



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



ROMÁRIO PEREIRA CARVALHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA
MUNICIPAL AIRTON SENNA, NO QUILOMBO BARREIRO GRANDE, SERRA
DO RAMALHO-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2023**

ROMÁRIO PEREIRA CARVALHO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA
MUNICIPAL AIRTON SENNA, NO QUILOMBO BARREIRO GRANDE, SERRA
DO RAMALHO- BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA
MUNICIPAL AIRTON SENNA, NO QUILOMBO BARREIRO GRANDE, SERRA
DO RAMALHO- BA**

Autor: Romário Pereira Carvalho

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana – Orientador (UESB)

Prof^ª Dr^ª Maria Eunice Rosa de Jesus - Examinadora externa (UNEB)

Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima de Andrade Ferreira - Examinadora interna (UESB)

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

C328p

Carvalho, Romário Pereira.

Práticas pedagógicas e interculturalidade na Escola Municipal Airton Senna, no Quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho - Ba. / Romário Pereira Carvalho, 2023.

109f. il.

Orientador (a): Dr. José Valdir Jesus de Santana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 93 - 100.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Educação Escolar Quilombola. 3. Interculturalidade Crítica. 4. Quilombo Barreiro Grande. I. Santana, José Valdir Jesus. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD: 371.113

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

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA MUNICIPAL AIRTON SENNA, NO QUILOMBO BARREIRO GRANDE, SERRA DO RAMALHO-BA”

Autor: ROMÁRIO PEREIRA CARVALHO

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **ROMÁRIO PEREIRA CARVALHO** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

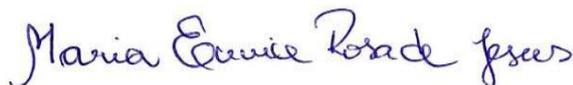
Data: 30/05/2023

COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)

Presidente da Banca Examinadora/Orientador



Prof^ª. Dr^ª. Maria Eunice Rosa de Jesus (UNEB)

Examinadora externa



Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)

Examinador interno

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, que me possibilitaram realizar o sonho do mestrado.

Agradeço a minha família, pelo apoio e companheirismo de sempre, em todos os momentos de minha vida.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino, pelo aprendizado construído no decorrer do mestrado.

Agradeço as professoras Dr^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Dr^a Maria Eunice Rosa de Jesus pelas contribuições valiosas que enriqueceram a pesquisa, desde a fase da qualificação.

Agradeço ao meu orientador, Dr. José Valdir Jesus de Santana, por ter acreditado em mim nesse percurso.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Airton Senna, da comunidade quilombola Barreiro Grande, em Serra do Ramalho-BA, tem dialogado (ou não) com os saberes e práticas culturais da comunidade, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Do ponto de vista teórico esta pesquisa mobiliza a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial como categorias analíticas a partir de autores como Fleuri (2001), Candau (2012), Fleuri (2012), Walsh, (2007), Candau (2016), Walsh, (2005), Sacavino (2020), dentre outros. Para a discussão sobre quilombos contemporâneos e educação escolar quilombola utilizou-se de autores como O'Dwyer (2007), Arruti (2005, 2006), Gomes (2015), Munanga (2009), Alves e Leite (2020), Miranda (2016), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa Denzim e Lincoln, (2006), Ludke e André (1986), do tipo exploratória e descritiva GIL (2007, 2008). Para a produção dos dados, utilizou-se da técnica da entrevista semiestruturada Szymanski (2004), Minayo (1994) e da análise documental Cellard (2008); a análise de conteúdo Bardin (2011) foi a técnica utilizada para a organização e análise dos dados. Constituíram sujeitos desta pesquisa professoras, gestora escolar e lideranças da comunidade Barreiro Grande. Identificou-se, nos discursos das professoras, gestora escolar, lideranças e responsáveis por alunos que se faz necessário, por parte do poder municipal, reconhecer a especificidade da educação escolar em um contexto quilombola, na medida em que, segundo os professores, o município de Serra do Ramalho tenta impor um currículo hegemônico, de tradição eurocêntrica, dificultando, nesse sentido, que as práticas pedagógicas e o currículo escolar construam diálogos mais profícuos e cotidianos com os saberes e práticas culturais da comunidade. Ao mesmo tempo em que esses sujeitos reconhecem a importância das práticas culturais da comunidade para a construção do currículo escolar, identificam e denunciam certo autoritarismo que parte do poder municipal, da Secretaria de Educação; denunciam, também, a falta de material didático condizente com a realidade da comunidade, o que dificulta, segundo as professoras, a construção de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Denunciam, ademais, a falta de formação pedagógica para professores (as) quilombolas, uma vez que, segundo eles(as), a Secretaria de Educação de Serra do Ramalho não tem oferecido tal formação, o que tem dificultado o diálogo entre os saberes e práticas culturais da comunidade com o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Contudo, esse diálogo tem sido possibilitado, sobretudo a partir do samba de roda, que tem adentrado a escola.

Palavras-chave: Interculturalidade Crítica. Educação Escolar Quilombola. Práticas Pedagógicas. Quilombo Barreiro Grande.

ABSTRACT

This research aims to identify and analyze how the pedagogical practices constituted in the Airton Senna School, of the quilombola community Barreiro Grande, in Serra do Ramalho-BA, have dialogued (or not) with the knowledge and cultural practices of the community, as proposed by the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education. From the theoretical point of view, this research mobilizes critical interculturality and decolonial pedagogy as analytical categories from authors such as Fleuri (2001), Candau (2012), Fleuri (2012), Walsh, (2007), Candau (2016), Walsh, (2005), Sacavino (2020), among others. For the discussion on contemporary quilombos and quilombola school education, authors such as O'Dwyer (2007), Arruti (2005, 2006), Gomes (2015), Munanga (2009), Alves and Leite (2020), Miranda (2016), among others, were used. This is a qualitative research Denzin and Lincoln, (2006), Ludke and André (1986), exploratory and descriptive type GIL (2007, 2008). For the production of data, the technique of semi-structured interview Szymanski (2004), Minayo (1994) and documentary analysis Cellard (2008) was used; the content analysis Bardin (2011) was the technique used for the organization and analysis of the data. The subjects of this research were teachers, school manager and leaders of the Barreiro Grande community. It was identified in the speeches of teachers, school manager, leaders and those responsible for students that it is necessary, on the part of the municipal power, to recognize the specificity of school education in a quilombola context, insofar as, according to the teachers, the municipality of Serra do Ramalho tries to impose a hegemonic curriculum, of Eurocentric tradition, making it difficult, in this sense, for pedagogical practices and the school curriculum to build more fruitful and daily dialogues with the knowledge and cultural practices of the community. At the same time that these subjects recognize the importance of the community's cultural practices for the construction of the school curriculum, they identify and denounce a certain authoritarianism that comes from the municipal power, from the Department of Education; they also denounce the lack of didactic material consistent with the reality of the community, which makes it difficult, according to the teachers, to build intercultural and anti-racist pedagogical practices, as determined by the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. They also denounce the lack of pedagogical training for quilombola teachers, since, according to them, the Serra do Ramalho Education Department has not offered such training, which has hindered the dialogue between the community's cultural knowledge and practices with the school curriculum and pedagogical practices. However, this dialog has been made possible, especially from the samba de roda, which has entered the school.

Keywords: Critical Interculturality. Quilombola School Education. Pedagogical Practices. Quilombo Barreiro Grande.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES: QUADROS, FIGURAS, IMAGENS E GRÁFICOS

Quadro 01 – Sujeitos da pesquisa.....	51
Imagem 01 – Professora Maria da Silva Carvalho.....	52
Imagem 02 – Professora Valéria Sales Barbosa Silva.....	52
Imagem 03- Professora Naita Aparecida.....	53
Imagem 03- Professora e liderança Maria Rosangela Soares.....	53
Imagem 04- Professora e liderança Feliciano Rodrigues Martins.....	53
Imagem 05- Mãe de alunos (as) Daci de Jesus Pereira.....	54
Imagem 06 – Professora Roseane Barbosa Soares.....	54
Figura 01: Localização de Serra do Ramalho no estado da Bahia.....	56
Figura 02: Barreiro Grande e o Rio São Francisco.....	60
Figura 03: Barreiro Grande – Primeiras habitações.....	60
Figura 04: Quilombo Barreiro Grande – Assentamento.....	61
Quadro 02 – Alunos matriculados na Escola Airton Senna em 2022.....	62
Figura 05: Escola Municipal Airton Senna.....	63
Imagem 07 - Samba de roda na Escola Airton Senna.....	77
Imagem 08 - Tecendo rede/artesanato na Escola Airton Senna.....	78

APRESENTAÇÃO

O interesse em pesquisar a comunidade quilombola Barreiro Grande nasce das minhas vivências e inquietações, mais precisamente, quando fui me constituindo como sujeito e adentrando aos processos formativos. Aos poucos, compreendi que é preciso problematizar a realidade vivida, melhorar os espaços que nos cercam e atuar de forma crítica, construtiva e problematizadora.

Sou natural do município de Serra do Ramalho-BA e vivi uma parte significativa da adolescência na comunidade quilombola Barreiro Grande, “*Lócus* da pesquisa”, que muito cedo me possibilitou viver e contemplar o espaço geográfico e suas diferentes paisagens, adentrar a cultura do local e vivenciar práticas culturais com as pessoas mais velhas da comunidade, a exemplo do samba de roda. Nesta mesma comunidade, na escola Airton Senna, cursei os anos finais do ensino fundamental. Este momento foi marcado pelo contato com diversos contextos sociais e culturais que são decorrentes das vivências com a comunidade quilombola.

Na comunidade quilombola Barreiro Grande o acesso à educação restringia-se aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, de modo que para cursar o ensino médio, deslocávamos para outra escola, em outras comunidades. No ano de 2007, pensando no meu processo educativo, meus pais resolvem mudar-se para uma outra comunidade rural que tinha o ensino médio, que, mesmo de forma precária, com falta de professores e aulas muitas vezes atrasadas, mesmo assim, concluo o segundo grau.

Anos mais tarde, em 2012, dou início a trajetória acadêmica, por meio da minha inserção no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XVII – Bom Jesus da Lapa. Defendo a monografia com a seguinte temática: As tecnologias da informação e comunicação (TICs) como ferramentas de aprendizagem na educação do campo. Posteriormente, realizo uma segunda licenciatura, desta vez em História, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), concluída em 2020. Em 2018 concluo uma especialização em Educação do Campo, pelo Instituto Federal Baiano (IF Baiano) campus – Bom Jesus da Lapa.

Ao término da especialização em Educação do Campo, contribuí com a educação de Serra do Ramalho, como coordenador pedagógico de Educação do Campo do município. Neste período, participei de forma engajada dos processos educativos das comunidades quilombolas, ribeirinhas e assentamentos, assim, estreitando os vínculos e intervenções nas comunidades tradicionais quilombolas, principalmente, no quilombo Barreiro Grande.

Acredito que a afinidade pela comunidade nasce a partir da admiração e respeito pelos sujeitos que moram naquele espaço, professores, que foram meus educadores, pescadores, rezadeiras, parteiras, sambadeiras, pessoas simples, humildes, que buscam preservar tradições e conhecimentos de gerações passadas e, para além disso, lutam pela garantia de direitos, constantemente negados pelo poder público.

A preservação das culturas é algo que me motiva a ter maior contato com a comunidade, posto que sabemos que em muitos espaços tradicionais, as tradições, culturas, modos de vida, vêm se perdendo com o tempo ou mesmo vem surgindo novas gerações que preferem não seguir com os saberes ancestrais e, diferentemente, a comunidade pesquisada, segue com foco na preservação dos seus conhecimentos.

Desde muito cedo, a minha conjuntura social me fez perceber que é a participação das pessoas que dá o rumo à comunidade, cidade, estado e país. A minha participação nos espaços universitários sempre foi movida pelas discussões de cunho social, cultural e político.

