los saberes ancestrales en Ciencias construidos por colectivos de sujetos en sus territorios etnoeducativos y, se justifica con base en la Ley 10.639/2003 y sus directrices específicas. El artículo se propone presentar situaciones de aprendizaje en el currículo en acción en la enseñanza de la referida disciplina, teniendo como principio rector sus saberes socioculturales. La pregunta orientadora de la investigación fue: ¿si la enseñanza mediada con la práctica pedagógica, metodológica y didáctica con epistemología decolonial y dentro de sus culturas y saberes tiene potencialidades para la enseñanza de sus saberes tradicionales en Ciencias? La investigación se inscribe en el enfoque cualitativo y en los procedimientos de la investigación participante realizada en 2022 con alumnos de los últimos años de la Enseñanza Fundamental, en una Escuela de la Red Pública Municipal ubicada en el Estado de Espírito Santo-ES. La técnica de recolección de datos fue entrevistas semiestructuradas con un grupo focal y observaciones no participantes de las clases de Ciencias. Los datos fueron analizados a través del análisis de contenido; Parece que en el currículo en acción, la enseñanza de las Ciencias estuvo alineada con los marcos legales y educativos vigentes. Se verificó en las observaciones el uso de saberes ancestrales decoloniales en Ciencias de los Mayores sobre la producción de beju en clases prácticas sobre azúcares con articulación con saberes científicos. Concluimos que la enseñanza decolonial corroboró el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural de los estudiantes.

**Palabras clave:** Enseñanza de las ciencias; Quilombolas; Conocimiento; Decolonial; Plan de estudios; Estudiantes.

## 1. Introdução

A modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola é uma realidade da educação escolar brasileira, o aumento significativo do avanço do quantitativo de alunos reafirma a sua proposição de uma educação fincada nas epistemologias do sul como ponto fundante para guiar o processo de ensino e aprendizagem em todo processo educativo da Educação Básica. Esta modalidade de ensino contra-hegemônica tem sido pauta relevante nos principais congressos de educação do Brasil, bem como o crescimento de pesquisadores que têm investigado desde o cumprimento de seus avançados marcos jurídicos e educacionais atuais, bem como o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de ensino das disciplinas estabelecidas pela política do currículo oficial, em particular em Educação em Ciências, objeto desta pesquisa.

A luta histórica do coletivo de sujeitos quilombolas foi e, ainda tem sido assegurar seus saberes de perspectiva teórica em epistemologias do sul, no currículo em ação no ensino em todas às disciplinas escolares, como ponto fundante para garantir o reconhecimento e fortalecimento de práticas pedagógicas, metodológicas, didáticas e avaliativas em compasso com suas identidades étnica e cultural.

Na justificativa desta pesquisa amparamos em Apple e Buras (2008), Mignolo (2017), Quijano (2005), Walsh (2019), Geertz (2014), Pinheiro e Rosa (2018), Benite et al. (2020) e na Lei decolonial 10.639/2003, trazem como ponto em comum, a palavra destes sujeitos que historicamente inviabilizados tiveram suas epistemologias do sul, quer dizer de outros povos e culturas, principalmente de matriz africana e sua diáspora dos documentos curriculares da política oficial de cunho etnocêntrico, eurocêntrica, estadunidense, masculina, branca e cristã.

Um dos principais debates trazidos à luz refere à questão acerca da necessidade de um ensino específico e diferenciado para essa modalidade de ensino conforme é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, garantida em marcos educacionais legais atuais em prol de uma educação e ensino em seus territórios educacionais que valoriza a realidade e especificidade desta modalidade de ensino em todo percurso da Educação Básica (Brasil, 2013).

Sublinhamos nossa motivação que a ciência tem reconhecido e legitimado através do currículo formal a transmissão dos conhecimentos produzidos pela história da humanidade apenas os conhecimentos científicos eurocêntricos, caracterizando um educação e ensino monocultural como lembra Chimamanda (2019), porém estudos atuais com viés decolonial descortina acerca da importante contribuição do continente africano como sendo o berço da cultura da humanidade, porém pouco conhecida pelos nossos alunos em todos níveis, contextos e modalidades de aprendizagem.

A relevância social da pesquisa, configura-se em apontar potencialidade da inclusão no currículo em ação no processo de ensino dos conteúdos curriculares, saber-outra, quer dizer de outros povos e culturas, principalmente dos negros, em respeito a diversidade étnica e cultural presente na sala de aula.

Na afirmativa de Ribeiro (1986) e Diago (2020) às comunidades tradicionais, carregam um importante acervo sociocultural sobre botânica, bem os povos quilombolas em suas experiências e práticas coletivas de transmissão pela oralidade de seus saberes sobre seus conhecimentos etnobiológicos, importantes para o fortalecimento de suas identidades étnica e cultural.

Neste trabalho propusemos como objeto de reflexão sobre a valorização dos conhecimentos etnobiológicos expressos nas aulas de Ciências no contexto escolar quilombola nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, traçando um paralelo com as epistemologias do Sul como eixo fundante para práticas curriculares decoloniais não somente na área de Ciências da Natureza e, sim em todas disciplinas escolares, com alcance em todo ensino básico nos países Latino-Americanos, que têm buscado a virada epistêmica no campo educacional.

A problemática da pesquisa emerge do problema apresentado em território educacional nacional e na América Latina, mostra similaridades acerca do processo aquém do esperado de descolonização da epistemologia do Norte como única fonte de conhecimento científico no âmbito da Educação Básica. Documentos educacionais dos países Latino- Americanos e do Brasil possui marcos jurídicos e legais avançados que respalda para uma educação e ensino básico para às comunidades quilombolas que resgate os seus conhecimentos tradicionais, suas práticas culturais, tradição oral, festejos, línguas reminiscentes, rituais e tradições dentro de seus territórios, que respeita, reconhece, valoriza e reproduz suas epistemologias do Sul com seus respectivos saberes socioculturais de suas historicidades e ancestralidades transmitidos pela tradição oral de geração em geração e suas memórias coletivas como ponto de partida para o ensino dos conteúdos curriculares de todas disciplinas escolares, em contrapartida no currículo em ação, quer dizer aquele praticado pelo professor na sua mediação pedagógica têm sido em descompasso com às orientações legais, um dos movimentos ecoados pela América- Latina vem sendo pela inclusão dos saberes dos quilombolas no campo curricular no ensino básico, porque configura-se uma etapa primordial para construção positiva da identidade dos alunos.

