UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

ROSEMÁRIA JOAZEIRO PINTO DE SOUSA

EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA REGIÃO DE MANIAÇU-CAETITÉ/BA

VITÓRIA DA CONQUISTA

Março - 2020

ROSEMÁRIA JOAZEIRO PINTO DE SOUSA

EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA REGIÃO DE MANIAÇU-CAETITÉ/BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), linha de pesquisa 2: Currículo, Práticas Educativas e Diferença, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Profª Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo

VITORIA DA CONQUISTA

Março – 2020

S696e

Sousa, Rosemária Joazeiro Pinto de.

Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/Ba. / Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa, 2020.

112f.

Orientador (a): Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.
Inclui referência F. 101 – 105.

1. Práticas Educativas – Currículo. 2. Relações étnico-raciais. 3. Quilombo – Caetité -Ba. 4. Identidade étnico-racial. I. Macêdo, Dinalva de Jesus Santana. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 375

*Catalogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA REGIÃO DE MANIAÇU-CAETITÉ/BA

BANCA EXAMINADORA

Vitória da Conquista, 31 de março de 2020.

Prof.ª Dr.ª Dinalva de Jesus Santana Macêdo - UNEB/UESB (orientadora)

Prof.ª Dr.ª Delcele Mascarenhas Queiroz – UNEB (membro externo)

Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis – UNEB/UESB (membro interno)

AGRADECIMENTOS

O caminho percorrido até aqui, no Mestrado, não foi nem um pouquinho fácil diante da minha incompletude!

Muitas vezes, pensei em desistir, largar tudo e ir militar junto aos meus.

Foram muitos momentos de cansaço, solidão, incompreensão e angústias. Mas, tudo isso também me fez forte.

Olhei muitas vezes para trás e percebi que aquele sentimento de não dar conta não combinava comigo, pois nunca tive vida fácil. Costumo me inspirar no verso cantado por Bethânia que diz:

[...] *Vou aprender a ler*
Pra ensinar os meu camaradas!
Massemba (Samba Riscado) - Roberto Mendes

Assim, jamais poderia abandonar este projeto de vida, que não é somente meu, é de todos os pretos e pretas deste país.

Certamente, devo agradecer às várias pessoas que colaboraram para esta concretização. Primeiramente, a Deus, criador de todas as coisas e que sustenta a minha fé.

À minha mãe, meus irmãos, meus sobrinhos e sobrinhas, tios e tias, primos e primas, cunhadas e cunhados.

Minha mãe Amália, que foi pai e mãe, criando quatro filhos sozinha (com ajuda dos familiares) e que muito me inspira. Ela foi responsável por uma das mais lindas experiências que vi na educação: alfabetizar minha vó Rosa, aos 75 anos de idade, para realizar seu sonho de desenhar as letras.

A Tide, meu esposo, amor, companheiro paciente e apoiador incondicional em tudo que faço.

Aos meus filhos, Eduardo e Cauã, à minha filha Amanda e à minha filha de coração/sobrinha/afilhada Daniella. Meus amores!

À minha orientadora, Profª. Drª Dinalva Macêdo, por confiar em mim e aceitar o desafio de orientar alguém tão ocupada e cheia de limitações. Gratidão!

Às professoras Dr.ª Jaqueline Santana e Dr.ª Sônia Reis pela escuta paciente e valiosas sugestões.

À minha auxiliar de pesquisa e aluna Nadiene Santos, futura historiadora quilombola do Quilombo dos Lagoa Anjos do município de Candiba/Ba. Desejo sucesso!

À Equipe Pedagógica das Escolas Zelinda Carvalho Teixeira e Nunila Ivo Frota, nas pessoas de Neila e Alzanir, pela disposição e presteza de sempre.

À equipe da secretaria das escolas nas pessoas de Mônica Lédo e Anny Mendes.

À equipe gestora que, prontamente, se dispôs a ajudar em tudo, nas pessoas de Paula Andreia, Nildete Junqueira, Núbia Silveira, Anne Cícera e Avaneide David. Gratidão!

Aos professores e professoras das escolas que participaram da pesquisa e os demais que me receberam, ouviram e contribuíram com este trabalho.

À toda equipe de trabalho das escolas Zelinda e Nunila, porteiros, merendeiras, auxiliares e atendente da biblioteca, que sempre me acolhia com sorrisos.

Aos estudantes quilombolas que colaboraram e proporcionaram tanto aprendizado nos encontros.

Aos quilombolas de Caetité, amigos de luta por uma sociedade mais justa e diversa.

Aos colegas de trabalho (CETEP/UNEB) que me apoiaram e acreditaram no meu trabalho.

Aos professores, professoras, colegas e amigos/as do PPGED/UESB, em especial a Linha 2. Muito aprendizado, convivência harmoniosa, cumplicidade e amizade sincera. Amoras!

Foi mais fácil tendo vocês todos/as como companheiros/as! Agradeço profundamente!

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo campo de estudo são duas escolas municipais Nunila Ivo Frota e Zelinda Carvalho Teixeira, ambas atendem estudantes do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos - EJA, localizadas na sede do distrito de Maniaçu na cidade de Caetité-BA. Dentre esse público estão estudantes de nove comunidades quilombolas. Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com professores, grupos focais com os alunos quilombolas e análise do projeto político pedagógico das escolas e da matriz curricular da disciplina História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (HABI), além do diário de campo. Os resultados evidenciam que as escolas têm pouca aproximação com as comunidades quilombolas, bem como as temáticas relacionadas à população afro-brasileira e africana são trabalhadas na disciplina HABI e de maneira pontual na disciplina História, em datas comemorativas, projetos, oficinas e outros eventos. Na maioria das vezes, as práticas reproduzem um modelo tradicional de educação que pouco dialoga com o contexto sociocultural dos alunos e os saberes locais. Dentro as principais dificuldades apontadas pelos professores pode se destacar a falta de materiais para a temática racial e a falta de formação específica para o trato com as questões raciais e quilombolas. No entanto, evidenciamos algumas práticas significativas para além das disciplinas de História e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) que mesmo de maneira tímida podem influenciar na formação identitária dos alunos. Todavia, constata-se que os alunos quilombolas que participam de reuniões e eventos em suas comunidades se reconhecem e se orgulham de serem quilombolas. Diante disso, é necessária formação docente específica para o trabalho com a diversidade étnico-racial e quilombola tendo em vista a construção de práticas educativas interculturais críticas que dialoguem com a realidade sociocultural dos alunos.

PALAVRAS CHAVES: Currículo. Práticas Educativas. Relações Étnico-raciais. Quilombo. Identidade.

ABSTRACT

This research seeks to analyze educative practices that have influence on buildin of ethnic-racial identity of quilombola students in Maniaçu-Caetité/BA area.
This research is for qualitative approach whose field of study are two municipality schools; Nunila Ivo Frota and Zelinda Carvalho Teixeira, both assist students of elementary Teaching nr. II and Teaching for Young and Adults – EJA, placed in the district of Maniaçu, in the town of Caetité. Among this target audience, we have nine quilombola comunities. The instruments used for the research we had: semi structured interviews with teachers, focal groups that had quilombola students and analysis of the politic-pedagogical project on schools of the curriculum of the disciplines History and Afro-Brazilian, African and Indigene (HABI), beyond the field diary Culture. The results show that school have only little proximity with the quilombola communities, either with the thematics related to the Afro-Brazilian and African that are taught on the discipline HABI and the punctual manner on the discipline History, on commerative dates, projects, workshops and othe events. In many of the chances, the practices reproduce a traditional model of education that talks just a rarely dialogues making use of sociocultural context events. Between the main difficulties aimed are by teachers we can evidence the lack of materials for the racial thematic and the specific formatio to deal with the racial questions and quilombolas. However, we show some significative practice beyond the disciplines History and Afro-Brazilian Culture and Indigene (HABI) that in a shy way could influence the students. But, it is verified that quilombola students who participates of reunions and events in their communities recognize themselves and are proud of being quilombolas. That said its necessary a teacher's specific formation to work with the ethnic-racial diversity and quilombola in order to build educative practices for the educacive intercultural criticism which dialogue with the sociocultural reality of the students.

KEYWORDS: Curriculum. Educative Practices. Etnic-Racial Relations. Quilombo. Identity.

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

LISTA DE SIGLAS

AC/ACs - Atividades Complementares
AIDS - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC - Centro Digital da Cidadania
CEE - Conselho Estadual de Educação
CETEP - Centro Territorial de Educação Profissional do Território do Sertão Produtivo
CNE - Conselho Nacional de Educação
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CRQs - Comunidades Remanescentes dos Quilombos
DNCEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar quilombola
EaD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FCP - Fundação Cultural Palmares
GT - Grupo de Trabalho
HABI - História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INB - Indústrias Nucleares do Brasil
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação
NURENBA - Núcleo Regional de Estudantes Negros da Bahia
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDE - Projeto de Desenvolvimento Escolar
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RTID - Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação
SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEPROMI - Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILASALLE - Universidade La Salle

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Nunila Ivo Frota 24
Figura 2 – Escola Zelinda Carvalho 24
Figura 3 – Divisão da Bahia por Territórios de Identidade 33
Figura 4 - Território de Identidade do Sertão Produtivo 34
Figura 5 - Comunidades Quilombolas 36
Figura 6 - I Encontro das Comunidades Quilombolas 39
Figura 7 - I Encontro das Comunidades Quilombolas 39
Figura 8 - I Encontro das Comunidades Quilombolas 39
Figura 9 - IV Encontro das comunidades quilombolas 40
Figura 10 - IV Encontro das comunidades quilombolas 40
Figura 11 - IV Encontro das comunidades quilombolas 40
Figura 12 - Oficina de bonecas negras.....75
Figura 13 - Decoração da escola Semana da Consciência Negra 75
Figura 14 - Grupo de Percussão e Dança OMO YAÊ 77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos Espaços Escolares 24
Tabela 2 – Comunidades quilombolas da região de Maniaçu 26
Tabela 3 – Comunidades quilombolas certificadas por municípios da Bahia.....31
Tabela 4 - Comunidades quilombolas de Caetité 37
Tabela 5 - Produções científicas da 36ª reunião da ANPED 42
Tabela 6 – Produções científicas do banco de teses e dissertações da CAPES 43
Tabela 7 - Proposta Curricular de HABI 81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Auto declaração de Cor/etnia 86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 15

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS 20
2.1 Caracterizações da comunidade e das escolas 21
2.2 O Distrito de Maniaçu 22
2.3 Perfil dos professores 25
2.4 Perfil dos estudantes 25
2.5 Etapa de coleta de dados - Pesquisa exploratória 26
2.6 Tratamento e análise dos dados 27

3 QUILOMBOS: SIGNIFICAÇÕES, LUTAS E RESISTÊNCIAS 29
3.1 Quilombos no Brasil, na Bahia e em Caetité 29
3.2 Comunidades quilombolas no Território do Sertão Produtivo 34
3.3 Comunidades Quilombolas de Caetité 35

4 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS QUE DIALOGAM COM O OBJETO DE ESTUDO
..... 41

5 CURRRÍCULO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS..51
5.1 As Práticas Educativas das Escolas: Interfaces com as questões étnico-raciais
e quilombolas 59
5.1.1 A Percepção dos docentes sobre a África e os quilombos 59
5.1.2 Os Trabalhos Desenvolvidos nas Escolas com a Temática Racial 64
5.1.3 Matriz curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena 80
5.1.4 O Projeto Político Pedagógico das escolas Zelinda Carvalho Teixeira e Nunila Ivo
Frota: um olhar sobre as questões étnico-raciais e quilombola 83
5.1.5 O olhar dos estudantes quilombolas sobre sua identidade étnico-racial 86
5.1.5.1 A representação da cor e os reflexos na identidade 86
5.1.5.2 Sentimentos de pertença: o sentido de ser negro quilombola 89

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 91
REFERÊNCIAS 95
APÊNDICES 100

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se nas interfaces entre currículo, práticas educativas e relações étnico-raciais, com destaque para as questões quilombolas. Minha identificação com essa temática vem de muito tempo. Ainda quando criança, ouvia minha mãe falando da sua experiência como professora leiga da comunidade quilombola de Sambaíba. Ela era a única professora da cidade que, por ter sido muito bem recebida pelos moradores, que a acolheram como uma nativa, se dispunha a passar um mês na zona rural, numa comunidade distante mais de oitenta quilômetros da sede do município, em que só haviam pessoas negras.

Posteriormente, já docente na universidade, construí uma carreira de militância das questões de identidade racial, que me fez desenvolver um projeto intitulado: "Negros dos Pés Vermelhos: racismo e preconceitos no Alto Sertão da Bahia-Caetité", que discutiu a identidade negra na periferia da cidade. Associada a isso, ajudei a criar, também na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus VI, o Núcleo Regional de Estudantes Negros da Bahia (NURENBA), assim como também atuo na organização dos encontros culturais das comunidades quilombolas de Caetité e região, que já se encontram na X edição, ano de 2019.

Além disso, minha atuação como gestora da educação municipal de Caetité permitiu a participação ativa na última etapa da Nucleação Escolar no município, implantando um currículo diferenciado na escola quilombola de Sambaíba, que chegou a ser pesquisada e visitada pelo Ministério da Educação (MEC), com a produção de vídeo institucional para o Programa Mais Educação e Educando com a Horta Escolar. Em consequência, a convite do Ministério, fomos apresentar essas experiências durante um Seminário Internacional, que aconteceu em Salvador, para os membros do Ministério da Educação de Angola.

Outro trabalho realizado diz respeito à lei 10.639/2003, implantada no município de Caetité, por meio da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) no currículo dos anos que compõem o Ensino Fundamental II, além de instituir, no calendário escolar, a Semana da Consciência Negra.

A atuação como docente do Ensino Médio sempre fez com que eu aproximasse meus alunos da universidade com as comunidades tradicionais e o povo negro. No ano de 2005, em parceria com os alunos de Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, foi feita uma pesquisa que culminou na produção do documentário "A Vida no Quilombo do Sapé". Já em 2017, foi construído outro documentário, enfocando a Identidade Quilombola da Sambaíba e suas

construções tradicionais; dessa vez, em parceria com os alunos do curso Técnico em Edificações do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo (CETEP).

Nesse percurso, vale destacar, enfrentei várias situações de discriminação e preconceito. A primeira, ao assumir o cargo na gestão municipal, uma professora disse “brincando” que tinha um urubu cuidando dos professores. Outra situação, uma criança branca, na escola da comunidade de Campinas (Zona rural de Caetité, situada no povoado de Santa Luzia, aproximadamente a 18 km de Caetité), tocou-me para ver se eu era de verdade porque parecia uma boneca preta. E ainda, uma dona de uma escola particular da cidade perguntou para outra dona de escola particular que atuei se ela não tinha problemas com os alunos e os pais em ter uma professora alfabetizadora tão preta assim. Todas essas experiências não foram obstáculos, pois só fortaleceram cada vez mais o meu desejo de dar continuidade a esses estudos de maneira mais contundente, a nível de mestrado.

Esta pesquisa tem como lócus duas instituições escolares: o Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira e a Escola Nunila Ivo Frota; ambas localizadas na sede do distrito de Maniaçu-Caetité, Ba. Essas instituições escolares oferecem a modalidade de Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos, incluindo estudantes de nove comunidades quilombolas, certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), às quais serão apresentadas na seção 3.3. Nesse sentido, o presente estudo busca analisar como as práticas educativas das escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas. Vale destacar que as duas escolas compartilham do mesmo espaço geográfico e são atendidas pelos mesmos professores.

Muitos desses alunos da região de Maniaçu são oriundos de escolas que foram fechadas, nucleadas no município. As escolas rurais constituem-se, para a população rural, um importante local de convivência e aprendizado da cultura regional e escolar. Embora as Escolas Rurais Nucleadas apresentem-se como um modelo diferenciado de escola rural, os desafios são enormes para efetivação de uma prática educativa e um currículo que atenda às especificidades dos educandos. Geralmente, as escolas nessas comunidades localizavam-se próximas às igrejas e aos salões de festas, simbolizando um patrimônio da comunidade.

Um fator de relevância é o respeito ao educando enquanto sujeito do processo do próprio conhecimento, o que nos leva a considerá-lo como sabedor de uma cultura que constitui em um elemento importante para si e sua família. Portanto, o saber escolar precisa dialogar com o cotidiano dos alunos e, no caso em foco, dos alunos quilombolas.

Caetité possui treze comunidades quilombolas certificadas, sendo que existem mais outras comunidades com processos em tramitação junto à Fundação Cultural Palmares, em que

as primeiras certificações só foram efetivadas no município a partir de 2010. Dentre essas comunidades, apenas Sambaíba, próxima ao distrito de Caldeiras, possui instituição escolar. O desafio é buscar oferecer às escolas nucleadas uma proposta pedagógica diferenciada para atender aos estudantes quilombolas, valorizando suas culturas, história e identidades étnico-raciais.

Diante desse contexto, as escolas são desafiadas a implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos e nas práticas educativas, como também estabelecer diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola de 2012. Nesse sentido, compreende-se a educação escolar quilombola às escolas situadas nas comunidades quilombolas e àquelas que atendem a estudantes oriundos dessas comunidades (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, os conteúdos escolares necessitam dialogar com os conhecimentos tradicionais dessas comunidades quilombolas, sem hierarquização, oportunizando aos estudantes conhecerem as suas histórias, origens, culturas, saberes e práticas. Esses conhecimentos poderão ajudar na afirmação da identidade étnico-racial deles (MACÊDO, 2015).

Vale ressaltar que esses estudos não devem se restringir apenas aos alunos quilombolas. Ademais, para trabalhar a Lei 10.639/03 nas escolas, as comunidades quilombolas são fontes vivas de conhecimentos que podem ser acessadas para essas discussões.

Diante dessa problemática, indagamos: De que modo as práticas educativas das escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA? Este problema de pesquisa desdobra-se nas seguintes questões de estudo: Como as práticas pedagógicas e os projetos políticos pedagógicos contemplam a história e a cultura dos quilombolas, em atendimento à lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola? Que concepções de educação e de currículo embasam os trabalhos pedagógicos? Qual a representação dos professores sobre os quilombos? Como os estudantes quilombolas se veem no universo escolar e qual a percepção desses sobre a sua identidade étnico-racial?

Nesse sentido, delineamos os seguintes objetivos específicos: analisar como as práticas pedagógicas e os projetos políticos pedagógicos dialogam com a história e a cultura dos quilombolas, em atendimento à lei 10639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola; identificar as concepções de educação e de currículo que embasam os trabalhos pedagógicos; identificar a representação que os professores têm sobre os

quilombos; e conhecer como os estudantes quilombolas se veem no cotidiano escolar, bem como a percepção desses sobre a sua identidade étnico-racial.

Para o trabalho de campo utilizou-se dos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com 07 professores; dois grupos focais, cada um com 08 alunos; análise do Projeto Político Pedagógico das Escolas; análise da matriz curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) e diário de campo. Cada grupo focal teve em média de três a quatro seções, com duração de 60 minutos aproximadamente, tendo em vista a coleta dos dados e discussão para apreensão do objeto de estudo.

A análise e interpretação dos dados foram feitas qualitativamente por meio da análise de conteúdo na modalidade temática, sem a pretensão de confirmar hipóteses previamente construídas, atentando para os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências de vida (GOMES, 2007).

Este texto está organizado em seis seções. Na primeira seção, esta introdução, apresenta o objeto de estudo, destacando o problema, objetivo geral, específicos, o problema de pesquisa, questões de estudos e o envolvimento com a temática em foco.

A segunda apresenta os procedimentos teóricos metodológicos, a abordagem da pesquisa qualitativa em educação, caracteriza o distrito de Maniaçu, as escolas, os sujeitos da pesquisa e o os procedimentos para a análise e tratamento dos dados.

A terceira seção faz uma breve discussão sobre os quilombos no Brasil, lutas e resistências, perpassando pelos quilombos da Bahia, do Território de Identidade do Sertão Produtivo e pelas comunidades quilombolas de Caetité.

A quarta faz um levantamento das produções científicas no banco de tese e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de 2003 a 2018 e no Banco da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, seção nordeste) que aproximam da discussão do tema, destacando as contribuições delas para o objeto de estudo.

A quinta seção está organizada em dois momentos. No primeiro, apresenta o aporte teórico que fundamenta a pesquisa e, no segundo momento, a análise das práticas educativas das duas escolas pesquisadas com foco para as questões étnico-raciais e quilombola em diálogo com o referencial teórico.

A sexta, considerações finais, apresenta uma síntese interpretativa dos principais resultados, tendo em vista os objetivos de estudo.

Assim sendo, esta pesquisa buscou produzir conhecimentos contextualizados sobre a temática em discussão tendo em vista a reflexão sobre as práticas das escolas e as implicações

na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas e, consequentemente, poderá ajudar na elaboração de ações pedagógicas que contemplem a implantação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola.

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo pautado na abordagem qualitativa de pesquisa, que buscou analisar como as práticas educativas de duas escolas do distrito de Maniaçu, Caetité – BA, contribuem para a construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos para explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Para a coleta de dados, foram realizados grupos focais com 16 estudantes, entrevistas semiestruturas com 07 professores, análise do projeto político pedagógico das escolas e da matriz curricular do componente História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI).

Como já foi relatado na introdução, as duas escolas possuem o mesmo projeto político pedagógico, uma vez que os dois prédios estão localizados dentro de uma mesma área geográfica e compartilham dos mesmos professores.

Segundo TRIVIÑOS (2009), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses pertinentes à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Já o grupo focal, foi constituído por 08 estudantes cada um, totalizando 16 estudantes. Compreendemos que essa técnica de pesquisa não pode ser caracterizada como uma "[...] entrevista coletiva, mas, sim, como uma proposta de troca efetiva entre os participantes" (GATTI, 2005, p. 29). Por meio dessa técnica, pode-se coletar uma grande quantidade de informações em um curto espaço de tempo. Para isso, os participantes devem aderir ao grupo voluntariamente e ter vivência sobre o que está sendo discutido, bem como sentirem-se confiantes para expressarem as suas opiniões.

Essa técnica de pesquisa necessita de um coordenador (que pode ser o próprio pesquisador), um moderador e um relator. Nesse sentido, ela foi realizada com a ajuda de uma estudante de História da UNEB/ Campus VI de Caetité, que assumiu a função de assistente de pesquisa. Em cada grupo, foi realizada quatro seções com 90 minutos de duração.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos obedecendo aos seguintes critérios: no caso dos professores, a manifestação foi espontânea e direcionada para os que atuam com a disciplina de História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, a partir da apresentação do projeto para todos docentes no momento do AC na escola; os alunos, por sua vez, foram escolhidos na observância de que fosse garantido a participação de representantes de todas as comunidades quilombolas atendidas nas escolas e de todos os anos do Ensino Fundamental II e da EJA.

A análise documental também foi utilizada. Essa técnica possibilitou coletar dados do Projeto Político Pedagógico das escolas e do componente curricular de História e Cultura Indígena (HABI) relacionados às questões étnico-raciais. Aqui, a análise documental pode ser entendida como uma técnica de análise "realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos" (PADUA, 1997, p.62).

Assim sendo, a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

É mister afirmar que o documento não fala por si só, não sendo desprovido de valores e representações. Segundo Macêdo, "é preciso pensar a análise documental em seus contextos, sociais, culturais, econômicos, entre outros aspectos, tendo em vista que estes aspectos vão ajudar a desvelar qual a concepção da elaboração e efetivação daquele determinado documento" (MACEDO, 2019, p. 27).

As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente e os dados coletados através dos grupos focais foram gravados e anotados no caderno de campo. Ademais, todos os dados foram utilizados apenas para fins deste estudo, incluída sua publicação em congresso ou em revista cientifica especializada. A divulgação das informações se processou de maneira sigilosa para preservar o anonimato da identidade dos sujeitos, tendo em vista a ética da pesquisa.

Antes de realizar a pesquisa de campo, foi explicitado o sigilo sobre os depoimentos orais, bem como informado aos participantes que os dados coletados, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido e o assentimento para os menores (alunos), serão mantidos durante cinco anos em arquivos na casa da pesquisadora. Após esse período, os dados serão incinerados.

2.1 Caracterização da comunidade e das escolas

Antes de caracterizar o distrito de Maniaçu e as escolas, lócus desta pesquisa, é procedente apresentar os dados do censo escolar de 2018 do município de Caetité, bem como o número de escolas e professores da rede municipal de ensino.

O município de Caetité está localizado na região sudoeste da Bahia e dista aproximadamente 645 km da capital baiana Salvador. De acordo com o Censo Educacional de 2018, o município de Caetité tem um total de 7.636 estudantes matriculados na rede municipal de ensino, sendo 3.528 da zona urbana e 4.108 da zona rural (IBGE, 2018). Do total de alunos matriculados, temos 395 na creche; 435 na pré-escola; 3.475 no Ensino Fundamental I; 1.770 alunos no Fundamental II e 924 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Para atender a esse total de alunos, a rede promoveu, no período de 2002 a 2015, o processo de nucleação e fechamento das escolas rurais multisseriadas, o que muito interferiu na formação dos alunos oriundos das comunidades rurais e, em especial, os quilombolas. Existe apenas uma escola em território quilombola, que é a escola Vinte e Cinco de Dezembro, localizada na comunidade Quilombola de Sambaíba e que atende a um número de 53 alunos.

O quantitativo de escolas em toda rede municipal está assim distribuído: 25 escolas de Ensino Fundamental I, 08 escolas do Fundamental II, 02 escolas que atendem exclusivamente a Educação Infantil e 05 creches. É válido lembrar que muitas escolas atendem a mais de uma modalidade de ensino, principalmente na zona rural, que muitas vezes funcionam Ensino Fundamental I e Educação Infantil nos mesmo espaço escolar. Tem-se ainda, em algumas escolas nucleadas, a junção de algumas turmas muito pequenas.