A comunidade quilombola Barreiro Grande é um espaço com uma rica diversidade cultural e saberes tradicionais, fazendo da escola uma instituição de conhecimento e preservação destes saberes, assim, a aproximação e pertencimento com a comunidade, nasce desde muito cedo. Nesse sentido, vejo como grande importância a valorização do saber do outro e de suas formas de viver.

Neste sentido, a pesquisa do mestrado me fez aproximar e criar maiores vínculos de interação social, de respeito às diversas formas de manifestações culturais existentes na escola e na comunidade, assim como o samba de roda, o conhecimento das benzedadeiras e parteiras, os festejos tradicionais religiosos, as formas de vida e trabalho, a ligação/pertencimento dos sujeitos as águas do Rio São Francisco, conhecido nacionalmente como “Velho Chico”.

Tendo como objeto de estudo as práticas pedagógicas na escola Airton Senna, localizada no quilombo Barreiro Grande, fez-me lembrar as aproximações, vivências e vínculos construídos com os sujeitos da comunidade. Além da proximidade com a educação da referida comunidade, existe laços de respeito, carinho e admiração pelas pessoas que fazem a comunidade seguir nos processos de lutas diárias.

Neste sentido, as leituras realizadas durante meu processo formativo e no percurso do trabalho desenvolvido no município de Serra do Ramalho fez-me buscar compreender como as representações culturais, os costumes, os ensinamentos são construídos juntamente com os processos de ensino na escola Airton Senna.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	18
2. 1 Os desafios da educação intercultural crítica	18
2.2 Pedagogia decolonial e interculturalidade crítica.....	27
3 DOS QUILOMBOS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO: BREVES CONSIDERAÇÕES	30
3.1 Contextualizando o processo histórico das comunidades remanescentes de quilombo	30
3.1 Educação escolar quilombola: normativas em vigor	36
3.2 Educação Escolar Quilombola: um estudo realizado no portal CAPES de 2010 a 2020...41	
4 PERSPECTIVA METODOLÓGICA	46
4.1 Caracterização da pesquisa quanto à abordagem e ao tipo.....	46
4.2 Caracterização das técnicas utilizadas para a produção dos dados e dos sujeitos da pesquisa	49
4.3 Caracterização do campo da pesquisa	55
4.4 Técnica utilizada para a organização e análise dos dados	63
5. A EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO BARREIRO GRANDE	65
5.1 O surgimento da Comunidade Quilombola de Barreiro Grande: Relatos comunitários.....	65
5.2 A educação escolar no Quilombo Barreiro Grande: recuperando trajetórias.....	67
5.2.1 A escola e sua importância para a Comunidade Quilombola de Barreiro Grande.....	69
5.2.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Airton Senna, da Comunidade Quilombola Barreiro Grande.....	71
5.3 O Quilombo Barreiro Grande: saberes culturais e ancestrais.....	75
5.4 Práticas pedagógicas e o diálogo com os saberes da Comunidade: aproximações ou distanciamentos com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?.....	81
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	102
ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PAIS OU RESPONSÁVEIS	107
ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES (AS) – GESTORES	108
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS	109

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as práticas pedagógicas constituídas pela Escola Municipal Airton Senna, que está localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Barreiro Grande, localizada no município de Serra do Ramalho- BA, região Oeste do Estado da Bahia.

As práticas pedagógicas são aqui compreendidas na perspectiva de Celestino (2016), Gomes (2012) e Veiga (1994). Nesse sentido, segundo Veiga (1994, p. 16), a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos”.

Para Gomes (2012, p. 30), *práticas pedagógicas*, na perspectiva da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo de toda a educação básica, devem ser “regidas por meio de um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola”.

Nesse sentido, a conceituação de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03 apontada pelas Diretrizes¹ orienta para a realização de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas (GOMES, 2012, p. 32).

A comunidade quilombola Barreiro Grande, está situada às margens do Rio São Francisco, conhecido popularmente como Velho Chico. Segundo os moradores, a comunidade tem em média 300 anos de existência, formada atualmente por diversos casarões antigos, feitos de tijolos, pisos e arquiteturas seculares, onde moraram, pais, avós e bisavós dos que ali estão, formada inicialmente por pessoas negras que fugiram da escravidão. O quilombo Barreiro Grande é distante 30 km da sede do município Serra do Ramalho. Sua história inicial parte da construção de uma pequena vila no recanto das grandes fazendas geridas pelos latifundiários da época.

Trata-se de uma escola de educação básica, que pertence a uma Comunidade Remanescente de Quilombo e que, por isso, deve se constituir, em termos pedagógicos, administrativos, curricular, dentre outros aspectos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas em 2012, que reconhece a educação escolar quilombola como uma modalidade de educação. Nesse sentido, conforme as referidas Diretrizes, a “Educação Escolar Quilombola é a modalidade de

¹ Nilma Lino Gomes se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas em 2004.

educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 27).

A Comunidade Remanescente de Quilombo Barreiro Grande foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares em 12 de dezembro de 2012. Esse reconhecimento é resultado das lutas dos movimentos negros, em especial das comunidades negras rurais que demandaram ao estudo brasileiro a garantia de direitos que lhes foram negados historicamente, a exemplo do direito à saúde, educação e território, direitos que passam a ser reconhecidos pela Constituição Federal de 1988.

Segundo O’Dwyer (2007) o termo “remanescente de quilombo”, como tem sido utilizado atualmente, ganha estatuto jurídico a partir da Constituição de 1988, que garantiu a legalização fundiária, através do artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, quando diz: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

A emergência dessas comunidades, rurais e urbanas, que resistiram aos artifícios de apagamento material e simbólico a que foram submetidas ao longo de nossa história, resulta de tensos processos dos quais participa a definição da modalidade de educação escolar quilombola (MIRANDA, 2016).

Gomes (2012), relatora do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, recoloca o protagonismo das comunidades quilombolas ao longo de nossa história e, nesse sentido, os sujeitos quilombolas são compreendidos como atores políticos que forjam nas lutas suas demandas, ao mesmo tempo em que denunciam todas as formas de desigualdades e preconceitos que recaem sobre essas comunidades. Nesse sentido, “esse histórico de lutas tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam nas cenas públicas e políticas, transformando-as em questões sociais” (GOMES, 2012, p. 13). Ademais, conforme Gomes,

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (GOMES, 2012, p. 12).

Princípios como especificidade, diferença, interculturalidade, valorização da memória e dos saberes dessas comunidades, territorialidade, dentre outros, devem constituir as experiências escolares no contexto das comunidades remanescentes de quilombo, garantindo, assim, o que determinam as diretrizes curriculares já referidas. Tais diretrizes, segundo Alves e Leite (2020, p. 136) “representam um novo marco para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, por se tratar de bases legais que dão legitimidade a um modelo de educação que precisa ser diferenciada, devido às especificidades da população que atende”.

Considerando as questões apresentadas, nessa pesquisa buscou-se responder à seguinte questão: *De que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Airton Senna, da comunidade quilombola Barreiro Grande, em Serra do Ramalho-BA, têm dialogado (ou não) com os saberes e práticas culturais da comunidade, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?*

A partir da questão de pesquisa, definiu-se como *objetivo geral* identificar e analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Airton Senna, da Comunidade Quilombola de Barreiro Grande, em Serra do Ramalho/BA, tem dialogado (ou não) com os saberes e práticas culturais da Comunidade, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

E como *objetivos específicos*: identificar e analisar os sentidos e concepções que professores e gestores da Escola Airton Senna elaboram sobre a educação escolar ofertada à comunidade quilombola Barreiro Grande; recuperar a trajetória da educação escolar na comunidade Barreiro Grande, na perspectiva de seus moradores; identificar a importância e a centralidade da Escola Airton Senna para a comunidade Barreiro Grande; analisar de que forma professores e gestores da Escola Airton Senna têm construído práticas pedagógicas em diálogo com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, no tocante à necessidade do diálogo entre os saberes da comunidade e os conhecimentos escolares.

Do ponto de vista teórico esta pesquisa mobiliza a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial como categorias analíticas a partir de autores como Fleuri (2001), Candau (2012), Fleuri (2012), Walsh, (2007), Candau (2016), Walsh, 2005, Sacavino (2020), dentre outros. Para a discussão sobre quilombos contemporâneos e educação escolar quilombola utilizou-se de autores como O’Dwyer (2007), Arruti (2005, 2006), Gomes (2015), Munanga (2009), Brasil (2012), Alves e Leite (2020), Miranda (2016), dentre outros.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (DENZIM; LINCOLN, 2006; LUDKE; ANDRÉ, 1986), do tipo exploratória e descritiva (GIL, 2007, 2008). Para a produção dos

dados, utilizou-se da técnica da entrevista semiestruturada (SZYMANSKI, 2004; MINAYO, 1994) e da análise documental (CELLARD, 2008); a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) foi a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

Além da introdução que compreende a primeira seção desta dissertação, ela apresenta-se estruturada, nos seguintes capítulos:

No segundo capítulo, intitulado “*Educação, interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: algumas aproximações*”, apresenta-se o marco teórico, os conceitos e concepções mobilizados na pesquisa, tendo como referência para essa discussão o campo da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial.

O terceiro capítulo, “*Dos quilombos às comunidades remanescentes de quilombo: breves considerações*” apresenta os conceitos e concepções sobre quilombos, comunidades remanescentes de quilombo, educação escolar quilombola, a legislação vigente e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar quilombola.

No quarto capítulo, “*Perspectiva metodológica*” define-se o caminho metodológico que orientou a construção da pesquisa, a caracterização quanto ao tipo e à abordagem utilizada, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, os sujeitos, o campo da pesquisa e o método adotado para a organização e análise dos dados.

Por fim, no quinto capítulo, apresenta-se a análise e interpretação dos dados, à luz do referencial teórico mobilizado, cujo capítulo está assim intitulado “*A educação escolar e as práticas pedagógicas na Comunidade Remanescente de Quilombo Barreiro Grande*”. No referido capítulo exploramos e analisamos as seguintes categorias temáticas: O surgimento da Comunidade Quilombola Barreiro. A educação escolar no Quilombo Barreiro Grande. A escola e sua importância para a Comunidade Quilombola de Barreiro Grande. O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Airton Senna, da Comunidade Quilombola Barreiro Grande. O Quilombo Barreiro Grande: saberes, práticas culturais e ancestrais e, por fim, a seção intitulada Práticas pedagógicas e o diálogo com os saberes da Comunidade: aproximações ou distanciamentos com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Com a pesquisa, é possível afirmar, a partir dos discursos das professoras, gestora escolar, lideranças e responsáveis por alunos, que se faz necessário, por parte do poder municipal, reconhecer a especificidade da educação escolar em um contexto quilombola, de forma que, segundo as professoras, o município de Serra do Ramalho tenta impor um currículo hegemônico, de tradição eurocêntrica, dificultando, nesse sentido, que as práticas pedagógicas e o currículo escolar construam diálogos mais profícuos e cotidianos com os

saberes e práticas culturais da comunidade. Ao mesmo tempo em que esses sujeitos reconhecem a importância das práticas culturais da comunidade para a construção do currículo escolar, identificam e denunciam certo autoritarismo que parte do poder municipal, da Secretaria de Educação; denunciam, também, a falta de material didático condizente com a realidade da comunidade, o que dificulta, segundo as professoras, a construção de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Denunciam, ademais, a falta de formação pedagógica para professores (as) quilombolas, uma vez que, segundo eles(as), a Secretaria de Educação de Serra do Ramalho não tem oferecido tal formação, o que tem dificultado o diálogo entre os saberes e práticas culturais da comunidade com o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Contudo, esse diálogo tem sido possibilitado, sobretudo a partir do samba de roda, que tem adentrado a escola.

2 EDUCAÇÃO, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Neste capítulo é apresentado o marco teórico, os conceitos e concepções mobilizados nessa pesquisa, tendo como referência para essa discussão o campo da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial.