Na mesma linha de exposição da problemática dois fatores têm sido apontados pelas pesquisas de Souza, Nunes & Melo (2016) e Andrade (2018), ao descortinar que tal descumprimento acentua-se nas três séries finais da Educação Básica, migração destes alunos para escolas do meio urbano, que em sua maioria no Projeto Político Pedagógico (PPP) não contempla a importante diversidade étnica dos alunos, inclusive dos quilombolas. Outra frente de luta da Educação Escolar Quilombola está na formação inicial dos professores que não asseguram saberes disciplinares e curriculares na perspectiva decolonial.

Diante do exposto o problema de investigação foi: se a mediação pedagógica com práticas educativas decoloniais em que os saberes socioculturais ancestrais tendo como fio condutor os conhecimentos etnobiológicos dos alunos quilombolas em Educação em Ciências, teve ação promotora para o aprendizado dos alunos quilombolas dos anos finais do Ensino Fundamental no currículo em ação dos conteúdos formais de ensino?

O presente estudo teve como proposição apresentar epistemologia do Sul como base teórica na etnobiologia para o ensino dos saberes, da ciência e da cultura em Educação em Ciências dos alunos quilombolas matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda objetivou-se em um breve recorte descortinar acerca da situação similar educacional dos quilombolas urbanos na América Latina com base nos dados de 2018 do Banco Mundial.

## **2. Quadro Teórico**

### **2.1 Censo Escolar Atual da Educação Escolar Quilombola Brasileira**

A Carta Constitucional de 1988, em seu artigo 208 estabelece sendo do Estado, garantir em condições de igualdade o acesso e a permanência dos alunos quilombolas no ensino básico, sendo oferta gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Um dos

avanços significativos desta modalidade de ensino sob competência do Ministério da Educação (MEC), uma educação e ensino de qualidade ofertado nos territórios etnopolíticos dos quilombos. Um dado que denota avanço se refere ao avanço no quantitativo de matrícula de alunos, quando em 2007 foram 151.907 alunos em 2020 foi de 275.132 mil alunos, 2.526 mil escolas, 51.252 docentes, 83% dos quilombolas 5% possuem escola em seus territórios; 5% das comunidades tiveram às escolas fechadas e 9% não têm escola em seus territórios etnopolíticos.

## 2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Escolar Quilombola

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAF, 2010), em atendimento ao parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Essa comissão foi composta por pesquisadores de referência no Brasil acerca desta temática Adeum Hilário Sauer, Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, Nilma Lino Gomes (relatora), Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Rita Gomes do Nascimento (presidente) e foi assessorada por Maria da Glória Moura (UnB), na condição de consultora e especialista no assunto.

A elaboração em 2013 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes.

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, 2013, p. 42).

De acordo com o documento final da conferência, União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (Conaf, 2010, p. 131-132).

Em relação ao supracitado anteriormente ressalta-se que a legislação para essa modalidade de ensino em processo de construção de sua identidade no país mostra-se avançada o desafio contemporâneo tem sido o importante distanciamento entre o preceito legal com a realidade do currículo em ação da sala de aula.

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5,051, de 19 de abril de 2004 e, pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais. Isso porque são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social, utilizam conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição à sua reprodução cultural, social, religiosa ancestral e econômica.

Além disso, de acordo com o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e com o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quilombolas reproduzem sua existência nos territórios tradicionais, os quais são considerados como aqueles onde vivem em comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, ribeirinhos, faxinalenses e comunidades de fundo de pasto, dentre outros, e necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, territórios esses utilizados de forma permanente ou temporária. Sendo que no Brasil o total de estudantes matriculados são de 15,2% na região Norte e 10,9% na região sudeste, principalmente do Estado do Espírito Santo.

### 2.2.1 Quilombos: saberes, culturas e práticas

As comunidades quilombolas têm de sua história e a necessidade de considerar o conceito de quilombo e suas ressemantizações para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Segundo Munanga (2004, p.72), a palavra *quilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto dos jagas ou imbangalas (de Angola) e dos Iundas (do Zaire) no século XVII.

De acordo com alguns antropólogos, na África, a palavra *quilombo* refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. Os autores ainda discorrem que existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos.

O processo de aquilombamento existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. Em todas as Américas, há grupos semelhantes, porém com nomes diferentes, de acordo com a região onde viveram: *cimarrónes*, em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marrons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos. Dados de pesquisas recentes confirmam esse dado ao afirmar que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América.

Dessa forma, podemos entender os quilombos não somente como uma instituição militar da África Central, mas, principalmente, como uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas.

Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm

vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existente nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos têm sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

Segundo Moura (2001), no processo de colonização, a primeira conceituação do que era “quilombo” foi realizada pela Coroa portuguesa, como resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino (2/12/1740): “Toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

A concepção de que quilombos eram constituídos somente por africanos escravizados foi modificada ao longo do tempo, mediante ações e reivindicações dos próprios quilombolas e das pesquisas realizadas por estudiosos do tema. Insistir nessa concepção reducionista significa negar ou tentar invisibilizar o sentido histórico, cultural e político dos quilombos. Lamentavelmente, essa visão colonial ainda persiste nos livros didáticos e no imaginário social, fruto das estratégias de branqueamento da população e das tentativas de apagamento da memória afro-brasileira e africana imposto pelo racismo.

A Constituição Federal de 1988 avançou ao aprovar o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Esse reconhecimento legal suscitou amplos debates e discussões sobre quem seriam “remanescentes de quilombos” e como deveriam ser tituladas suas terras.

De acordo com O’Dwyer (1995), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) passa a ter, a partir de 1994, uma compreensão mais ampliada de quilombo. Segundo a autora:

O termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Vem sendo ressemantizado para designar a situação presente dos segmentos negros em regiões e contextos do Brasil. Contemporaneamente, quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Não se trata de grupos isolados ou de população estritamente homogênea, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados. Sobretudo consistem em grupos que desenvolver práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de território próprio. A identidade desses grupos não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. (O’Dwyer, 1995, p.2).

Na perspectiva teórica e política de Silva (2001) e Andrade (2018) a contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-as como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem; daí a referência a “quilombos contemporâneos”.

Essas análises das autoras supracitadas enfatizam a identidade das comunidades quilombolas definidos pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum, dentre outros. Aspectos relevantes quando pensamos em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A essas dimensões, as comunidades quilombolas e o movimento quilombola acrescentam a consciência política construída nas lutas pelos territórios que habitam, nas quais constroem e ressignificam suas identidades.



### 2.2.2 Os quilombos urbanos

O conceito de quilombo incorpora também as comunidades quilombolas que ocupam áreas urbanas, ultrapassando a ideia de que essas se restringem ao meio rural.