Para atender à demanda de todas essas escolas, o município conta com 519 professores, sendo 165 contratos e 354 concursados. Desse total de docentes de concursados, 90% possui formação superior e se configura da seguinte forma: 16 tem apenas o magistério (Ensino Médio), 48 professores são graduados, 280 possui uma especialização ou mais e 10 já concluíram ou estão concluindo o mestrado. Ainda tem 01 cursando o doutorado.

2.2 O Distrito de Maniaçu

O distrito de Maniaçu fica situado no Noroeste da cidade de Caetité, distante 28 km da sede do município. De acordo com o relado dos mais velhos, o distrito foi fundado em 1934, o qual recebeu o nome Junco Grande. O atual nome de Maniaçu é de origem indígena e significa “mandioca grande”, pois é o distrito de maior produção de mandioca e derivados da região. Sua vegetação é de caatinga e as chuvas são temporárias, o que leva a população a enfrentar problemas de falta d’água. O distrito conta com um Cartório de Registro Civil e de Paz;

Serviços de Correios; Unidade de Saúde da Família; Mercado público; Associação de Moradores; Escola de: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II; Colégio de Ensino Médio; CDC (Centro Digital da Cidadania) e três quadras esportivas cobertas (CAETITÉ/PPP, 2017).

A população de Maniaçu é de aproximadamente dez mil moradores, com uma economia de subsistência, pequena agricultura familiar, e o principal cultivo é da mandioca. A região também é rica em mineral como Urânio, já explorado desde a década de 1980 pelas Indústrias Nucleares do Brasil (INB) e, mais recentemente, vem sendo explorada pelos empreendimentos de implantação de parques de energia eólica.

As manifestações culturais mais marcantes do lugar são os festejos juninos, ternos de reis ou reisados, festejos da mandioca, cavalgada, desfile de carro de boi e outras tradições locais das comunidades (CAETITÉ/PPP, 2017).

> As escolas desenvolvem um papel central nas atividades do lugar. A Escola de 1º Grau Nunila Ivo Frota foi construída em 18 de fevereiro de 1994 e fica situada à Praça dos Colégios S/N, Distrito de Maniaçu, Caetité/BA, surge em homenagem à referida professora e com intuito de atender aos alunos do 6º ao 9º ano, com dificuldades de deslocar-se para as escolas da sede. Com o aumento do público para esse segmento e o espaço físico da escola ter se tornado insuficiente para atender a demanda, em 03 de dezembro de 2002, através do decreto número 083 do executivo municipal, cria-se o Colégio Municipal de 1º Grau Zelinda Carvalho Teixeira, com ampla estrutura física, apta a atender o alunado nos turnos matutino, vespertino e noturno. Quanto ao nome 'Zelinda Carvalho Teixeira' foi para homenagear uma pessoa da região. Os Colégios Zelinda Carvalho e Nunila Ivo Frota funcionam como se fossem uma única Unidade de Ensino e compartilham dos mesmos recursos tecnológicos, humanos, financeiros, dentre outros. Ambas as unidades, juntas, [sic] atendem hoje 976 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e oferece também a Modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), tornando-se a maior escola do município. (CAETITÉ/PPP-2017, p. 07).

As escolas são mantidas pela Prefeitura Municipal de Caetité, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, é de responsabilidade da prefeitura a disponibilização de transporte tanto para os docentes como para os discentes, bem como a merenda escolar e as demandas referentes a pequenos reparos e manutenção de ordem geral. Essas escolas recebem alguns recursos provenientes de programas como PDDE (Programa de Dinheiro Direto na Escola), PDE (Projeto de Desenvolvimento Escolar) e Programa Novo Mais Educação (CAETITÉ/PPP, 2017, p.09).

As escolas são autorizadas a funcionarem atendendo às modalidades do Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano – regular / resolução nº 283 CEE, bem como a modalidade EJA

(Educação de Jovens e Adultos) /resolução nº 570. Para atender às necessidades dos sujeitos, funcionam de acordo o Regimento Unificado das Escolas Municipais de Caetité, cujas bases legais estão nas Leis, Decretos e Resoluções Municipais (CAETITÉ/PPP, 2017).

A escola Zelinda é considerada de grande porte. A estrutura física das escolas está assim distribuída:

Tabela 1- Distribuição dos espaços escolares

Espaços /Escolas	Zelinda Carvalho Teixeira	Nunila Ivo Frota
Salas de aula	07	07
Auditório	01	00
Biblioteca	01	00
Secretaria	01	01
Cozinha com dispensa	01	01
Sala para o setor da direção	01	00
Sala da coordenação pedagógica	01	00
Banheiros masculinos	03	01
Banheiros femininos	03	01
Banheiros para professores	02	00
Sala de digitação	01	00
Pátio	01	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico-PPP 2017.

Além disso, na área externa, as duas unidades de ensino se beneficiam de 01 quadra poliesportiva coberta e terreno para ampliação.

A seguir, apresentamos o quadro de gestão e servidores técnico-administrativo que atendem às duas unidades escolares; importa registrar que se trata de uma única estrutura administrativa. São: 1 diretora, 03 vices (uma em cada turno), 03 coordenadores pedagógicos e 1 secretária escolar. Conta ainda com duas merendeiras concursadas e 4 contratadas, 3 serventes efetivas e 3 contratadas, 2 vigias, 2 porteiros e, assim como no quadro do corpo docente, outros profissionais são contratados para atender às necessidades da escola, uma vez que é de grande porte e necessita de digitadoras, bibliotecárias, auxiliares, apoio.

Figura 1- Escola Nunila Ivo Frota
Fonte: arquivo da escola

Figura 2- Escola Zelinda Carvalho
Fonte: arquivo da escola

2.3 Perfil dos professores

Em relação ao quadro atual de docente, as unidades escolares constam de 42 professores concursados e 08 professores contratados que atuam nas duas escolas. Todos com formação acadêmica superior, sendo 95% do quadro docente de especialistas, 3 mestres e 3 mestrandos. Grande parte possui uma larga experiência profissional. As escolas também acolhem uma quantidade significativa de estagiários da Universidade do Estado da Bahia/Campus VI, provindos das diversas licenciaturas, e estudantes universitários que desenvolvem ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Os professores, quinzenalmente, realizam atividades complementares (ACs) juntamente com professores de outras escolas e o coordenador pedagógico da área do conhecimento em que eles atuam. Essas atividades de planejamento e formação de professores acontecem na Secretaria Municipal de Educação, onde ocorre troca de conhecimentos e experiências entre os professores da rede (CAETITÉ/PPP, 2017).

De acordo com as informações das escolas, do total de 42 professores concursados, 9 possuem apenas graduação, 37 são especialistas e 03 são mestres. No que tange à área de formação, 03 de Língua Inglesa, 02 de Educação Física, 08 de História, 15 de Língua Portuguesa, 03 de Biologia, 06 de Geografia e 05 de matemática.

Dentre esses professores, 22 possuem regime de trabalho de vinte horas semanais e 18 têm carga horária de quarenta horas semanais. As escolas ainda possuem 03 Intérpretes de Libras que acompanham alunos de acordo com suas especificidades.

São 7 docentes que trabalham com o componente História e Cultura Afro Brasileira e Indígena - HABI, com a carga horária de 01 hora/aula semanal, sendo 02 habilitados em Educação Física, 01 em Letras, 01 em Geografia, 03 em História. Vale ressaltar que 03 docentes atuam exclusivamente com HABI.

2.4 Perfil dos estudantes

O público dessas escolas são estudantes de toda região, inclusive de nove comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Cultural Palmares, sendo elas: Cangalha, Malhada, Contendas, Lagoa do Mato, Vereda dos Cais, Vargem do Sal, Pau Ferro,

Passagem de Areia, Mercês (Tanque Novo - Ba). Grande parte desses alunos da região de Maniaçu são oriundos de escolas que foram fechadas, nucleadas no município. Porém, o PPP da escola não faz qualquer referência a esses sujeitos.

O total de alunos, de acordo com o censo de 2018, é de 887 matriculados nos três turnos, sendo 640 da escola Zelinda e 247 do colégio Nunila. Desse total, 108 são quilombolas e estão matriculados no ensino regular, sendo 54 são meninas e 54 são meninos. 30 estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos, sendo 24 homens e 06 são mulheres. No ensino regular, a quantidade de meninos é igual a quantidade de meninas. Na Educação de Jovens e Adultos, percebe-se uma predominância de homens e a grande exclusão das mulheres. Isso se justifica pela realidade das mulheres adultas que são donas de casa e não conseguem conciliar essas atividades com os estudos, principalmente fora de suas comunidades.

Esse público quilombola está assim distribuído pelas comunidades quilombolas:

Tabela 2 – Comunidades quilombolas da região de Maniaçu X alunos

Comunidade	Quantidade	Modalidade	Quantidade	Modalidade
Cangalha	08	Regular	01	EJA
Contendas	16	Regular	09	EJA
Lagoa do Mato	29	Regular	06	EJA
Malhada	22	Regular	04	EJA
Mercês	00	Regular	00	EJA
Passagem de Areia	14	Regular	07	EJA
Pau-Ferro	01	Regular	00	EJA
Vargem do Sal	10	Regular	00	EJA
Vereda dos Cais	08	Regular	03	EJA

Fonte: Secretaria escolar/2109

Esses dados nos revelam o quantitativo ainda pequeno de quilombolas que frequentam o ensino. Vale ressaltar que esses dados não constam no Projeto Político Pedagógico das escolas.

2.5 Etapa de coleta de dados - Pesquisa exploratória

A fase exploratória dessa investigação teve início com a busca da documentação escolar como Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos, Proposta Curricular de História e cultura Afro-brasileira e Africana Indígena – HABI e os planos de ensino. Seguido de um levantamento individual e

criterioso dos alunos quilombolas que estudam nas escolas Zelinda Teixeira e Nunila Ivo Frota em Maniaçu-Caetité e do histórico das comunidades quilombolas, contextualizando o cenário brasileiro, baiano, do Território de Identidade do Sertão Produtivo.

O histórico das comunidades já faz parte de um projeto de extensão da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que realizo junto às comunidades quilombolas e que se encontra na sua 10ª edição. É um Projeto cultural em que os quilombolas se reúnem desde 2010 para celebrar o dia 20 de novembro, data dedicada ao líder Zumbi dos Palmares e que se tornou feriado municipal desde o ano de 2018.

2.6 Tratamento e análise dos dados

O tratamento e a análise dos dados foram feitos em diálogo com a teoria, por meio da análise de conteúdo na modalidade temática. Essa opção se deu por atender às características do objeto de estudo.

Segundo Franco (2018), a análise de conteúdo não é algo novo. O homem, desde a antiguidade, buscava entender o significado das falas, símbolos e signos. Avançando pelo século dezenove, essa preocupação pelo "poder da fala" coincide com os estudos da psicologia moderna com seus desdobramentos (FRANCO, 2018, p.7). Nesse sentido, Bardin (2011) explicita que a análise de conteúdo,

> refere-se a combinação de diversas técnicas de análise "[...]visando por procedimentos sistemáticos os objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores [...] que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...]" de tais mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Na análise de conteúdo, as mensagens verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental etc. são elementos fundantes, pois carregam representações sociais construídas a partir da relação estabelecida entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento.

É extremamente importante, na análise de conteúdo, levar em consideração as condições contextuais dos emissores das mensagens, sendo, pois, pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Conforme Franco (2015, p. 25), "a Análise de Conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem". Todavia, nem todos os elementos das mensagens são relevantes, sendo

preciso distinguir o que tem valor e o que não tem valor na informação. Por isso, faz-se necessário e muito importante o aporte teórico do investigador e, também, realizar uma sólida análise do conteúdo oculto das mensagens e buscar a compreensão nas entrelinhas.

Franco (2015) nos orienta a fazer as comparações contextuais das mensagens e estipularmos como parâmetros os contextos individuais, sociais e históricos nos quais foram produzidas as mensagens. E, para concretizar nossa análise de conteúdo, será necessária cumprir com a etapa do delineamento de nossa pesquisa, assim como do plano de pesquisa, a fim de responder a nossa pergunta, tendo como aporte a integração nos procedimentos de amostras de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registros. Em síntese, a integração da fundamentação, análise, coleta e interpretação dos dados.

Quanto às fases de organização de análise e definição das categorias, será necessária uma pré análise, que consiste nas buscas iniciais das instituições, dos materiais e nas primeiras sistematizações. Cabe, portanto, a escolha dos documentos, formulação das hipóteses e de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Sobre as categorias de análise, a tarefa será de agrupar todos os elementos a fim de estabelecermos as relações entre eles. Como não existem fórmulas prontas, o caminhar e o amadurecimento nos trabalhos deverão nos ajudar nessa tarefa de agrupar e separar as categorias. Para Roque,

> Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão. (MORAES, 1999, p. 6)

Para melhor organizar o processo da pesquisa, tendo em vista a discussão, a análise e a interpretação dos dados, adotamos os seguintes procedimentos:

1- Foi feita uma leitura geral de todo material coletado para apreender uma visão do todo e organizar em partes;

2- Organização do material em categorias por análise temática;

3- Buscou-se estabelecer uma relação cautelosa entre os dados e a teoria, a fim de produzir um texto cuja redação tomou por base os objetivos da pesquisa, os dados empíricos e as teorias que fundamentam o estudo.

3 QUILOMBOS: SIGNIFICAÇÕES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Para pesquisar em escolas que atendem a estudantes quilombolas, tendo em vista conhecer a influência da educação formal no processo de construção identitária desses alunos, é importante compreender os mecanismos de resistência da população negra ao longo de nossa história, assim como estudar a formação dos quilombos, entre outras formas de organizações coletivas negras de resistência. Nesse sentido, iniciaremos discutindo a história dos quilombos no Brasil, seguidas pelas formações desses focos de resistência na Bahia e, por último, as comunidades remanescentes de Caetité em pleno sertão baiano.

3.1 Quilombos no Brasil, na Bahia e em Caetité

As marcas da trajetória de vida dos afrodescendentes, desde a escravidão e expatriação dos ancestrais em quase quatro séculos, mostram que eles foram capazes de criar inúmeras estratégias de sobrevivência e de resistência no novo mundo, entre as quais se destacam as fugas, a compra e conquista de territórios para a formação de quilombos e a formação de grupos dentro da sociedade a favor da abolição e da libertação de escravizados.

Os quilombos começam a surgir quase que paralelo a escravidão no Brasil. Como tivesse negros escravizados, surgiriam os quilombos como uma das formas de resistência e rebeldia contra as forças opressoras do regime escravista. O conselho ultramarino fez uma definição de quilombo, ‘onde haja dois ou três paus e servirem para eles morarem é um quilombo’. Geralmente, são lugares afastados para que possam se proteger, sendo estratégicos para que pudessem perceber a chegada dos que os ameaçavam com tentativas de capturas. Foi nos quilombos que os negros escravizados, nos séculos XVII e XVIII, buscavam viver com dignidade. Eram nesses espaços que eles buscavam resgatar os hábitos e costumes deixados na África. Ali nasceu a base da nossa cultura Afro-brasileira.

Segundo Kabengele Munanga (2009), a palavra quilombo é uma forma adaptada para a Língua Portuguesa da palavra africana *kilombo,* que se trata de uma organização sócio-política militar que era presente na área geográfico-cultural Congo-Angola. O mesmo autor afirma que, em seu conteúdo, o *kilombo* afro-banto foi, de certa forma, reconstruído em território brasileiro como uma forma de oposição ao sistema escravista, porém com características específicas que se desenvolveram no contato com outros povos e outras culturas.

A maioria das terras quilombolas, atualmente, está nas regiões Norte e Nordeste do Brasil; tudo a ver com a produção açucareira do período da escravidão. O mais famoso dos

quilombos foi o Quilombos de Palmares que tinha como líder principal Zumbi. Era tão famoso no Brasil que se tornou uma grande ameaça ao regime.

Os quilombos da época da escravidão direta ou indiretamente deram origem às comunidades quilombolas que temos hoje, nos diversos sentidos dados a essas organizações que conhecemos. É importante enfatizar que não acreditamos na existência de uma "pureza" da cultura africana dentro das comunidades quilombolas e, muito menos, negar o que se mantem da cultura e tradição das simbologias sociais construídas historicamente.

A ressignificação da concepção de quilombo e o fortalecimento dos grupos constituídos permitiram, a um grande número de comunidades negras, reivindicar o autorreconhecimento pela certificação das comunidades como quilombolas, a regularização das terras ocupadas tradicionalmente e a criação e implementação de políticas públicas específicas, seja no que tange à busca por melhoria na qualidade de vida das comunidades, seja na educação, como no combate ao racismo de modo em geral, que sempre foi um poderoso instrumento para a marginalização desses povos na escola e na sociedade, tanto a nível nacional como internacional.

Nesse sentido, o grande destaque é a promulgação da Constituição Federal de 1988, que inaugura uma nova era, quando passa a considerar os quilombolas como sujeitos de direitos, o racismo como crime inafiançável e imprescritível, e as manifestações culturais como um bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A partir desse contexto, o Decreto 4887/03 regulamenta

> o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos em seu artigo 2º, define comunidades remanescentes de quilombos como 'os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida' (BRASIL, p.01, 2003).

Não se sabe ao certo quantas comunidades quilombolas existem hoje. Muitas estão regularizadas pela Fundação Cultural Palmares, outras tantas não. Uma característica peculiar dos quilombolas do passado é que eles sempre recebiam e se juntavam a outras minorias também exploradas pelo sistema como índios, foragidos, desertores.

Segundo a Fundação Cultural Palmares, no Brasil, conforme dados atualizados pela portaria 138 de 02/08/19, existem 3.386 comunidades certificadas como quilombolas. Porém, dentre essas, conforme o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA),

apenas7% receberam a posse definitiva das suas terras. Os entraves que fazem com que tenhamos um número reduzido de titulações se dão principalmente pela ineficiência do Estado brasileiro em realizar o processo de delimitação, demarcação e titulação das terras, que hoje é de responsabilidade do INCRA. Isso dificulta ainda mais o acesso a outros direitos como moradia, crédito rural, saneamento básico, saúde, educação específica dentre outros.

Entre os estados brasileiros, a Bahia é o estado com maior número de comunidades quilombolas, com um total de 735 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares até o ano de 2019. Essa certificação é o primeiro passo para que uma comunidade inicie o processo de titulação da terra, etapa conduzida pelo INCRA.

Mesmo com 303 processos de regularização fundiária abertos pelo INCRA, o estado possui poucas áreas tituladas, em que os remanescentes dos quilombos tenham recebido o documento com o título definitivo de propriedade da terra. Dentre os processos abertos na Bahia pelo INCRA, 34 já tiveram os Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID) publicados, o que, segundo o órgão, significa que estão em fase avançada de regularização. Essa falta de documentos dificulta o acesso aos financiamentos para atividades como a agropecuária, infraestrutura e políticas públicas em geral (BRASIL-INCRA, 2019).

Entre as comunidades mais conhecidas na Bahia atualmente, a do Rio dos Macacos, em Simões Filho (Grande Salvador), se destaca pelo histórico de lutas. Reconhecida como área remanescente de quilombo em 2015, ainda está em fase de titulação por parte do INCRA.

Tabela 3 – Quantidade de Comunidades quilombolas certificadas nos municípios baianos

Abaíra 3	Caatiba 1	Esplanada 2	Lamarão 1	Pindobaçu 3	Sítio do Mato 2
Abaré 5	Cachoeira 16	Fátima 1	Lapão 14	Piripá 4	Souto Soares 4
Água Fria 1	Caém 4	Feira de Santana 3	Lauro de Freitas 1	Planaltino 1	Tanhaçu 2
Alagoinhas 3	Caetité 13	Filadélfia 17	Lençóis 3	Planalto 2	Taperoá 4
Amélia Rodrigues 1	Cafarnaum 10	Gentio do Ouro 2	Livramento de Nossa Senhora 15	Poções 3	Teolândia 2
América Dourada 13	Cairu 5	Guanambi 1	Malhada 3	Ponto novo 1	Tremedal 2
Anagé 3	Caldeirão Grande 1	Ibiassucê 1	Maragogipe 12	Presidente Dutra 1	Uibaí 2
Andaraí 1	Camaçari 1	Ibipeba 11	Maraú 6	Presidente J. Quadros 1	Valença 9
Antônio Cardoso 2	Camamu 10	Ibirapuã 1	Mata de São João 3	Pres. Tancredo Neves 2	Várzea Nova 1
Antônio Gonçalves 4	Campo Formoso 21	Ibitiara 8	Miguel Calmon 3	Quixabeira 1	Vera Cruz 2
Araças 46	Canarana 11	Ibititá 8	Mirangaba 10	Riacho de Santana 9	Vitória da Conquista 24
Aramari 1	Candiba 1	Igaporã 2	Monte Santo 1	Ribeirão do Largo 1	Wanderley 3

Aurelino leal 1	Cansanção 1	Igrapiúna 3	Morro do Chapéu 6	Rio de Contas 8	Wanderley 1
Banzaê 4	Capim Grosso 3	Iraquara 4	Mortugaba 1	Rio Real 1	Wenceslau Guimarães 6
Barra 1	Caravelas 3	Irará 5	Mucugê 1	Ruy Barbosa 1	Xique-Xique
Barra da Estiva 3	Carinhanha 2	Irecê 1	Mulungu do Morro 12	Salinas das Margaridas 1	Sítio do Mato 2
Barra do Mendes 4	Casa Nova 1	Itacaré 7	Mundo novo 1	Salvador 6	Souto Soares 4
Barreiras 1	Central 10	Itaguaçu da Bahia 3	Muquém de São Francisco 4	Santa M. Da vitória 1	Tanhaçu 2
Barro alto 4	Cipó 3	Itamari 1	Muritiba 1	Santa Teresinha 1	Taperoá 4
Belo Campo 1	Cocos 2	Itambé 1	Nilo Peçanha 2	Santo Amaro 3	Teolândia 2
Biritinga 1	Conceição da Feira 2	Itanhém 1	Nordestina 12	São Domingos 1	Tremedal 2
Bom Jesus da Lapa 15	Conceição do Coité 1	Itororó 1	Nova Ibiá 1	São Felix 9	Uibaí 2
Bom Jesus da Serra 2	Conde 2	Ituberá 6	Nova Viçosa 3	São Fran. Do conde 2	Valença 9
Boninal 4	Condeúba 1	Jacobina 8	Novo Horizonte 1	São Gabriel 5	Várzea Nova 1
Bonito 15	Contendas do Sincorá 1	Jaguaquara 1	Ouriçangas 8	São Gonçalo dos Campos 1	Vera Cruz 2
Brejolândia	Coração de Maria 1	Jequié 1	Palmas de M.. Alto 16	São Sebastião Passé 1	Vitória da Conquista 24
Muquém de São Francisco	Cruz das Almas 2	Jeremoabo 6	Palmeiras 4	Saúde 1	Wanderley 3
Sítio do mato 1	Curaçá 1	João Dourado 16	Paratinga 3	Seabra 9	Wanderley 1
Buritirama 1	Encruzilhada 1	Juazeiro 1	Pedrão 2	Senhor do Bonfim 17	Wenceslau Guimarães 6
Caatiba 1	Entre Rios 6	Jussara 2	Piatã 12	Serra do Ramalho 2	Xique-Xique
Cachoeira 16	Érico Cardoso 1	Lagoa real 1	Pindai 2	Simões Filho 3	

Fonte: Fundação Cultural Palmares, 2019 (tabela elaborada pela pesquisadora).

3.2 Comunidades quilombolas no Território do Sertão Produtivo

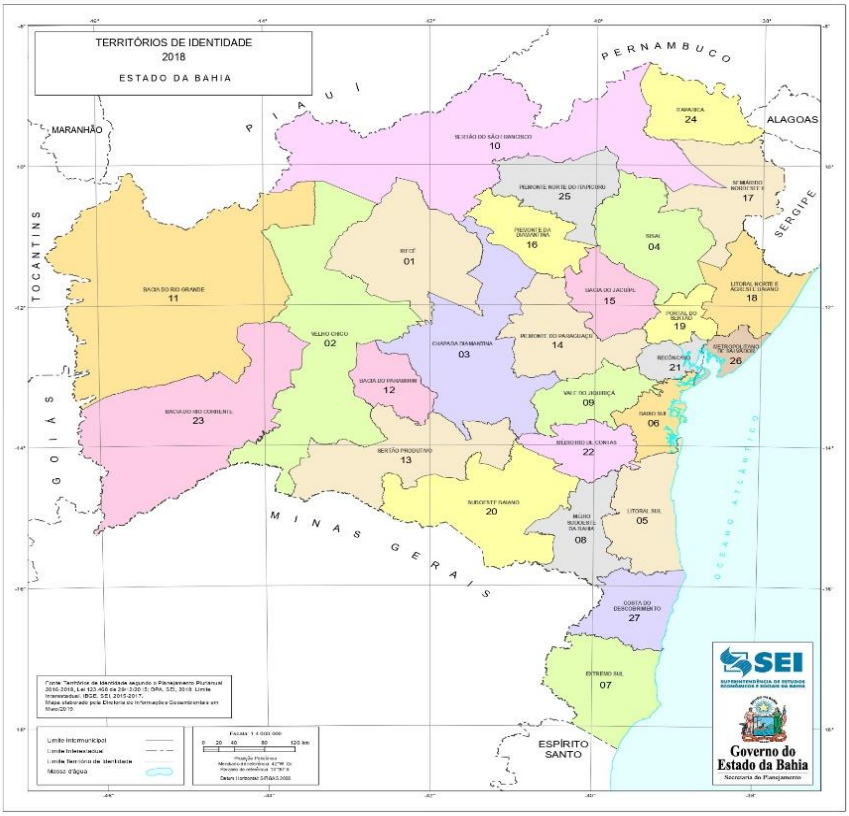
O Governo da Bahia, a fim de planejar e executar ações no estado da Bahia, passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Segundo a Secretaria de Planejamento, a metodologia desenvolvida foi com base no sentimento de pertencimento, em que as comunidades, por meio de suas representações, foram convidadas a opinar. E, assim, definiram

> o território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a

> cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA-SEI, 2019).