2.1 Os desafios da educação intercultural crítica

Como enfatiza Fleuri (2001), de um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. Na visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjuguie as minorias culturais.

O multiculturalismo reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura própria. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais.

Candau (2012) nos alerta que é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que a autora denomina como multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade. O multiculturalismo interativo tem sido reformulado pela autora e se aproximado do que ela tem definido, atualmente, como interculturalidade crítica.

A abordagem assimilacionista supõe a integração de todos os sujeitos em uma sociedade por meio da incorporação de uma cultura homogênea, não alterando nem se contrapondo à cultura dominante. Para Candau (2012), a política assimilacionista procura assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos sociais da cultura hegemônica. Já no processo educativo, tal abordagem intenta a universalização da escolarização e todos são chamados a fazer parte do sistema escolar, porém sem questionar o caráter monocultural das relações desenvolvidas no âmbito da escola e até mesmo do

currículo, onde prevalece os valores eurocêntricos. Já o multiculturalismo diferencialista, “ou segundo Amartya Sena (2006), monocultura plural, parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou silenciá-la” CANDAU, (2012), dessa forma, propõe-se que seja dada ênfase à diferença, demarcando o espaço para que as identidades culturais possam se manifestar e, assim, preservar as matrizes sociais. Dessa forma as comunidades culturais homogêneas poderão manter suas matrizes e organizações segregadas.

A terceira vertente abordada por Candau (2012), diz respeito ao multiculturalismo aberto e interativo, o qual se acentua com a perspectiva da interculturalidade. A autora considera que essa seja a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que promovam políticas de inclusão e reconhecimento da diversidade cultural que fazem parte dos grupos sociais.

Fleuri (2001) afirma que, para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo surge a perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social, com a emergência dos chamados novos movimentos sociais, especialmente a partir da década de 1970. Assim, em níveis das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas.

Neste sentido, podemos evidenciar que a interculturalidade surge para afirmar oposição à reprodução das discriminações sociais. Cabe à escola, enquanto instituição social, promover espaços de discussão para compreensão sobre as diferentes formas de pensar as culturas. Assim sendo, é fundamental na educação elaborar perspectivas heterogêneas, fazendo com que as culturas possam manter o diálogo constante, interagindo com a formação dos educandos por meio de ações pedagógicas.

A interculturalidade, constitui-se uma prática existencial de descentralização da cultura, um trabalho sobre si mesmo, para poder melhor tratar os outros, entre a janela e o espelho, entre o mundo interior e exterior, permitindo reconhecer e compartilhar nossos conhecimentos e nossa riqueza cultural com os outros, num processo dinâmico. (CECCHETTI; PIOVEZANA, 2015. p. 51).

Assim, a perspectiva intercultural deve garantir a reflexão da inter-aprendizagem, com intuito do compartilhamento de saberes, promovendo o respeito e as diversas formas de igualdade, deste modo, contextualizando a reciprocidade e solidariedade entre os povos e suas

culturas. “A perspectiva intercultural é sempre contrária a qualquer etnocentrismo, nacionalismo, racismo e fundamentalismo, quaisquer que sejam, porque eles comprometem de fato o pluralismo cultural” (CECCHETTI; PIOVEZANA, 2015. p.51) e, por isso mesmo, “o intercultural deverá favorecer um projeto de sociedade capaz de imaginar uma partilha e um diálogo de culturas que permitam viver melhor e conjuntamente” (AFFAYA, 2000).

Segundo Candau (2000, p. 55), os termos *multi* ou *pluricultural* indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si. O termo *transcultural* faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados “traços universais”, aos “valores permanentes” nas diferentes culturas. Ou seja, a perspectiva *transcultural* identifica estruturas semelhantes de relação social ou de interpretação em culturas diferentes, sem que estas culturas interajam entre si. Já a relação *intercultural* indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na *relação intencional* entre *sujeitos de diferentes culturas* constitui o traço característico da relação intercultural.

Quando trata do contexto europeu, portanto, os estudos e propostas de educação multicultural e intercultural têm sido elaborados em estreita relação com a presença de imigrantes que, em quantidade cada vez mais maciça desde os últimos cinquenta anos, buscam inserir-se no mercado de trabalho e na vida social de vários países. Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural tem como finalidade promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola (CANDAU; RUSSO, 2010).

Segundo Candau e Russo, (2010), quando os cenários públicos internacionais são ocupados por diferentes grupos socioculturais, diante dos processos migratórios, a exemplo do que passa a Europa nas últimas década, surgem tensões e conflitos, tentativas de diálogos e negociações. Nesse viés, torna-se necessário a afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosa entre outras, manifestando todas as suas cores, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens, assim, os movimentos sociais viabilizam e denunciam as injustiças, desigualdades, reivindicando a igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político cultural.

No tocante ao continente americano, “o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena” (CANDAU; RUSSO, 2010. p. 155), nas primeiras décadas do século XX.

Neste sentido, vale salientar que no Brasil, as escolas buscam criar momentos que contemplem a abordagem assimilacionista/compensatória, assim, vale enfatizar que a

abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. Uma política assimilacionista - perspectiva prescritiva - vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc.

Neste viés, quando abordadas tais temáticas nas unidades de ensino, as práticas denominadas multi/interculturais, são adotadas por meio de datas comemorativas, não efetivando uma prática pedagógica de descolonização do currículo escolar, desse modo, os sujeitos (grupos sociais) que são historicamente neutralizados, marginalizados e subalternizados, irão continuar a mercê do processo de exclusão da sociedade.

Segundo Fleuri (2001), o debate sobre as relações multiculturais e interculturais na educação e nos movimentos sociais é bastante recente no Brasil, assimilando inicialmente elementos dos estudos que vêm se elaborando na Europa e na América do Norte. Trata-se de um debate complexo, em que interagem diferentes vertentes teóricas e políticas e em que é preciso manter o foco sobre a especificidade das relações culturais em nosso contexto brasileiro.

Nesse sentido, para Fleuri (2012), o tema da diferença e da identidade cultural, assim como o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural, aparecem de forma mais consistente no campo da educação no Brasil com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas, com as políticas afirmativas voltadas às minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas com deficiência - PcD na escola regular, com ampliação e o reconhecimento dos feminismos e das pautas LGBTQIA+, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais.

Na realidade brasileira, a dimensão intercultural se reveste de significados específicos. Colonialismos e migrações, dominações e convivências têm induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas e perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira e foram objetos de análise por parte de numerosos pesquisadores que procuraram reconstruir em chave histórico-antropológica os desdobramentos e os multiformes resultados dos contatos – espontâneos ou forçados – que se verificaram entre os diversos grupos (FLEURI, 2001).

No contexto da interculturalidade, a problemática das diferenças culturais vem adquirindo cada vez maior visibilidade social e suscitando acirradas polêmicas em diversos espaços, da grande mídia às redes sociais, dos movimentos sociais às salas de aula, deste modo, a interculturalidade crítica se coloca como:

Uma construção de e desde os grupos/comunidades que tem sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007 p.7-8).

Neste sentido, devemos compreender a interculturalidade crítica como prática política ou alternativa à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social. Assim, tratando-se de uma ferramenta que possibilita manifestações de outras maneiras de pensar e agir, deste modo, construindo um projeto de baixo para cima, permeando o direito à igualdade e garantindo o direito às diferenças. Deste modo,

Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, saberes curriculares, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-los numa perspectiva orientada à afirmação democrática, ao respeito mútuo, à aceitação da diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (CANDAU 2016, p. 7).

Assim, é importante frisar a interculturalidade como condição para o estabelecimento da ordem democrática, orientação para os direitos humanos, sempre com diálogo pertinente para aceitação das diferenças, para superação da intolerância e discriminação e fortalecimento do diálogo entre as culturas.

É necessário exigir que o diálogo entre as culturas seja em primeiro lugar um diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, militares etc, que condicionam atualmente o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. Esta exigência é hoje imprescindível para não se cair na ideologia de um diálogo descontextualizado, que se limitaria a favorecer os interesses criados da civilização dominante, não levando em consideração a assimetria de poder que reina hoje no mundo. Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social (CANDAU 2016, p. 9-10).

Ademais, segundo Candau (2016),

A interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como a propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente (CANDAUI 2016, p.10).

Neste viés, a escola, enquanto instituição social, deve situar e considerar a interculturalidade como elemento central neste processo de “reinvenção da escola” (CANDAUI, 2010, p.10) articulando igualdade e diferença e construindo sujeitos, saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e a emancipação social. Neste sentido,

O debate político sobre a educação intercultural nos leva a enfatizar a importância das relações de poder entre diferentes grupos, viabilizando a luta pelos direitos das minorias étnicas como produto de intensos conflitos e lutas nas arenas sociais. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p.10).

Sendo assim, a educação intercultural parte da afirmação da diferença, promovendo diálogo entre os sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas, sempre no intuito de prevalecer a afirmação da justiça social, fortalecendo a democratização entre os grupos e as culturas e o respeito necessário às diferenças. Deste modo,

A perspectiva intercultural não desvincula as questões da diferença e da desigualdade que ocorrem de maneira tensa e conflitiva na atualidade, tanto no âmbito mundial, quanto em cada sociedade em particular; “daí sua perspectiva crítica focada na descolonização do saber, do poder, do ser e do viver. E como tal, conclama a elaboração e mobilização de formas de saber, poder, ser e viver que garantam a convivência de todos os seres humanos com a natureza e entre si” (COPPETE, 2012, p. 212).

É nesse sentido que, para Walsh (2005, 2009), na formulação das políticas educacionais é preciso atentar para a perspectiva de interculturalidade, posto que muitas dessas políticas têm como fundamento o modelo neoliberal, orientadas por um tipo de interculturalidade funcional². Como crítica a esse modelo “funcional”, a autora propõe uma interculturalidade crítica que prima pela

(re) construção de um pensamento crítico-outro -um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no

² Para a interculturalidade funcional, “o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo. [...] Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos” (WALSH, 2009, p. 16).

Sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (WALSH, 2005, p. 25).

Desta forma, a interculturalidade crítica, no campo da educação, deve ter compromisso com a superação de todas as formas de discriminação e preconceito, de desigualdades de ordem étnico-racial, de gênero, sexualidade, das hierarquias epistêmicas que reafirmam as colonialidade do poder, do saber e do ser.

[...] proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Conforme Sacavino (2020), uma educação decolonial e intercultural implica questionar a existência de um centro dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura e que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Neste sentido,

Outro aspecto importante para ser questionado é o da produção dos conhecimentos. Os processos de opressão, exploração e subordinação, que foram impostos pelo capitalismo, ao excluir grupos e práticas sociais, também deixaram de fora os conhecimentos e saberes produzidos por esses mesmos grupos. A finalidade era desenvolver as suas próprias práticas afirmando e visibilizando os conhecimentos eurocêtricos como os únicos válidos (SACAVINO, 2020, p.12).

Como enfatizam Mendes e Silva (2017), a interculturalidade crítica tem como ponto de partida ou foco, especificamente a problemática do poder, buscando combater diretamente as questões de desigualdade, exploração e dominação, questionando, também, o padrão de racialização e todas as injustiças decorrentes dessa postura. A interculturalidade crítica é um fenômeno de resistência, de luta direta contra o racismo e a opressão.

Deste modo, trata-se de outra maneira de pensar e agir, com a intencionalidade de um projeto de construção de baixo para cima, promovendo a construção do conhecimento, distribuição de poder e de caráter social.

O papel fundamental da interculturalidade crítica é buscar ressignificar as relações sociais e de poder, sensibilizando-se contra as formas de exclusão, negação e subalternização, pois, a racialização por práticas desumanas e de subordinação de conhecimentos, acabam excluindo e privilegiando outros, neste viés com a dinâmica de dominação acabam reforçando as desigualdades. Neste sentido,

A interculturalidade crítica [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

Como podemos compreender, a interculturalidade crítica é pensada em conformidade com um projeto de pensamentos decolonial, tendo a intencionalidade de enfrentar o poder colonial e as formas de colonialidade, que historicamente vem articulando a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social, com o desenvolvimento do capitalismo mundial, moderno, colonial e eurocêntrico.