Diferentemente dos quilombos de resistência à escravidão ou de rompimento com o regime dominante, como o de Palmares, que se situavam em locais distantes das sedes de províncias, com visão estratégica para se proteger das invasões dos adeptos da Coroa, existiram os chamados “quilombos urbanos”, que se localizavam bem próximos das cidades, com casas de pau a pique, construídas com barro e pequenos troncos de árvores. Plantas em clareiras na mata, as casas rodeadas pela criação de cabras, galinhas, porcos e animais de estimação.

De acordo com Silva (2003), os quilombos urbanos eram dormitórios dos negros fugitivos que tentavam a sobrevivência nos mercados e portos das cidades. Já Barbosa (s/d) afirma que estas aglomerações ficavam a quatro, cinco quilômetros da cidade, fixados no alto dos morros ou nos vales. Eram comunidades clandestinas que sobreviviam do intercâmbio com os negros libertos, e os redutos se tornaram focos de resistência na luta abolicionista. Com o fim da escravidão, os quilombos urbanos não desapareceram da paisagem das cidades.

Na perspectiva teórica de Ronilk (1989), os antigos redutos de resistência à escravidão viraram “territórios negros”, onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro. No entanto, esses espaços continuaram sendo estigmatizados e vistos pelas elites políticas e econômicas como redutos marginais a ser eliminados.

Os quilombos urbanos do passado tiveram grande importância na vida do trabalhador negro nas cidades. Esses trabalhadores se acomodavam muitas vezes em cortiços na periferia ou em casas de amigos e parentes, para exercer durante o dia suas funções nos mercados ou nos portos ou em qualquer atividade remunerada.

Segundo Andrade (2018) discute que, mesmo com a perseguição vários bairros nasceram as ruínas dos velhos quilombos, como o Bairro da Liberdade, em Salvador; a Gamboa, a Serrinha e o Sacopã, no Rio de Janeiro; o Bexiga e a Barra Funda, em São Paulo. Encontramos, ainda, o Quilombo Urbano Família Silva, em Porto Alegre, que descende de antepassados que chegaram, na década de 30, na região denominada Colônia Africana de Porto Alegre, hoje bairro Três Figueiras, cujo metro quadrado é o mais valorizado da capital do Rio Grande do Sul. Esses espaços, além de se tornarem berços das escolas de samba, dos grupos de jongo, dos templos de cultos africanos e das rodas de capoeira, transformaram-se em redutos de resistência às dificuldades dos remanescentes de africanos escravizados de sobreviver à pós-Abolição.

Acrescentem-se a essa reflexão os estudos de Ronilk (1989) sobre a territorialidade negra urbana em particular em Porto Alegre, cujo Estado faz questão de reverberar que são eurodescendentes, esses afirmam que os territórios negros urbanos tiveram a presença de muitos negros africanos e de seus descendentes que aportaram, nessa cidade na condição de cativos, ocupando as mais diversas atividades domésticas e públicas em sua área central. Exerceram as funções de escravos domésticos, escravos de ganho, escravos de aluguel, pedreiros, carregadores, lavadeiras, vendedores, marinheiros, músicos etc. Constituíram quilombos urbanos e rotas de fuga, a fim de escapar da opressão vivenciada no contexto rural, evadindo-se do meio urbano para o meio rural ou para a periferia da capital gaúcha.

A localização urbana dos quilombos possui características mais complexas que segundo Silva (2011), além daquelas que já nasceram em regiões urbanas, pelas suas formas de organização e lutas e participação em movimentos de desterritorialização e territorialização em vários lugares no Brasil, existem comunidades que foram deslocadas para as periferias das grandes cidades para fugir das pressões dos meios rural, que vem alterando de forma negativa a vida dessa parcela da população, como, por exemplo, o desmatamento que cede espaço para grandes plantações, mineradoras grandes barragens, hidrelétricas, bases militares, dentre outras.

Nas palavras de Souza et al., (2016), a territorialização e a desterritorialização ora se ligam com a exclusão, ora com a liberdade sonhada e buscada pelas comunidades quilombolas. Mais recentemente, pelo modelo de expansão do capitalismo no campo e a conseqüente valorização das terras e, ainda, pela sua disputa e apropriação, lamentavelmente, as características das pressões e opressões vividas no passado se repetem em outros moldes nos dias atuais.

Na acepção de Silva (2011), dentre elas, destaca-se um dos resultados negativos da violência e das desigualdades vividas por várias comunidades quilombolas no meio rural, como a busca das cidades como abrigo e possibilidade de trabalho com melhor remuneração. Somadas a isso, a necessidade de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental e a realização do Ensino Médio e da Educação Superior também levam jovens quilombolas a abandonar suas o espaço na qual foram construídas suas identidades históricas étnica, social e cultural imaterial.

### **2.3 Saberes, práticas e cultura da ciência tradicional dos quilombolas**

Os teóricos progressistas Latino- Americanos defensores quedas hegemônicas da colonialidade do saber, poder e do ser no campo educacional em todos os níveis e modalidades, em particular no ensino básico, têm alinhamento com o giro epistemológico decolonial, tendo como cerne a valorização do conhecimento-outra e, da interculturalidade para efetivação de um ensino nos caminhos da descolonialidade de pensamento e dos conhecimentos científicos escolares.

Na recente pesquisa de Silva (2018) te alcance teórico e metodológico para propor os conhecimentos etnobiológicos na Educação Escolar Quilombola na perspectiva da interculturalidade desde o contexto local conforme o explorado nesta pesquisa, como o defendido por Ballestrin (2013) em amplitude no campo educacional na América Latina, porque a problemática da negação aos conhecimentos tradicionais desta população está presente em todos países deste continente.

Da proposta educacional da colonialidade à descolonialidade de Santos e Meneses (2009), por meio da epistemologia do Sul, Silva (2018), propõe práticas pedagógicas culturais por meio de saberes que transversaliza às fronteiras dos países da América Latina. Dessa forma, o autor ancorado na teoria de Albuquerque e Alves (2014), enfatiza a etnobiologia como ação promotora de aprendizagem descolonizadora de saberes em Educação em Ciências, porque para estes autores a etnobiologia ocupa de articular os conhecimentos de outros povos (quilombolas) e culturas com os saberes tradicionais dos alunos. Ainda para os autores a etnobiologia, é uma ciência que estuda a relação entre a espécie humana e o meio ambiente, reconhecendo o diálogo intercultural entre o conhecimento tradicional produzidos nos quilombos com o conhecimento científico em Educação em Ciências.

De acordo com a assertiva de Hall (2013) na atual mediação cultural da pós-modernidade os povos têm lutado para preservação de suas identidades culturais e saberes, tal assertiva deste autor acena para emergência dos povos tradicionais para o fortalecimento da cultura como centralidade no currículo escolar, afim de descolonizar os saberes eurocêtricos da alta cultura europeia, pela visibilidade das culturas dos sujeitos historicamente invisibilizados, dentre eles negros, quilombolas, indígenas, ciganos, campesinos, comunidades ribeirinhas e outras demais.