O foco da nossa pesquisa é o território de identidade denominado Sertão Produtivo, que compreende os municípios de Brumado, Caculé, Caetité (sede do território), Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiu, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi.

Figura 3 – Divisão da Bahia por Territórios de Identidade



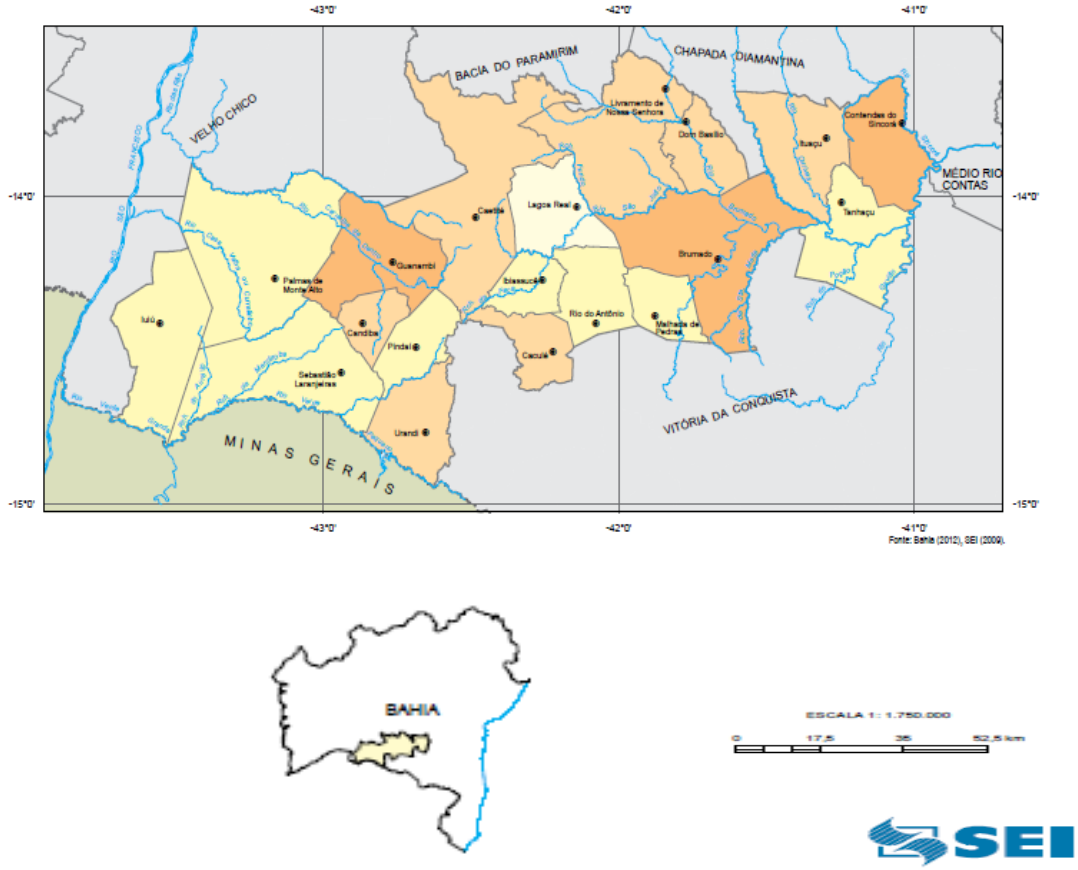
Fonte: SEI –Bahia

Segundo os dados oficiais do estado da Bahia, por meio da Secretaria de Planejamento do Estado, a região que abrange o Território de Identidade Sertão Produtivo “começou o seu processo de concepção social, político-administrativa e cultural entre os séculos XVII e XVIII” (Bahia, 2016, p. 13). Assim, iniciava-se a atuação econômica dos seus municípios e de todo Alto Sertão da Bahia. Consequentemente, a sua ocupação aconteceu através da distribuição e

posse de terras do Sistema Sesmarias, ou seja, na mesma lógica das Capitanias Hereditárias do século XVI.

Os dados históricos constam que o Alto Sertão Baiano foi povoado pelas fazendas de gado no vale do Rio São Francisco e a exploração de ouro e diamantes nas terras do Sertão Produtivo. Essas duas atividades impulsionaram o processo de colonização à medida que novos espaços eram tomados com a criação de rebanho e exploração de ouro. Logo, os primeiros habitantes do sertão foram fazendeiros, administradores de fazendas, vaqueiros, livres e escravos

Figura 4 - Território Sertão Produtivo



Fonte: Secretaria de planejamento. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), 2012. Disponível em www.sei.ba.gov.br. Acesso em 09 de março de 2019.

Temos uma quantidade significativa de 55 de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares- FCP na região do Território de Identidade do Sertão Produtivo. Dentre os 20 municípios, apenas 10 possuem comunidades quilombolas: Caetité 13, Candiba 01, Contendas do Sincorá 01, Guanambi 02, Ibiassucê 01, Lagoa Real 01, Livramento de Nossa Senhora 15, Palmas de Monte Alto 17, Pindaí 02 e Tanhaçu 02.

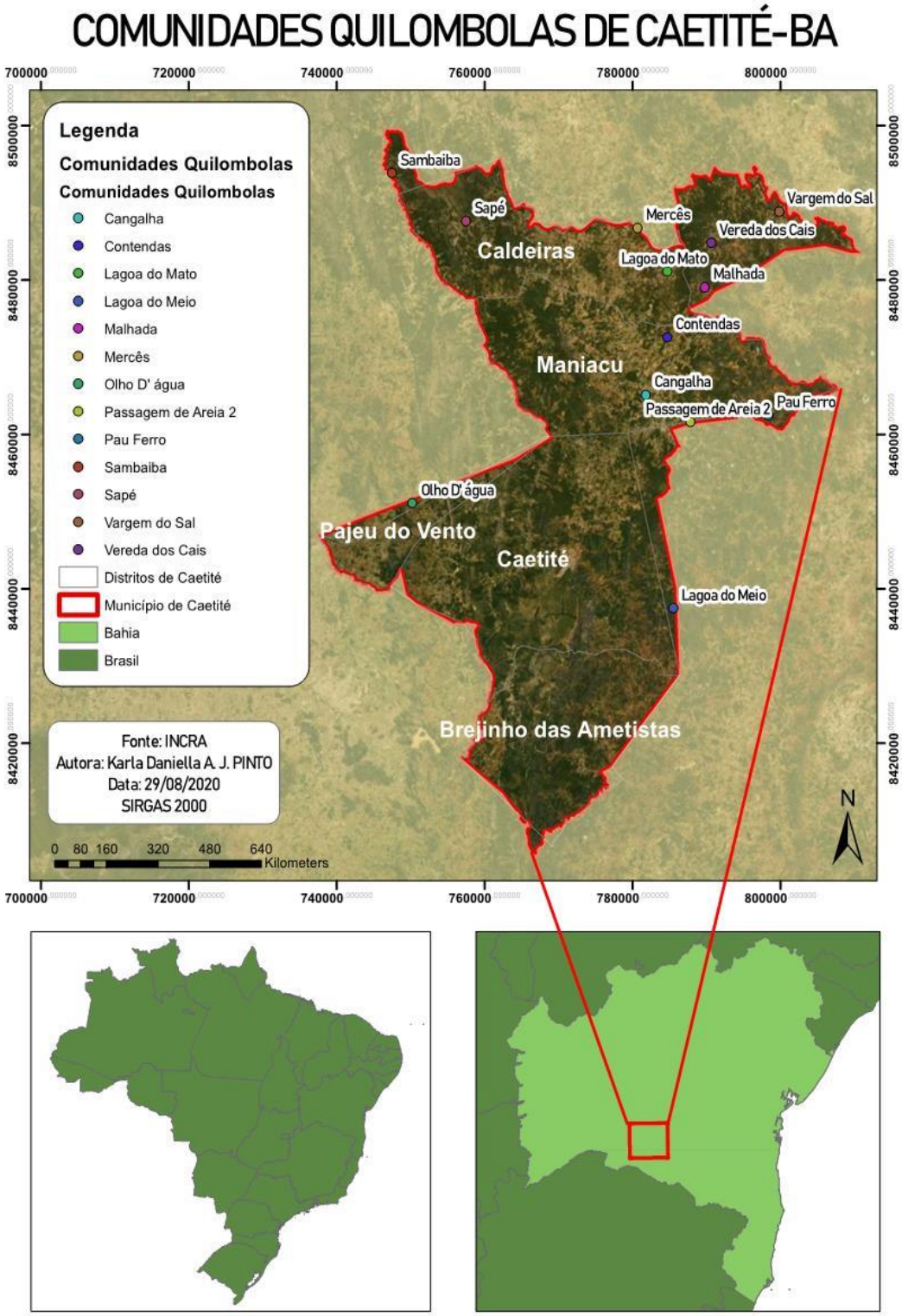
Os dados apontam o quanto é significativo o percentual de comunidades quilombolas no Território de Identidade do Sertão Produtivo, com destaque aos municípios de Palmas de Monte Alto, Caetité e Livramento de Nossa Senhora.

3.3 Comunidades Quilombolas de Caetité

Uma das dificuldades em debater sobre as comunidades tradicionais é a falta de produções, pesquisas e acervos específicos sobre essas comunidades. São poucos os registros e as produções acadêmicas. Existe, por parte da igreja católica, uma memória construída acerca da organização das comunidades quilombolas em Caetité.

Segundo a memória social, a identificação das comunidades como quilombolas, no munícipio de Caetité, surgiu quando a organização dos quilombolas começou a ganhar corpo timidamente dentro de alguns setores do governo Federal e Estadual. Assim, na diocese, sob o comando do Bispo D. Antônio Alberto e da agente pastoral Aneli Rodrigues, diversas ações foram implementadas por meio da Pastoral Diocesana, criando daí uma pastoral específica para as comunidades Quilombolas, por meio das Comunidades Eclesiais de Base - CEB, que tinham como princípio manter e desenvolver os usos, costumes, tradições e culturas hereditárias, imortalizadas através de gerações que, alimentando todos esses traços culturais, criava espaço para o reconhecimento dentro da sociedade.

Figura 5 - Comunidades Quilombolas de Caetité



Atualmente, como já mencionado, o município de Caetité possui 13 comunidades certificadas como quilombolas e existem mais outras 8 com processos de certificação em

tramitação junto à Fundação Cultural Palmares, totalizando 21 comunidades negras tradicionais. Dentre essas, apenas a comunidade Sambaíba possui escola. A referida comunidade fica localizada próximo ao distrito de Caldeiras.

Tabela 4 - Comunidades quilombolas de Caetité por região

ORD	COMUNIDADE	LOCALIZAÇÃO	ORD	COMUNIDADE	LOCALIZAÇÃO
01	Sambaíba	Caldeiras	**08**	Pau Ferro	Maniaçu / Juazeiro
02	Sapé	Caldeiras	**09**	Malhada	Maniaçu
03	Vereda dos Cais	Maniaçu	**10**	Lagoa do Meio	Sede
04	Vargem do Sal	Maniaçu / Cercado	**11**	Lagoa do Mato	Maniaçu
05	Mercês	Caldeiras/Maniaçu	**12**	Passagem de Areia II	Maniaçu
06	Olho D'Água	Pajeú do vento	**13**	Cangalha	Maniaçu
07	Contendas	Maniaçu			

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados da Fundação Cultural Palmares – FCP 2019

Como já destacado, a nossa pesquisa abarcará alunos quilombolas da região de Maniaçu. O acesso a essas comunidades se dá pela rodovia BR-122**,** via asfaltada até a sede do distrito de Maniaçu (28 km) e, a partir daí, pelas estradas vicinais que cruzam a região. Algumas vias têm boas condições de manutenção devido ao empreendimento das Indústrias Nucleares do Brasil (INB), ligação federal com o município de Paramirim e, nos últimos anos, devido às instalações de parques eólicos na região. Isso vem gerando também muitos outros conflitos por questões de estradas, águas, domínio de terrenos e, principalmente, com problemas constantes de contaminação dos lençóis freáticos por Urânio sob a responsabilidade da INB.

É sabido que as comunidades rurais brasileiras dependem da terra para sobreviver e com as negras não é diferente. Mesmo que algumas tenham outras fontes de renda, a terra é o principal meio para a sobrevivência dos camponeses. Sem ela, essas comunidades tendem a desaparecer, provocando a migração de seus membros para os centros urbanos. Nelas, é notável o esvaziamento, principalmente por parte dos jovens, que abandonam suas famílias para buscarem empregos em São Paulo ou Mato Grosso, trabalhando com mão de obra no corte de cana ou nas colheitas de algodão, laranja, café e qualquer outro subemprego.

A historiadora Teixeira (2010), em sua dissertação de mestrado, analisa como se deu a relação das comunidades negras com a terra. Segundo ela, o campesinato pobre no Brasil idealiza a terra como meio de sobrevivência. O historiador Adelmir Fiabani (2008, p. 28) afirma que:

> A terra é um lugar para plantar e dela extrair os alimentos para o núcleo familiar, ou seja, a terra não tem o significado de capital, bem imóvel, que pode ser vendido, trocado ou penhorado. Por outro lado, a terra é o local onde a comunidade construiu e constrói a sua história. Nessa medida, ela tem um sentido de resistência e de afirmação cultural. Mesmo mudando algumas vezes de local, a comunidade negra construiu sua história e perpetuou sua cultura em determinado território. Este território, esta terra é o ponto de convergência da história da comunidade. É naquele local onde tudo começou. Lutando contra muitas adversidades, as comunidades negras resistiram parcialmente aos apelos do mercado imobiliário de terras e chegaram, ao século XXI, como verdadeiros arquivos vivos que guardam elementos da cultura negra no Brasil. (FIABINI, 2008, p. 28.)

A terra, como território de identidade dos quilombolas, reforça sua cultura e demarca as lembranças das localizações das casas, das igrejas, terreiros, das casas de farinha, dos pastos, das aguadas, enfim, das áreas designadas para trabalho, culturas agrícolas e práticas culturais desenvolvidas pelos antigos, predominantes até os dias de hoje, ou que apresentem vestígios materiais que poderão servir de fortes aliados para que a população possa reivindicar uma demarcação correta de suas terras.

Quando um grupo passa por diversas configurações em diferentes momentos da história, deve haver sempre o cuidado de não deixar que se percam os traços originais de sua identidade. Por isso, os moradores das comunidades quilombolas mantêm muitas práticas culturais antigas que foram aprendidas com seus antepassados e que eles dizem ser uma herança quilombola.

Hoje se percebe uma ligação das comunidades com as organizações locais, regionais e nacionais, bem como o Sindicato de Trabalhadores Rurais, Movimento de Mulheres Camponesas, associações Quilombolas, CRAS Rural e, principalmente, com instituições representativas como Conselho Municipal das Associações Quilombolas, Fórum Baiano de Educação Quilombola, Conselho Territorial de Comunidades Quilombolas, CAR, Secretaria de *Promoção da Igualdade Racial do Governo do Estado da Bahia (SEPROMI).*

Do ponto de vista da cultura religiosa, o catolicismo tem presença marcante no Brasil. Todavia, é sabido o quanto da cultura ancestral africana, adaptada aos ritmos e condições de vida de negros no Brasil, gerou uma profusão de cultos muito rica e diversificada que hoje, sem dúvida, pode-se dizer que as religiões afro-brasileiras têm algo de africanas e de brasileiras, sendo, porém, diferentes das matrizes que a geraram.

Nas comunidades quilombolas, as práticas religiosas se misturam num sincretismo, em que se vê imbricada pelo catolicismo e pelas igrejas protestantes que, cada vez mais, se instalam dentro dessas comunidades e criam conflitos com suas tradições culturais africanas.

Outra manifestação que permite uma abordagem de uma “identidade cultural” quilombola para a comunidade são as festas. As práticas culturais têm sido uma aliada no processo de reconhecimento e posse da terra por essas comunidades negras.

Os membros das comunidades costumeiramente recebem convites para realizar apresentações nas festas regionais, na universidade do Estado da Bahia, Campus VI de Caetité, nas escolas, nos festejos do 02 de Julho e, principalmente, há alguns anos, com a realização do Encontro das comunidades quilombolas, que se encontrou no 10º ano em 2019. Surgiu como um evento de recebimento das primeiras certidões de reconhecimento em 2010 e hoje tem proporção regional que envolve além das 13 comunidades de Caetité (Sapé, Sambaíba, Olho Dágua, Lagoa do Meio, Contendas, Malhada, Cangalha, Veredas dos Cais, Lagoa do Mato, Vargem do Sal, Mercês, Passagem de Arreia e Pau Ferro) participantes das comunidades regionais como do quilombo de Santo Inácio, município de Ibiassucê e Quilombo da Lagoa do município de Rocha de Lagoa Real.

Figuras – 06, 07, 08 - I Encontro das Comunidades Quilombolas de Caetité

Fonte: Arquivo pessoal

Esse encontro é muito significativo visto que promove a integração das várias comunidades e fortalece seus vínculos de identidade.

Ali são desenvolvidas atividades culturais como: samba de roda, cantigas, capoeira, ternos de reis, bumba-meu-boi, dança da colheita, maculelê, violeiros, repentistas, batuque, mostra de vídeo, torneio esportivo, dança afro, além da realização de oficinas de amarrações de turbantes, tranças e confecções de boneca Abayomi. Ainda instalam barracas com exposições de produtos da agricultura familiar e artesanato local. O evento encerra com distribuição de mudas de plantas nativas.

Outro elemento a ser lembrado é que os três primeiros encontros foram realizados na sede do município e logo passou a ser itinerante, acontecendo nas comunidades quilombolas, num revezamento, em que eles mesmos definem a comunidade anfitriã de cada ano.

Figuras: 9, 10 e 11 - IV Encontro das comunidades quilombolas

Fonte: Arquivo pessoal

Esse encontro é mais que uma representação simbólica e ou folclórica. Demonstra uma organização ontológica do povo negro, com grande participação dos idosos, mulheres e da juventude quilombola.

4 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS QUE DIALOGAM COM O OBJETO DE ESTUDO

Este levantamento visa a conhecer algumas pesquisas produzidas e que se relacionam com o objeto desta pesquisa, para perceber algumas contribuições, bem como as lacunas que existem sobre o tema. Para sua elaboração, fizemos um levantamento inicial com a finalidade de conhecer os estudos e pesquisas relacionadas a currículo, relações étnico-raciais, quilombos e nucleação escolar. Em seguida, um levantamento da legislação educacional brasileira a fim de dar o suporte necessário à pesquisa. Nesse percurso, decidimos por não mais incluir a nucleação escolar por se perceber a amplitude da pesquisa para um mestrado.

O resultado aponta alguns trabalhos em diferentes regiões do Brasil que discutem a temática da educação escolar quilombola. Percebemos um crescente interesse ainda maior a partir de 2012, quando discutem educação escolar e currículo quilombola após a aprovação das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola pelo Ministério da Educação. Como o projeto passou por algumas modificações, organizamos o estado da arte em duas partes.

Iniciada em agosto de 2018, a primeira fase investigativa, com o levantamento pertinente ao campo de pesquisa e das produções, os bancos de teses e dissertações da CAPES e reuniões da ANPED, nordeste.

Os trabalhos de identificação e quantificação, ainda que incompletos, permitiram a apresentação de alguns dados preliminares. Salientamos que este levantamento é parcial e não está finalizado. Porém, é certo que o interesse por essa temática é muito recente, e utilizamos como marco o ano de 2012, a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar quilombola- DNCEEQ.

A primeira busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES nos fez perceber, inicialmente, muitas produções acadêmicas no período de 2003 a 2018 e após a análise de alguns títulos, palavras-chave e resumos. Dentre as produções encontradas, algumas se referem à educação escolar quilombola no que diz respeito às questões curriculares, culturais, identitárias, étnicas, ambientais. Nesse sentido, apesar de não estarem totalmente desarticuladas, é possível, a partir dessa distinção, categorizá-las em subcampos.

Tivemos uma preocupação inicial na definição das palavras-chave que se aproximassem dos debates a que nos propomos a analisar na pesquisa.

Tabela 5 – Produções científicas da 36ª reunião da ANPED

AUTOR (ES)	TÍTULO	Reunião	GT	ANO	Modalidade
- Kalyla Maroun,Suely Noronha de Oliveira ,Edileia Carvalho – PUC-RIO	Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil	36º	21	2013	TRABALHO
José Eustáquio de Brito – UEMG	Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha	36º	21	2013	Trabalho
Jeanes Martins Larchert – UESC/UFSCar	Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar	36º	21	2013	Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora

No GT 21, Educação e relações étnico raciais da 36º ANPED, não encontramos nenhum trabalho quando buscado pelos descritores **quilombo e Currículo**. Quando se utilizou a palavra Quilombola apenas, apareceram três trabalhos bastantes interessantes para a pesquisa inicialmente.

O primeiro, intitulado ***Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil***, tem como objetivo principal ilustrar o debate sobre a temática emergente da educação escolar quilombola a partir de duas conjunturas diferenciadas que se complementam. A primeira pontua o processo de construção da política nacional para tal modalidade de educação, representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Já na segunda, apresenta dados empíricos sobre duas experiências de educação quilombola em comunidades remanescentes de quilombo situadas na região Sul do estado do Rio de Janeiro. São elas: Santa Rita do Bracuí e Campinho da Independência, localizadas, respectivamente, nos municípios de Angra dos Reis e Paraty.

Outro trabalho, ***Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha***, BRITO (2013), discute a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e insere-se num contexto de avanço de proposições políticas observáveis ao longo da última década, que têm por foco o desenvolvimento de ações afirmativas direcionadas à população afrodescendente, reconhecendo o protagonismo político dos movimentos quilombola e negro brasileiros. Tomando-se por critério de análise a relação entre trabalho e educação no texto das diretrizes, o artigo discute desafios postos às comunidades quilombolas para a efetivação das diretrizes. Dados coletados junto a uma comunidade quilombola são apresentados de modo a configurar um quadro caracterizado por

escassas oportunidades ocupacionais que têm contribuído para a migração sazonal da população masculina quilombola, especialmente os jovens, para regiões de cultivo de cana-de-açúcar. O texto aponta para a necessidade de se adotar uma perspectiva multidimensional do problema de modo a consolidar projetos capazes de contribuir para o fortalecimento das comunidades quilombolas.

E, por último, o trabalho ***Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar de*** Jeanes Martins Larchert (2013), que analisa *a prática da resistência vivida na comunidade quilombola do Fojo, Itacaré – Bahia* e os processos educativos à ela relacionados. Objetiva compreender como esses processos educativos contribuíram e contribuem para as vivências dos conhecimentos e saberes quilombolas. Subsidiada pelos aportes da pesquisa compartilhada e da etnografia, a inserção na comunidade possibilitou participar das práticas cotidianas das famílias na comunidade. A organização das residências, a relação com a natureza e a extensão do território cultural estruturam as estratégias epistemológicas e históricas da resistência quilombola e seus processos educativos. A partir desses dados, a pesquisa organiza três eixos de análise: o domicílio existencial; a epistemologia da natureza e o território comunitário. Ao analisar esses processos educativos, intenciona um diálogo com o currículo escolar, entendendo que a escola deve ser para os homens e as mulheres negras (os) do Fojo um espaço de fortalecimento de seus territórios identitários.

Tabela 6 – Produções científicas do banco de teses e dissertações da Capes

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	TIPO	ANO
Ferreira, Antônio	O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo'	Universidade Católica de São Paulo	Mestrado	2014
Joazeiro, Nelson Marsilio dos Santos	Jovens kalungas de Cavalcante-Go: processos formativos, construções de identidades e trajetórias escolares'	Pontifícia Universidade Católica De Goiás	Mestrado	2017
Marini, Everaldo	**Nucleação de Comunidades escolares tradicionais no município de nova Petrópolis: perspectivas interculturais no processo de escolarização**	Centro Universitário LA SALLE, Canoas. Biblioteca UNILASALLE	Mestrado	2010
Soares, Edimara Gonçalves.	**Educação escolar quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente**	Universidade Federal do Paraná	Doutorado	2012
Santos, Deborah Luiza Moreira Santana	Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no quilombo de Mata Cavalo	Universidade Federal do Mato Grosso	Mestrado	2017
Nascimento, Olindina Serafim	**Educação Escolar Quilombola: memória vivência e saberes das comunidades Quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge'**	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado	ano
Macêdo, Dinalva de Jesus Santana.	**O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima'**	Universidade do Estado da Bahia	Mestrado	2008
Macêdo, Dinalva de Jesus Santana.	Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA:	Universidade do Estado da Bahia	Doutorado	2015

	indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais			
Matos, Diogo Pereira	Quilombo, escola e identidades: um estudo sobre a comunidade remanescente de quilombo do Curralinho dos Paulas do município de Resende Costa/MG'	Universidade Federal de São João del-Rei	Mestrado	2017
Queiroz, Marcia De Godoi	Memórias de resistência, identidades em conflito e a prática educativa da escola municipal Virgília Garcia Bessa na comunidade quilombola do Castainho em Pernambuco'	Universidade Federal de Pernambuco.	Mestrado	2017
Santos, Pedro Fernando Dos	Memórias que educam: narrativas dos velhos do quilombo de Santana-PE para a formação da juventude e preservação dos saberes da tradição'	Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte	Mestrado	2015
Silva, Kleide Iraci Marques	**A Construção da Identidade Quilombola na Percepção dos Jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa- Bahia'**	Universidade do Estado da Bahia	Mestrado	2014
Silva, Claudia De Oliveira Da	Construindo o pertencimento afroquilombola através das contribuições da pretagogia	Universidade Federal do Ceará	Mestrado	2015
Sucupira, Tania Gorayeb	Quilombo boqueirão da arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas	Universidade Federal do Ceará	Mestrado	2015
Ferreira, Angela Aparecida.	**História Local Em Sala De Aula: Quilombos De Minas E Identidade Quilombola No Século XXI.**	Universidade Federal De Minas Gerais,	Mestrado	2016
Souza, Márcia Lúcia A. de	**Educação E Identidade No Quilombo Brotas'**	Universidade Estadual De Campinas	Mestrado	2009
Martins, Cristian Farias	**As Fronteiras Da Liberdade: O Campo Negro Como Entre-Lugar Da Identidade Quilombola'**	Universidade De Brasília, Brasília	Mestrado	2006

Fonte: Tabela organizada pela autora

Apresentamos acima pelo menos 17 trabalhos que se aproximam do debate que nos propomos a fazer nesta pesquisa. Destacamos aqui pelo menos dois trabalhos que trarão grandes contribuições para a pesquisa; os trabalhos das pesquisadoras Dinalva de Jesus S. Macêdo e Edmara G. Soares. Ambos tratam das lutas dos quilombolas pela implantação de uma pedagogia diferenciada para atender às especificidades culturais dos povos do quilombo, currículos e práticas da comunidade escolar no sentido de reforçar seus valores culturais.