Tubino (2005), filósofo peruano, afirma que a interculturalidade surge como um discurso que busca criar condições para o diálogo entre os membros das diversas culturas que coexistem num país. Propõe uma atitude dialógica e um respeito à diversidade vista como potencial e como fonte de riqueza.

Pensar a partir da perspectiva da interculturalidade crítica implica-nos em buscar outras alternativas para construção do conhecimento, de forma a superar a colonialidade do saber-poder, o que demanda construir projetos educativos de forma coletiva. Como afirma Walsh (2007), os processos educativos são fundamentais. Através deles se questiona a colonialidade presente na sociedade e na educação, se desvela o racismo e a racialização das relações, se promove o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, promove-se a construção de identidades e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos de construção coletiva na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. Neste viés,

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça-social, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2013, p.1).

A escola, portanto, ganha centralidade no combate às desigualdades, indiferenças, tornando-se uma instituição necessária para potencializar a construção de um mundo mais igualitário e justo. Desse modo,

A adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades. [...] a importância de se formar profissionais da educação interculturalmente orientados, conscientes da necessidade de promover um ensino culturalmente sensível que considere as perspectivas dos alunos provenientes de diversos grupos culturais e com identidades múltiplas de gênero, raça, padrões linguísticos e outras (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 24).

Sendo assim, torna-se necessário que nas escolas possam se reinventar, contribuindo para potencializar as práticas pedagógicas interculturais, promover movimentos de entrelaçamentos juntamente com os direitos humanos e possibilitando novo enfoque no processo de ensino aprendizagem.

É essencial que as unidades escolares adotem práticas pedagógicas que incorporem interesses políticos sensíveis aos estudantes, fazendo assim com que os mesmos assumam um papel de agente crítico dentro do processo educacional, construindo o conhecimento de forma emancipadora por meio do diálogo crítico, possibilitando o reconhecimento das diferenças e o enriquecimento das práticas pedagógicas nos espaços escolares.

Neste sentido, Walsh (2009) afirma que a educação intercultural crítica se preocupa com os processos de exclusão, negação e de subordinação de conhecimentos que privilegiam uns sobre os outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior.

Vale salientar que o projeto intercultural constrói ferramentas que ajudam a visibilizar os mecanismos de poder presentes na nossa sociedade. Dessa forma,

A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder viabiliza maneiras diferentes de se viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que -ao mesmo tempo - alertam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

Para que aconteça a interculturalidade crítica nas instituições escolares, a exemplo das localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, faz-se necessário construir experiências pedagógicas “outras”, reformular currículos, investir na formação intercultural de professores e professoras, colocar em diálogo diferentes saberes e regimes de conhecimento, em diálogo com as demandas e projetos de presente e futuro dessas comunidades Trata-se, portanto, de construir pedagogias decoloniais em diálogo com projetos educativos interculturais.

2.2 Pedagogia decolonial e interculturalidade crítica

Walsh (2007) afirma que para a construção de pedagogias decoloniais é preciso levar em consideração a construção de outros modos de viver, de poder e de saber e, portanto, visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas.

Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

Amadurecendo esse pensamento, Walsh (2005) considera também a questão do “posicionamento crítico de fronteira” na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira.

Para Sacavino (2020), no contexto colonial, a denominação das culturas e dos povos esteve muito ligada à prática da dominação e da estigmatização de muitos “Outros” como seres considerados inferiores aos “Eus” nacionais que procuravam dominá-los e legitimar a colonização.

Sacavino (2020) afirma que é importante perceber e questionar, também, que assim como a palavra raça e expressões de termos raciais como branquitude, negritude, indigenismo, etc, e expressões como cultura, nação, povo/s continuam sendo organizados a partir de sistemas classificatórios hierárquicos que remontam aos inícios do projeto colonial europeu.

Uma pedagogia decolonial e intercultural busca denunciar os processos de subalternização e negligência produzidas pelo capitalismo e geradores de diferentes mecanismos de exclusão, que se interseccionam com a dimensão de classe, racial, de gênero e sexual. Nesse sentido,

Como projeto social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes (WALSH, 2009, p. 26).

Segundo Candau e Fernandes (2010, p. 11-12) “a interculturalidade não fica limitada à inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva de uma transformação estrutural, sócio histórica e política”. A pedagogia ou as pedagogias decoloniais “estariam construídas ou por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades movimentos e na rua, entre outros lugares” (WALSH, 2009, p. 27).

O conhecimento não é privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia. [...] Cabe reconhecer que os caminhos da emancipação são diversos e que uma sociedade democrática não pode prescindir dessa ecologia cognitiva, reconhecendo a diversidade de sujeitos e de lugares e formas de produção de conhecimentos (STRECK, 2012, p. 21).

Assim, fica evidente que a perspectiva intercultural crítica tem como foco principal estimular o diálogo entre saberes e culturas presentes em diferentes contextos, a exemplo do espaço escolar. Desta forma, querer pensar e praticar a decolonialidade num marco intercultural implica assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos, econômicos e epistêmicos produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existentes. Neste sentido,

Uma educação decolonial e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, e sim o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (SACAVINO, 2020, p. 14).

Logo, é necessário compreender que no processo de uma educação decolonial produzir “ecologias de saberes” (SANTOS, 2006) é tarefa essencial, posto que implica em reconhecer, como afirma Sacavino (2020), o caráter de incompletude das culturas; ademais, pedagogias decoloniais “integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, do saber e do ser, e na vida” (WALSH, 2009, p. 27).

Desde esta perspectiva é importante questionar a naturalização da invisibilidade dos sujeitos considerados “outros” dentro das salas de aula, as diferenças étnicas, de religião, gênero, opção sexual, etc. Supõe promover processos de consciência e reconhecimento de sua importância e valor na conformação social de nosso país (SACAVINO, 2013, p. 89).

Construir pedagogias decoloniais referenciadas em uma perspectiva de educação decolonial “requer pensar e intervir na realidade a partir dos sujeitos subalternizados pela

colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outras marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas” (OLIVEIRA, 2021, p. 30). Requer apostar na capacidade de agência desses coletivos que, historicamente, foram invisibilizados, desumanizados e colocados numa posição subalterna.

Contudo, como será mostrado no próximo capítulo, as populações negras de nosso país, e nelas se incluem as populações negras rurais e urbanas, reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 como Comunidades Remanescentes de Quilombos, tem lutado e demandado do estado brasileiro, não só reconhecimento e demarcação de seus territórios, mas também a construção de políticas públicas de educação, dentre outras, que se façam capazes de combater e superar os preconceitos e discriminação racial que recaem sobre essas populações, além de reconhecerem e valorizarem os conhecimento produzidos nos contextos dessas comunidades.

Neste sentido, a interculturalidade busca fortalecer a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, deste modo, a escola numa perspectiva decolonial deve desenvolver práticas pedagógicas desde uma ótica intercultural e da educação em direitos humanos, afirmando os processos de dominação presentes no decorrer da história e buscando desconstruir pensamentos que fortificam a exclusão do diferente.

3 DOS QUILOMBOS ÀS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo apresenta-se os conceitos e concepções sobre quilombos, comunidades remanescentes de quilombo, educação escolar quilombola, a legislação vigente e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar quilombola.

3.1 Contextualizando o processo histórico das comunidades remanescentes de quilombo

A presença e a continuidade das comunidades remanescentes de quilombo, disseminadas por todo o território brasileiro, representam, contemporaneamente, a continuidade história e a capacidade de agência das populações negras, afrodescendentes, diaspóricas, de resistirem à violência colonial e às dimensões das colonialidades, perpetrada pelos colonizadores europeus e seus descendentes, no decorrer desses últimos cinco séculos.

Como afirma Souza (2015), a história da população afrodescendente no Brasil é marcada por lutas e resistências, que se constituíram a partir do século XVI e se propagaram até os dias atuais. Os quilombos históricos representaram e representam muitas dessas ações de resistência.

As chamadas grandes navegações do início dos “tempos modernos”, a partir do pioneirismo português, iniciaram o processo de “ocupação”, invasão do território Africano e, por consequência, o sequestro de milhões de corpos negros, que, no decorrer dos séculos seguintes (XVI a XIX), serão tratados como mercadorias, submetidos ao regime escravista. Serão, portanto, escravizados.

Depois da longa travessia atlântica e do desembarque em algum porto das grandes cidades do Brasil, ou em alguma praia deserta após a proibição, os africanos logo percebiam que sobreviver era o grande desafio que tinham pela frente. Dali por diante teriam que conviver com o trauma do desenraizamento das terras dos ancestrais e com a falta de amigos e parentes que deixaram do outro lado do Atlântico. Logo percebiam que viver sob a escravidão significava submeter-se à condição de propriedade e, portanto, passíveis de serem leiloados, vendidos, comprados, permutados por outras mercadorias, doados e legados. Significava, sobretudo, ser submetido ao domínio de seus senhores e trabalhar de sol a sol nas mais diversas ocupações. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 65).

Como salienta Pereira (2015), os europeus consideravam que os africanos eram infiéis, animais, desalmados e, portanto, suscetíveis de serem tratados de maneira desumana, por isso, condenados à opressão, à violência, como uma forma de constituir alma e serem salvos pós-morte. Neste viés teológico, fica explícita a intenção da Igreja Católica em se expandir para

diversos continentes explorados pelas potências europeias, fortalecendo a expansão do cristianismo, as intenções econômicas e, as estruturas de poder sobre as terras conquistadas.

Desde as suas primitivas origens, a Igreja Católica aceitou e promulgou a escravidão como uma prática institucional que se considerava justa, necessária e inevitável. As escrituras não condenavam e esse fato facilitou aos cristãos fazerem uso dela sem problemas de consciência (BADILLO, 1994, p. 59-60).

Faz-se necessário salientar que mesmo diante de todo o regime escravista, os africanos escravizados e seus descendentes construíram estratégias de resistência, por meio das manifestações culturais e religiosas, de organização sociopolítica, como os quilombos, da rebelião, fuga, dentre outras. Os quilombos, a exemplo dos Quilombo dos Palmares, representam essas ações de resistência e de enfrentamento ao regime escravista (REIS; GOEMS, 1996; GOMES, 2015).

Segundo 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 foram se desenvolvendo no contato com outros povos e outras culturas.

Assim, devemos considerar um dos mais antigos e mais famoso mocambo do Brasil, o mocambo/quilombo dos Palmares. Esse quilombo surgiu no Estado de Alagoas, coração do nordeste açucareiro colonial. Como afirma Gomes (2015), os primeiros núcleos se instalaram nas últimas décadas do século XVI e teriam surgido de cativos fugidos que promoveram a insurreição num engenho próximo à vila de Porto Calvo. A primeira referência com o nome de mocambo de Palmares aparece em 1597.

Conforme Schwartz (2001), o termo quilombo passou a ser empregado, no Brasil, por volta do século XVIII, para designar qualquer comunidade de escravos fugidos. O primeiro uso do termo quilombo, segundo o autor, remete ao ano de 1691, em referência ao quilombo dos Palmares.

Soares (2012) destaca que o Quilombo de Palmares sempre foi apresentado como arquétipo de todos os Quilombos. Tornou-se paradigmático na historiografia tradicional e na sociedade, aliás, na educação escolar e na academia são raríssimas as referências a outros Quilombos anteriores a Constituição de 1988.