Há vários estudos a cerca desse tema, como por exemplo pesquisas apresentadas valorizando os saberes de populações isoladas, muitas delas de grupos indígenas e quilombolas, sobre o tema etnobotânica, para Bogo (2010) a preservação dos espaços territoriais dos quilombos era uma forma de resistência contra a classe dominante e para manutenção de suas identidades étnicas e Sacristán (2008) acrescenta que no currículo em ação das escolas quilombolas que deveria conforme o preceito legal para essa modalidade de ensino fortalecer seus saberes e práticas da sua ciência local.

Concordando com Freire (2017) todos possuem saberes, quer dizer não somente os disseminados pela ciência eurocêntrica legitimada não são somente dos grupos indígenas que se tem conhecimento das plantas consideradas medicinais, grupos ou comunidades de pequenos agricultores também adquirem conhecimentos através da observação de animais. Até este momento apenas de plantas, mas que relação os animais têm com as plantas medicinais.



Nas palavras de Lucena e Lucena (2020) os saberes tanto etnobotânicos quanto etnozoológicos são considerados como saberes populares, os saberes populares são detidos pela população, e que não necessariamente tais conhecimentos tenham passado pela instituição escolar para serem elaborados, configurando a exclusão de destes conhecimentos na política do branco/currículo cristalizado em todos os níveis e modalidades de ensino. Para autoras tanto no currículo da escola pública básica brasileira e nos países da América Latina, urge pelo giro decolonial e da inclusão de práticas pedagógicas interculturais, na busca para manutenção e reprodução nas comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas e outras) de seus conhecimentos tradicionais.

Na proposição teórica de Magalhães (2006) e Baldauf (2020), o que se considera é que o estudante do ensino público do Brasil e dos países da América Latina, o currículo escolar pouco traz conhecimentos incipientes acerca dos saberes dos povos tradicionais e, transmite nos livros didáticos os conhecimentos biológicos de base eurocêntrica.

Na proposição teórica decolonial de Mignolo (2017) e Walsh (2019), na história da América Latina, os conhecimentos da ciência do “outro” dos subalternos nunca estiveram presentes ou reconhecidos pela ciência hegemônica eurocêntrica. Estes pensadores de vanguarda do ensino decolonial e intercultural atestam que há urgência de inclusão destes dois eixos fundantes citados como um princípio ideológico e pedagógico na luta anticolonialista do saber, para tal se faz necessário práticas emancipatórias e contra-hegemônicas de ordem local (conforme o lócus desta pesquisa) e em todo ensino básico na América Latina.

Há uma série de saberes populares que não entram na escola por não serem cientificamente elaborados e legitimados pela ciência, sendo assim a mesma representa e transmite os conhecimentos produzidos pela história da humanidade na visão do branco colonizador.

Estudiosos da cultura como Williams (1992) e Geertz (2004;2014) - embora de correntes diferentes - chamam a atenção a atenção para que consigamos perceber as diferentes culturas dos indivíduos que frequentam o interior das instituições escolares, bem como a diversidade comunidade em que a escola está inserida. Cultura essa não cientificamente elaborada, mas de experiências de vida, de sobrevivência no espaço social, que, segundo meu ponto de vista, merece um lugar no currículo escolar, seja na socialização de seus saberes, suas formas de observar o mundo a sua volta, enfrentando as adversidades do dia a dia, e destes adquirir novos saberes por intervenção do currículo escolar oficial.

Nesta linha de raciocínio autores como Bourdieu (1975) e Althusser (1998) já anunciavam em seus ensaios que até os dias atuais não foram refutados afirmando que os conhecimentos transmitidos pelo currículo escolar, representava e ainda representa a cultura e saber de quem o produziu que a escola foi e ainda é um dos aparelhos ideológicos do estado, no caso do Brasil a partir da reforma pombalina quando o Estado assume o controle da educação, a propositura foi para disseminar a ideologia, saberes e a cultura da classe dominante que era, e ainda é composta pela minoria da etnia branca; Em contrapartida Silva (2011) nos alerta que propositalmente a escola, bem como suas reformas educacionais e seu currículo oficial e o currículo praticado, os saberes socioculturais de alguns povos e suas culturas não são apresentados aos alunos na sua trajetória de formação humana.

Concordando com a pensadora africana Chimamanda (2019) sobre a questão acima, ela coloca como ponto de reflexão, a questão do perigo da história única e monocultural dos saberes e culturas transmitidos pela escola, que traz apenas a ciência ocidental como única e verdadeira, dessa forma digna de ser transmitida para novas gerações nos documentos escolares oficiais.

Na mesma linha de pensamento a pensadora negra Benite et al. (2020), invoca a emergência de descolonização de saberes escolares através de práticas pedagógicas pautadas em epistemologias do sul, quer dizer produzidas por outros povos e culturas não etno-centrada.

Na mesma direção Pinheiro & Rosa (2018), trazem como ponto central em suas proposições a questão da emergência descolonização de saberes no ensino de Ciências, através de um ensino dos conteúdos curriculares da política oficial que busca

colocar os saberes das epistemologias do Sul como ponto de partida valorizar os conhecimentos produzidos pelos pensadores/as de matriz africana.

Sobre essa questão Silva (2020), destaca que o professor deve ter intencionalidade pedagógica para propor um ensino decolonial ao apresentar aos alunos da Educação Básica, principalmente os pretos e pardos os conhecimentos sociocientíficos produzidos por pensadores/as de matriz africana e sua diáspora, afim de promover nestes alunos a aproximação e o conhecimento de que os pensadores pretos e pardos são produtores de conhecimentos.

Seguindo nesta linha de pensamento o pensador Mignolo (2008) e Quijano (2005), nos chama a atenção acerca do papel que historicamente tem sido desempenhado na educação cunhada pela colonização do saber, poder e do ser no contexto educacional da América Latina e Caribe, para o pensador há emergência de um ensino no Brasil e na América Latina de decolonialidade dos conhecimentos científicos escolares.

Encontramos nas palavras de Walsh (2019) e Lucena & Lucena (2020) um dos desafios da educação em toda América Latina e Caribe, configura-se na formação inicial de professores alinhados com a pedagogia decolonial dos conhecimentos escolares em todas áreas de conhecimento, pois o ensino educacional de cunho monocultural cristalizado no Brasil e na América Latina, corrobora para formação humana de alunos que desconhecem suas identidades históricas, étnicas, culturais e sociais, contribuindo assim para o racismo epistêmico e estrutural.