Macêdo (2008), em seu trabalho intitulado “O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a autoestima”, buscou analisar de que forma o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial e da autoestima da criança e do adolescente quilombola de Araçá Cariacá. Os resultados apontaram que a escola não atende ao que determina a lei 10.639/03. Todavia, os professores manifestam desejo em trabalhar com a história e a cultura da comunidade, porém faltam orientações e formação para transgredir o currículo oficial.

Macêdo (2015) buscou, em sua tese, analisar de que modo a educação escolar dialoga com as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas de Araçá Cariacá, Brasileira e Rio das Rãs, município de Bom Jesus da Lapa-Ba. Os sujeitos da pesquisa foram professores, coordenadores, direção, alunos e pais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de viés etnográfico que utilizou da análise de conteúdo na modalidade temática, com a qual constatou

que as questões étnico-culturais das comunidades locais, como as temáticas relacionadas à população afro-brasileira e africana, são trabalhadas nas escolas de maneira tradicional, sem reflexão, principalmente em datas comemorativas e ou eventos esporádicos. A pesquisadora registra também tentativas isoladas das professoras em inserir temáticas culturais em suas práticas para além do currículo oficial.

O trabalho da pesquisadora Soares (2012) tem o objetivo central de diagnosticar os efeitos gerados a partir da implementação da política de Educação Escolar Quilombola no Estado do Paraná, no período compreendido entre os anos de 2009-2011, tanto nas Escolas Quilombolas quanto nas Escolas que atendem às Comunidades Remanescentes dos Quilombos – CRQs. Sua pesquisa contextualiza o ineditismo do estado do Paraná como primeiro Estado a reconhecer a necessidade de elaborar uma política educacional direcionada às CRQs.

> Ainda assim, a despeito de seu vanguardismo, importância, planejamento, inversão de recursos financeiros e humanos – estes últimos, contando com o envolvimento de profissionais capacitados técnica, científica e eticamente –, sem estabelecer parcerias efetivas, planejar e executar, a experiência foi inócua em termos de transformação genuína do status quo da Educação Escolar Quilombola no Estado (SOARES, 2012, p. 9).

Apontamos o trabalho de Soares (2012) por entender que também não basta apenas a iniciativa do estado para que a transformação aconteça de fato na promoção do currículo e da prática multicultural. A autora afirma que o investimento resultou em ações descontinuadas e efêmeras que não foram suficientes para que pudessem promover os avanços necessários.

Consideramos que, apesar de um número significativo de produções acadêmicas sobre a educação nas Comunidades Quilombolas, as pesquisas com foco em educação escolar quilombola ainda têm sido tímidas. Em virtude disso, aumentam os desafios neste campo de pesquisa e a torna de grande relevância.

Dando continuidade ao levantamento de informações sobre a temática, fizemos uma listagem das legislações nacional, estadual e municipal que tratam da escola do campo, bem como as que abordam a Educação das Relações Étnico-raciais, destacando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No tocante ao tema da Pluralidade Cultural, a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes. Buscamos, em seguida, relacionar a legislação que discute sobre a Educação Escolar Quilombola, examinando

suas Diretrizes Curriculares Nacionais, como também as Diretrizes Curriculares Nacionais do Estado da Bahia para essa modalidade de educação.

A diversidade cultural e as relações étnico-raciais (negros, quilombolas e indígenas), em nosso país, colocam o Estado brasileiro e a escola diante do dever de construção efetiva de políticas e práticas que garantam os princípios constitucionais de promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (CF, art. 3º, IV), a prevalência dos direitos humanos (CF, art. 4º, II) e a autodeterminação dos povos (CF, art. 4º, III).

Sob esse ponto de vista, tanto o Estado quanto a escola deverão garantir aos cidadãos e aos coletivos sociais por eles constituídos o direito e o respeito às identidades, à diversidade, à transmissão e à vivência de suas tradições culturais, os quais são parte constitutiva do nosso processo de formação histórica, social, cultural e política.

Do ponto de vista da política educacional, o processo institucional de garantia do direito à diversidade como um dos eixos da educação tem percorrido caminhos lentos e complexos. Nesse percurso, é preciso reconhecer o olhar dos pesquisadores em educação e os trabalhos que estão sendo produzidos nas universidades.

No segundo momento do levantamento das produções, realizado em agosto e setembro de 2019, cujos descritores passam a ser currículo, relações étnico-raciais, quilombos e práticas educativas, foram apontados outros trabalhos no repositório da CAPES. Usamos o recorte da área de educação e a temporalidade o ano de 2018. Organizamos em categorias de trabalhos de mestrado e trabalhos de doutorado e definimos como marco o ano de 2018.

Iniciamos pelos trabalhos de mestrado. Na listagem das pesquisas, destacamos os vinte trabalhos que tratam da nossa conjuntura. Os dados apontam que existe uma concentração das produções nas universidades dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, sendo cinco federais de cada estado. No estado de São Paulo, ainda aparecem pesquisas em duas universidades privadas. As demais estão nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Bahia e Pará. Dentre essas pesquisas, uma está voltada para o ensino superior e 17 para a Educação Básica.

Seguindo para os trabalhos de doutorado no mesmo período, encontramos 20 trabalhos depositados no ano de 2018 no banco da Capes, que não diferem muito da análise anterior. Percebemos ainda a grande concentração das produções nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, seguidos pelos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Bahia e Pará, Paraná, Piauí e Ceará. Observa-se também um aumento de trabalhos realizados em

instituições privadas (5) e estaduais (5) e, quanto à natureza dos trabalhos, a demanda maior também está voltada para a realidade da Educação Básica.

As instituições educacionais analisadas nessas pesquisas, geralmente, fazem parte dos sistemas públicos da Educação Básica na modalidade de Educação Infantil (02), Fundamental (23), Médio (03) e Superior (04).

Partirmos então para uma análise do referencial teórico utilizado nessas pesquisas e quanto aos descritores separadamente: relações étnico-raciais, currículo, Identidade. Quando se refere às relações étnico-raciais no Brasil são mais utilizados Kabengele Munanga, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Nilma Lino Gomes, seguidos de Eliane Cavalleiro e Antônio Sérgio Alfredo Guimarães. As referências sobre currículo são José Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira. Também são utilizados(as) como aportes teóricos para esta discussão Michael Apple, Henry Giroux, Jurjo Torres Santomé, Elisabeth Macedo, Vera Candau, Alice Casimiro Lopes e Ana Canen (Ana Ivenick). Sobre multiculturalismo, buscam contribuições de Peter McLaren, e sobre identidade Stuart Hall. As reflexões sobre as práticas educativas utilizam como aporte o educador Paulo Freire.

Quando buscamos recorrer aos estudos anteriores para aporte aos nossos projetos e as nossas pesquisas, um olhar sobre a metodologia nos ajuda a identificar qual melhor percurso a seguir. Nesse levantamento, foi-nos revelado que as investigações se valeram de uma abordagem qualitativa e com o uso de diferentes metodologias. Prevaleceram a pesquisa etnográfica (19 pesquisas) e estudo de caso (08 investigações). Dentre essas pesquisas, 10 utilizam a análise de conteúdos para a discussão e interpretação dos dados coletados.

Outro aspecto que buscamos analisar nas produções foi uma tentativa de categorizar as áreas de estudo. Não foi fácil esta tarefa. Várias pesquisas se direcionaram aos estudos sobre Lei 10.639/2003, sendo (04) trabalhos, racismo (04), identidade/quilombo (05), formação docente (04), práticas educativas (02), currículo (03). Aparecem outras temáticas variadas como gênero e raça, trajetórias de estudantes, silenciamento. Há de se notar a presença de algumas áreas de conhecimento que apareceram com destaque para Educação Infantil e creche (03) e cursos de medicina (02), além de geografia, história e literatura.

Currículo

Os trabalhos identificados buscam discutir a articulação entre currículo e práticas educativas em escolas quilombolas: Melo (2018), SILVA (2018), Flor (2018), Couto (2018), Silva (2018), Barcellos (2018). Essas pesquisas dialogam sobre as práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano das escolas, mostrando o distanciamento existente entre o arcabouço legal e o que ocorre no currículo em ação. O que foi revelado sobre o ensino da

História e Cultura Africana e Afro-Brasileira é que esse tema é trabalhado, geralmente, por meio de ações pontuais e isoladas nas escolas e por determinados professores que se identificam mais com a temática.

Relações étnico-raciais

Aqui, reunimos trabalhos de investigação que refletem sobre o modo como ocorrem as relações étnico-raciais nas escolas**.** Citamos trabalhos de Brandão (2018), Feliciano (2018), Couto (2018), Silva (2018), Silva (2018), Alves (2018), Pires (2018), Ferreira (2018), Ferreira (2018), Delzin (2018), Brito (2018), Miranda (2018), Santos (2018), Santos (2018).

Esses trabalhos, de modo geral, revelam a lógica eurocêntrica das práticas curriculares que perpassam as relações étnico-raciais no cotidiano escolar e o tratamento desigual destinado aos (às) estudantes brancos (as), estudantes negros (as) e estudantes quilombolas, interferindo negativamente na trajetória educacional dos (as) estudantes negros (as).

Formação docente

Destacamos quatro trabalhos que tratam sobre formação docente: Alves (2018), Brito (2018), Miranda (2018), Filho (2018).

Alves (2018), em sua pesquisa intitulada a *Educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras*, busca compreender os desafios que as professoras de creche enfrentam no trato com as questões raciais. Os resultados apontam as implicações do curso de formação continuada de Educação das Relações Étnico-Raciais que se desdobraram nas dimensões da formação e da prática pedagógica, necessitando de mais investimento na dimensão da atuação política frente às questões raciais.

O trabalho de Brito (2018), de caráter bibliográfico, tem como objetivo analisar o percurso da literatura especializada sobre a temática formação de professores e relações étnico-raciais durante o período de 2003 a 2013, que demarca dez anos de vigência da Lei n. 10.639/2003. Ela indica como resultados, que mesmo parecendo existir uma separação enorme entre pesquisas analisadas e a realidade de uma parcela significativa dos cursos de formação de professores, notadamente nas diferentes licenciaturas, a visibilidade conferida ao debate acerca da formação de professores e relações étnico-raciais, registrada nos elementos que compõem o corpus da investigação e impõe deslocamentos que engendram práticas e/ou hábitos, internalizados nos processos de formação de professores, representando uma matriz de percepção conformando o campo.

O trabalho de Miranda (2018) teve por objetivo analisar aspectos de um currículo de formação inicial de professoras da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco a formação docente para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Barbosa Filho (2018) busca analisar uma experiência de formação continuada na modalidade EaD para profissionais da Educação Básica, em sua maioria, visando o aperfeiçoamento para a implementação da temática das relações raciais no ambiente escolar. Por meio da pesquisa-ação, foram realizadas experiências e, a partir delas, foram produzidos conhecimentos que comprovaram os resultados positivos da educação das relações raciais, incorporada nos currículos da Educação Básica por meio de um trabalho realizado por profissionais em processo de uma formação docente.

Identidade/quilombo/memórias

Com essas categorias, destacamos dois trabalhos muito importantes: Fernandes (2018) e Bastos (2018). As pesquisas discutem como a lógica eurocêntrica das práticas curriculares perpassa as relações étnico-raciais no cotidiano escolar dos (às) estudantes brancos (as) e estudantes negros (as), o que interfere negativamente na trajetória educacional dos (as) estudantes negros (as). Esse descritor, enquanto categoria, perpassa por todas as outras quando discute relações étnico-raciais.

Fernandes (2018) buscou compreender a função da escola no processo de construção de identidades, analisando as dinâmicas, conflitos e as vicissitudes vividas por estudantes neste percurso numa escola situada em um quilombo urbano no Município de Jequié-Bahia. Chegou-se ao resultado de que a identidade quilombola pode ser compreendida por meio dos sentidos produzidos pelos sujeitos em um contexto em que os impeliu a refletir e a pensar sobre o significado de “ser negro” e de “ser quilombola”. É importante trazer uma consideração da pesquisadora bem interessante quando ela diz que “cerceada pelo racismo, a escola, na pessoa de seus gestores, alunos e professores, empreendeu ações que ecoaram em seu interior e para além dele”. Concluiu, então, que transformações são significativas, pois têm influenciado positivamente o processo de construção das identidades, especialmente aquelas relacionadas à negritude e ao quilombo.

Bastos (2018), em sua pesquisa intitulada “Culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil”, propôs “compreender como as crianças quilombolas de Sambaíba, constroem suas identidades a partir da representação que têm de si mesmas”, construídas na escola, na família e na comunidade, a fim de manter o enfrentamento

da “segregação social imposta a elas fora do quilombo”. Ela constatou que existe muita dificuldade de as crianças do quilombo se relacionarem com as outras crianças. Apresenta também o esforço dos docentes e a dificuldade que têm para lidar com atitudes preconceituosas entre as próprias crianças que reproduzem o pensamento excludente e racista eurocêntrico.

Recomendações e desdobramentos sugeridos nas pesquisas analisadas.

Com todo o avanço que passou a ter a partir de 2003, percebe-se a grande dificuldade da aplicação da legislação para se cumprir com a obrigatoriedade do estudo/ensino de História e cultura Africana e Afro-Brasileira. As dificuldades apresentadas são enormes para a aplicação nos currículos, com propriedade, e a inclusão na prática pedagógica. As pesquisas analisadas sinalizam algumas recomendações para a devida implementação da lei 10. 639/2003: investir na formação inicial e continuada de professores e demais servidores das escolas; aquisição, produção e socialização de materiais didáticos; adequações dos currículos de formação, incluindo disciplinas e conteúdos sobre o tema.

As pesquisas apontam também a realização de prática intercultural, articuladas com sistemas de ensino, universidades, Núcleos de estudos, organizações, sociedade civil; inserção do tema nos currículos; estreitamento das relações entre a escola e a comunidade, principalmente para a realidade de alunos quilombolas; criação e/ou ampliação de grupos de trabalhos nas secretarias estaduais e municipais de educação para o desenvolvimento e a avaliação de ações acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; criação de estratégias para o enfrentamento ao racismo, preconceito e ao racismo no cotidiano escolar; realização de práticas curriculares interdisciplinaridades para possibilitar a integração dos conteúdos acerca da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

5 CURRÍCULO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Esta seção está organizada em dois momentos. No primeiro, apresenta o aporte teórico, com destaque para currículo, práticas educativas, multiculturalismo, interculturalidade, as Leis 10.639/03 e 11/645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. No segundo momento, a análise das práticas educativas das duas escolas, *lócus* desta pesquisa, com foco para as questões étnico-raciais e quilombola em diálogo com o referencial teórico.

Historicamente, as escolas vêm padronizando e uniformizando o currículo e suas práticas, concebendo um modelo hegemônico de sociedade, como se ensinar fosse "transmitir conhecimentos para alguém que nada sabe" (ROMÃO, 2001, p.163). Não levam em consideração que os alunos têm suas especificidades e uma vida antes e fora da escola. Nesse cenário, são excluídos aqueles tidos como diferentes, com "problemas", dificuldades, fragilidades etc., o que muitas vezes acaba fazendo com que esses alunos sejam reprovados, evadindo-se da escola.

Contemporaneamente, a escola para todos deverá incluir, de maneira contextualizada e reflexiva, as diferenças culturais presentes no ambiente escolar. Porém, o perceptível é que os saberes e fazeres escolares são etnocêntricos, "portanto, mesmo que os negros, mestiços, índios e pobres (meninos, meninas, idosos e idosas) nela estejam presentes, de fato estão ausentes, porque a racionalidade escolar os exclui por dentro" (CAPELO, 2003, p. 122). Por isso, é imprescindível compreender que as diferenças são construções históricas e, portanto, constituem grandes espaços de disputas e de relações de poder, no contexto ao respeito aos direitos humanos (CANDAU, 2009).

Nesse cenário, é preciso compreender que o currículo escolar não se restringe a um bloco de conteúdos que deverá ser ministrados pelos professores. O currículo é um território de disputas, não simplesmente pelos temas a serem incluídos nas disciplinas, para serem trabalhados nas escolas, "mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos, como produtores de conhecimentos legítimos, válidos" (ARROYO, 2011, p. 139).

Nessa direção, Silva sublinha que o currículo é território contestado, um documento de identidade, que nos faz e nos forma no processo, permeado pelas relações de poder. Se

quisermos examinar o poder em termos de inclusão e exclusão dos conteúdos no currículo, é preciso indagamos

> Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos- e de que forma estão incluídos- e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais- gênero, raça, classe- são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita, é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder? (SILVA b, 2005, p. 197).

Diante disso, é preciso descolonizar os currículos e compreender que as práticas pedagógicas sustentam a prática docente num diálogo constante entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como amarras que aprisionam os sujeitos. Nesse prisma,

> As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo (FRANCO, 2016, 541).

Segundo Franco (2015, p. 606), as práticas pedagógicas "caminham por entre resistências e desistências", e muitas são as variáveis que deverão estar presentes ao produzir conhecimento em sala de aula, desde desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores. Enfim, há muitas variáveis.

Esses desafios exigem uma pedagogia "capaz de admitir e de reconhecer o *multiculturalismo*, isto é a existência de culturas diferentes", da cultura dominante que é eurocêntrica, branca e machista (GRIGNON, 2005, p. 186, grifo nosso). Nesse sentido, surgem grandes debates acerca do *multiculturalismo e interculturalidade*, sendo que muitos até consideram os termos como sinônimos. Para Candau,

> [...]é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que denomino multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. O primeiro parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de

> oportunidades. Há grupos, como indígenas, negros, homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares, que não tem o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização. Uma política assimilacionista vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados a cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados a valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica (CANDAU, 2012, p. 235).

Nesse contexto, a autora define o multiculturalismo interativo, ou interculturalidade crítica, como sendo aquele viés que permite uma maior compreensão para a construção de uma sociedade mais democrática por dialogar de forma aberta e interativa com os diversos saberes socioculturais.

Nenhuma escola nega que temos múltiplas culturas; o que em tese possibilitaria o reconhecimento da cultura docente, do aluno, da comunidade e a presença da cultura escolar. O que ainda falta é questionar o lugar que a diversidade de culturas ocupa na escola, nos currículos, nas práticas educativas e nos cursos de formação docente (GOMES, 2011). Considerando as especificidades históricas, sociais, culturais e geográficas que dizem respeito ao povo africano, afrodescendentes, indígenas quilombolas, precisamos refletir sobre o lugar que tem ocupado os saberes construídos por esses sujeitos e movimentos sociais. Vemos que esses saberes muitas vezes são trabalhados como atividades pontuais, projetos culturais e experiências lúdicas, configurando-se num currículo turístico, em que a diversidade é trabalhada de forma pontual, romântica e folclorizada (SANTOMÉ, 2005).

Em outros momentos, esses saberes encontram-se estereotipados e estão presentes no chamado “currículo oculto”. O que vemos é que, intencionalmente, alguns saberes que não são contemplados nos currículos oficiais podem ser compreendidos como uma ausência pretensa e que, nem sempre, encontram espaço para o debate, mesmo sendo provocados a todo tempo. Podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma “monocultura do saber” que privilegia o saber científico como único e legítimo. Paralelo a isso, percebemos os focos de resistência pela significação de outras culturas (SANTOS, 2010).

É preciso compreender que é no âmbito cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. E, por isso mesmo, a cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está

associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social (COSTA, 2002).

Nesse contexto, entre os muitos desafios da escola atual, está a promoção de uma educação intercultural crítica que cumpra seu papel social, político e pedagógico na construção de uma sociedade menos preconceituosa, mais justa, igualitária e solidária. E qual o nosso papel diante da promoção de uma educação intercultural? Para Candau (2008, p. 2), a educação intercultural "aparece como uma perspectiva de alternativa contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas".

É imprescindível a construção de práticas educativas que reconheçam e valorizem as identidades culturais dos sujeitos que foram e ainda são invisibilizados e/ou não valorizados pela educação formal, para que possamos ajudar na promoção da igualdade de oportunidades e na integração dos diferentes sujeitos socioculturais na sociedade em que vivemos.

Importa considerar que o mito da democracia racial silenciou o debate acerca do racismo, da discriminação e do preconceito, o que dificultou a promoção de práticas educativas interculturais, bem como as conquistas do povo negro, indígena e quilombola no que concerne aos bens, serviços e direitos sociais.

Em busca de mudanças nesse cenário, podemos destacar que uma das conquistas mais importantes para o empoderamento desses sujeitos é a escolarização formal. No entanto, é importante reiterar que as instituições educacionais têm invisibilizado as histórias e culturas dos povos negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, ciganos etc.. Nessa direção, Cavalleiro (2006) sublinha que

> O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (CAVALLEIRO, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, no seu artigo 28, discorre sobre as adaptações necessárias na oferta da Educação Básica para a população do campo [quilombolas, ribeirinhas etc.], a partir deste momento, desde a origem à elaboração de políticas públicas que concebam o saber escolar como algo

próximo à realidade do aluno e que "diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos" (CANDAU, 2011, p. 241). Corroborando com essas reflexões, Gomes (2011) destaca que

> ...esses diferentes sujeitos indagam a Pedagogia e a teoria educacional acerca da forma como esta se relaciona com os saberes construídos pelos movimentos sociais. Os espaços políticos dos movimentos sociais são, portanto, produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada hegemônica pela educação e pela teoria social. (GOMES 2011, p 137)

Assim sendo, não podemos achar que cabe tão somente ao Estado promover as políticas públicas. As conquistas alcançadas foram resultados de lutas dos diversos coletivos organizados, trazendo a todos os membros da sociedade o papel de agente político (ARROYO, 2011).

Para Candau (2009), as problemáticas são múltiplas, visibilizadas especialmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, violências, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural dos grupos negligenciados. Nesse embate, não se pode violentar a trajetória do povo negro e negar suas formas de resistência. As lutas travadas pelo movimento negro ao longo dos anos têm nos conduzidos a outras conquistas, principalmente em relação ao direito a educação antirracista (SILVA, 2000).

Um dos avanços conquistados pelos movimentos sociais, em específico, negros e quilombolas, foi em 09 de janeiro de 2003, quando o presidente da época, Luís Inácio Lula da Silva, promulga a Lei Federal 10.639/2003[1], que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório no currículo oficial das escolas públicas e particulares do país o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana, tendo em vista contemplar os valores e saberes negros nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas educativas das escolas.

É importante também destacar outro avanço conquistado, sobretudo pelos movimentos indígenas, a promulgação da Lei 11.645/08 que ratifica os preceitos da lei 10.639/03 e torna obrigatório também a inclusão da história e cultura indígena no currículo e nas práticas curriculares.

Essas legislações são marcos importantes na política educacional brasileira, pois as histórias dessas populações foram invisibilizadas e/ou contadas pela ótica dos colonizadores,

---

[1] A Lei 11.645/08 ratifica os preceitos desta Lei e tornou obrigatório também a inclusão da história e cultura indígena no currículo e nas práticas curriculares.

geralmente perpassadas por valores de inferioridade, preconceitos, racismo e estereótipos que foram e são absorvidos por esses sujeitos; o que acabam influenciando nos seus pertencimentos étnico-raciais, bem como na relação com a educação formal, pois, em face de tanta violência, muitos alunos acabam não se vendo no currículo, nas práticas pedagógicas e abandonam as escolas.

Essas políticas curriculares buscam a descolonização dos currículos e das práticas pedagógicas, pois avançam as proposições até então contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tratam a diversidade racial de forma genérica e com margens a certo descaso, reforçando velhos estereótipos e a folclorização do negro por meio de abordagens distorcidas da realidade. Isso tem gerado um crescente debate e a consequente reflexão acerca de uma educação para as relações étnico-raciais na perspectiva antirracista.

A Lei 10.639/03 tem como importante suporte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira por meio do Parecer CNE/ CEB 003/2004, que prevê, no seu artigo 1º, parágrafo 2º,

> O objetivo da educação das relações étnico-raciais é a divulgação e a produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidades, na busca da consolidação da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 231).