Por meio da “abolição” da escravidão no Brasil, em 1888, como salienta Fiabani (2005), os trabalhadores escravizados alcançaram sua liberdade civil, contudo, esse fato não

garantiu que as condições de vida da população negra se modificassem significativamente. Além disso, os negros recém libertos não foram transformados em cidadãos, de forma que, segundo Baptista da Silva e Bittencourt Júnior (2004), a abolição se constituiu num tipo de armadilha para essa população, posto que foi relegada à própria sorte. No mesmo sentido, segundo Haerter (2010),

[...] Com o final da escravidão, o preconceito e a discriminação ao negro permaneceram. Paralelamente a isso, o Estado brasileiro não apresentou nenhuma política pública de integração para os recém libertos à sociedade, de modo que a discriminação ao negro continuou fortemente com o pós-Abolição, dado que pode ser percebido inclusive pelas formas de apropriação das terras dessas pessoas (HAERTER, 2010, p.15).

Fiabani (2005) acrescenta que com a nova conjuntura propiciada pela queda do sistema escravista brasileiro as chamadas comunidades negras rurais passaram a receber várias denominações e também a se autodesignar de diferentes maneiras: “rincões”, “arraiais”, etc., questão que de imediato não chamou atenção das ciências sociais no Brasil.

Com a instauração do regime republicano, segundo Arruti (2008, p. 318), o termo quilombo não desaparece, mas sofre significativas ressemantizações, posto que “deixa de ser usado pela ordem repressiva para tornar-se metáfora corrente nos discursos políticos, como signo de resistência”.

Na perspectiva historiográfica do século XX, diferentes “imagens” foram produzidas acerca dos quilombos. Gomes (2015) salienta que podemos dividi-las em dois tipos, que imprimiram duas formas de ressemantização. A primeira, de caráter “culturalista”, formada entre as décadas de 1930 a 1950, pensou os quilombos como espaços de “resistência cultural”, “tendo como tema central a persistência ou produção de uma cultura negra no Brasil” (ARRUTI, 2008, p. 318). Dessa forma, segundo Arruti,

Os poucos trabalhos sobre quilombos produzidos neste período correriam, portanto, sobre o leito culturalista, acompanhando a tendência dominante nas etnografias sobre cultos religiosos afro-brasileiros e tomando de empréstimo a pauta (ARRUTI, 2008, p. 319).

Em outra direção, constitui-se uma visão “materialista”, de tradição marxista, que ganhou força nos anos de 1960 a 1970, que apresentou os quilombos como a principal característica da resistência escrava, de forma que, nesse segundo plano de ressemantização,

[...] o quilombo passaria pela sua vinculação à *resistência política*, servindo de modelo para se pensar a relação (potencial) entre classes populares e ordem dominante. Neles a referência à África é substituída pela referência ao Estado ou às estruturas de dominação de classe e o quilombo (em especial

Palmares) serve para pensar as formas potencialmente revolucionárias de resistência popular (ARRUTI, 2008, p. 319,)

Como afirma Gomes (2015), no século XX, os quilombos ficaram, em parte, invisíveis e em parte estigmatizados. O processo de produção da invisibilidade data do período da escravidão – quando os quilombos se articularam com as roças dos escravos, transformando-se em camponeses, sendo difícil definir quem era fugido diante de roceiros negros, além daqueles que tinham nascido nos quilombos e nunca foram escravizados. Nesse sentido,

No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas – ou pela falta delas – que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc. Camponeses negros – parte dos quais quilombolas do passado – foram transformados em caboclos, caiçaras, pescadores e retirantes. (GOMES, 2015, p.120).

Deste modo, as comunidades negras foram ignoradas por políticas públicas e pelos censos que as tornam comunidades e sujeitos invisíveis diante da sociedade, constituindo as ideologias do isolamento aquelas comunidades rurais que eram identificadas como negras ou descendentes de antigos escravos.

Neste sentido, as invisibilidades às comunidades negras rurais produziram seu isolamento pela falta de comunicação, transporte, educação, saúde, políticas públicas e outras formas de cidadania. Contudo, segundo Gomes (2015, p.123), “essas comunidades recriam suas dimensões de suposta invisibilidade através de linguagens e culturas próprias com festas que iam do jongo às congadas e outras manifestações de uma cultura rural de base étnica e familiar”.

Silva e Júnior (2004) afirmam que as denominadas comunidades remanescentes de quilombo surgiram em território brasileiro a partir dos antigos quilombos formados por negros fugidos do sistema escravista, de domínios doados com ou sem formalização jurídica e da desagregação de grandes propriedades monocultoras, após a derrocada daquele sistema. Carril (1997), por sua vez, ao tratar da diversidade de formas possíveis de constituição de terras, indica que as terras dos quilombos se originaram através de doações feitas por antigos proprietários aos escravizados, enfraquecimento da lavoura, permanência dos escravizados nas fazendas e doação a santos. Mendes (2005) afirma que essas terras são marcadas pela etnicidade, o que as difere de outros grupos rurais, tendo emergido de ocupações de terras devolutas, compradas por escravizados, redutos de fugitivos e por doações.

Segundo Ferreira (2017), os quilombos contemporâneos podem ser caracterizados como comunidades negras rurais que agregam descendentes de africanos escravizados, que

mantêm laços de parentescos e vivem, em sua maioria, de cultura de subsistência e plantam em terra doada ou ocupada secularmente pelo grupo. “Na contemporaneidade, o termo quilombo retorna ao cenário nacional, não como algo do passado que precisa ser lembrado, mas, sobretudo, como lugar de luta por direito historicamente ceifados”.

Para O’Dwyer (2007) o termo “remanescente de quilombo”, como tem sido utilizado atualmente, ganha estatuto jurídico a partir da Constituição de 1988, que garantiu a legalização fundiária, através do artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, (BRASIL, (1988) quando diz: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” Ademais,

O termo “remanescente” [...] introduz um diferencial importante com relação ao outro uso do termo “quilombo” presente na Constituição brasileira de 1988. Nele, o que está em jogo não são mais as “reminiscências” de antigos quilombos (documentos, restos de senzalas, locais emblemáticos como a Serra da Barriga etc.) dos artigos 215 e 216, mas “comunidades”, isto é, organizações sociais, grupos de pessoas que “estejam ocupando suas terras”. Mais do que isso, diz respeito, na prática, aos grupos que estejam se organizando politicamente para garantir esses direitos e, por isso, reivindicando tal nomenclatura por parte do Estado. (ARRUTI, 2005, p. 327).

Nos últimos anos, após Constituição de 1988, o conceito de quilombo tem recebido novas interpretações. Mesmo diante de tantas mudanças ocorridas nos últimos anos devido a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda se discute, com certa frequência, a existência de quilombos na contemporaneidade. Segundo a Associação Brasileira de Antropologia,

[...] o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídas a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção de seus modos de vida característicos num determinado lugar. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar filiação ou exclusão. (ABA, 1997, p. 81-82).

O Decreto 4887/03, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), 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”.

No entanto, os movimentos quilombolas continuam persistentes na luta por reconhecimentos, por políticas públicas que garantam melhores condições de vida, organizando-se por meio de associações e movimentos sociais, na busca por correção da dívida histórica. O termo remanescente de quilombos e sua oficialização pela Constituição Federal de 1988, acabou por produzir um novo “sujeito político” (FIGUEIREDO, 2011) que, juntamente com os movimentos sociais surgidos nas últimas décadas do século passado, a exemplo do Movimento Negro, tem lutado pela construção de políticas públicas voltadas para o acesso à terra, educação e saúde, dentre outras demandas (SANTANA *et. al.*, 2016)

Como aponta Ferreira (2017), as principais políticas públicas esboçadas pelo Governo Federal, visando atender as demandas das Comunidades Quilombolas, têm início em 2003, e estão concentradas na regularização fundiária, educação e saúde. A discussão sobre quilombo foi recolocada no contexto nacional desde 1988, e o termo quilombo adquiriu sentido político e jurídico.

Conforme O, Dwyer (2002), a partir da Constituição brasileira de 1988, o quilombo adquire uma significação atualizada, ao ser inscrito no art. 68 para conferir direitos territoriais aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado Brasileiro.

Nos últimos vinte anos, os descendentes de africanos, chamados negros, em todo o território nacional, organizados em associações quilombolas, reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade (LEITE, 2000, p. 334).

As investigações realizadas voltadas ao reconhecimento e certificação das comunidades remanescentes de quilombo, como salientado por Leite (2000), apontam dinâmicas culturais, históricas e sociais de resistência em que os quilombolas não apenas resistiram pela fuga e pelas armas como apresenta a história oficial, mas empreenderam variadas experiências que podem ser compreendidas pela ressignificação do conceito na atualidade.

Assim, concordamos com Arruti (2006) quando afirma que o conceito contemporâneo de quilombo indica para grupos sociais formados em decorrência de conflitos ligados à dissolução das formas de organização do sistema escravista e, nesse sentido,

A atualização do termo quilombo permitiu uma inversão de posições sociais. Se no passado estabelecer relações com os quilombos significava manter-se à margem da sociedade, hoje o papel se inverteu. Ser remanescente de quilombos na atualidade exige um processo de autodefinição e um

reconhecimento público e legal de um caráter étnico antes negado (ARAÚJO, 2012, p. 71).

Entre final da década de 1990 e primeiros anos do século XXI, aprofunda-se o movimento em torno das organizações quilombolas que passam a operar em termos de discursos etnopolíticos, multiplicando-se em vários estados da federação. Conforme Domingues e Gomes (2015, p. 13) “ao lado da regularização fundiária, o acesso às políticas públicas – como educação, saúde, saneamento básico e eletrificação – e a garantia dos Direitos Humanos são outras bandeiras do protagonismo quilombola”. Neste sentido, o processo de ressignificação conceitual aconteceu pela forte reivindicação das comunidades negras rurais, devido à pressão do movimento social negro na busca pela constituição de sujeitos políticos.

É, portanto, no contexto do Movimento Negro, nas últimas décadas do século passado, que a ideia de quilombo ganhou força simbólica e política e, nesse sentido, a construção do “quilombismo” contemporâneo, termo cunhado por Abdias do Nascimento (1980) vai se dando junto à construção da agenda política produzida pelo movimento negro deste país.

Na próxima seção apresentamos como, a partir das demandas trazidas pelas comunidades remanescentes de quilombo e pelos movimentos negros em nosso país, será formulada uma perspectiva de educação voltadas para essas comunidades, em diálogo a perspectiva de educação antirracista que o Movimento Negro Unificado tem defendido, pelo menos desde a década de 1980.

3.2 Educação escolar quilombola: normativas em vigor

Como já referido na seção anterior, as comunidades negras rurais e os demais movimentos negros demandaram do Estado brasileiro, a partir da década de 1980, a construção de políticas públicas voltadas às populações afro-brasileiras, tendo em vista que, no decorrer de nossa história, essas populações foram colocadas em um lugar de marginalidade e de negação de direitos. O reconhecimento na Constituição Federal de 1988 das “comunidades remanescentes de quilombo”, resultou, portanto, das lutas históricas dos movimentos negros e quilombolas. Tal reconhecimento deu maior fôlego para que essas comunidades começassem a discutir e elaborar uma perspectiva de educação, em diálogo com o Movimento Negro Brasileiro, que fosse capaz de atender aos projetos de futuro desses coletivos, sem perder de vista a perspectiva de educação antirracista que o Movimento Negro

vinha construindo, de forma mais incisiva, a partir da década de 1980, como demonstra Gomes (2011, 2017).

Por isso, segundo Gomes (2011, p. 48), “o Movimento Negro, no Brasil, enquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra”. A partir da década de 1980, segundo a autora, o Movimento Negro começa a questionar o discurso universalista no que se refere ao acesso à educação, posto que “as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra” (2017, p. 33). Na década de 1990, “a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado” (2017, p. 33), de forma que sua “ressignificação emancipatória extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema”. A Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, é resultado dessa nova perspectiva.

A culminância do processo de inflexão na trajetória do movimento negro brasileiro aconteceu nos anos 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos. Como é consenso entre os pesquisadores, um fato marcante foi a participação do movimento negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (GOMES, 2017, p. 34).