No mesmo prisma teórico Sousa e Meneses (2009), advoga acerca da emergência da desobediência educacional no Brasil e na América Latina sobre a desconstrução do paradigma da colonialidade à descolonialidade, ao propor o fazer pedagógico da inclusão de pensadores de epistemologias do sul nas bibliografias, ementas, livros didáticos e textos científicos, visando romper com um ensino de saber e cultura daltônico.

Na proposição de Pereira e Pereira (2020), assegurar nas práticas pedagógicas saberes decoloniais, exige na formação inicial de professores do Brasil e da América Latina e Caribe, uma matriz curricular com a inclusão de pensadores afrodiáspóricos, além do cumprimento no currículo real da Lei antirracista e decolonial expressa nº 10.639/2003, que visa transversalizar todo o currículo escolar.

Parafraseando Kilomba (2019), um dos enraizados episódios de racismo no cotidiano de pretos, pardos, quilombolas, indígenas e demais minorais, concerne na ausência proposital quase total de culturas e saberes da África no conjunto dos conhecimentos curriculares escolares, reafirmando a dificuldade da escola reconhecer os saberes das epistemologias do Sul.

Cabe frisar que três pensadoras negras brasileiras Pinheiro e Rosa (2018) e Pinheiro (2020) e Benite et al (2020), têm apontado em suas pesquisas a urgência de epistemologias do Sul de mulheres negras no processo de descolonização em particular do ensino de Ciências e de Química no Brasil, a partir do ensino decolonial dos conteúdos curriculares.

Caminhando na mesma direção a pensadora negra estadunidense Billings (2008), em sua assertiva coloca que um ensino culturalmente significativo para alunos afrodescendentes tais como os quilombolas, deve incluir nas práticas didáticas, pedagógicas e metodológicas a pedagogia da descolonialidade do saber, visando a formação humana de alunos para o conviver com a importante pluralidade étnica e cultural presente no Brasil e na América Latina.

Defendendo e concordando com o posicionamento dos autores supracitados que defendem o uso dos saberes dos etnoconhecimentos científicos e suas culturas tradicionais dos quilombolas cultura que os estudantes detêm a adquirida em espaço não formal deve ser respeitada e incorporada ao currículo prescritivo da área de Ciências da Natureza. Desse modo, a A valorização dos saberes dos alunos direciona-se o início de qualquer atividade didático- pedagógica e, posteriormente, o professor direciona a atividade no intuito de aprofundar aqueles saberes e, com esta técnica, o estudante elabora e, por conseguinte, reelabora seu conhecimento empírico e acrescenta novos conhecimentos mediante ao processo das adaptações curriculares.

Dialogando com Geertz (2004;2014), o saber local dos alunos quilombolas sobre suas ciências tem origem de suas vivências e experiências do cotidiano, quer dizer seus saberes prévios sobre “células, moléculas, organismos, botânica, astronomia, zoologia, genética, matéria e energia são adquiridos em suas culturas de tradição oral e também populares.

Para compreender melhor do que se quer defender, é importante apresentar as reflexões de Lopes (1999) quando afirma que tais saberes “são fruto da produção de significados das camadas da sociedade, ou seja, as classes dominadas do ponto de vista econômico e cultural”. E sustenta que “as práticas sociais cotidianas, a necessidade de desenvolver mecanismos de luta pela sobrevivência, os processos de resistência constituem um conjunto de práticas formadoras de práticas formadoras de diferentes saberes. Senso assim, Ballestrin (2013) também se defende que a escola é um espaço de ensino e aprendizagem pluricultural em todo Brasil e América Latina, que deve o professor utilizar como uma nova linguagem de cultura e conhecimento.

Neste sentido, na compreensão de Corazza (2010) o currículo está presente em tudo o que nós realizamos no interior da escola e o que fizemos disso em nossa vida passada, fazemos no presente e faremos no futuro. Nas palavras da autora: “o currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. O currículo é expressão do que se fala e do que não se fala, das inúmeras vozes faladas e daquelas silenciadas que pronunciam gestos que muitas vezes não são nem notados nem levados em consideração ou imperceptíveis ao outro ou demais sujeitos do espaço escolar.

Na afirmativa de Silva (2018) e Baldauf (2020), quando afirma, peremptoriamente que o termo etnobiologia essencialmente é o estudo do conhecimento e das conceituações desenvolvidas por qualquer sociedade a respeito da biologia. Em outras palavras, é o estudo do papel da natureza no sistema de crenças e de adaptação do homem a determinados ambientes. Neste sentido, a etnobiologia relaciona-se com a etnoecologia, mas enfatiza as categorias e conceitos cognitivos utilizados pelos povos em estudos.

Quando se vai a campo, procura-se observar o máximo do ambiente possível, sempre enfocando em nosso objeto de estudo. Uma das possibilidades é observar a relação do entrevistado com o ambiente em que está inserido. Quando o tema da entrevista se referir a plantas medicinais, por exemplo, observar o cultivo das mesmas, o armazenamento das mesmas, as fontes dos saberes dos entrevistados entre outros. Na pesquisa etnoecológica, é pertinente ver os métodos de pesca, locais de pesca, épocas do ano, a relação e interação do pescador e seus familiares com o ambiente em que estão inseridos, como o cuidado com o curso d'água e organismos capturados, objeto da pesca, conforme se observa em Silveira et al. (2011).

A respeito da região do Sapê do Norte-ES, escreveu Oliveira (2006) em seu relatório ao considerar, em termos de território e liberdade, as Comunidades Quilombolas, observa-se que a maior riqueza de um país é a sua diversidade cultural. A busca por um Brasil democrático tem como principal objetivo garantir a manutenção da diversidade cultural, por meio do reconhecimento dos direitos à educação, saúde condições de reprodução social e cultural dos diferentes povos que compõem a nação.

Para Ratts (2003), as comunidades remanescentes de quilombos são uma forma de organização social, política, econômica e cultural que os negros construíram no tempo da escravidão e que se mantém com muito orgulho.

Organizados em famílias e grupos de parentes, os quilombolas trabalharam a terra, formaram roças, tiveram filhos e constituíram seus sítios, pois as terras que ocupavam eram terras devolutas pertencentes à União.

O território quilombola se constitui enquanto um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultante do caminhar da história, mas se mantêm, se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade.