Por esse motivo, as Diretrizes contribuem para a consolidação das políticas de ações afirmativas educacionais, visto que grande parte da população brasileira desconhece a história das sociedades africanas e, sobretudo, as significativas influências do povo africano na formação de nossa sociedade. O parecer contempla questões como consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações e discute o papel dos conselhos de educação quanto à adequação do proposto na lei, bem como pelo próprio parecer à realidade de cada sistema de ensino. Assim, essas ações reparatórias têm o compromisso, no que se refere à educação, de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar de crianças, jovens e adultos negros e negras.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 05 de junho de 2012, promulgada em 20 de novembro do mesmo ano, os estudantes quilombolas passaram a ter direito a uma educação escolar diferenciada, quer sejam

atendidos em escolas dentro dos seus territórios ou fora deles. Essas diretrizes, em seu Art. 1º, estabelecem que:

> § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
>
> I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
>
> a) da memória coletiva;
>
> b) das línguas reminiscentes;
>
> c) dos marcos civilizatório;
>
> d) das práticas culturais;
>
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
>
> f) dos acervos e repertórios orais;
>
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
>
> h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 03).

O papel da escola, nesse contexto, é o de protagonizar o reconhecimento do direito dessas populações em contraposição à alienação promovida durante séculos, estimulando o estudo das relações étnicas e das diferentes histórias e culturas que conformam o patrimônio cultural brasileiro, para que possam romper com as práticas de racismo, preconceito, discriminação e exclusão social que permeiam os cenários educacionais, sociais, políticos e culturais.

Discutir identidade hoje é estender a uma gama de sujeitos trespassados por elementos de raça, gênero, classe, religião, idade, cor etc., como nos alerta Munanga (2012). Isso nos fortalece ao propormos aqui pesquisa sobre identidade de estudantes quilombolas, visto que, nas escolas pesquisadas, nem todos negros são quilombolas. Esse autor apresenta alguns elementos importantes para o debate acerca da identidade.

Inicialmente, o entendimento de nossa identidade individual, que nos faz reconhecer quem nós somos desde quando nascemos e recebemos um nome; outra, é a nossa identidade coletiva, que nos faz perceber enquanto sujeito, que faz parte de um grupo e, para isso, identificamos o que nos faz aproximar de outros sujeitos. Outra reflexão do autor é sobre o nosso olhar sobre o outro. O que reconhecemos naquele outro e o que os demais grupos percebem do outro vizinho? Por isso, torna-se muito interessante debruçar para entender a história do povo negro na formação do povo brasileiro, visto que a história desses sujeitos sempre fora contada na ótica do opressor.

É necessário reescrever essa história e, para isso, é preciso compreender a identidade afro-brasileira como uma categoria sócio-histórica, política e não biológica. Assim sendo,

> O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados (MUNANGA, 2012, p.10).

Então, será preciso desconstruir essa visão estereotipada da imagem do negro, resgatando sua autenticidade e construindo uma verdadeira história positiva que eleve a autoestima destruída pela ideologia colonial racista. Nesse sentido, para contrapor ao racismo e seus efeitos, é importante que as questões raciais perpassem por uma "política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola" (GOMES: JESUS, 2013, p. 21).

Nessa direção, as práticas educativas devem ser desenvolvidas em parceria com os grupos sociais que compõem a comunidade escolar, transgredindo a visão da prática docente como transmissora de conhecimentos formais. É preciso que o fazer pedagógico esteja em articulação com os movimentos sociais. Assim, deve-se privilegiar uma abordagem que dialogue com as experiências e os saberes contextualizados dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Nesse prisma, a concepção de educação se baseia em um enfoque crítico e emancipatório; o que implica no reconhecimento do caráter histórico dos quilombolas. Isso pressupõe a compreensão do outro como sujeito sociocultural e não como mero receptor de informações. Dessa forma, estamos fundamentando e consolidando o espaço escolar como um espaço democrático, onde não deve haver lugar para as arbitrariedades e discriminações.

Portanto, uma educação numa perspectiva intercultural crítica deve oportunizar reflexões e práticas pedagógicas que dialoguem com os conhecimentos escolares com outras formas de conhecimentos para além da academia, de maneira que possa exercitar o respeito, a diversidade e a diferença (MACÊDO, 2015). O que nos falta para construir uma educação antirracista é "[...] superar o pensamento colonizado e colonizador nas escolas, nas Universidades e nas relações sociais de forma mais alargada; é preciso superar a

branquitude/branquidade epistemológica e conceitual que orienta os processos formativos...” (SANTANA; BRITO; FERREIRA, 2017, p.220).

É nesse sentido que essas reflexões apresentadas nos ajudam a dialogar com os dados coletados nas escolas, com vistas a analisar as implicações das práticas educativas para a formação da identidade étnico-racial dos educandos quilombolas.

5.1 As Práticas Educativas das Escolas: Interfaces com as questões étnico-raciais e quilombolas

Buscamos analisar as práticas pedagógicas das escolas Nunila Ivo Frota e Zelinda Carvalho Teixeira no que tange às questões étnico-raciais, estabelecendo diálogos entre os dados empíricos e o aporte teórico. A discussão toma como base os seguintes elementos: a percepção dos docentes sobre a África e os quilombos, as atividades curriculares, o currículo, o planejamento de ensino, os materiais didáticos e a qualificação docente. Em seguida, analisamos a matriz curricular da disciplina História, a Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o projeto político-pedagógico das escolas e o olhar dos estudantes sobre o seu pertencimento étnico-racial. Após, retomamos ao problema de pesquisa para debruçarmos sobre o nosso objeto de estudo: como as práticas educativas das escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA?

Os professores serão identificados como docente A, B, C, D, E e F e os alunos pelo ano de escolarização, tendo em vista o termo de confidencialidade e a ética na pesquisa. Antes de discutir sobre o trabalho educativo das escolas relacionado às questões étnico-raciais, compreendemos que é interessante iniciar a discussão sobre o olhar dos professores no que se refere aos quilombos e a África.

5.1.1 A Percepção dos docentes sobre a África e os quilombos

Buscamos identificar a percepção dos professores sobre a África e os quilombos.

Apresentamos relatos inicialmente a partir das falas de alguns professores sobre a África. Um dos professores demonstra que conhece muito pouco sobre a África; os demais ressaltam que é um continente rico, com muitos povos, línguas, culturas, religiões etc. Porém, ainda se percebe uma visão generalizada, o que denota conhecimentos pouco aprofundados.

> Eu conheço muito pouco sobre a África, sei que é um continente enorme e que os negros vieram de lá. [...] A África antigamente tinha muita pobreza, muita miséria e calamidades. Também de um lado os desertos secos e de outro, muita natureza bonita e animais esplendorosos. Lá estão nossas raízes. Os europeus chegaram e retiraram os negros a força de lá (DOCENTE A).
>
> África eu poderia dizer que é um continente, com muitos povos, que falam várias línguas, religiões. Antes tinha muita miséria, ou a história só mostrava isso, coisa ruim, de bom eram somente os animais; hoje se estuda e compreende a África de outra maneira, muito voltada para a cultura do seu povo (DOCENTE B).
>
> A África é um continente de muitas riquezas: riqueza econômica, cultural, geográfica etc. sem falar que toda humanidade veio de lá. Durante muito tempo a história eurocêntrica só atribuía coisas ruins à África, como também o tráfico de escravos, hoje essa visão foi ampliada. (DOCENTE C).
>
> A África é um continente muito rico em todos os sentidos. As culturas, as línguas, os povos tudo que na escola não ensinava hoje é revelado da história da África. Nos ensinaram que era um território de pobreza, miséria e bichos exóticos. A gente ainda conhece muito pouco dela, e muito do que somos devemos a África. A parte que gosto muito é sobre os reinos africanos e seus povos. (DOCENTE E).
>
> A África é um continente que muito tem relação conosco. São diversos países, com diversas culturas e que nada lembra o lugar pobre que aprendi na escola. Só mostravam pobreza, hoje sabemos que tem muitas riquezas naquele lugar. (DOCENTE G).

As narrativas apontam uma visão eurocêntrica da África que nos foi ensinada nos bancos das escolas, nos textos, nos livros didáticos, com imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS, da fome, misérias, das etnias, que se enfrentam com grande violência, ou dos safáris e animais exóticos. É preciso, portanto, romper com a visão estigmatizada e estereotipada do continente africano.

Historicamente, o currículo escolar sempre foi eurocêntrico em todos os níveis e modalidades de ensino, o que não favorece o conhecimento da história da África e dos seus povos, como também dos afro-brasileiros. O pouco que foi e é ensinado, com uma visão acrítica, colabora com os equívocos conceituais e preconceituosos em relação à África.

Todavia, vemos algumas mudanças, especificamente a partir da Lei 10.639/03. Os avanços, ainda que tímidos, são significativos. Descolonizar os currículos das escolas e dos cursos de formação docente é imprescindível para romper com os conteúdos estereotipados sobre o continente africano.

Prosseguindo o diálogo a respeito do olhar dos professores sobre os quilombos, destacamos:

> Sobre quilombos, estudamos que os escravos fundaram para fugir do capitão do mato e de seus senhores. Lá eles eram livres e foram também perseguidos como o quilombo de Palmares, liderado por Zumbi (DOCENTE A).
>
> Os quilombos foram formas que os negros tinham de fugir e resistir a escravidão. Lá eram livres e organizados, mesmos sendo caçados como bichos pelos seus donos. Quilombo era a liberdade (DOCENTE B).
>
> Quando se iniciou o processo de escravidão no nosso país[...] começaram os maus tratos nas fazendas. Os negros não aceitavam de forma alguma, porque eles tinham uma vida livre no país deles, quando chegaram aqui mudaram radicalmente, e aí eles não estavam acostumados a esse tipo de trabalho escravo, aqui no nosso país. A partir desse momento qual o meio que eles iam encontrar? Era fugir das fazendas e quando eles fugiam[...] começavam a formar pequenas comunidades quilombolas que se davam também o nome de quilombos ou mocambos, que eram pequenos grupos de pessoas, que as vezes poderiam, a partir daquele momento, desenvolver ali as atividades deles, a religião, a questão da agricultura, fazer o processo de plantio, as crenças[...] (DOCENTE G).

As narrativas denotam uma visão eurocêntrica de quilombo, propagada pela historiografia oficial, que reforça as falas anteriores sobre o continente africano ensinado nos bancos escolares como lugar de miséria, fome, doenças etc. Assim, os quilombos ainda são compreendidos como acampamentos de negros fugitivos.

> Os quilombos foram tratados pela historiografia clássica até a década 70, do século passado, como ‘redutos de escravos fugitivos das fazendas’, constituído de um suposto isolamento e autossuficiência, tomando o quilombo de Palmares como modelo. Essa visão ainda permanece arraigada até hoje, no senso comum. (MACÊDO, 2008, p. 39).

Vejamos os relatos de dois docentes:

> Os quilombos no passado eram agrupamentos de negros que fugiram da escravidão e montaram uma sociedade alternativa e organizada. Hoje não é mais esse conceito, o quilombo hoje pode estar até dentro da cidade. É lugar de manutenção da identidade de um povo (DOCENTE C).
>
> Sobre quilombos, já diziam que no período da escravidão colonial, onde tivessem negros fugitivos, escondidos, refugiados, eram quilombos. Era a marca de liberdade, o que não significava que estariam livres totalmente. Então, quilombo é lugar onde reuniam os escravos que buscavam liberdade. Hoje os quilombos são comunidades rurais ou não, que concentram pessoas que buscam fortalecer suas identidades. (DOCENTE E).

O movimento de lutas por direitos fez com que a própria legislação brasileira ampliasse o conceito de quilombo. Assim, inferimos que essas narrativas ampliam o conceito de quilombo e o aproximam mais da realidade sociocultural dos alunos.

> O seu acesso à terra trouxe à tona a necessidade de redimensionar o próprio conceito de quilombo, a fim de abarcar a gama variada de situações de ocupação de terras por grupos negros e ultrapassar o binômio fuga-resistência, instaurado no pensamento corrente quando se trata de caracterizar estas conformações sociais (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p.01).

Indagamos aos professores se eles conhecem alguma das nove comunidades quilombolas da região de Maniaçu que são atendidas na escola (Cangalha, Passagem de Areia, Pau Ferro, Contendas, Malhada, Lagoa do Mato, Vereda dos Cais, Vargem do Sal e Mercês). Três docentes afirmaram já terem visitado algumas dessas comunidades e os demais relataram não terem visitado nenhuma delas. Eles apontam a falta de tempo, de transporte e outras logísticas que dificultam essa viabilidade, pelo fato de alguns residirem em outro município.

> O conhecimento produzido no seio das comunidades negras é um saber que, articulado às contribuições dos que estão de 'fora', pode produzir desenvolvimento sustentável, geração de renda, preservação da cultura, enfim, uma perspectiva do etno-desenvolvimento. (CAVALLEIRO, 2006, p. 152).

Nessa perspectiva, salientamos que os saberes e os conhecimentos que as comunidades produzem são de grandiosa riqueza intelectual e tecnológica, e a escola precisa se apropriar e curricularizar esses conhecimentos.

Continuando o diálogo, solicitamos aos professores para falar sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Dois professores demonstraram conhecimentos mais superficiais e responderam apenas em relação à Lei 10.639/03. Alguns responderam abarcando as duas Leis e outros referiram apenas à Lei 10.639.03. Acrescentaram também que não é fácil trabalhar com essas leis na escola, como podemos ver as narrativas a seguir:

> Conheço sim a lei 10. 639 e sei que foi uma conquista para o povo negro. Pena que não é fácil corrigir os erros que a história deixou de anos. Nela toda escola deve trabalhar com as questões raciais. O que não é fácil de jeito nenhum (DOCENTE A).

> A lei 10.639, no meu conhecimento, passa a ser obrigatoriamente nas escolas públicas de ensino básico trabalhar o tema da história da cultura afro-brasileira nas escolas, então a partir dessa lei passa a ser obrigatório. A lei 11 645 vem modificando a outra lei 10 639 e a LDB 9394, que acrescenta a cultura indígena. (DOCENTE B).

> São duas leis criadas pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que trata especificamente sobre a cultura negra, destinada à cultura negra, que é a Lei Nº 10 639 e a outra é que ela já veio a aperfeiçoar a cultura negra e também acrescenta a indígena. (DOCENTE C).

> A 10 639 já li, eu li a Lei, agora falar assim sobre ela é difícil. Acredito que você trabalha no sexto ano, eu "li ela" porque abre a brecha "pra" você trabalhar sobre a questão da cultura africana nas escolas, agora não é tratada como disciplina[...], seria pra todas as disciplinas da escola trabalharem também com a questão africana e indígena. (DOCENTE D).
>
> [...]Sabemos que a lei prioriza o estudo de África dentro das escolas de uma forma mais sintética, de uma forma mais direta com o aluno, o que as outras disciplinas não abarcam durante o ano ou durante os estudos, então a gente viu mesmo que a lei. A compreensão que eu tenho dela é uma forma de valorização da cultura africana[...] (DOCENTE E).
>
> Elas determinam o estudo da cultura do povo negro e dos indígenas. Eu acho que essas leis, elas só vêm a contribuir para que os alunos, principalmente os alunos negros, eles tenham consciência daquilo que são, da trajetória, da sua história. Eu acho importante, agora eu ainda acho pouco discutido[...] (DOCENTE F).
>
> [...] sabemos que é uma lei que foi criada para implementar dentro do currículo das unidades escolares a cultura afro-brasileira (DOCENTE G).

Com a Lei 10.639/03, esperava-se uma maior disseminação da História da África, dos africanos e uma valorização cultural dos afro-brasileiros. Porém, observa-se que a falta de conhecimento por parte de alguns professores da referida Lei, do continente africano e dos quilombos têm dificultado o alcance dos objetivos propostos pela ela. Não é fácil transformar sem conhecer e nem fundamentar um debate, pois muitas vezes se esbarram em equívocos históricos e ainda ajudam a reforçar certos estereótipos que não colaboram com uma educação para a diversidade étnico-racial.

> A necessidade do conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana pelos profissionais da Educação é o primeiro passo para que se construa inicialmente na escola, na sua realidade cotidiana, ações e intervenções didática-pedagógicas visando consolidação de atitudes de respeito e compreensão da diversidade étnico-racial e cultural africana e brasileira, rumo à efetiva transformação da realidade. Transformação essa que passa, inclusive, pela revisão dos referenciais teórico-metodológicos que alicerçam os nossos pressupostos didático-pedagógicos, atentando para as consequências que temos no nosso sistema educacional por privilegiarmos uma única matriz ancestral: a ocidental europeia. (LAZZARY,2017, p. 15).

A diversidade está presente nas instituições de ensino não apenas para garantir o direito de manifestação da diferença e da tolerância ao diferente. É preciso problematizar para compreender que a "[...] identidade, diversidade e diferença são dimensões que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras" MIRANDA (2012, p. 369). Nesse sentido, é urgente que os currículos da educação básica e do ensino superior, especificamente os cursos

de formação docente, trabalhem com essas questões numa perspectiva antirracista, tendo em vista descolonizar os processos formativos.

5.1.2 Os trabalhos desenvolvidos nas escolas com a temática racial

Dezessete anos após a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, a temática étnico-racial ainda provoca debates acerca das dificuldades de sua implementação nas escolas, especificamente os conhecimentos, saberes e práticas das populações que foram historicamente invisibilizadas e subalternizadas pelas políticas educacionais brasileiras, pelos currículos escolares e práticas pedagógicas, a exemplos dos negros, indígenas e quilombolas. A esse respeito, Souza destaca que

> A escola ainda obedece à colonialidade, seguindo o modelo europeu que submeteu a América Latina, a África e a Ásia, a partir da conquista, assim a escola adota um discurso que reproduz no lócus do colonizador, que destrói o imaginário do outro, nos invisibiliza e subalterniza, enquanto reafirma o próprio imaginário, desta maneira a colonialidade reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos e ocorre a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Portanto, a escola está sob a égide de um poder colonizado (SOUZA, 2017, p.2).

Assim, é preciso combater o racismo estrutural e isso passa pela valorização da cultura afro-brasileira, indígena, quilombola, ribeirinha, cigano, do campo, dente outras culturas, reconhecendo que a diversidade cultural nos faz ricamente plural.

> Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade (MUNANGA, 2005, p.31).

Diante dessa problemática, indagamos aos professores: que trabalhos são desenvolvidos na escola sobre as questões étnico-raciais? Quais metodologias utilizadas e atividades realizadas? Tivemos vários relatos de iniciativas individuais e trabalhos coletivos que já acontecem em suas práticas.

> [...] Eu estou trabalhando em HABI agora a África. Eu estava lá na África porque na terceira unidade eu es*tava* trabalhando e muitos deles não sabiam nem que países têm na África, quais eram os países da África se você perguntasse ninguém sabia nada, *aí* eu trabalhei com a África negra, apenas a África negra[...] Eu coloquei cada um pra fazer um trabalho sobre os países da África, cada um pegou um país, e fui

> especificar cada riqueza desses países, o que eles produziam e seu povo, e *aí* eu falei que tudo isso ali são traços culturais deles, que a gente precisa resgatar, se a gente pegar por exemplo o Benin, as roupas coloridas, o que eles veem aqui no Brasil [...] ninguém sabe, aí eu peguei o bloco Ilê Aiyê e comparei os traços, os trajes, o Benin e o Ilê Aiyê, "*Ah* professor, tem semelhança, Brasil e África!" Ficaram encantados. Na sala tudo que trabalho tento mostrar os traços da África na nossa Cultura. As imagens e fotografias ajudam muito nesse entendimento (DOCENTE C).

Percebemos, então, que a imagem é um recurso indispensável para a formação da ideia de como ocorrem processos, bem como contribui para melhorar compreensão de processos visíveis ou mesmo distantes da realidade do aluno.

Sobre isso, continua discorrendo o professor:

> Tinha um livro aqui, Mama África não sei se você conhece, era de casos da África, e aí todo ano a gente contava casos da África com esse livro, pegava esse livro e trabalhava com ele, esse ano o livro sumiu e não pude fazer. Aproveitava para organizar os alunos em círculos como os africanos. Ele não era da escola e nunca mais achei para comprar. No final eles escolhiam casos para ilustrar e pedia também a eles para contarem os casos que ouviam dos seus avós. Foram muitos casos dos mais velhos. Contavam muita história de assombração, festa e brigas (DOCENTE C).

Apresentar uma nova concepção sobre a África é um grande passo para romper com os estereótipos negativos em relação a esse continente. É evidenciar como esses povos são ricos culturalmente e não serem apenas descritos como pobres e doentes. Além do mais, as aulas mais significativas certamente contribuirão para a formação identitária dos alunos.

Outro professor destacou um trabalho sobre memória e contação de história, que consideramos importante.

> Fizemos um trabalho sobre memória. Era uma contação de história. Eles tinham que pesquisar com os mais velhos sobre os casos antigos que falassem, preferencialmente, sobre escravos e podiam ser outros também. Todo mundo queria contar. Ficamos muitas aulas com essa atividade, quase uma unidade. (DOCENTE A).

Por meio das narrativas, podemos inferir que essas atividades podem reforçar positivamente a identidade do aluno ao perceber a relação dos casos contados nos livros, ou por outras pessoas, e dos contados pelos avós. Ao optar pela metodologia da oralidade e da memória

em sala, inferimos que os professores colaboram mais para aproximar seus alunos das raízes griôs africanas.

A cultura griô, de tradição africana, baseia-se na oralidade para transmitir as vivências e saberes culturais de uma comunidade. Nela, o mestre griô é a autoridade que transmite os ensinamentos de geração em geração, mantendo a identidade própria do povo, em que se revela um potencial pedagógico expressivo em seus ensinamentos (CARDOSO, 2018).

Além dessas, vejamos outras atividades:

> As meninas até um tempo atrás aqui não usavam o cabelo Black de jeito nenhum, faziam cara feia para os turbantes. Sugeri fazermos uma oficina de amarrações. [...] Ah professora, quero isso no meu cabelo não, quero isso no meu cabelo não, aí de repente, a gente fez a oficina, colocamos o turbante nela, que se achou linda e decidimos fotografar. [...] e aí você vê aquela menina mudar aquele comportamento dela, você vê no outro ano muitas meninas que já vêm com os turbantes, despreocupadas do que pensam sobre seu cabelo [...]. Quando venho principalmente no contra turno deles, eu vejo [...] umas meninas que têm o cabelo todo Rastafari, outras tem o cabelo todo usando Black, coisa que quando eu entrei aqui eu não via nunca, nunca isso, então essas metodologias que a gente tem aplicado de mostrar a ele quem ele realmente é, dele se enxergar como ele é, tem dado certo. Claro que gradualmente, tem dado resultado [...] Agora claro que a gente não muda o mundo de uma vez, vai tentando fazer alguns trabalhos, por exemplo, esse de reconhecimento, tem muitos outros que a gente faz aqui[...] (DOCENTE E).

Esses exemplos sinalizam a importância do trabalho docente por meio de práticas, ações e conteúdos que pensem num sujeito partícipe do processo histórico. Logo, é preciso conhecer para valorizar e, quando essa aproximação não acontece, o aluno sente dificuldade de se autoafirmar. É importante dizer que o professor desenvolveu algumas dessas atividades juntamente com outros professores de História de Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) da escola e com ajuda de outras disciplinas como Português, História, Artes, religião etc.. Essas práticas, mesmo que pontuais, podem ajudar a combater o preconceito e a discriminação muito presentes nas escolas.

Dando prosseguimento à discussão, os dados apontam que alguns professores só trabalham com HABI[2] para completar sua carga horária. A disciplina faz parte da estrutura

---

[2] O componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foi legalizada pela portaria municipal de n. 14 de 17 de novembro de 2016, com efeito retroativo ao ano de 2008.

curricular do Ensino Fundamental II, com apenas uma aula semanal, e muitos assumem por falta de opção, como nos relatos a seguir: “Não tem carga horária de História para todos, aí tem que pegar HABI” (PROFESSOR A); “Precisa pegar para completar a carga horária” (DOCENTE D).

> Não sou formado em História. Tenho me esforçado para fazer um bom trabalho na disciplina de HABI. Tenho que estudar os assuntos[...]Só pego a disciplina porque preciso completar a minha carga horária por conta dos dias que posso ficar aqui (DOCENTE G).

Ouvimos também outros relatos diferentes: “Adoro trabalhar com HABI e acho muito importante essa disciplina. Espero que não acabe com ela porque se não tivesse que pegar tantas turmas eu queria trabalhar só com HABI” (DOCENTE E). “Sinto-me realizada com HABI. Trabalho porque gosto e queria que tivesse pelo menos duas aulas por semana” (DOCENTE C).

Uma fala que foi comum aos professores entrevistados é que os alunos não valorizam a disciplina HABI pelo fato de ter apenas uma aula por semana. Alguns professores também não dão valor, e isso acontece desde o momento que criaram a disciplina com uma aula semanal.

> Muitos professores não estão nem aí com HABI. Pegam apenas a disciplina para completar a carga horária e na prática não fazem é nada. Fica difícil o aluno gostar assim. Acho que nem todo mundo poderia trabalhar com HABI[...] (DOCENTE, D).
>
> Essa disciplina com uma aula é um desrespeito ao aluno e ao professor que tem que preparar para uma aula (DOCENTE B).

Vemos que o desinteresse e a resistência, por parte de alguns professores, em trabalhar com a disciplina HABI, dificultam o trabalho com as questões raciais e quilombolas, o que certamente interfere também no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Isso pode fazer com que alguns alunos não se sintam motivados com o trabalho.