Entre final da década de 1990 e primeiros anos do século XXI, aprofunda-se o movimento em torno das organizações quilombolas que passam a operar em termos de discursos etnopolíticos, multiplicando-se em vários estados da federação. Conforme Domingues e Gomes (2013, p. 15) “ao lado da regularização fundiária, o acesso às políticas públicas – como educação, saúde, saneamento básico e eletrificação – e a garantia dos Direitos Humanos são outras bandeiras do protagonismo quilombola”.

No que se refere ao campo da educação para as relações étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas em 2004, formuladas com o objetivo de auxiliar na implementação da Lei 10. 639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira em todo o país, ao longo da Educação Básica, e o Estatuto da Igualdade Racial (2010), preveem ações voltadas a elas. Do mesmo modo, em

2012, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, importante marco que vem com o objetivo de assegurar uma educação específica e diferenciada para essas comunidades (SANTANA *et. al.*, 2016).

Segundo o parecer CNE/CP nº 03/2004, “todo o sistema de ensino precisará providenciar o registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2004, p. 9).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, incluiu a discussão sobre o direito à educação das comunidades quilombolas. Como fruto dessa discussão, o Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, incluíram a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Desta forma, somente em 2012, foram dispostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) por meio da Resolução Nº 08/2012 do Conselho Nacional de Educação. Na sequência, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que prevê políticas específicas destinadas às comunidades quilombolas.

Do ponto de vista normativo (BRASIL, 2012), a Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma modalidade de educação que abarca todos os níveis da educação básica e deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em territórios quilombolas, ou que atendam estudantes oriundos dessas comunidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola fundamentam-se nas seguintes prerrogativas: memória coletiva; línguas remanescentes; marcos civilizatórios; práticas culturais; tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais; festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e, por fim, territorialidade (BRASIL, 2012).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola buscam auxiliar os sistemas de ensino na organização dos processos de ensino e aprendizagem, colocando em diálogo os saberes culturais e ancestrais produzidos pelas comunidades remanescentes de quilombo com a instituição escolar, ou seja, traçam “objetivos para subsidiar as práticas escolares, as estruturas pedagógicas e administrativas da escola” (ALVES: LEITE, 2020, p. 139).

Conforme as DCNEEQ, a Educação Escolar Quilombola, “[...]é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, p.27). Ou seja, segundo as referidas

diretrizes, a escola quilombola não é apenas aquela situada na comunidade quilombola, mas podem ser também aquela que atende a um número significativo de estudantes quilombolas, mesmo estando localizada em outra comunidade ou na cidade. Sendo assim, as diretrizes definem comunidades remanescentes quilombolas como:

- I - Os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
- II - Comunidades rurais e urbanas que:
 - a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
 - b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
- III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, ANO, p.).

Compreendidas como grupos étnicos, as comunidades remanescentes de quilombo, localizadas na zona rural ou urbana, devem ter reconhecidos os seus direitos ao território e territorialidade, valorizada a sua ancestralidade, os seus regimes de conhecimento, a memória e a identidade.

O artigo 34 das DCNEEQ faz referência à concepção de currículo que deve orientar as escolas quilombolas:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (BRASIL, 2012, p.13).

Nesse sentido, as diretrizes destacam que é preciso considerar:

- I - Os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
- II - As formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. (BRASIL, 2012, p.12).

Portanto, a educação escolar, no contexto das comunidades remanescentes de quilombo, preciso se constituir em diálogo constante com as demandas e interesses coletivos dessas comunidades, com suas histórias, saberes e culturas.

No Estado da Bahia foram construídas as Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ).

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia homologou a Resolução do Conselho Estadual da Educação CEE nº 68 que estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola no sistema de Ensino da Bahia, publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro de 2013. As diretrizes orientam que os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implantar, monitorar e garantir a implementação da Educação Escolar Quilombola. Esta ação possui consonância com os 10 Compromissos do Programa Todos pela Escola, que ratifica a meta de “Fortalecer a Inclusão Educacional” e amplia as ações educacionais de fortalecimento da equidade étnico-racial e da inclusão no currículo da educação básica.

O documento orientador enfatiza que a Educação Escolar Quilombola se destina ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, abrangendo as etapas e modalidades da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação do campo, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, inclusive na Educação a Distância. Afirma que o ensino deve ser ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se na memória coletiva, nas línguas remanescentes, nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, nos acervos e repertórios orais, nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e na territorialidade (BAHIA, 2013). Conforme as Diretrizes estaduais, a educação escolar quilombola

Deve garantir aos estudantes o direito de apropriação dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. Deve, também, ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política pública estadual para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (BAHIA, 2013, p.05).

As referidas diretrizes afirmam, ainda, que o currículo da Educação Básica deve ser construído a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. A gestão escolar deve ser desenvolvida de forma democrática, com avaliação coletiva do desempenho da escola e ampla participação da comunidade escolar e da comunidade quilombola (BAHIA, 2013).

Vale lembrar que a legitimidade da elaboração do documento – que é uma demanda histórica dos movimentos sociais – possui seus fundamentos nos documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, em 2010, que resultou na inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica, no parecer CNE/CEB 07/2010, na Resolução CNE/CEB 04/2010 – que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e na Resolução nº 08, de 20 de novembro 2012 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como já referido. Assim, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em 21 de novembro de 2012, publicou a Portaria nº 95, que constituiu uma comissão especial para elaboração das Diretrizes Estaduais.

Sobre a forma de construção e organização das Diretrizes, é importante salientar que a construção do referido documento ocorreu a partir das contribuições de comunidades quilombolas de todo o Estado, em audiências realizadas nos anos de 2010 e 2011, em um processo de escuta das lideranças de mais de 380 comunidades, reunidas nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Senhor do Bonfim e Maragogipe e com a participação do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria da Educação do Estado (BAHIA, 2013).

Estas diretrizes visam estruturar a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas da educação básica, respeitando as suas especificidades. Assim, é de extrema importância que as unidades escolares quilombolas, municipais e estaduais, desenvolvam propostas pedagógicas contextualizadas à dinâmica local e regional em consonância com as histórias, vivências, culturas, tradições e valores civilizatórios que permeiam essas comunidades.

3.3 Educação Escolar Quilombola: um estudo realizado no portal CAPES de 2010 a 2020

Realizamos, durante o mês de julho de 2021, um levantamento de pesquisas que tinham como tema de estudo a “Educação escolar quilombola. O levantamento foi realizado no Banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como marco temporal os anos de 2010 a 2020.

Em um primeiro momento, fizemos uso da categoria *Educação Escolar Quilombola* e foram encontrados o total de 184.921 publicações, sendo 124.560 dissertações de mestrado e 34.763 teses de doutorado. Contudo, realizando a delimitação da pesquisa, utilizou-se o descritor “*Educação Escolar Quilombola*” sob o uso de aspas, chegando ao total de 81 trabalhos. Buscando delimitar ainda mais, marcamos a opção área do conhecimento: “*educação*”, área de avaliação: “*educação*” chegando ao total de 46 trabalhos acadêmicos. A

partir de um recorte temático mais específico, chegamos a 4 (quatro) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado.

ANO	TÍTULO	AUTORES	DISSERTAÇÃO/TESE	INSTITUIÇÃO
2019	Formação Docente e Práticas Curriculares na Educação Escolar Quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente	Marise Leão Ciríaco	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2019	A Implementação Das Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Escolar Quilombola Na Educação Básica Em Escolas Da Comunidade De Quartel Do Indaiá/MG	Liliane De Fátima Dias Macedo	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto
2017	Educação e Cultura na Escola da Comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu	Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira	Dissertação	Universidade do Estado do Pará
2015	Educação Escolar Quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular	Shirley Pimental de Souza	Dissertação	Universidade Federal da Bahia
2015	Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no quilombo rio das rãs.	Josemar Oliveira Purificação	Dissertação	Universidade Federal da Bahia

A pesquisa intitulada “Formação Docente, Práticas Curriculares e Educação Escolar Quilombola: pontes para velar a Cultura Afrodescendente”, de autoria de Marise Leão Ciríaco, teve como objetivo desvelar a suposta sobreposição cultural retratada nas práticas pedagógicas de docentes de uma escola quilombola localizada da comunidade de Muquém, município de União dos Palmares, no Estado de Alagoas, e o que ocasionou o pagamento da memória cultural dos afrodescendentes.

A pesquisa utilizou-se da abordagem de cunho qualitativo, pesquisa bibliográfica e documental, com observações e anotações em caderno de campo. Usou-se, ademais, de rodas de conversa. Os resultados da investigação apontaram a importância e necessidade de proposta de formação de professor permeadas pela participação dialógica, capazes de favorecer a autonomia, num sentido freiriano, sobretudo, propostas que possibilitem delinear caminhos para inserção da cultura ancestral negra no Currículo do Ensino Fundamental de Escolas Quilombolas. Alerta também para a necessidade de um currículo crítico e

multicultural que valorize, reconheça e afirme a cultura afrodescendentes que deve perpassar, prioritariamente, pela formação inicial de professores, principalmente professores da Educação Básica.

A pesquisa de Liliâne de Fátima Dias Macedo, intitulada “Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em Escolas da Comunidade de Quartel do Indaiá/MG”, teve por objetivo analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombolas para Educação Básica (DCNEEQEB) estão sendo implementadas em duas escolas: Escola Municipal Quartel do Indaiá e Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, que atendem os alunos da comunidade quilombola de Quartel do Indaiá, apresentar como os professores envolvidos na comunidade se relacionam com a educação quilombola, compreender qual o conhecimento que esses sujeitos possuem da referida legislação e identificar se as diretrizes estão sendo contempladas no Projeto Político Pedagógico, na matriz curricular e no calendário das escolas, a partir da análise de documentos oficiais e análise dos discursos dos atores sociais que estão na gestão, professores, gestores e inspetores.

Para isso, foi realizada uma investigação de caráter qualitativo, do tipo documental e empírica, através da análise de documentos oficiais das escolas, nesse caso, Projetos Políticos Pedagógicos e calendários, assim como análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores, supervisores, professores e inspetores (as) escolares. Para análise dos dados utilizou-se da técnica de análise de conteúdo.

Na análise dos documentos oficiais identificou-se que os princípios que orientam a educação quilombola não se fazem presentes no PPP, nem no calendário escolar. Na análise das entrevistas foi possível identificar que a maioria dos entrevistados não conhece as DCNEEQEB e também não tiveram em sua formação conteúdos e reflexões relacionados ao campo da educação escolar quilombola. A Secretaria Municipal de Educação, a Superintendência Regional de ensino e a gestão escolar não atuam de forma ativa nas escolas e não agem em prol da educação quilombola.

Os professores, em sua maioria, não trabalham as questões da cultura quilombola em suas aulas. Identificou-se situações de preconceito para com os alunos no ambiente escolar, assim como racismo nos discursos de alguns dos sujeitos. Os resultados demonstram que assim como em outras escolas quilombolas, na comunidade de Quartel do Indaiá, esse conhecimento é negado aos alunos, havendo a reprodução de uma pedagogia eurocêntrica.

Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira, na pesquisa “Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu”, teve como objeto de estudo uma

escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu, situada no município de Mocajuba-Pará. Buscou compreender a cultura e os saberes da comunidade e como a escola vem trabalhando os saberes trazidos pelos discentes e como ela tem contribuído para preservação da cultura quilombola no povoado. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que valeu-se de levantamento bibliográfico e documental, da observação participante, entrevista e registros fotográficos. Os sujeitos foram dois professores da escola pesquisada e nove moradores do povoado.

Entre os resultados encontrados, destacam-se: a comunidade de São Benedito do Vizeu foi no passado um refúgio de escravos sendo originária de um quilombo; o samba de cacete, o culto a São Benedito e a prática da mandioca constituem elementos marcantes da cultura local; a escola embora tente dialogar com os saberes e cultura vivenciada pela comunidade, encontra dificuldades em termos da prática pedagógica, necessitando os docentes de formação teórica, para discutir temáticas de interesse da comunidade entre os quais a interculturalidade crítica.