Na proposição de Diago (2020) nos ensina que pedagogias do sul no processo de ensino de aprendizagem no Brasil e na América Latina, configura-se como “deslocamento epistêmico” do saber, ao legitimar nos documentos normativos educacionais as vozes e saberes dos subalternos e invisibilizados pelo currículo. Andrade (2018) aponta a necessidade de

considerar a memória e saber acumulado dos mais velhos das comunidades quilombolas úteis nos conteúdos das escolas nessas comunidades, visando a criação de caminhos metodológico-pedagógicos para desenvolvimento do processo educativo. A educação, sendo um processo que amplia trocas, faz-nos crer que a feitura de uma escrita só tem sentido se ela também se constituir dessa forma: troca entre pessoas, entre fatos, ou seja, entre o escrito e o vivido (Freire, 2017).

Concordando com essa perspectiva, Silva (2001) aponta que é no âmbito da educação formal que se devem buscar condições que garantam a todos o acesso ao conhecimento. Nesse movimento Freire (2017), pretende-se que se extrapolem os limites e os muros institucionais, quando somos levados a refletir na/com as práticas pedagógicas para as crianças quilombolas, e que o resultado seja uma educação que valorize a dimensão humana tendo como foco principal a emancipação do sujeito.

Assim, a prática pedagógica é mecanismo que precisa envolver todo o território quilombola, e a escola tem grande relevância nesse processo de formação, se pensarmos essa instituição como propulsora e formadora de crianças, jovens e adultos. Dessa forma, repensar o currículo e as práticas pedagógicas significa avanços para diminuir as desigualdades raciais existentes nos territórios quilombolas.

Atualmente a ressignificação de território quilombola se afirmar na posição de Ratts (2003), constituindo-se enquanto um agrupamento de pessoas que se reconhecem com as mesmas ascendências étnicas que passam por inúmeros processos de transformações culturais como formas de adaptação resultante de caminhar histórico, mas se mantêm, se fortalecem e redimensionam as suas redes de solidariedade.

Se recordarmos os tantos momentos vividos na escola, podemos pensar que muitas crianças quilombolas brasileiras negam suas identidades porque esta não lhes permite conhecer a sua história e saber quem de direito são. O espaço escolar, no entanto, deve ser o espaço aonde se aprende a convivência respeitosa com as diferenças, e não a exclusão da história de um povo, como, no caso, a redução da história dos afrodescendentes.

“Pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência”. Para revelar a nossa resistência, as histórias quilombolas estão ligadas aquilo que Andrade (2018) e Lucena & Lucena (2020) celebra como possibilidade de contar outra história e reescrever as histórias das lutas e resistências das comunidades quilombolas. Nesse sentido a construção da escrita e da identidade social como marcos para compreender a memória como patrimônio e direito nos quilombos é parte do reconhecimento de outras formas de transmissão de saber e educação. A literatura oral, os aprendizados domésticos e ambiente do trabalho familiar são formas de transmissão de patrimônio cultural.

Assim, as narrativas quilombolas são constituídas nos espaços dessas lutas de saberes e poderes no coletivo da educação. São histórias marcadas por denúncias de racismo, muitas vezes bem-humoradas, carregadas de emoção, mas verdadeiras, de quem viveu e traz consigo o peso da interpretação dessas vivências. Todas representam espaços de resistência que criticam profundamente a democracia racial brasileira, principalmente quando discutem os direitos relativos à educação e à escolarização.

A escola no currículo em ação sendo instituição socializadora, tem o dever de propiciar uma ampliação de seus horizontes de experiências, com base em valores, hoje inquestionáveis, como o respeito aos direitos humanos e aos ideais republicanos e democráticos, que orientam - ou devem orientar - o desenvolvimento da sociedade.

A escola não deve ter um modelo padrão para todos os alunos. Seriam todos alunos iguais? Como ter um modelo único, quando se trata de indivíduos diferentes, com realidades diferentes? São dessas e das particularidades de cada um que a escola deve partir. Candau, (2011) afirma que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Era heterogeneidade se traduz em desconhecimento. É possível pensar que a homogeneidade torna conhecido, único e pertencente.

Na proposição teórica de Chauí (2000) nos faz pensar num país que pauta sua identidade em ideologias divididas pela mistura de raças, e no fato de que a mestiçagem, nesse contexto, permite a construção de uma imagem de totalidade hegemônica.

Não se pode pensar que todos os alunos têm uma mesma realidade, as mesmas capacidades. A autora nos mostra que, em nossa sociedade, as simetrias e as diferenças são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando/obediência.

O processo pedagógico para as comunidades quilombolas difere-se dos demais, em função de estar baseado numa pedagogia vinculada a um movimento de luta social, visando reparações, reconhecimento e valorização de identidade, da cultura e da história dos negros rurais brasileiros, considerando o conjunto das dimensões da formação humana, pois ela tem o ser humano como centro, sujeitos de direitos, ser em construção, respeitando as suas temporalidades, para que eles despertem suas redes de relações.

O universo quilombola nos oferece facilidade de desenvolver qualquer conteúdo que seja inserido no livro didático. Ele dispõe de vários elementos concretos naturais que possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas no cotidiano. As aulas podem ser enriquecidas e dinamizadas pelo próprio ambiente físico das comunidades quilombolas. Uma aula de paisagem natural nos remete ao mundo fora da sala de aula e, nesse sentido, o mundo invade a sala de aula, pois ele fez parte da realidade do educando.

Dessa forma, a comunidade quilombola é o espaço físico, é o mundo conhecido, é o espaço de interação e, por isso, constitui-se numa realidade concreta, vivida, amada, que necessita ser entendida para ser transformada. Logo, torna-se um fator fundamental no processo pedagógico e, conforme explica Hall (2013) na atual contemporaneidade a cultura ocupa o espaço de centralidade no currículo escolar, na qual a cultura dos quilombos deve ser utilizada como ponto de partida para o ensino dos conteúdos de referência nacional comum nas disciplinas de ciência da natureza.

### **3. Quadro Teórico- Metodológico**

Para este trabalho recorreu-se a pesquisa dentro da abordagem qualitativa Gil (2019) e nos procedimentos da pesquisa etnográfica André (2012), porque o pesquisador fez imersão em uma outra cultura, na busca de melhor entendimento para realização da pesquisa. Dentre os objetivos a pesquisa foi exploratória, porque o pesquisador, trouxe à luz como decorre o processo de ensino e aprendizagem a partir dos conhecimentos etnobiológicos da Educação em Ciências no Ensino Fundamental na modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola, além de correlacionar a realidade local explorada na pesquisa com dados trazidos da realidade da educação escolar quilombola no contexto da América Latina.