A falta de formação também faz com que os próprios docentes não percebam como suas práticas poderiam inserir a temática de maneira rica, favorecidas pelo planejamento interdisciplinar e contextualizado em diálogo com as diversas áreas do conhecimento. Como podemos ver no seguinte relato: “Eu sou formada em letras e não sei quase nada de História.

Tive muita dificuldade em trabalhar com HABI. Confesso que gosto mesmo é de trabalhar com Religião e Literatura[...]" (DOCENTE F).

Os professores reconhecem a importância de trabalhar a diversidade étnico-racial na sala de aula, porém um professor destaca que esses assuntos não devem ser trabalhados na Educação Infantil. Como podemos ilustrar:

> [...]Eu vejo que é de grande importância a gente estar debatendo a diversidade étnico-racial dentro da sala de aula, eu vou mais além, eu acho que a gente deveria inserir, não sei se seria viável na verdade, inserir esse debate nos anos iniciais, eu acredito ali não sei se seria necessário já, ali na questão da Educação Infantil, mas pelo menos no fundamental 1, no primeiro ano já deveria começar a inserir o debate da questão da diversidade étnico-racial, pra quando o aluno chegar, por exemplo, no fundamental 2, ele já ter o conhecimento, ele já saber o que é a questão do preconceito e do racismo Ele ter um conhecimento da cultura que o país tem, a importância que o continente africano tem, a importância que o negro teve [e tem] aqui no Brasil (DOCENTE G).

Durante muito tempo, a Educação Infantil nem fazia parte das obrigações legais do Estado. Historicamente, essa etapa da infância era segmentada e marginalizada. A partir do artigo 31, da LDB, e a garantia do direito a Educação Infantil, as questões sobre identidade, inquestionavelmente, devem fazer parte das práticas. As marcas do racismo aprofundam ainda mais nas crianças menores. Para Cavaleiro (2000), nem sempre as crianças negras, na primeira infância, recebem os mesmos cuidados e acolhimento que as crianças brancas. Logo, o olhar do professor torna-se fundamental para agir em prol do respeito às diferenças e, mesmo a lei 10. 639/03 não se referindo à Educação Infantil, essa temática deve ser iniciada neste segmento de ensino.

Foi unanimidade na fala dos professores a afirmação de que as maiores dificuldades enfrentadas no trabalho com educação étnico-racial e com a disciplina HABI é a falta de material, como livros didáticos e paradidáticos, documentos, revistas, fontes de pesquisa, vídeos, jogos e outros, bem como a necessidade de formação docente.

Um professor relata que, em 2010, foi produzido um material junto à coordenação pedagógica do município, durante o planejamento pedagógico semanal, para uso do professor e que cada escola deveria reproduzir.

> Não foi fácil selecionar esse material, uma vez que quase não encontrava livros e matérias para serem adquiridos. Hoje, já existem muitos livros e a internet tem fornecido muito material que pode ser trabalhado. No AC planejamos e selecionamos o material que a escola iria reproduz para ser trabalhado com os alunos. Nem sempre é suficiente o que a escola consegue fazer cópias, pois são muitos alunos.

> Hoje mesmo na zona rural vejo que a alguns alunos têm acesso à internet, eles usam a internet, mais a maioria não tem acesso em casa, só na escola (DOCENTE G).

Nas escolas pesquisadas não têm livros específicos para a Educação das Relações Étnico-Raciais e muito menos sobre os quilombolas. Os professores de HABI utilizam, com grande frequência, os livros didáticos de História que trazem alguns capítulos referentes ao tema.

Outro professor relata que utiliza os livros adotados de História do 6º ao 9º para trabalhar em HABI. Como o AC de HABI acontece junto como o de História, e geralmente é o professor de História que trabalha com HABI, teve um combinado para que os capítulos específicos sobre a África fossem trabalhados em HABI. De 2016 até ao ano de 2019, o livro usado no Fundamental II foi a coleção de Vontade de Saber, dos autores Marco Pellegrine, Adriana Dias e Keila Grinberg, publicado pela editora FTD. Segundo o professor, essa foi uma alternativa exitosa nas suas turmas.

> A coleção mesmo sendo pouco o que se fala sobre o tema, cada série tem capítulo que se destina ao estudo da África. Essa coleção já não coloca África de forma negativada não, trazem toda produção cultural e econômica, porque hoje eles utilizam como fonte as pesquisas das universidades que são bem atualizadas. Agora quando fala no Brasil, eu ainda acho que mostra muito aquela parte da escravidão e aí a gente buscar mostrar outro lado com as pesquisas. Às vezes coloca como complemento do capítulo uma personalidade negra que se destacou[...]. Agora quase não fala de quilombos, não fala de comunidades quilombolas atuais, fala dos quilombos de maneira geral. Eu acho que "pra" gente aqui carece de estudo sobre essas comunidades quilombolas daqui, como esse estudo que você está fazendo. A gente precisa ter esse material. Eu mesma já peguei o material de Jaqueline Santana para trabalhar com os meninos (DOCENTE E).

Contudo, a grande maioria dos livros didáticos pouco trata da África e dos negros em geral. Muitas vezes, quando esses assuntos são abordados, permeiam o imaginário e os estereótipos relacionados à inferioridade e submissão, não contemplando a riqueza, as particularidades e diversidades dos países africanos. Nesse sentido,

> [...] devemos voltar nossos olhares para a África, pela sua relevância incontestável como palco das ações humanas e pelas profundas relações que guardamos com aquele Continente por meio do mundo chamado Atlântico (OLIVA, 2003, p.421).

Dando continuidade à discussão, fizemos a seguinte indagação aos professores: Você já participou de cursos de formação e/ou capacitação sobre a diversidade étnico-racial? Segundo

os professores, a gestão municipal ofereceu algumas formações para os docentes, tanto inicial como continuada, a fim de qualificá-los para o trabalho com a diversidade étnico-racial e a lei 10.639. Porém, nunca ofereceu curso que tratasse das especificidades das comunidades quilombolas. Assim, os professores sugerem que tenham mais cursos que abordem essa questão. Vejamos os relatos a seguir: "Vejo alguns cursos aí. Lembro de pelo menos três sobre as questões raciais e nada de educação quilombola" (PROFESSORA). Outro professor reforça a necessidade de ser ofertado um curso de capacitação para professores de alunos quilombolas.

> [...] Precisava ter mais cursos porque alguns professores que fizeram esses cursos não trabalham mais na rede e algum tempo atrás nem se falava em comunidade quilombola em Caetité. Esse debate é novo, parece que as comunidades só foram reconhecidas a partir de 2010. Sabia antes que tinham umas comunidades que só moravam pretos e ninguém reconhecia esse direito (DOCENTE B).

A maioria dos docentes que trabalha com a disciplina HABI relatou não ter participado de curso de formação que tratasse especificamente das questões étnico-raciais. Reconheceram a importância de se atualizar e que o momento que mais utilizam para estudo e aprendizado são os encontros dos ACs que acontecem quinzenalmente na sede da Secretaria Municipal de Educação. Os encontros são articulados pela coordenação pedagógica do município, cujo coordenador é um professor graduado em História e especialista em História e Cultura afro-brasileira e africana.

Vejamos alguns relatos: "Não participei ainda não. O que eu aprendi foi muito pouco na faculdade. Tento aprender no planejamento do AC, na internet e conversando com algumas pessoas" (DOCENTE A). "Não. É isso que eu estou te falando, eu estou aprendendo na sala de aula, lendo, buscando e compartilhando com outros colegas no AC" (DOCENTE B).

Dando continuidade, indagamos a razão de não terem participado de formação. As justificativas mais comuns foram a falta de tempo para realização de cursos e a busca por informações na internet. "Não fiz porque não tenho tempo, infelizmente" (DOCENTE F). "Nunca fiz curso não. [..]. Eu vou direto na internet buscar texto, buscar vídeo, tem muita coisa na internet". (DOCENTE D). "Nunca tive oportunidade de fazer. Quando teve um curso aqui eu não pude fazer por questões pessoais e agora não aparece nenhum". (DOCENTE G).

Por outro lado, tivemos depoimentos que demonstraram participação em curso de formação e especializações na área.

> Fiz vários cursos, muitos mesmo. Tenho especialização em Cultura afro-brasileira e africana, fiz aquele curso do município com o estado que teve na

> Direc, fiz oficinas, fiz aquele de como trabalhar a cultura negra com o cinema. Teve mais. (DOCENTE C).
>
> Já fiz vários cursos. Agora o que mais ajuda é o AC. Trocamos muita informação com os colegas e a coordenação. Eu queria muito fazer um curso sobre literatura africana. Adoro literatura africana e as escritoras negras. Agora pretendo participar de um que vai ter agora em 2020 para fazer um currículo que valorizará os quilombolas (DOCENTE E).

Essas evidências apontam para a necessidade de formação docente, a construção e disponibilidade de materiais didático-pedagógicos específicos para trabalhar com a temática étnico-racial e quilombola apesar de já existirem materiais didáticos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como os disponibilizados pelo MEC, que foram produzidos via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), as próprias Diretrizes, livros e sem falar na maior fonte de conhecimento que são os negros e quilombolas, por meio da sua identidade, da sua cultura, dos saberes e vivências.

Diante dessa necessidade e tendo em vista o atendimento da solicitação dos professores, a gestão municipal oferecerá, em 2020, o I Seminário de Formação em Educação para as relações étnicos-raciais e Educação Escolar Quilombola.

Ao perguntar aos professores sobre o planejamento e realização de atividades que envolvem o cotidiano dos alunos quilombolas que são atendidos pelas escolas, percebemos que são poucas as iniciativas individuais que buscam envolver a realidade histórica e cultural das comunidades locais. Vejamos:

> [...] Eu gosto de trabalhar muito com o que eles produzem nas comunidades deles para trazerem “pra” escola, por exemplo, teve recentemente um trabalho que nós fizemos aqui sobre cestaria, os trabalhos de cestaria, o que é cestaria? A pessoa pegava lá um determinado material da natureza, uma palha[...] você trabalha aquela palha, sabe fazer um objeto que você vai ter uma utilidade. ‘Ah, o pessoal da minha roça sabe fazer isso’. Então vamos pedir para fazer uma cesta “pra” gente? Aí vem, apresenta, e eu gosto de mostrar “pra” eles essa realidade que “tá” aqui perto deles (DOCENTE E).
>
> Aqui tem regiões que trabalham muito com cerâmica, tem muita gente que trabalha com a produção de pinturas e tecidos, cerâmica também, de madeira, então eu gosto de mostrar pra eles nesse momento, isso que está aqui mais próximo deles, essa questão fortalece o pertencer ao lugar, de se reconhecer pertencente ao lugar[...] (DOCENTE C).

Reconhecemos que essas atividades são importantes para que os alunos possam sentir-se valorizados. As escolas precisam conhecer as realidades socioculturais de seus alunos, para que os conhecimentos escolares dialoguem com o seus saberes e práticas, tendo em visita práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas (MACÊDO, 2015).

Em contrapartida, um professor afirma não trabalhar com os aspectos socioculturais que envolvem a realidade dos alunos quilombolas.

> [...] Precisaria de um projeto, para saber o que a gente quer para nossa escola, conhecer um pouco dos nossos alunos, as comunidades, que aqui tem muitas Comunidades Quilombolas, e que eu não conheço, conheço somente duas. Não sei quantos alunos temos de Comunidades Quilombolas aqui na nossa escola. Eu não sei quantos alunos negros têm na nossa escola. Então acho que falta isso, um trabalho voltado para o contato maior com eles, não ficar só no abstrato, só na teoria, a gente tentar aprofundar mais, acho que esse seria o trabalho de HABI, mas a gente não faz isso[...] (DOCENTE B).

Fica evidente que os professores reconhecem a importância de se aproximar da cultura dos quilombolas, porém as ações ainda são muito tímidas e pontuais.

É importante registrar que tem uma professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI de Caetité, que realizou uma pesquisa em colaboração com os graduandos e pôde ser utilizada pelos professores das escolas. A pesquisa materializou-se em um combo composto de três livros, cujo título é "Histórias de Quilombos do Alto Sertão da Bahia", em que conta a história da Comunidade Quilombola de Lagoa do Rocha, localizada no município de Lagoa Real[3]; da Comunidade de Malhada de Maniaçu, no município de Caetité e da Comunidade de Gurunga, no município de Igaporã.

Um dado importante é que as escolas nunca se sentiram cobradas pelos quilombolas para que trabalhassem com a história e a cultura de suas comunidades. Existem apenas relatos de solicitação pelos quilombolas do espaço do auditório da escola Zelinda Carvalho para que eles pudessem realizar atividades como palestras e cursos. Além disso, eles nunca foram chamados para falarem da educação que desejam para os quilombolas, uma vez que as escolas não atendem exclusivamente aos alunos quilombolas. Contudo, isso não significa que a escola não deva incluir nos trabalhos educativos os modos de vida dos quilombolas, suas histórias, patrimônios, memória, cultura, territorialidade etc. Devem, portanto, serem convidados a participarem de reuniões que tratam de indisciplina, avaliações, Dia da Família na escola, dia das Mães, dia dos Pais etc.

As questões indígenas são bastante silenciadas. Todavia, um professor relata como é uma atividade com essa temática na escola.

> Igual sobre as comunidades indígenas. Eu conto, eu falo da nossa região, povoada por brancos e dos índios que foram dizimados. O que as pessoas contam que os avós foram pegos no laço no mato. Pego material sobre os

[3]É importante registrar que os municípios de Lagoa Real e Igaporã são vizinhos do município de Caetité.

> índios de Vitória da Conquista, os Mongoiós, já que Conquista fazia parte do Território de Caetité. Pego material da Bahia, da região da Lapa que está perto, tem material que fala sobre isso. Sobre os índios em Conquista tem muitas pesquisas, trabalhos e livros (DOCENTE E).

Além do currículo monocultural e turístico, que só trata a diversidade em momentos pontuais (Santomé, 2005), referendado na maioria das vezes pela concepção tradicional de educação, a falta de materiais específicos, a perspectiva de formação eurocêntrica da maioria dos professores, como também a falta de conhecimento dos assuntos voltados a essa temática podem influenciar no trato com as questões étnico-raciais e quilombolas na escola, o que certamente reforça estereótipos e preconceitos.

Nesse sentido, o currículo deve assumir o compromisso de deslocar o conhecimento dos grandes fatos nacionais e mundiais, dos heróis brancos, reis e príncipes, para as relações cotidianas, e dos grupos excluídos socialmente e culturalmente.

> A hierarquização das raças, etnias e culturas legou para negros e negras o espaço de subalternidade, levando, assim, em termos de significação, para uma interpretação negativa construída em meio a imagens que estigmatizaram o/a africano/a, tratando-o/a como sinônimo de escravizado/a, pois ao pensarmos em africanos (as), somente os (as) incorporamos ao processo histórico de construção da sociedade brasileira na perspectiva da escravidão. É fato que não podemos esquecer que os povos africanos foram, por mais de três séculos, escravizados no Brasil. Contudo, não podemos esquecer também que, apesar das condições adversas, as expressões culturais africanas não sucumbiram, elas se fizeram e se fazem na formação da nossa brasilidade. (CAVALLEIRO, 2006, p. 60).

Diante desse contexto, é urgente descolonizar os currículos e a práticas pedagógicas para que possam contemplar de maneira contextualizada e reflexiva a diversidade cultual, a história e cultura afro-brasileira, indígena e quilombola. Nesse sentido, essa tarefa requer uma ruptura epistemológica e cultural da educação brasileira, tendo em vista uma nova concepção de ciência e formação docente (GOMES, 2012), para a construção de práticas educativas interculturais críticas em que os conhecimentos escolares dialoguem com os saberes que foram e ainda são subalternizados e ou invisibilizados nas escolas (MACÊDO, 2015). Ademais, Candau (2009) destaca que

> [...] a educação intercultural[crítica] não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se

> desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170).

Assim, as escolas são desfiadas a estabelecerem diálogo com as comunidades em seu entorno para que possam contextualizar o processo ensino-aprendizagem em sintonia com a realidade histórica e sociocultural dos alunos.

É preciso reconhecer que a implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08 não é somente responsabilidade dos professores. São políticas públicas de Estado que exigem um trabalho em regime de colaboração, Munícipio, Estado e União com a participação conjunta de escolas, universidade, poder público, movimentos sociais etc.

Outro destaque importante nesta pesquisa, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola, é que as escolas que atendem a alunos quilombolas, além de trabalhar com as leis supracitadas, precisam que o currículo e as práticas contemplem o patrimônio cultural dessas comunidades. Isto é, que os conhecimentos escolares dialoguem com os saberes tradicionais dessas populações sem hierarquização (BRASIL, 2012).

No fazer pedagógico, há espaços para a transgressão e mudanças, o que não significa apenas reprodução da educação dominante. Nesse sentido, podemos citar algumas atividades pontuais realizadas pelos professores que certamente contribuem, mesmo que de maneira tímida, para o pertencimento da identidade étnico-racial dos alunos, tais como: oficinas de cerâmica, de cestaria, de produção de esculturas negras com jornal, oficinas de bonecas Abayomi, de fotografias, de produção de vídeos, de murais etc. Podemos ilustrar isso através dos relatos dos professores: “Fizemos uma oficina interessante sobre a produção de utensílios de cerâmica – Eles trouxeram o barro e fizemos panelas, potes, cofres e até moringas. [...] Muitas comunidades vivem de vender isso na feira” (DOCENTE A); “Fizemos oficinas de confecção da boneca Abayomi –são aquelas bonequinhas pretas que são dadas de presente pra trazer sorte” (DOCENTE B).

> [...] Eu já fiz um trabalho com fotografias da negritude, inclusive tem até as imagens aqui, eu já até fiz um trabalho com eles da beleza negra, eles tirando fotos deles mesmos, dos negros, para mostrar a real comunidade deles. Eles tiraram cada foto linda da vida na comunidade. Depois fizemos a exposição[...]. (PROFESSOR, C).

Continuando com as narrativas dos professores, citamos: “Fizemos oficina de bonecas negras com jornal. Teve um ano que ficou tão lindo que eles venderam as bonecas. Essas últimas não capricharam muito” (PROFESSOR D).

> Esse ano na Semana da Consciência Negra tivemos palestras e oficinas. Decoramos a escola toda com as produções dos alunos: pôsteres, cartaz, murais, estátuas em papel machê. A escola ficou muito linda e bem decorada. Ficou três dias e no quarto nada mais lembrava a ‘semana da consciência negra’. Fiquei chateado porque não valorizou o que o aluno e o professor fizeram. Podiam ter deixado mais tempo e tudo era tão lindo que acho uma pena não ter mostrado para a sociedade[...] me dá vontade de não fazer mais nada[...] (PROFESSOR, E).

Figuras 11 – Oficina de bonecas negras

Foto: arquivo pessoal

Figura 12 – Decoração na Semana da Consciência Negra

Foto: arquivo pessoal

Além dessas atividades, podemos destacar três projetos que consideramos importantes, desenvolvidos nas escolas no contra turno das aulas dos alunos, embora não contam com a participação efetiva dos professores. Um dos projetos é o Grupo de Percussão que foi criado em 2012, a partir do programa “Mais Educação[4]” do governo Federal. O objetivo é proporcionar

[4] O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

aos alunos uma maior integração social-cultural, valorizando seus elementos artísticos e culturais com fomento da melhoria do aprendizado, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática. Entre as diversas opções existentes de oficinas do programa Mais educação, a escola fez a opção pela oficina de percussão, pensando em ritmos com os quais os alunos se identificassem. A percussão "OMO AYE – Filhos da Terra" tem, em sua grande maioria, alunos das comunidades quilombolas do entorno do distrito de Maniaçu, sendo: cinco de Cangalha, três de Passagem de Arreia, 2 de Pau Ferro, cinco de Contendas, cinco de Malhada, três de Lagoa do Mato, três de Vereda dos Cais, três de Vargem do Sal. Não participa nenhum aluno da comunidade de Mercês e os demais são alunos negros da comunidade em geral. São alunos do 6º ao 9º ano que não apresentavam bons resultados nas avaliações regulares. Em sua maioria, são do sexo masculino, negros e algumas meninas que se dedicam a dança afro. Os ensaios acontecem no contra turno, em espaços abertos da comunidade.

Esse projeto também enfrentou e enfrenta algumas contradições induzidas pela predominância de uma única matriz religiosa, católica branca, em educação nas escolas. Ela é ensinada sob forma de catequese e não de apreciação histórica e cultural das diversas religiões, o que tem contribuído para uma fragmentação da crença religiosa que a criança traz do seu grupo familiar e cultural, tornando-a confusa e, muitas vezes, internalizando a imagem idealizada negativa que é mostrada da sua religião de origem.

Segundo relatos de alguns professores, no ano de 2014 tiveram alunos que abandonaram a percussão por exigência de alguns pais de orientação religiosa, de igrejas protestantes, que questionaram o trabalho escolar com *"batidas de tambor",* pois associaram aos rituais do candomblé. "A mãe veio perguntar se escola tem que trabalhar com tambor, porque o pastor da igreja disse que seu filho não poderia participar" (DOCENTE D).

> Uma mãe chegou na escola e disse: 'isso é coisa do diabo[...]Meu filho não participa'. Todavia, a maioria dos pais se convenceu da magnitude do projeto e dos valores culturais ressignificando o aprendizado, através de uma campanha feita pela escola sobre a importância do projeto. (DOCENTE E).

Os resultados com o projeto foram logo visíveis.

> Muitos alunos que nem queriam vir "pra" escola. Depois da percussão não querem ir embora. Não gostava de estudar, agora a paixão é a percussão[...] A escola tentou até [relacionar] a participação no grupo ao bom desempenho e frequência [...] Muitos melhoram nesse aspecto e não nas notas. (DOCENTE A).

> [...] As apresentações são lindas e contagiantes, tanto que o grupo começou a ser convidado para apresentações em desfiles cívicos em Caetité e em outras localidades como na cidade de Vitória da Conquista. Entretanto, ainda não se percebe os bons resultados na aprendizagem dos conteúdos curriculares; os alunos ainda não demonstram em sala o mesmo interesse apresentado na percussão, não fazem atividades em casa e o rendimento qualitativo ainda está aquém do desejado (DOCENTE E).

A cultura africana é extremamente sonora. O som é gerado a partir do próprio corpo, muitas vezes, e o tambor é um grande símbolo dessa musicalidade. Nesse sentido, é preciso compreender os tambores como "parte da cultura musical africana, relacionada com diversos espaços da vida social, um elemento de cultura, não podendo ser analisada de forma separada enquanto simples estrutura sonora" (LAZZARY, 2017, p. 25). Assim, levar para sala de aula esse conhecimento é mostrar que estudar sobre a África não consiste somente em trabalhar alguns poucos reinos antigos e escravização dos africanos negros no Brasil, como é apresentado na maioria dos livros didáticos.

Para além das apresentações, existem diversas polêmicas em relação a percussão na escola. Alguns professores não apoiam o projeto devido ao barulho excessivo que provoca durante as aulas. A comunidade também faz a mesma queixa, pois passou a fazer ensaios na praça pública, gerando barulhos.

Figura 13 – Grupo de Percussão OMO YAÊ

Foto: arquivo escolar

Um dos professores apresenta uma provocação muito pertinente sobre o projeto de percussão quando relata: "[...] acho errado ter a percussão apenas para bater tambor. Nunca vi ninguém explicando o significado das batidas, contando as origens dos tambores, inclusive sua utilização na religião, como nos terreiros de candomblé [...]" (DOCENTE, B).

Esse aspecto aponta como é necessário um planejamento sistematizado e interdisciplinar para que possa contextualizar o trabalho de percussão na escola. Isso coaduna com as reflexões de Lazzary, quando assinala que

> Nas sociedades africanas, a tradição oral foi e continua sendo em grande medida o método pelo qual histórias e crenças religiosas são passadas hereditariamente, transmitindo elementos dessa cultura. Uma parte integrante da tradição oral africana é a dança e o canto, destacando o tambor, instrumento musical de maior celebração africana, em diferentes tamanhos e formas e para diferentes fins. O tambor é utilizado para enviar e receber mensagens espirituais, sendo importante para a transmissão de conhecimentos e práticas. Na África, grupos de carregadores da Lunda, atual norte de Angola, no século XIX e XX utilizavam toque de tambores para comunicarem-se (LAZZARY, 2017, p. 25)

Apresentar nova concepção da África é um grande passo para romper com estereótipo negativo dos povos desse continente. É evidenciar como são ricos culturalmente e não apenas serem descritos como pobres e doentes. Além do mais, tornar as aulas mais significativas certamente contribuirá com a formação identitária dos alunos.

Essas reflexões apontam que as práticas pedagógicas podem ser ressignificadas, o que implica num planejamento sistematizado, contextualizado e coletivo, de maneira que envolva todos os professores da escola, pois quem orienta os alunos é um agente cultural (mestre popular). Nesse sentido, o trabalho educativo poderia contribuir para a afirmação da identidade étnico-racial dos estudantes.

Outro projeto pontual que consideramos significativo é a Oficina de Ternos de Reis. Pensando em aspectos de integração, socialização dos alunos e principalmente preservação da cultura local, foi criada uma oficina de reisado que tem como oficineiro um componente (mestre popular) de um famoso grupo de reis da região denominada "Braúnas". Os alunos que desejam participam das oficinas no contra turno e fortalecem a tradição dos ternos de Reis com orientação de alguns professores da escola. Segundo um professor, **"**[...] Como a criação da oficina é recente, os resultados ainda não foram sentidos; tivemos apenas uma apresentação que encantou a todos os presentes" (DOCENTE G). Outro professor complementa: "Acho lindo e muito importante o projeto do resgate da cultura de reis. Antigamente, todas as comunidades aqui tinham um grupo de reis, hoje os meninos não querem muito saber" (DOCENTE F).