A pesquisa “Educação Escolar Quilombola: as Pedagogias Quilombolas na Construção Curricular”, de Shirley Pimentel de Souza foi realizada no quilombo Barreiro Grande, localizado no município de Serra do Ramalho-BA, e tem como foco as pedagogias quilombolas e sua relação com a construção do currículo escolar. A pesquisa foi construída em interlocução com moradores do referido quilombo.

A partir da pesquisa, foi possível evidenciar as formas de ensinar e aprender dos quilombolas, ou seja, as pedagogias quilombolas, como elementos primordiais para a construção de um currículo escolar quilombola. Notou-se, assim, que a educação escolar precisa ser vista como indissociável da realidade local e deve manter um diálogo com a cultura, a diversidade, a identidade, os conhecimentos, de modo a realizar a tão necessária ligação entre escola e comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os saberes produzidos em suas práticas sociais. Nesse sentido, segundo a autora, na construção de um currículo escolar quilombola é preciso incorporar os *atos de currículo* dos povos e comunidades quilombolas, desenvolvendo etnocurrículos implicados e multirreferenciados.

“Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs”, de autoria de Josemar Oliveira Purificação, investiga a Educação Escolar desenvolvida nas instituições públicas de ensino situadas no Quilombo Rio das Rãs. Por meio de observações, análises de documentos e diálogos junto aos professores, gestores, equipe técnica e moradores da comunidade quilombola, a pesquisa buscou identificar a existência ou ausência da utilização das culturas produzidas *in loco* como elementos

componentes do currículo escolar e, conseqüentemente, como conteúdos inseridos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem adotados pelos educadores, em acordo com cada disciplina lecionada, nas salas de aula das três instituições públicas de ensino situadas no quilombo.

Segundo o autor, professores/as demonstraram desconhecimento e consideravam-se isentos quanto à obrigatoriedade da Educação para as Relações Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por não estarem capacitados para essa especificidade e, apesar das conquistas e mudanças que têm ocorrido, nos espaços escolares os costumes quilombolas sobrevivem através da presença e persistência de moradores, somadas a tímidas iniciativas por parte de alguns agentes da comunidade escolar. A cultura local se encontra em todos os ambientes do quilombo, à disposição, inclusive em momentos quase imperceptíveis, a exemplo o caso do professor Zezinho, que na instituição onde atua como gestor, recebe inúmeros pedidos de bênção por parte dos educandos ao chegarem e ao saírem da escola.

Por fim, conforme Purificação, no Quilombo Rio das Rãs foram relatados fatos em que os/as educadores/as ora viam a prática de racismo como fator normal em meio aos educandos, ora alegavam não saberem como agir. Quanto à exploração dos conteúdos, a maioria alegou não saber como agir conforme as orientações apresentadas pelas DCN's de referência.

4. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresenta-se o caminho metodológico que orientou a construção da pesquisa, a caracterização quanto ao tipo e à abordagem utilizada, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, os sujeitos, o campo da pesquisa e o método adotado para a organização e análise dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa quanto à abordagem e ao tipo

A abordagem que orienta esta pesquisa é de natureza qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), posto que tal abordagem valoriza as experiências dos sujeitos em seus espaços de existência, suas relações sociais e os sentidos por eles construídos em relação às suas dinâmicas socioculturais, de forma que, segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Em torno do termo *pesquisa qualitativa* encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos.

A pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra. É difícil definir claramente a pesquisa qualitativa como um terreno de discussão ou de discurso. Ela não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio. Há múltiplos paradigmas teóricos que alegam empregar os métodos e as estratégias da pesquisa qualitativa, desde os estudos construtivistas aos culturais, passando pelo feminismo, pelo marxismo e pelos modelos étnicos de estudo. A pesquisa qualitativa é empregada em muitas disciplinas distintas, conforme discutiremos a seguir. Ela não pertence a uma única disciplina. (DENZIM; LINCOLN, 2006. p. 20).

Desse modo, as competências da pesquisa qualitativa são, portanto, o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, a ação e a cultura entrecruzam-se. De acordo com Denzin e Lincoln (2006) a palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a

natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Desse modo,

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31).

Para Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa qualitativa apresenta, dentre outras, as seguintes características: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*; precisão das relações entre o global e o local sobre determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Todavia, assim como qualquer outra abordagem de pesquisa, a qualitativa também é atravessada por riscos e limites e, por isso, o pesquisador deve estar atento, vigilante em relação aos seguintes aspectos: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Quanto ao tipo e aos objetivos, trata-se de uma pesquisa *exploratória e descritiva*.

A pesquisa exploratória, segundo Gil (2007), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa investigado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Habitualmente, as pesquisas exploratórias envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas (GIL, 2007). Nesse sentido,

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 46).

Como enfatiza o autor, uma das possibilidades para escolha do tipo de pesquisa citado, é a pouca exploração em relação ao tema estudado, assim, podendo evidenciar a construção de hipóteses ainda não visto no campo das ciências, podendo gerar novas questões, outros conhecimentos.

De acordo com Gil (2008), muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessário delimitá-lo, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos, levantamento de documentação pertinente à temática de estudo, dentre outros aspectos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais delimitado, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

Por outro lado, segundo Trivinos (1987), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. São exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto.

Quando se trata de pesquisa descritiva, a finalidade primordial é a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2008). Assim,

Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. Outras pesquisas deste tipo são as que se propõem estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação de seus habitantes, o índice de criminalidade que aí se registra etc. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade. (GIL, 2008, p. 47).

Nesse sentido, as pesquisas descritivas servem para ir além da identificação e da existencialidade, posto que esse tipo de pesquisa é utilizado para proporcionar uma nova visão

sob o problema, aproximando assim das pesquisas de cunho exploratório, quanto aos objetivos propostos. Para Gil (2008), as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

4.2 Caracterização das técnicas utilizadas para a produção dos dados e dos sujeitos da pesquisa

Utilizou-se como técnicas para a produção de dados a *entrevista semiestruturada* e a *análise documental*.

Conforme Nasser (2008, p. 168), “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”. Desta forma,

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194).

A entrevista, nesse sentido, implica no estabelecimento de uma relação social entre pesquisador e sujeitos investigados. Por se tratar de uma interação social, a entrevista está submetida “às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKI, 2004, p. 11). Ou seja, esse caráter interacional e o tipo de informação produzida que dele resulta envolve uma gama de cuidados como, por exemplo, o uso da linguagem empregada, a necessidade de laços de confiança entre entrevistador e entrevistado, as condições psicossociais presentes na interação face a face, a relação desigual de poder entre entrevistador e entrevistado, dentre outros aspectos.

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2004, p. 12).

A entrevista, nesse sentido, tem sido uma das principais técnicas de pesquisa utilizadas pelas abordagens qualitativas, “como a solução para o estudo de significados subjetivos e de

tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado” (SZYMANSKI, 2004, p. 10).

Segundo Minayo (1994), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva e, em geral, podem ser estruturadas e não estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas.

Esta pesquisa utilizou-se da *entrevista semiestruturada*. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador “organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.72).

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada tem como característica “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”.

No mesmo sentido, segundo Manzini (1991, p. 154), “a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Em relação à *análise dos documentos*, May (2004) afirma que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido. Feito a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise dos dados: “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2008, p. 303). O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática e a questão de pesquisa que procura responder.

Cellard (2008, p. 296) afirma que não é tarefa fácil conceituar o que é um documento, na medida em que, segundo o autor, “definir o documento representa em si um desafio”. Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos

numa definição: “documento: declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; arquivo de dados gerado por processadores de texto”.

Para Holanda, Ribeiro e Jesus (2020) o tipo de documentação a ser analisada deve conter informações que podem assumir muitas formas e deve ser objeto de planos explícitos da coleta de dados. A documentação, pela sua própria característica, é uma importante fonte de dados e nela as informações podem tomar diversas formas como cartas, memorandos, agendas, atas de reuniões, documentos administrativos, estudos formais, avaliações de plantas e artigos da mídia.

Nesta pesquisa, o documento objeto de análise foi *Projeto Político Pedagógico (PPP)* da Escola Municipal Airton Sena, pertencente à Comunidade Remanescente de Quilombo Barreiro Grande, localizada no município de Serra do Ramalho-BA.

O projeto político pedagógico da Escola Municipal Airton Senna teve suas últimas atualizações no ano de 2019. A reformulação aconteceu de forma coletiva e envolveu a equipe pedagógica da instituição, professores e gestora, juntamente com a comunidade escolar, com o objetivo de contemplar o momento vivenciado pela escola, diante da necessidade de refletir sobre as formas de recondução do currículo escolar, das práticas pedagógicas e da formação de professores.

Constituíram sujeitos desta pesquisa: *professores, gestora escolar e lideranças*. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, entre os dias 13 a 16 de julho de 2022, por meio de gravação com o uso de aplicativo de celular. Para segurança dos sujeitos de pesquisa entrevistados, mantivemos os protocolos de orientação do uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social, conforme orienta a Organização Mundial da Saúde (OMS), diante do contexto pandêmico, assim, possibilitando as medidas de segurança de saúde pública aos entrevistados quilombolas.

Quadro 01 – sujeitos da pesquisa

Nome	Formação	Raça/Cor	Vínculo com o município	Função	Anos de atuação na Educação
Maria da Silva Carvalho	Nível Superior – Pedagogia, especialização em Psicopedagogia Institucional e	Negra	Professora efetiva	Professora	20 anos

	Clínica				
Valéria Sales Barbosa Silva	Nível Superior – Pedagogia	Negra	Professora contratada	Diretora	10 anos
Naita Aparecida Nunes	Nível Superior – Pedagogia Especialização em andamento: Educação do Campo UNEB	Negra	Professora contratada	Professora	2 anos
Maria Rosângela Barbosa Soares	Magistério	Negra	Professora Aposentada	Liderança	30 anos
Feliciano Rodrigues Martins	Cursando Pedagogia	Negra	Professora contratada	Liderança e professora	2 anos
Daci de Jesus Pereira	Ensino médio completo	Negra	Serviço gerais Contrato	Mãe de alunos (as)	10 anos
Roseane Barbosa Soares	Nível superior - Pedagogia	Negra	Professora contratada	Professora e mãe de alunos	8 anos



Imagem 01 – Professora Maria da Silva Carvalho

A diretora Maria da Silva Carvalho é natural de Serra do Ramalho, possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e atua na docência há 20 anos na Escola Airton Senna.

Fonte: acervo do pesquisador, 2022



Imagem 02 – Professora Valéria Sales Barbosa Silva

A professora Valéria Sales Barbosa Silva, natural de Bom Jesus da Lapa, possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Possui 10 anos de experiência na docência na Escola Airton Senna.

Fonte: acervo do pesquisador, 2022

Imagem 03- Professora Naita Aparecida Nunes



A Professora Naita Aparecida Nunes, natural do quilombo Barreiro Grande, é formada em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente cursa a especialização em Educação do Campo pela PGEDUCAMPO – UNEB. É engajada nas lutas sociais e discussões do movimento negro.

Fonte: acervo do pesquisador, 2022

Imagem 03- Professora e liderança Maria Rosângela Soares



Maria Rosângela Barbosa Soares, natural de Bom Jesus da Lapa, foi diretora e professora da Escola Airton Senna, por um período de 30 anos. Presidente da associação da comunidade quilombola por período de 8 anos e participa como sócia desde os anos de 1998 até os dias atuais, é uma das figuras de fundamental importância na comunidade, persistiu nas diversas viagens para Fundação Palmares em Brasília - DF para certificar a comunidade como remanescente de quilombo.

Fonte: acervo do pesquisador, 2022

Imagem 04- Professora e liderança Feliciano Rodrigues Martins



Feliciano Rodrigues Martins é natural da comunidade quilombola de Barreiro Grande. É professora da Escola Airton Senna há 2 anos e, no momento, está cursando a graduação em Pedagogia, pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Atualmente é presidente dos associados quilombolas há mais de 5 anos, possui 2 filhos que estudam na escola Airton Senna.