Em relação a técnica de coletas de dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas com o uso de três grupos focais, tendo 15 participantes escolhidos aleatoriamente pelo pesquisado em cada grupo focal, sendo um com professores, outro com alunos e outro com comunidade, cada entrevista teve duração de 100 minutos. A pesquisa de campo foi realizada neste ano letivo de 2022, no mês de Abril, tendo como delimitação duas escolas quilombolas da rede municipal de ensino do Estado do Espírito Santo, pesquisa de campo realizada nos turnos matutino e vespertino, às duas escolas possuía um quantitativo de 520 alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para análise dos dados recorreu-se a metodologia da análise do conteúdo da Bardin (2011).

### **4. Resultados e Discussões**

Verificou-se que as práticas pedagógicas dos docentes das escolas, em particular daqueles que ensinam Ciências tinham preocupação seguir as orientações legais específicas para esta modalidade de ensino, sinalizando-se que os saberes, a ciência, a cultura e às práticas socioculturais de seus saberes etnobiológicos da comunidade foram assegurados. Nas pesquisas de Lucena e Lucena (2020) apontou dados semelhantes no ensino da etnobotânica em escolas da América do Sul.

Verifica-se que os alunos quilombolas sujeitos da pesquisa ao finalizarem a etapa dos anos finais do ensino fundamental, os conhecimentos tradicionais locais de suas ciências, eram em seguida devido a mudança para escolas do meio urbano, sendo

que no currículo em ação e no Projeto Político Pedagógico silenciava os seus saberes, uma das possibilidades para manutenção de seus conhecimentos tradicionais etnobiológicos foi por meio da transmissão destes saberes pelos anciãos. Nos estudos de Baldauf (2020) revelou que os anciãos são os portadores dos saberes tradicionais da etnobiologia dos povos da América Latina, estes corroboram para o ensino em seus territórios da importância da preservação da diversidade biocultural.

Revelou-se tanto nas observações não participantes e nos discursos dos alunos pesquisados que uma diversidade de saberes etnobiológicos e etnobotânicos foram também ensinados nas experiências cotidianas com os anciãos, porém com nomenclaturas diferentes das apresentadas no livro didático de Ciências e de Biologia. Na explicação teórica de Geertz (2014), Mignolo (2017) e Walsh (2019), a virada decolonial configura-se em assegurar um ensino por meio de práticas pedagógicas interculturais e que valoriza os saberes dos alunos, dados similares foram obtidos na pesquisa de Silva (2018), que apontou contribuições significativas dos conhecimentos etnobiológicos na Educação Escolar Quilombola a partir de situações de aprendizagem na perspectiva da interculturalidade.

Nota-se que um número importante de alunos e comunidade quilombola de Conceição da Barra enquadra-se como quilombos urbanos, conforme nos diz Silva (2011) estes sujeitos já nasceram em regiões urbanas e tem assistido movimentos de desterritorialização e territorialização de suas terras e vivenciado, nas palavras de Bogo (2010) a luta pela manutenção e preservação da identidade quilombola perpassa por uma educação e ensino por temas geradores e problematizações da realidade social, como ponto de partida para o ensino dos conteúdos curriculares oficiais.

Ao examinar o livro didático de Ciências Naturais e Biologia os saberes, as práticas, a cultura, a ciência da etnobiologia dos povos quilombolas não são asseguradas no currículo em ação, segundo Stuart Hall (2013) a cultura é a centralidade do currículo, mostra-se que há distanciamento entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade de ensino (Brasil, 2013) com o currículo praticado.

Dados estatísticos recentes do censo do Estado do Espírito Santo revelou que cerca de 77% da população de Conceição da Barra pertence a etnia negra o paradoxo é que o currículo construído em sala de aula Arroyo (2006) está alinhado com a matriz branca e eurocêntrica na práxis docente.

Em entrevistas individuais com alunos e comunidade foi revelado que importantes saberes, práticas e cultura da etnobiologia tradicional local não são transmitidas no processo educativo formal escolar e sim na oralidade, Para Chassot (2001) e Magalhães (2006) a oralidade não é contemplada e validada pela escola e que muitos saberes e práticas da etnobiologia dos quilombolas não tem sido assegurados pela escola e sim a ciência eurocêntrica e branca.

Constata-se que a formação inicial os professores pesquisados que atuam nesta modalidade de ensino analisada os mesmos afirmaram que não tiveram na formação inicial saberes disciplinares e curriculares etnobiologia dos quilombolas e de demais comunidades tradicionais, na explicação de Apple e Buras (2008) e Silva (2011), os subalternos ainda são invisibilizados no currículo oficial,; nos estudos de Ballestrin (2013), Pereira e Pereira (2020) e Diago (2020) com amostragem no ensino básico na América Latina, também mostra lacuna na formação de professores acerca da ausência de saberes de epistemologias do Sul. Na pesquisa de Andrade (2018), apontou que uma estratégia utilizada foi assegurar aos docentes de todas disciplinas escolares cursos de formação continuada ou em serviço.

## 5. Conclusão

O trabalho debateu acerca dos saberes práticas, cultura e ciência e da etnobiologia dos quilombos trazendo como objeto de pesquisa as escolas do Norte do Estado do Espírito Santo, localizado no município de Conceição da Barra que possui um quantitativo importante de quilombos e seus remanescentes.



Mostramos no decorrer deste trabalho que a legislação de 2013 na seção acerca desta modalidade de ensino mostra-se avançada o desafio contemporâneo é justamente o alinhamento entre o preceito legal com o currículo prescrito no que se refere ao tema discutido nesta pesquisa.

Um dos desafios consiste em assegurar ao docente que atua na educação quilombola uma formação inicial específica e diferenciada para assegurar que a etnobiologia dessa população seja assegurada no currículo real para manutenção de suas identidades étnicas e culturais.

O problema guisa do artigo é resolvido devido o professor como mediador entre a cultura do aluno com os conhecimentos científicos escolares de referência nacional comum (até então) tem sido insuficiente acerca da etnobiologia dos alunos quilombolas.

A relevância social do trabalho consistiu em fomentar a discussão sobre os saberes, a cultura e a ciência dos sujeitos pesquisados, que precisam serem usados para promoção do ensino culturalmente significativo.

As contribuições do trabalho consistiram em aumentar o número de pesquisas que discute a questão da etnobiologia dos quilombolas no processo educativo e contribui para os professores que atuam nesta modalidade de ensino utilizarem essa pesquisa como fonte bibliográfica na sua ação didática.

Outra contribuição da pesquisa foi desvelar que o problema desvelado no contexto educacional das duas escolas tomadas por investigação, foram semelhantes com o contexto do campo educacional da América Latina.