Mais um projeto que certamente contribui para a valorização da cultura local é o Projeto Resgatando a Cultura dos Carros de Bois[5], que foi uma iniciativa de um professor de História da escola. A região tem uma grande tradição com a cultura dos carros de bois. Cultura essa que vem sendo esquecida pelos jovens que trocam o cavalo, o carro-de-boi, pela moto e os carros motorizados.

Em parceria com a comunidade local, professores, alunos e servidores realizam um desfile de carros-de-boi. Esse evento já contou com mais de 100 carros-de-boi que se concentram em frente às escolas num sábado letivo e saem em caminhada pelas ruas do distrito até uma comunidade vizinha. Lá acontece uma aula pública, depoimentos sobre esse costume no lugar e a importância econômica dessa cultura para a produção de mandioca e preservação da cultura local.

> Quando chega na comunidade tem uma explicação feita pelos professores sobre a importância do carro de boi para a História do Brasil. Como é importante ainda para o transporte da mandioca, cultura agrícola principal de Maniaçu, e como foi importante para o negro no período da cana de açúcar. As pessoas das comunidades também falam e os alunos fazem um trabalho escrito na escola sobre tudo isso[...] (DOCENTE C)

> Eu acho lindo esse projeto. Vou com meus alunos todo ano. Eles fazem uma pesquisa antes que passo na sala. Tem alguns meninos aqui que fazem carro de boi com seus pais e vão participar do desfile que tem no mês de julho em Caetité. (DOCENTE G).

As escolas com alunado tão particular devem estar, durante todo o ano, desde a decoração de abertura do ano letivo até o enceramento das atividades anuais e principalmente nas atividades cotidianas, trazendo fortemente as marcas de sua diversidade cultural.

> O que se vislumbra, então, é que o processo educativo formal contemple a perspectiva de dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem, ao conhecimento. Espera-se desse modo que crianças, adolescentes e jovens, na relação com a sua natureza histórica e cultural consigam portarem-se, manter-se e situarem-se dentro da sua comunidade, nos diversos níveis de ensino e, principalmente, na disputa por um projeto de sociedade mais justa, fraterna e plural (CAVALLEIRO, 2006, p. 143)

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas nas escolas que recebem alunos quilombolas têm a responsabilidade de trabalhar com a diversidade cultural de maneira crítica, politizada e

[5] Em projeto, em cada ano, é realizado em uma comunidade rural diferente.

contextualizada, capaz de possibilitar a essas populações uma educação dialogada com as diferenças étnicas e culturais (MACÊDO, 2015). Para tanto, o currículo deve contemplar o contexto cultural dos sujeitos envolvidos sem desprezar a cultura universal, patrimônio comum à humanidade.

5.1.3 Matriz curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

A implementação do componente História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (HABI) vem ocorrendo no município de Caetité desde 2007, embora não existam arquivos sobre a elaboração, tramitação, implantação da lei nesse período. Somente a partir de 2012 é que se inicia a tentativa de regulamentação junto ao Conselho Municipal de Educação e se abre para discutir e documentar a disciplina. Isso aconteceu devido a certas ameaças que a secretaria vinha sofrendo, na contra mão da história, quando muitos professores se manifestaram por meio de abaixo-assinado para a exclusão da disciplina no currículo, em que os conteúdos deveriam entrar como eixos temáticos interdisciplinares; estranhamente, a fim de que aumentasse a carga horária das disciplinas de Matemática e Português.

Após apreciação pelo Conselho, a disciplina recebeu autorização precária, retroativa a sua implantação, com determinação de um prazo até 2018 para alargar o debate junto aos docentes e comunidade, a fim de melhor referendar, ou para a total exclusão da disciplina. O município deverá formar uma comissão para encaminhar os trabalhos conjuntamente com o Conselho Municipal.

> A princípio os professores apontaram a falta de debate acerca da criação da disciplina sem envolvimento dos docentes e principalmente pela falta de formação para lidar com a temática, apesar de a disciplina ser lecionada prioritariamente por docentes com formação em Licenciaturas das Ciências Humanas, como História e Geografia. A maioria dos docentes não se identifica como afrodescendentes, não se sentem preparados para atuar com a disciplina e são do sexo feminino. Elementos identificados em questionário aplicado em todas as unidades de Ensino Fundamental II, com professores e gestores destas unidades. (SOUSA, 2018, p.08)

Um dos pontos que se tornou polêmico é quanto à carga horária da disciplina de apenas uma (1) hora/aula semanal e que, por essa razão, muitos professores de História e Geografia, habilitação sugerida para ministrar a disciplina, não se interessam em trabalhar com ela.

> Incialmente os docentes apontaram a dificuldade de material didático para trabalhar na disciplina, como livros didáticos, fontes de pesquisa, vídeos, jogos e outros, bem como a necessidade de formação para os mesmos. Em contrapartida, constatamos o esforço da Secretaria Municipal de Educação em formar parcerias para oferecimento de formação continuada na área com instituições renomadas como Secretaria Estadual de Educação, Universidade do Estado da Bahia e Ministério da Educação, e outros. (SOUSA, 2018, p. 08)

A proposta de História Afro-brasileira e Indígena homologada pela resolução do Conselho Municipal de Educação – CME, Nº 14/2016, 17 de novembro 2016[1], se inicia com uma boa justificativa de uma educação antirracista e das lutas históricas pelo combate ao racismo no Brasil, seguindo pela base legal que fundamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas.

> Tendo em vista a infinita herança e influência africana em nosso país, cabe a escola ligar essas experiências ao cotidiano dos alunos e professores no ambiente escolar trabalhando para que este, seja um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades, já que na maioria das vezes o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitido aos aluno uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamentos desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro, desta maneira é imprescindível conhecer e combater esse problema no espaço escolar(CAETITÉ, CME, 2016).

A proposta curricular da disciplina HABI define competências e conteúdos apenas para os quatro anos do Ensino Fundamental II. Sendo:

Tabela 07: Proposta Curricular de HABI

Ano	Competência	Conteúdo
6º Ano	**Competência 1:** Conhece a história da África com suas particularidades antes da invasão europeia ao continente	**Conteúdos:** A Lei 10.639/2003, aspectos geográficos da África, divisão política, grupos linguísticos, riqueza naturais do continente africano, África berço da humanidade, África Saariana e Subsaariana, principais civilizações e reinos africanos, dia da consciência negra, lendas e mitos africanos, herança musical africana para o Brasil;
7º Ano	**Competência 2:** Identifica semelhanças e diferenças entre as principais etnias africanas e entende como se deu o processo de escravização africana no Brasil.	**Conteúdos:** A África antes dos europeus, principais etnias africanas: Jejês, Ewês, Fon, Nagôs, Iorubás, entre outras, o tráfico negreiro, a vinda de africanos para o Brasil, a venda e distribuição de escravos no Brasil,

		condições de vida e de trabalho escravo no Brasil, dia da consciência negra, análise de músicas e poesias com temas relacionados a escravidão e ao trabalho negro no Brasil;
8º Ano	**Competência 3:** Analisa os meios de resistência dos africanos à escravidão e à dominação branca, assim como todo o processo de abolição da escravatura no Brasil, considerando os fatores determinantes para o desfecho deste processo.	**Conteúdos:** tipos de escravo existentes no Brasil, Leis que antecederam a abolição da escravidão no Brasil, Resistência negra: Quilombos e quilombola, Remanescentes de quilombos da nossa região, Revoltas com participação negra, Irmandades Negras, Dia da consciência Negra, Processo de abolição da escravatura no Brasil, personalidades negras no Brasil e no mundo;
8º Ano	**Competência 4:** Conhece as consequências da abolição da escravidão para a vida dos africanos e de seus descendentes, seu legado cultural para o Brasil através de ações afirmativas que visem acabar com o preconceito e discriminação a começar pela escola.	**Conteúdos**: Situação dos africanos depois da abolição, o negro na sociedade brasileira contemporânea resistência cultural africana no Brasil: religião, artes, cultura, costumes, A presença negra em Caetité: Professor Alfredo, História do assassinato de Cesar Zama, o mito da não existência de negros em Caetité, Dia da consciência negra, Relações étnico raciais: ações afirmativas para minimizar os efeitos do preconceito e discriminação no Brasil, a mulher negra no Brasil.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação -Tabela elaborada pela pesquisadora

Percebe-se uma variedade de conteúdos que, se trabalhados de maneira crítica e reflexiva, poderão ajudar na desconstrução de estereótipos em relação à população negra e quilombola. Todavia, é notável o silenciamento das questões indígenas e o esvaziamento dessas temáticas nos princípios fundamentais que definem o Projeto Político Pedagógico das escolas.

Frente a essas considerações, entendemos que as determinações das leis 10.639/03 e 11.645/08 precisam ser inseridas nos PPPs das escolas, como também as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. Assim, a implementação dessas legislações deve fazer parte do cotidiano das escolas, principalmente por atenderem a um público quilombola tão significativo.

A discussão sobre a questão africana e afro-brasileira, indígena, quilombola, deve estar inserida no PPP das escolas, nos planejamentos pedagógicos de todas as disciplinas, nos conteúdos, nas práticas pedagógicas, nos planos de ação com funcionários (as) e professores (as) etc., e não apenas em projetos específicos, por mais interessantes que estes possam ser em comemoração à Semana da Consciência Negra.

Portanto, essa discussão não deve ser restrita apenas à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena – HABI, mas em todos os componentes curriculares, de forma interdisciplinar, crítica e problematizadora, para que possa romper com os postulados hegemônicos de história (MACÊDO, 2015), objetivando uma educação anticolonial que tenha espaços para os diferentes saberes, práticas, histórias e culturas.

5.1.4 O Projeto Político Pedagógico das escolas Zelinda Carvalho Teixeira e Nunila Ivo Frota: um olhar sobre as questões étnico-raciais e quilombola

Toda escola deve ter bem definido os objetivos e as metas que deseja alcançar, levando em consideração seu público especial que são seus alunos. O conjunto dessas aspirações, bem como os meios para concretizá-las, é o que dá forma e vida ao Projeto Político Pedagógico. É projeto porque reúne propostas de ação concretas a executar. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. E é pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. No conjunto das suas dimensões, ele deve indicar o caminho a seguir não apenas para gestores e professores, como também funcionários, alunos e famílias. O objetivo maior deve ser de garantir a aprendizagem dos alunos. Por ter tantas informações relevantes, o PPP se configura como uma ferramenta de planejamento e avaliação.

O Projeto Político Pedagógico é a identidade da escola. Ele contém os referenciais que, ao menos em teoria, devem nortear a prática educativa de uma escola. Ele diz que tipo de ensino se deseja para o público da escola e que competências formativas os alunos devem possuir ao concluir os estudos. É o PPP que especifica o tipo de cidadão que a escola pretende formar. Para tanto, também especifica quais os conteúdos adequados para este fim. Seus referenciais filosóficos, sociológicos, antropológicos e psicológicos dão o norte para o projeto de ser humano, de sociedade e de mundo que a escola deve trabalhar. Portanto, compreende-se a importância de se ter um PPP comprometido com as questões étnico-raciais e com seu público quilombola.

Para funcionar como um instrumento de luta dos grupos sociais presentes na escola, o PPP precisa ser construído democraticamente, ou seja, envolver a participação de todos os segmentos escolares, incluindo, neste caso, os alunos das comunidades remanescentes de quilombolas ou os seus representantes diretos, bem como as lideranças quilombolas. Ele é fundamental na construção da identidade institucional da escola, pois cada uma possui suas

particularidades. E, no caso das escolas Zelinda e Nunila, suas características são muitos específicas ao receber alunos não negros e negros da zona urbana, da sede do distrito, de comunidades quilombolas e de outras comunidades.

O PPP delas está organizado da seguinte maneira: **Apresentação; Caracterização da escola:** identificação, estrutura organizacional, contexto sócio histórico, contexto cultural, espaço físico, recursos materiais disponíveis**; Missão, visão, princípios, valores, finalidades e objetivos da escola:** missão, visão, valores, finalidades objetivos**; Diagnóstico da situação atual:** corpo docente, corpo discente, corpo técnico administrativo e de apoio corpo pedagógico; **Princípios orientadores da escola:** proposta pedagógica, matriz curricular, constituição de turmas, calendário escolar, matrícula transferência, registro, escrituração e arquivos escolares, avaliação, estudos de recuperação, conselho de classe, regime de progressão regular, planos de ação do conselho de classe, plano de ação; **Referências bibliográficas.**

Ao analisar o PPP, percebemos que as escolas prezam pela interdisciplinaridade como elemento fundante do pedagógico, porém falta que esse preceito seja inserido como proposta no currículo. Essa versão do PPP foi uma exigência da Secretaria de Educação, que estabelece revisão e adequação bianual dos projetos políticos pedagógicos de todas as escolas da rede. Nossa análise preliminar aponta a necessidade de avanços no PPP das escolas no que se refere a temática étnico-racial.

A organização da matriz curricular fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação, sendo então unificada para toda rede, porém permite que cada escola possa fazer adequações necessárias à sua realidade.

No PPP, as dimensões política e pedagógica são indissociáveis. A partir do pedagógico, pretende-se formar cidadãos críticos e participativos para que possam ter uma melhor atuação na sociedade. Sendo assim, o PPP é um documento que deve levar em consideração, no seu processo de elaboração, a diversidade dos sujeitos envolvidos e considerar também as questões contemporâneas existentes na sociedade. É interessante destacarmos que existem alguns temas que devem ser mais fortalecidos em determinadas escolas. Ou seja, o PPP deve ser direcionado para a realidade de cada escola, do seu público e da sociedade na qual está inserida.

Direcionamos, nesta análise, apenas os elementos que dialogam ou deveriam dialogar com o nosso objeto de pesquisa. Daí, a princípio, já vem o estranhamento quando, ao descrever os aspectos culturais de Maniaçu, o PPP não faz referência à cultura africana e às tradições do povo negro deste lugar. O que seria imprescindível visto o que é colocado como meta neste projeto:

> É meta da escola contribuir para a valorização de tudo aquilo que é construído em busca do bem comum, de uma sociedade igualitária, justa e vivenciadora de valores e conhecimentos socialmente úteis, almejando o desenvolvimento integral do ser humano dentro de um contexto sócio- cultural (PPP, 2017, p. 08).

Ao descrever o corpo discente, o Projeto Político Pedagógico não faz referência aos alunos quilombolas que são atendidos pelas duas escolas. Sobre a temática racial, a escola reconhece a fragmentação do ensino e o descomprometimento do que está sendo trabalhado com as questões raciais.

> Percebe-se que de forma geral, ainda há uma fragmentação no ensino, e o saber é construído com recortes e seleções arbitrárias. Saberes esses que poderiam estar sendo inter dialogados, ou seja, integrado por áreas do conhecimento com aspectos de vida cidadã em relação à ética, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho, consumo, linguagem dentre outros propósitos (PPP, 2017, p. 27).

Entre as ações desenvolvidas anualmente, consta, no PPP, apenas o Projeto da Semana da Consciência Negra, a ser realizado no mês de novembro.

Seguindo para análise da matriz curricular, percebemos que

> De acordo com o art. 79 do Regimento Escolar, os currículos de Ensino Fundamental das Unidades de Ensino da Rede Municipal em consonância com a LDB e os pareceres e resoluções dos órgãos estaduais e federais terão uma base nacional comum e uma parte diversificada para atender as características regionais e locais (PPP, 2017,27).

A Matriz Curricular contempla, na Base Nacional Comum, os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Artística, Educação Física, Ensino Religioso, e, na parte diversificada, constam as disciplinas de Língua Estrangeira (inglês), HABI (História Afro-Brasileira e Indígena) e Técnicas de Redação.

O que se percebe é que a escola parece não garantir a educação que contemple uma educação multicultural crítica, com referencial na lei 10.639/03, e que não é tratada no seu projeto como uma educação crítica inclusiva. As culturas negadas e silenciadas não podem ser estudadas apenas em alguns conteúdos, unidades didáticas ou disciplinas, e, no caso em questão, HABI e/ou História. Faz-se necessária a inclusão de fato desse debate do currículo “antimarginalização” cotidianamente, bem como a percepção desses alunos pela escola. Caso contrário, corre-se o risco da negação dos sujeitos, marginalização e principalmente de exclusão (MACÊDO, 2015).

Avançaremos na proposta da lei no momento em que toda escola compreenda o sentido da diferença e inclusão.

5.1.5 O olhar dos estudantes quilombolas sobre sua identidade étnico-racial

Mediante os grupos focais, buscamos conhecer como os estudantes quilombolas se veem no cotidiano escolar, bem como identificar a percepção destes sobre a sua identidade étnico-racial. Como já explicitamos na metodologia, foram dois grupos focais, cada um com 08 estudantes, totalizando-se 16 estudantes de 12 a 18 anos de idade, sendo 11 do sexo feminino e 05 do sexo masculino.

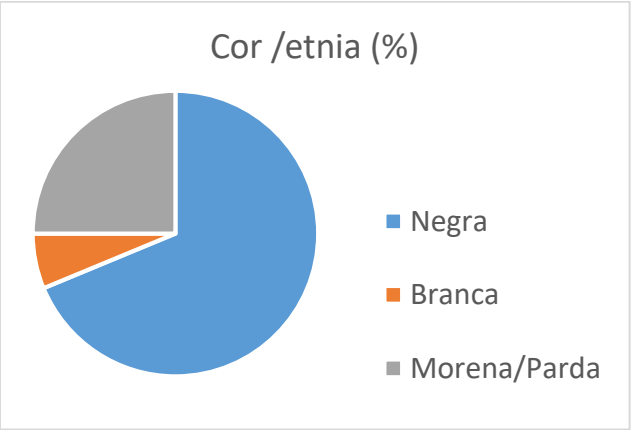
Como já explicitado também na metodologia, os alunos participantes desta pesquisa são das comunidades quilombolas de Contendas, Malhada, Cangalha, Pau Ferro, Lagoa do Mato, Passagem de Areia, Vargem do Sal e Vereda dos Cais.

Foram realizadas quatro seções em cada grupo, com duração de uma hora e meia cada uma. Para facilitar a coleta de dados, a pesquisadora contou com uma estudante de história da UNEB, Campus VI de Caetité, que assumiu a função de auxiliar de pesquisa.

5.1.5.1 A representação da cor e os reflexos na identidade

A utilização do conceito de raça/etnia associada à cor da pele se deveu ao entendimento de que essa aproximação possibilita, mais facilmente, a compreensão na construção da resposta por parte do aluno. Nesse sentido, indagamos aos estudantes: Qual a cor que você se autodeclara? Por quê? A seguir, apresentamos os gráficos com a porcentagem das respostas dos estudantes.

Gráfico 1 – Auto declaração de Cor/ etnia



Fonte: Elaborado pela autora

Pela análise das respostas, nota-se que a maioria declarou sua raça negra. Ao todo, foram dezesseis alunos participantes que assim responderam sobre sua cor: os que se declaram negros foram onze (11) alunos; quatro (4) se declararam morenos; e um (01) aluno se reconheceu como branco, o que corresponde a 68,75% negros, 25% morenos e 6,25% branco.

Vejamos algumas falas: “Sou moreno, e meu pai é preto e minha mãe morena” (ALUNA DO SEXTO ANO). “Sou moreno. Nem preto e nem branco” (ALUNA DO SEXTO ANO). “Eu sou negra. Tenho cabelos crespos e pretos, venho de uma família morena e preta” (ALUNA DO SÉTIMO ANO). “Sou negro. Tenho orgulho de ser negro. Antes eu não gostava por causa do meu cabelo. Agora eu gosto do meu cabelo” (ALUNO DO NONO ANO).

> Sou negro. Hoje eu gosto. Não é fácil ser negro não. Sofri muito quando eu era mais novo. Muita gente te discrimina por causa da sua cor, seu nariz, seu cabelo. Tudo de ruim é do preto. Hoje nem ligo, gosto da minha cor[...]” (ALUNO DA EJA).

Chama-nos a atenção as justificativas para as declarações de cor que, em sua maioria, não trata do elemento identidade e sim fenótipo. Alguns, cinco (5), ainda fazem referência aos seus ancestrais como pais, tios, avós e bisavós, e a grande maioria, sete (7) estudantes, referem-se apenas aos fenotípicos como tonalidade de pele, cabelos e olhos, como podemos ilustrar: “Minha cor é preta. Sou negra e tenho orgulho de ser” (ALUNA DO OITAVO ANO). “Sou negra. Tenho orgulho da minha cor. Me acho linda” (ALUNA DO NONO ANO). “Sou negra por causa da minha família. Essa é minha identidade. Não troco minha cor pela de ninguém. Acho a mulher negra uma coisa linda” (ALUNA DO NONO ANO). “Sou preto. Bem negão. É só olhar para minha cor, meu cabelo, meu nariz e sabe que sou preto” (ALUNO DA EJA). Continua os alunos com seus relatos:

> Eu me considero negra. Tem gente até que fala que eu não sou. Fala que sou besta que meu cabelo não é duro. Se todo mundo é preto na minha casa como é que eu não sou? Sou preta também (ALUNA DA EJA).

> Sou negro com muito orgulho. Dou valor aos meus pais, tios, avós. Herdei deles essa cor. Vou dizer aqui, que antes eu não gostava não. Hoje eu amo minha cor. Aprendi a gostar do meu cabelo, meu nariz e tudo do preto. Tive uma professora que me falou uma vez que preto era muito lindo demais, acho que foi a primeira pessoa que falou isso. (ALUNO DA EJA).

Os alunos dos primeiros anos do Fundamental II, sexto e sétimo ano, declaram-se morenos/pardos/branco. Já os alunos do oitavo ano, do nono ano e da EJA foram os que se autodeclaram negros e que têm orgulho de sê-lo. É um desafio para um adolescente que pouco encontra referências negras positivas atuando no ambiente escolar, bem como na sociedade,

assumir com orgulho a sua identidade. Entendemos que as identidades são construções híbridas, sempre provisórias, que estão relacionadas às representações sociais. O que os outros pensam de nós influenciam substancialmente na formação da nossa identidade e no pertencimento étnico-racial (MACÊDO, 2008).

Nesse sentido, a representação é um processo de produção de significados, pois estes são criados. "É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e concebido de uma certa forma bastante particular e que o eu é produzido" (SILVA, 2005, p. 199).

Na escola, de modo geral, reproduz-se o que existe lá fora na sociedade e o negro é sempre visto no subemprego e faltam ainda ídolos e referências de sucesso profissional. Ou ainda mais, veem a imagem do aluno negro como o coitadinho ou aquele aluno que dá trabalho, é indisciplinado, repetente etc. Nas escolas pesquisadas, os alunos pesquisados demonstraram não terem problemas em afirmarem-se negros ou morenos. A fala do último aluno reflete a importância das ações docentes para o fortalecimento da autoestima e afirmação da identidade.

Algumas práticas educativas podem ajudar o aluno a construir e afirmar sua identidade e elevar a autoestima. Ao trabalhar com as questões relacionadas ao seu cabelo (oficinas de turbante ou de tranças) e levar o debate da autoimagem, mesmo que de forma pontual, pode contribuir para a aceitação da identidade étnico-racial. Ademais, é importante destacar que alguns alunos participam de atividades em suas comunidades, como eventos e reuniões, o que podem colaborar no autorreconhecimento como negros. Gomes (2011, p. 151) afirma que, na construção da sua identidade, na sociedade brasileira, o negro, sobretudo a mulher negra, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso e dialético de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo.

O aluno que se declara branco, aparentemente está bem entrosado com os demais colegas da sala e da comunidade. Ele apresenta a pele mais clara que os demais, porém, com cabelos crespos e outros traços negroides. Essa percepção é interessante, visto que a identidade do sujeito em construção é direcionada pelas orientações e estímulos. A identidade também está relacionada às condições materiais e sociais (WOODWARD, 2000, p. 14). O branqueamento simboliza certa ascensão social. O que também não é muito diferente em relação aos alunos que se declaram pardos.

Do ponto de vista das representações do outro, percebe-se que os estudantes com tons de pele mais clara utilizam as características físicas nas representações de suas identidades quando se declaram morenos, por exemplo. Outros lançaram um olhar de estranhamento em

direção a cor da pele e de outras características físicas, observadas durante a realização do grupo focal, tais como tipos de cabelo, para se definir como negro ou não. O aluno que se declarou moreno foi chamado por colegas de negão. “Que moreno nada, você é negão” (ALUNO DO SÉTIMO).

Esse contato direto com o olhar que discrimina vem acompanhado por uma reafirmação e reconstruções sobre o outro. Isso reafirma o caráter colonizador nas experiências e vivências, sejam na escola ou fora dela. Por outro lado, a forma como a maioria se declara negra e reafirma, com muito orgulho, demonstra o grau de empoderamento desses jovens diante da sua identidade. Mesmo em menor número, os alunos que estudam na Educação de Jovens e Adultos -EJA, como também os alunos que cursam oitavo e novo ano, demonstraram com firmeza o orgulho ao se declararem negro e negra. Isso sugere que, com apropriação do conhecimento, eles sentem mais firmeza e encorajados a se assumirem enquanto negros e negras.

5.1.5.2 Sentimento de pertença: o sentido de ser negro quilombola

Buscamos compreender, neste tópico, o sentimento dos estudantes frente a sua identidade quilombola. Perguntamos a eles: *Você se considera quilombola? Por quê?*

O aluno que se declarou branco no item anterior respondeu essa pergunta assim: “[...] Eu sou quilombola porque moro com minha família numa comunidade quilombola. Não sei o que é ser um quilombola, só sei que moro lá. Não participo da associação não [...]” (ALUNO DO SÉTIMO ANO).

O relato do estudante nos leva a inferir que ele não se considera quilombola enquanto identidade, e sim como morador de comunidade quilombola. Afirma não participar da associação, que é dos requisitos para auto afirmação das comunidades junto aos órgãos e instâncias para inclusão nas políticas públicas para quilombolas.

Seguindo com outros relatos, temos: “Eu sou quilombola [...]Gosto de ser quilombola porque gosto de ser negro e minha comunidade é unida” (ALUNA DO SEXTO ANO). “Sou quilombola sim. Lá eu participo de muitas reuniões e celebrações. [...] o quilombo é muito bom” (ALUNA DO NONO ANO).

> Sou quilombola sim, por causa daminha família e gosto de trançar chapéu. Aprendi com os mais velhos e com minha mãe. Faço peneiras e outros produtos para vender. Somos uma comunidade negra (ALUNO DA EJA).
>
> Eu me considero um quilombola e participo de tudo que acontece na minha comunidade, inclusive da festa que tem todo ano dos quilombolas. Eu gosto porque todo mundo é unido (ALUNA DO OITAVO ANO).

> Considero quilombola. Na minha comunidade só poucos que não querem ser. Na hora que tem festas e projetos todo mundo que ser. Muita coisa melhorou depois do título de quilombola. Precisamos valorizar os quilombolas, nem todo mundo valoriza isso (ALUNO DA EJA).

> Considero quilombola sim. Minha mãe é presidente da associação. Gosto de ver como o povo se organiza lá e participo de tudo. A comunidade hoje é conhecida até fora de Caetité. Ser quilombola é muito bom (ALUNA DO SÉTIMO ANO).

Reconhecemos que o convívio e a participação dos alunos nas atividades das comunidades fortalecem esse sentimento de pertença que, consequentemente, poderá fazer sentir nas atividades escolares - o que poderia ser o inverso também, as atividades escolares fortalecendo os alunos para exercerem o protagonismo em suas comunidades. Alguns são engajados e participam ativamente das reuniões e celebrações nas comunidades junto com seus pais e familiares. Quando esse diálogo se aproxima, através das práticas educativas, poderá reforçar positivamente a construção da identidade do jovem quilombola.

Pudemos verificar, pelos sobrenomes dos participantes do grupo focal e nas falas de alguns jovens acerca da identidade, é que eles estabelecem também uma relação de parentesco forte. Silva, Santos e Souza são os sobrenomes que entrelaçam os alunos nas suas comunidades. Alguns se afirmaram quilombolas e demonstraram orgulhosos da sua identidade; o que sinaliza uma ancestralidade em comum e que sustenta a ideia de comunidade quilombola.

Para Hall (2002, p.109), “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos diversos”. O sentido que os jovens atribuem a sua comunidade é marcado por contradições entre permanências e transformações. Isso sugere o despertar de um novo e importante momento de valorização dos saberes tradicionais pelos quilombolas. Segundo MAROUN (2013), a diversidade no contexto escolar, por meio da inserção de saberes quilombolas, estaria próximo do sentido de inclusão social.

Portanto, essas reflexões evidenciam que a participação dos alunos quilombolas em atividades de suas comunidades contribui para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial quilombola. Ademais, é necessário que as escolas reflitam com toda a comunidade escolar os modos como têm lidado com as diferenças, compreendendo que as escolas são também espaços onde as identidades sociais podem ser reproduzidas, ressignificadas, problematizadas ou reafirmadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar como as práticas educativas das escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA.

Para se chegar aos resultados acerca dessas questões e dos objetivos propostos, apresentaremos os dados significativos revelados sobre as práticas escolares no que tange a identidade étnico-racial dos alunos quilombolas, tomando como referências: as narrativas dos professores, dos alunos, a análise do projeto político pedagógico e da matriz curricular da disciplina História e cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (HABI).

O conjunto das narrativas dos professores revela que a história e a cultura afro-brasileira e africana, assim como as questões culturais das comunidades quilombolas, são trabalhadas nas escolas nas disciplinas de História e HABI. As práticas reveladas por alguns professores são inovadoras e contextualizadas, o que podem favorecer, mesmo que de maneira tímida, a construção da identidade étnico-racial dos educandos. Porém, em geral, as metodologias são tradicionais e sem relação como universo sociocultural dos alunos, faltando articulações entre os demais professores e disciplinas que acabam trabalhando a temática apenas de maneira pontual.

Os resultados evidenciam a necessidade de ampliação dos olhares dos docentes sobre a África e a cultura quilombola. Muitos afirmaram não participar de formações em serviço devido à indisponibilidade de tempo, o que favorece a reprodução de alguns estereótipos nos conteúdos trabalhados e não colabora para uma educação escolar que implique positivamente para a construção da identidade dos alunos quilombolas. Apenas três dos docentes pesquisados já visitaram comunidades quilombolas e dois realizam atividades que envolviam os saberes das comunidades.

A maioria dos professores demonstrou conhecimento pouco aprofundado sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08, porém reconhecem a necessidade de trabalhar com os saberes, as histórias e as culturas das comunidades locais. Apontaram dificuldades para o trabalho com a diversidade cultural e quilombolas, como: a falta de material didático e material específico, o deslocamento até às comunidades quilombolas, a pouca carga horária de HABI e o desinteresse de alguns alunos em relação às questões raciais.

Apontam mudanças nos livros didáticos de História que são utilizados na disciplina HABI, porém reconhecem a necessidade de materiais específicos para trabalharem a história e cultura local. Alguns professores demonstram resistências para o trato pedagógico com as

questões afro-brasileiras, indígenas e quilombolas, o que dificulta um maior envolvimento com as comunidades quilombolas, distanciando o que é ensinado com as vivências dos educandos. Reconhecem algumas iniciativas do poder público local, em parceria com outras entidades por meio do regime de colaboração, para oferta de formação inicial e continuada aos docentes, porém muitos não conseguem participar. Aproveitam apenas os horários do AC da área de humanas para estudos e planejamento das atividades, sob a orientação de um coordenador pedagógico. Assim, muitos apresentaram um conhecimento tradicional e eurocêntrico de quilombos.

A pesquisa aponta momentos de silenciamento e naturalização de atos preconceituosos e de discriminação racial presentes nas escolas por parte de alguns docentes, assim como a resistência de alguns em relação ao trato pedagógico com a temática racial e quilombola, o que deixa de afirmar positivamente a identidade do aluno e a elevação da sua autoestima.

O PPP das escolas analisadas aborda a diversidade cultural, a história e cultura afro-brasileira e africana, porém não contempla a cultura local e os saberes dos quilombolas. As escolas, assim, deixam de transgredir o modelo de educação tradicional e reproduzem valores da cultura dominante.

Os resultados dos grupos focais com os alunos sinalizam a necessidade de um maior conhecimento da história da África, dos quilombos/las e dos afro-brasileiros. Revelam que história e cultura afro-brasileira e quilombola são trabalhadas nas disciplinas de HABI, e pontualmente em História, Artes, Religião e Geografia, por meio de aulas, projetos, textos e oficinas, realizados principalmente na Semana da Consciência Negra.

A maioria dos alunos se identificou como negro e quilombola, com destaque para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (oitavo e nono ano) e EJA, que se sentiram mais à vontade para autodeclarar a sua cor/etnia. Inferimos que as comunidades quilombolas locais estão contribuindo para esse fortalecimento à medida que os alunos participam dos eventos e reuniões que são realizadas pelos líderes quilombolas.

Os alunos relataram já ter sofrido preconceito na escola e alegaram falta de iniciativas ou indiferença por parte dos professores e da gestão frente às práticas de preconceito e discriminação racial. Mesmo com os esforços dos docentes, os alunos têm um desconhecimento da História da África, da sua própria história, o que dificulta o processo de construção de identidade e da autoestima e, consequentemente, interfere nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais.

Os resultados apontam também algumas práticas educativas por parte dos docentes e das escolas, com projetos em contra turno das aulas dos alunos, que dialogam com cultura afro-

brasileira. No entanto, existe um distanciamento entre o que é ensinado e a cultura dos alunos quilombolas, numa dicotomia entre teoria e prática. Isso corrobora com a sobreposição cultural sentida pelo aluno quilombola que precisa sair do seu território e não encontra elementos que valorizem a sua identidade, já que eles saem de sua comunidade para estudar na sede do distrito de Maniaçu.

Nesse sentido, pelas análises das práticas e dos documentos, inferimos que a história, cultura e saberes das populações remanescentes de quilombos da região são temas marginais ou ocupam pouco espaço nos conteúdos e projetos pedagógicos das escolas. Contudo, se as escolas não têm se aproximado das culturas das comunidades quilombolas, os alunos quilombolas valorizam as escolas e a educação, pois apontaram a educação como destaque nas suas vidas.

Para eles, é por meio da escolarização que poderão ter sucesso na vida pessoal e profissional. Essa busca pela melhoria na condições de vida, por meio da educação escolar, reflete a luta histórica das populações negras por acesso e condições de ingresso e permanência nos diferentes níveis de ensino.

Diante do exposto, é necessário descolonizar o currículo e ressignificar as práticas educativas para a construção de uma educação intercultural crítica que dialogue com os saberes dos quilombolas por meio da ecologia de saberes que possibilita um maior relacionamento entre o conhecimento científico e outros saberes, a exemplo dos negros, indígenas e quilombolas que foram historicamente marginalizados e ou silenciados dos currículos escolares (MACÊDO, 2015). Para tal, a participação de representação dos quilombolas nas escolas se fazerem presentes também em atividades nas comunidades locais e podem promover essa construção importante.

Ademais, é imperativo o investimento na formação continuada dos professores, coordenadores e gestores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais e com a educação escolar quilombola (BRASIL, 2012).

Consideramos ainda, nesta pesquisa, que as identidades dos sujeitos são construídas dialeticamente por meio de processos em que ocorrem transformações individuais e coletivas. Falar de identidades é reafirmar que não são fixas, únicas ou estáveis (HALL, 2002) principalmente no caso dos alunos adolescentes, que são identidades em formação, cujo elemento étnico-racial quilombola se faz presente, seja através das festas, da religião, da consciência da cor ou da participação nas lutas da comunidade. Ser pessoa quilombola é reconhecer sua descendência e assumir sua cultura como diferente da cultura do “outro”, é ser diferente como princípio de alteridade.

Outro aspecto que confere a esta pesquisa olhar emergente é a possibilidade de contribuir para a ampliação do debate acerca da importância da educação escolar na formação da identidade do aluno quilombola no município de Caetité, num recorte étnico, com características bastante específicas para as comunidades tradicionais quilombolas.

Realizar esta pesquisa foi um desafio enorme por dois principais motivos que se relacionam. Primeiramente, devido ao afastamento do universo da pesquisa uma vez que, ao longo dos últimos anos, a pesquisadora dedicou-se à militância negra e à atuação em gestão da educação pública municipal de Caetité, o que exigiu grande esforço e muito investimento nos estudos. O segundo desafio é fazer mestrado sem liberação integral das atividades docentes, principalmente para a realização da pesquisa de campo.

Coadunando com outras pesquisas analisadas neste estudo, percebemos que, com todo o avanço que tivemos, existem ainda dificuldades para se cumprir com a obrigatoriedade do estudo/ensino de História e cultura Africana e Afro-Brasileira e indígena. Cabe, sobretudo, reforçar que esta não é uma realidade apenas das escolas pesquisadas.

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado acadêmico, que não se adota metodologicamente uma pesquisa-ação, ela já vem motivando junto a gestão municipal de Caetité a promoção de algumas intervenções na rede municipal de ensino e na política municipal de ações afirmativas que já foram iniciadas no final do ano de 2019 e nas ações previstas para o ano de 2020. A saber: discussão com a SEM, professores, gestores e coordenadores sobre a identidade dos alunos quilombolas da rede municipal de ensino; criação do grupo de estudo, no Conselho das Associações Quilombolas do Município de Caetité para conhecimento do componente curricular HABI; formulação e implantação no município do I Curso de Formação em Educação para as Relações étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, destinado aos professores e lideranças quilombolas; planejamento de ações para fortalecer a disciplina HABI com aquisição de kit de livro; criação de grupo de estudo a com participação da comunidade escolar e representações quilombolas para elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola; adesão do município, em parceria o UNICEF no ano de 2020, à Campanha ***Por Uma Infância Sem Racismo***.

Portanto, esta pesquisa contribuiu com a formação acadêmica da pesquisadora, principalmente por ter proporcionado reflexões e estudos considerados importantes para as escolas e os quilombolas. Assim sendo, nossas considerações, apesar de finais, não são conclusivas. O campo de estudo está em aberto e pode ser repensado por outros estudiosos com outros olhares.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elizabeth Conceição. A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras' 16/02/2018 130 f. Mestrado em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. Biblioteca depositária: BSO - campus Sorocaba da UFSCAR. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Currículo, Território em Disputa. 2. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BAHIA, Secretaria de Planejamento. SEI – Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2012. Salvador – BA. Acessado em 20 de gosto de 20019.

BARBOSA FILHO, Élson Luiz. Educação e relações raciais: estudo de caso de uma experiência em formação continuada para profissionais da Educação Básica' 05/07/2018 255 f. Doutorado em educação Instituição de ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói. Biblioteca depositária: biblioteca central do Gragoatá. 2018.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Luciete de Cássia Souza Lima. Educação: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil' 21/06/2018 522 f. Doutorado em educação. Instituição de ensino: pontifícia universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca depositária: PUC MINAS. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Cidades. Acesso em 25 de julho de 2019.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal.

BRASIL. Casa civil. Decreto que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, Brasília, DF, 2012.

BRITO, José Eustáquio de. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha. 36ºReunião da ANPED, 2013.

BRITO, Nicelma Josenila costa de. Formação de professores e relações étnico-raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013.' 23/02/2018 Undefined f. Doutorado em educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Pará, Belém. Biblioteca depositária: Undefined. 2018.

CAETITÉ, Secretaria Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação. Matriz de Referência Curricular – História e Cultura Afro Brasileira - HAB, 2016.

CAETITÉ, Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico - PPP – Escolas Zelinda Carvalho Teixeira e Nunila Ivo Frota. Caetité-2017.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e práticas Pedagógicas. In: Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, /Dez 2011, (p. 240- 255).

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

CARDOSO, Luciana Meireles. Entenda o movimento griô e a importância da ancestralidade na cultura. Disponível em Correio Brasiliense, 12/12/2018. https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e arte/2018/12/12/interna_diversao_arte,724615/conheca-o-movimento-grio.shtml. Acesso em 20 de mar. De 2019.

CAVALLEIRO. Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casemiro, MACEDO, Elizabeth, (orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Viviane Barboza. O quilombo e a escola de Barro Preto, em Jequié, Bahia: vicissitudes e sentidos de identidade' 26/02/2018 UNDEFINED f. Doutorado em educação. Instituição de ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo biblioteca depositária: FEUSP. 2018.

FIABANI, Adelmir. Os Novos Quilombos: luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]. 2008. f. Tese (Doutorado em História). Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. ETD. Educação Temática Digital, v. 18, p. 511-531, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. Revista Educação e Pesquisa. vol.41 no.3 São Paulo July/Sept. p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de Conteúdo. São Paulo, Editores Associados, 2018.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Negras Imagens:** um estudo sobre os alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes, no bairro da Liberdade/Curuzu. 2000. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

GATTI, Angelina Bernardete. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília, Líber Livro ed., 2005.

GOMES, Nilma Lino. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo; Brasília: Ministério da Educação, Secreta\ria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. Revista Política e Sociedade. Volume 10 –Nº 18 – abril de 2011.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 178-189.

HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-modernidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. 36ºReunião da ANPED, 2013.

LAZZARY, Joseane Carmen Xavier. Tambores: das raízes africanas à musicalidade no Brasil. Programa de Pós –graduação em História. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. Tese de doutorado. Universidade do Estado da Bahia, 2015.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto estima'. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado da Bahia, 2008.

MACEDO, Janine Couto Cruz. Os cursos de licenciatura em pedagogia da UESB: uma “outra” episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal. Dissertação de mestrado, Universidade do Sudoeste da Bahia, 2019.

MAROUN, Kalyla; SUELY, Noronha de Oliveira. CARVALHO, Edileia. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. 36ºReunião da ANPED, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleuterio. Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais' 29/01/2018 243 f. Doutorado em educação. Instituição de ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca depositária: biblioteca digital de teses e dissertações da UFMG. 2018.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. 204p.

MUNANGA, Kabengele. Um branco pode ser negro. Não é uma questão biológica, mas política In: Desconfiando: Porque o mundo é maior do que imaginamos. 2009.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

OLIVA, A. R. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**. Rio de Janeiro vol. 25, n° 3. p. 421-461, 2003.

PADUA, E. M. M. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

ROMÃO Jerusa. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positica no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação***:* Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTANA, José Valdir Jesus de; BRITO, Glaziane Santos da Paixão; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação para as relações étnico-raciais em uma escola pública do município de Itapetinga-BA. Revista Travessia. Cascavel, v. 11, n.1, p. 211 – 243, jan./abr. 2017.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. da. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. p. 32- 83.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A Atualização do Conceito de Quilombo: Identidade e Território nas Definições Teóricas. Comunicação de Resultados de Pesquisa. Ambiente & Sociedade - Ano V – N. 10 - 1o Semestre de 2002.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. IN: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. 204p.

SILVA b, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios contestados. In: Silva, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 190- 207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação escolar quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. 2012.

SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de. História e cultura africana e afro-brasileira: repercussão da lei 10.639 nas escolas municipais da cidade de Caetité – Bahia. Caderno de resumos do VIII Encontro de História, UNEB, 2018.

SOUZA, Yvie Cristina Favero de. Educação para as relações étnico-raciais: a questão do livro didático. III Seminário Internacional - História do Tempo Presente. Florianópolis/SC: UDESC, 2017. http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/531/343

TEIXEIRA, Leila Maria Prates. Comunidade De Tomé Nunes: Memória e Construção Identitária no Alto Sertão Baiano. Dissertação De Mestrado. Universidade Do Estado Da Bahia, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. 5 ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICES

PPGED UESB	**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA** **Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998** **DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH**	ADPLENAM VITAM

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____, ocupante do cargo de_____ do (a) _____, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto **"Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/Ba"** da pesquisadora **Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa,** após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Caetité, ___ de_____ de_____

ASSINATURA: _____

CARIMBO:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

DECLARAÇÃO INDIVIDUAL DE PARTICIPAÇÃO DISCENTE EM PROJETO DE PESQUISA

Eu, Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa, pós-graduanda do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, declaro estar participando do Projeto de Pesquisa intitulado: **"Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/Ba"**

Caetité-BA, ___ de _____ de ____.

_____

(Nome do discente)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Duração de 60 a 90minutos
02 grupos com 08 membros em cada um, totalizando 16 estudantes
Serão 03 seções

Cadastro de alunos (as)

LEVANTAMENTO DE PERFIL DO ALUNO

Nome Completo _____

Nomes dos pais _____

_____

Qual sua idade? _____Qual o seu sexo? _____Qual a sua cor? _____

Comunidade onde mora?

_____

Participa de reuniões e eventos da comunidade?

_____

Já foi em algum encontro de Comunidades Quilombolas? O que achou?

_____

_____

_____

Estuda que série?

_____

Você já repetiu de ano? _____

Tem mais irmãos que estudam na sua escola? Quantos?

_____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

GRUPO FOCAL - ESTUDANTES

1. Qual a cor que você se auto-declara? Por quê?

2. Você se considera quilombola? Por quê?

3. Você já sofreu algum tipo de preconceito e discriminação na família e na escola? Exemplifique.

4. O que você pensa a respeito da África, dos indígenas e dos quilombolas?

5. Você já estudou sobre a África, a história e a cultura dos indígenas e quilombolas? Em que disciplina? E como esses assuntos foram trabalhados?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

ORGANIZAÇÃO PARA AS ENTRVISTAS

07 professores

Cadastro para professores

Nome _____

Estado Civil _____

Naturalidade_____

Endereço atual _____

Cor _____ Sexo_____

Área de formação _____

Titulação maior _____

Tempo de conclusão da graduação_____

Tempo de atuação no Município _____

Tempo de atuação na escola- _____

Disciplina (s) que leciona _____

Estudou História da África na Graduação? _____

A quanto tempo estudou conteúdo de África? _____

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

ENTREVISTA COM PROFESSORES

1- O que você sabe sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08?

2- O que você poderia falar sobre a África e os quilombos?

3- Você conhece alguma comunidade quilombola?

4- Que trabalhos são desenvolvidos na escola sobre as questões étnico-raciais? Quais metodologias utilizadas e atividades realizadas?

5- O currículo escolar e o planejamento de ensino contemplam a diversidade étnico-racial? Como?

6- Que materiais didáticos pedagógicos são disponibilizados na escola para os professores utilizarem em sala de aula?

7- Você já participou de cursos de formação e/ou capacitação sobre a diversidade étnico-racial?

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSOS

Compromisso Geral

Declaro que conheço e que:

- Cumprirei os requisitos da Resolução CNS Nº 466/2012 e da Resolução 510/2016 (nas pesquisas de ciências humanas e sociais) e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não.
- Concordo em conduzir a pesquisa de acordo com o protocolo de pesquisa, com as Boas Práticas Clínicas e com as Boas Práticas de Laboratório.
- Concordo em conduzir e supervisionar a pesquisa clínica pessoalmente.
- Concordo em informar o patrocinador do estudo, o Comitê de Ética em Pesquisa e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre os eventos adversos graves que venham a ocorrer durante o desenvolvimento da pesquisa.
- Concordo em somente iniciar a coleta de dados após obter as aprovações necessárias ou cabíveis do CEP-UESB.
- Comprometo-me, no caso de submissão de Projeto de Relato de Caso, mesmo a coleta de dados já tendo iniciada, em divulgar os dados coletados somente após a aprovação do CEP/UESB.
- Concordo que orientando e orientador devem estar devidamente cadastrados na Plataforma Brasil.

Compromissos de Financiamento e Orçamentação

Declaro que conheço e que:

- Não deve haver pagamento ao participante da pesquisa para sua participação; e que se admite apenas o ressarcimento de despesas relacionadas à participação no estudo, se necessário, por exemplo, despesas com transporte e alimentação.
- Nenhum exame ou procedimento realizado em função da pesquisa pode ser cobrado do paciente ou do agente pagador de sua assistência, devendo o patrocinador da pesquisa cobrir tais despesas.
- O duplo pagamento pelos procedimentos não pode ocorrer, especialmente envolvendo gasto público não autorizado (pelo SUS).
- A Instituição deve ter conhecimento da pesquisa e de suas repercussões orçamentárias.
- O pagamento do pesquisador nunca pode ser de tal monta que o induza a alterar a relação risco/benefício para os participantes da pesquisa.
- A remuneração do pesquisador deve constar como item específico de despesa no orçamento da pesquisa.

Compromisso de Indenização

Declaro conhecer o fato de que esta pesquisa irá garantir a indenização dos participantes da pesquisa (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa ou dela decorrente. Declaro ainda, que jamais será exigido dos participantes da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Compromisso Metodológico

Declaro que conheço e que:

- Toda a pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. As pesquisas serão admissíveis quando o risco se justifique pelo benefício esperado. (Resolução CNS Nº 466/2012 – V. 1.a).
- Se o projeto de pesquisa for inadequado do ponto de vista metodológico, ele é inútil e, portanto, eticamente inaceitável - o arquivo contendo a íntegra do projeto de pesquisa deve também conter metodologia e lista de referência bibliográfica adequada, suficiente e atualizada. Declaro ainda que os critérios de inclusão e exclusão do estudo serão claramente delineados no projeto em tela.

Compromisso de Documentação

Declaro que entregarei, ao CEP/UESB, relatórios da pesquisa (parciais – no mínimo semestrais – e de encerramento) e notificações de eventos adversos sérios e imprevistos no andamento do estudo.
É responsabilidade do pesquisador acompanhar todos os trâmites de seu projeto na Plataforma Brasil, independentemente de qualquer mensagem enviada pelo sistema.

Caetité-BA, _____, de _____, de _____.

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

_____
Assinatura do Orientando

PPGED UESB	**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA** **Credenciada pelo Decreto Estadual Nº 7.344 de 27.05.1998** **DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH**	ADPLENAM VITAM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **"Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/Ba",** que tem como objetivo analisar como as práticas educativas de duas escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial de estudantes quilombolas. O motivo que nos instiga a pesquisar este objeto de estudo é a experiência da autora, como professora da universidade que vem há muito tempo realizando trabalhos e estudos relacionados às questões raciais. Para este estudo adotaremos o (s) seguinte (s) instrumentos de pesquisa procedimento (s): entrevistas semiestruturadas, grupo focais e análise do projeto político pedagógico das escolas e da matriz curricular do componente História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI). Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo que podem ocorrer através de algum constrangimento, no entanto os participantes podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, e em caso de necessidade ofereceremos acompanhamento psicológico. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são a contribuição de forma positiva com a comunidade, a escola, a sociedade e o meio acadêmico, ampliando a literatura a respeito da educação das relações étncio-raciais, tendo em vista a reflexão sobre as práticas das escolas e

as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas e consequentemente poderá ajudar na elaboração de ações pedagógicas que contemplem a implantação das Leis 10.639/03, 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Esse termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu _____fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Caetité-BA, _____de _____de_____ .

_____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

_____

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador (a) Responsável:

Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa

Endereço: Rua do Jatobá, 185, Bairro - São Vicente, Caetité –BA, Cep 46 4000 000
E-mail: rosejua3@yahoo.com.br
Tel.: (77)99921- 3063

Profª. Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Endereço: Rua Otacílio Pereira Donato, 352, Bairro Vomitamel, Guanambi, Bahia E-mail: dinalvamacedo@hotmail.com

Tel.: (77) 991416638

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br