Sublinhamos nesta pesquisa, que a luta por uma educação e ensino decolonial seja na esfera local, mostrou-se proximidade com a realidade educacional no contexto latino-americano, sinalizando nesta pesquisa que foi relevante desvelar que este continente está ainda aquém do esperado buscando a efetivação explícita de uma educação e ensino decolonial em todas disciplinas escolares, porém está pesquisa acena para necessidade emergente de descolonizar a formação inicial dos currículos de professores da América Latina, no sentido que trazem implicações no seu fazer pedagógico que ainda tem sido de viés monocultural, na qual é apresentado a ciência e a cultura de alguns, quer dizer do colonizador do saber.

As limitações do trabalho consistiram nas visitas às escolas pesquisadas e aproximação com a comunidade para realização da pesquisa.

Sugerimos que as futuras pesquisas venham a investigar como tem ocorrido o processo descolonização de saberes na disciplina de Matemática, porque os povos quilombolas do Brasil e da América Latina, possuem outras formas de matematizar de acordo com suas culturas.

## Referências

- Andrade, P. G. R. (2018). *A educação no quilombo e os saberes do quilombo na escola*. Curitiba: Appris.
- Andre, M. E. D. A. (2012). *Etnografia da prática escolar*. Papirus.
- Althusser, L. (1998). *Aparelhos ideológicos do Estado*. (5a ed.). Edições Graal.
- Apple, M. W., & Buras, K. (2008). *Currículo poder e disputas educacionais, com a palavra, os subalternos*. Vozes.
- Baldauf, C. (2020). *A etnobiologia e as diferentes visões sobre a conservação da biodiversidade e diversidade biocultural*.
- Bardin, L. (2011). *Análise do conteúdo*. 70 Edições.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *RBCP*, Brasília, 61(31), 89-117.
- Benite, A. M. C. et al. (2020). *Descolonização de currículos e a lei 10.639/2003*. Livraria da Física.
- Bogo, A. (2010). *Identidade e luta de classes*. (2a ed.). Editora Expressão Popular
- Bourdieu, P. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília

- Brasil. (2003). *História e Cultura Afro- Brasileira e Africana*. Brasília.
- Brasil. (2010). *CNE/CEB*. N° 2, Brasília.
- Brasil. (2010). *CNE/CEB*. n° 5, Brasília.
- Brasil. (2010). *CNE/CEB* n°7, Brasília.
- Brasil. (2007) *Decreto n° 6.604*, Brasília.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- Brasil. (2020). *Censo escolar da educação básica*. Brasília.
- Brasil (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola*. Brasília.
- Castro, M. S. C (2006). *Um bairro Afro-italiano: comunicação, cultura e construção da identidade étnica*. (Dissertação de Mestrado)
- Chassot, A. C (2001). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: UNIJUÍ
- Chauí, M (2000). *Convite à filosofia*. Ática.
- Chimamanda, N. A. (2019). *O perigo da história única*. Companhia das Letras.
- Corazza, S. M (2010). Os sentidos do currículo. *Revista Teias*. 11(22), 149-164.
- Diago, O. L. S. (2020). *Etobotânica: aplicações às novas pedagogias do sul*. Conferência Internacional de Etobotânica.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. (53a ed.). Companhia das Letras.
- Gil, A. C (2019). *Métodos e Técnicas da pesquisa social*. (6a ed.). Atlas.
- Geertz, C (2004). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. (7a ed.). Vozes
- Geertz, C. (2014). *O saber local*. (14a ed.). Vozes.
- Gonçalves, P. B. S (2001). *Aprendizagens e ensino das africanidades brasileiras*. Brasília
- Hall, S (2013). *Da diáspora identidades e mediações culturais*. (2a ed.). Editora. Ufmg
- Lopes, A. R. C (1999). *Conhecimento escolar: Ciência e Cotidiano*. UERJ
- Lucena, C. M., & Lucena, R. F. P. (2020). *História, definição e importância da etnobotânica*.
- Kilomba, G. (2019). *Mémoires da plantação: episódios de racismo no cotidiano*. Cobogó.
- Magalhães, T. G (2006). Oralidade na sala de aula: alguém fala sobre isso? Instrumento: *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. EDUFJF
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *RBCS*. 37(94), 1-18.
- Mignolo, W. (2008). *Desobediência epistêmica: opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras.
- Moura, C (2001). *Os quilombos na dinâmica social do Brasil*. EDUFAL
- Munanga, K (2004). *Para entender o negro no Brasil: histórias, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Editora Global Educativa
- O'dwyer, E.C (1995). *Remanescentes de quilombos no Brasil*.
- Oit (2004). *Organização Internacional do Trabalho*
- Oliveira, R. C (2006). *Caminhos da identidade, ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*.: unesp
- Pereira, C. L., & Pereira, M. R. S. (2020). Política de descolonização do currículo na formação de professores no Brasil e na América Latina. *Revista RSD*. 9(8), 1-21.
- Pinheiro, B. C., & Rosa, K. (2018). *Descolonização dos currículos de ciência e a lei n. 10.639/2003*. Livraria da Física.
- Quijano, A. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Clasco.
- Ratts, A. J. P (2003). *A geografia das leituras culturais*. Editora Alternativa.
- Relatório do Banco Mundial. (2018). *Afrodescendentes na América Latina: rumo a um marco de inclusão*. Washington. World Banl Publications
- Ribeiro, D. *Suma Etobotânica Brasileira*. Vozes, 1986.
- Rolnik, R (1989). *Territórios negros nas cidades brasileiras*. Cadernos Cândido Mendes, n 17

Santos, B. V. S., & Meneses, M. P. (2009). *Epistemologias do sul*. Palheira.

Schwidetzky, I (1955). *Emobiologia: bases para el estudio biológico de los pueblos y el desarrollo de las sociedades*. México: Fondo de Cultura Económica

Silveira, A. P. & Farias, C. C (2001). Estudo Etnobotânica na Educação Básica. *Revista Ciência Agro técnica*. 25(1), 102-123.

Silveira, A. P., Serafin, S. R. F & Siqueira, A. B (2011). *Etnoecologia da pesca artesanal na lagoa do mirim*. Curitiba

Silva, T. D (2011). *da. Documentos de identidade*. (4a ed.), Autêntica.

Silva, J. P. (2020). Estudos sobre a formação de professores de química numa aula experimental com abordagem decolonial. Tese de Doutorado (Universidade Federal de Goiás).

Silva, M. J (2003). *Quilombos do Brasil central: violência e resistência escrava 1719-1888*. Editora Kelps

Silva, J. A. (2018). Conhecimentos etnobiológicos e educação escolar quilombola: um olhar intercultural para o ensino de ciências. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento- outro a partir da diferença colonial. *RFDP*. 5(1), 1-134.

Souza, E. P., Nunes, G. H. L & Melo, W. F. (2016). *Memória, territorialidade e experiências de educação escolar quilombola*. UFPel.