Fonte: acervo do pesquisador, 2022

Imagem 05- Mãe de alunos (as) Daci de Jesus Pereira



Daci de Jesus Pereira, natural da comunidade quilombola Barreiro Grande, trabalhou como auxiliar de serviços gerais na escola municipal Airton Senna, por um período de mais de 10 anos, estudou na referida escola, possui 6 filhas, todas participaram do processo educativo na unidade de ensino.

Fonte: acervo do pesquisador, 2022

Imagem 06 – Professora Roseane Barbosa Soares



Roseane Barbosa Soares, natural da comunidade quilombola Barreiro Grande, sempre trabalhou como gestora escolar e professora da rede municipal de ensino na referida comunidade. Atua na educação da Escola Airton Senna há aproximadamente 8 anos. Participa de formações quilombolas, promovidas pelas Universidades, tem forte engajamento frente as questões educacionais

Fonte: acervo do pesquisador, 2022

As entrevistas, como já referido, foram realizadas entre os dias 13 e 16 de julho de 2022, de forma individual, previamente agendadas por meio do aplicativo de mensagem WhatsApp. Na Escola Airton Sena foram realizadas as entrevistas com as professoras e com a gestora escolar, local escolhido por elas. As entrevistas com as lideranças foram realizadas em seus domicílios, também sob sua escolha.

Diante do comprometimento com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e com os protocolos da Organização Mundial de Saúde, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19, fizemos o uso de máscaras, para proteção dos sujeitos, assim bem com do pesquisador. Não tivemos dificuldades em relação a

compreensão sob o uso de máscaras ou mesmo distanciamento, lembrando que todos estavam vacinados acima de três doses.

Ao chegar no espaço escolar, constatou-se que estava ocorrendo aulas de forma presencial e, pelo fato de estarmos vivenciando a pandemia causado pela Covid 19, os alunos, professores e toda a equipe pedagógica faziam o uso de máscaras, buscando prevenir a circulação do vírus na unidade de ensino e na comunidade.

4.3 Caracterização do campo da pesquisa

*Hino do Município de Serra Do Ramalho
Tobias Alves de Oliveira*

*Nas margens do velho Chico
Um novo alvorecer
Em cada olhar ansioso a esperar
Um novo sonho nascer*

*Um povo humilde que veio
Trazendo consigo a união
No peito saudades dos lares de lá
Só lembranças e recordações*

*Oh minha terra querida
Orgulho de um povo feliz
Serei o teu braço mais forte e fiel
Um serramalhense até o fim*

*Aos que partiram em memória
Semeando aqui nesse chão
Nasceu Serra do Ramalho Deus pai
Abençoe nossos grandes irmãos*

*Terra de grandes riquezas
Liberdade cultura e o saber
Gente que canta que chora e sorrir
Mas te exalta com muito prazer*

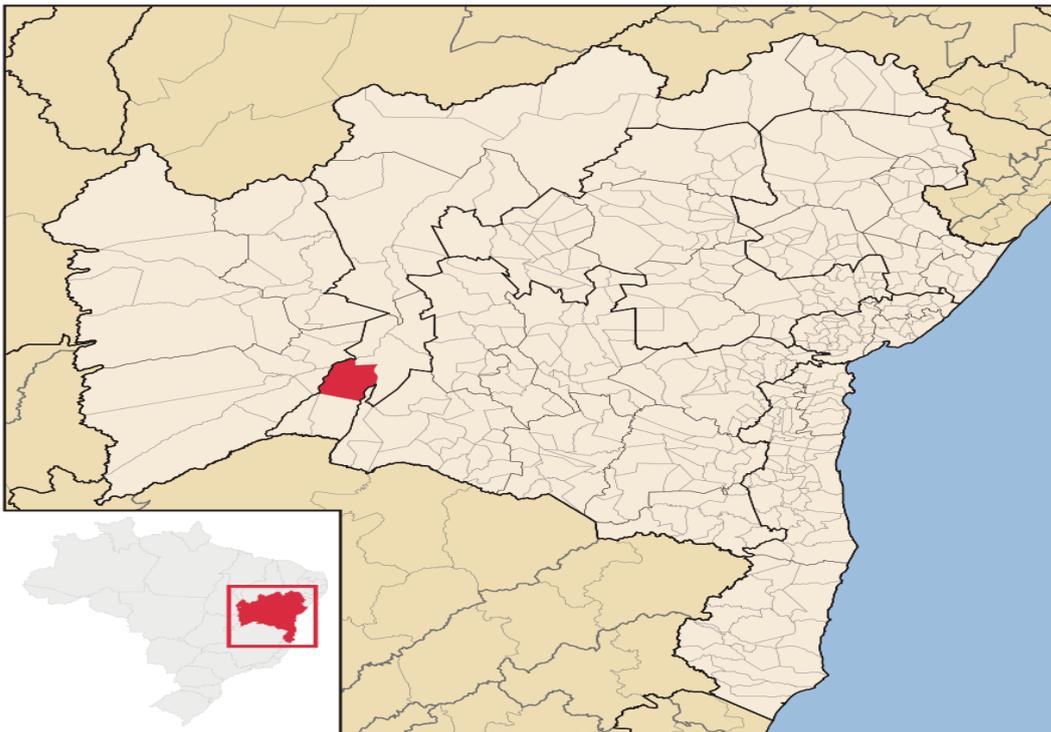
*Oh minha terra querida
São tantos os que lutam por ti
Serei o teu braço mais forte e fiel
Um serramalhense até o fim*

*Serei o teu braço mais forte e fiel
Um serramalhense até o fim*

A letra do hino em tela nos faz refletir sobre o surgimento do município Serra do Ramalho, que se deu a partir da construção da hidrelétrica de Sobradinho que “provocou a submersão de ampla faixa de terra propícia à agricultura, submergiu 26 povoados e quatro sedes municipais - antigas vilas tradicionais - como Casa Nova, Sento Sé, Pilão Arcado e Remanso e desterrando aproximadamente 70 mil pessoas” (ESTRELA, 2004, p.85).

Como salienta Shirley Pimental de Souza (2015), em sua dissertação de mestrado, o município de Serra do Ramalho teve sua origem devido a implantação da usina de Sobradinho, que trouxe consequências desastrosas tanto para as famílias desabrigadas pela inundação de seus territórios, quanto para as comunidades tradicionais que foram desapropriadas para construção do Projeto Especial de Colonização Serra do Ramalho (PEC-SR), que tinha como finalidade receber as famílias desabrigadas pela represa de Sobradinho na Bahia.

Figura 01: Localização de Serra do Ramalho no estado da Bahia



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Serra_do_Ramalho_%28Bahia%29.

O município de Serra do Ramalho foi fundado em 1975 por meio do Projeto Especial de Colonização– PEC-SR, com o objetivo de reassentar cerca de 4.000 famílias que viviam na zona rural dos municípios atingidos pela construção da barragem de Sobradinho, mas acabou por abrigar sem terras de várias partes do país, fato constatado por Ely Estrela (2004) em sua

tese de doutorado, ao descrever o deslocamento que deu origem a população de Serra do Ramalho.

Há em Serra do Ramalho uma polifonia, podendo se diferenciar três grupos de vozes: a dos originários da área que ficou submersa pela Represa de Sobradinho, a dos antigos moradores de Serra do Ramalho e a dos indivíduos que vieram de outros recantos da Bahia, bem como do Nordeste (ESTRELA, 2004, p.19).

Neste sentido, o município de Serra do Ramalho é oriundo de uma diversidade cultural imensa, pois, as margens do Rio São Francisco já eram habitadas por diversas comunidades remanescentes de quilombo e ribeirinhas. Além desses povos, já existiam os povos indígenas, a exemplo dos Pankarú, Fulni-ô, Pataxó Hã-Hã-Hã e Kapinawá.

Sendo assim, com a locomoção dos povos atingidos pela barragem de sobradinho para o novo município denominado Serra do Ramalho, a diversidade cultural teve como tendência aumentar, recebendo pessoas de diversos outros municípios baianos e de outros estados, como Paraíba, Pernambuco, Mato Grosso, entre outros.

Desmembrado do território geográfico de Bom Jesus da Lapa, o município de Serra do Ramalho abriga, além das agrovilas³ provenientes do PEC-SR, um extenso território agroextrativista com 11 comunidades tradicionais, dentre as quais três já são reconhecidas como quilombolas. O quilombo “Barreiro Grande”, *locus* da pesquisa, fica localizado à margem esquerda do rio São Francisco, reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, cuja Certidão data 12 de dezembro de 2012. O quilombo “Água Fria”, reconhecido no mesmo período do quilombo Barreiro Grande, ambos ficam no mesmo território; o quilombo denominado de “Pambu”, assim como os demais, fica localizado nas proximidades do Rio São Francisco, sendo a comunidade remanescente de quilombo com reconhecimento mais atual.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida, a Comunidade Quilombola de Pambu conseguiu a demarcação do território a partir da organização dos trabalhadores/as em espaços de lutas reivindicativas. Assim, a comunidade de Pambu, uma das onze que compõem o Projeto de Assentamento Extrativista - PAE São Francisco, é composta por aproximadamente 150 (cento e cinquenta) famílias, das quais 88 (oitenta e oito) fazem parte da Associação de Pequenos Produtores Rurais. Antes da estruturação do PAE e demarcação do território da reserva, a população residente em Pambu vivia tranquilamente numa relação povo-rio algo, comum aos demais ribeirinhos.

³ Pequenas comunidades rurais construídas pelo INCRA, vilas padronizadas, de duas a sete ruas, que abrigou as famílias vindas da região inundada pela barragem de sobradinho.

As conquistas adquiridas na comunidade são fruto do processo de luta e organização através da Associação e do Movimento de Trabalhadores/as Assentados/as Acampados/as e Quilombolas (CETA) junto ao Governo Federal repassados na maioria das vezes via Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)

No tocante ao seu aspecto organizacional, a comunidade está ligada a Associação de Pequenos Produtores Rurais e vinculada ao movimento CETA, tendo ainda o acompanhamento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), Órgão da Igreja Católica, que atua como assessoria aos movimentos de luta pela terra, articulando os mesmos nas lutas reivindicativas juntos aos órgãos das esferas municipal, estadual e federal. Na busca por melhores condições de vida para viver nas comunidades quilombolas, o PAE tem reivindicado, principalmente, habitações, escolas com educação contextualizada e condições dignas para educarem seus filhos; sistema de abastecimento de água, eletrificação, moradia, estradas vicinais e projetos produtivos.

No que referem aos aspectos socioeconômicos e produtivos, as famílias de Pambú vivem do extrativismo e da agricultura familiar que é praticada nas ilhas do Pambú e do campo largo há vários anos, onde estão as principais fontes da agricultura, de onde os agricultores do PAE- São Francisco tiram o seu sustento e retiram seu excedente para ser comercializados no município de Bom Jesus da Lapa.

No que se refere às manifestações culturais da comunidade transmitidas por várias gerações, algumas se perderam com o passar do tempo e festejos como Coração de Jesus que antes eram orgulho da localidade hoje já não existem mais. No entanto, outras vêm crescendo tais como o festejo do Divino, que é organizado pela Igreja Católica, a cavalgada, organizada por algumas pessoas da comunidade e a quadrilha na época do São João que é tradição da escola.

No que se refere aos aspectos educacionais, a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida foi fundada na década 1990 pela gestão municipal, um ano após a emancipação política do município, sendo esta a primeira escola da comunidade que continha apenas uma sala de aula, uma cantina, um banheiro e uma cozinha, que se encontrava bastante deteriorada. Posteriormente, esse espaço foi transformado na Igreja Católica da comunidade. Atualmente, a escola funciona na sede da Associação de Pequenos Produtores Rurais, fruto das lutas reivindicativas dos trabalhadores/as que percebendo a precariedade da infraestrutura do prédio principal emprestou sua sede para que as aulas fossem ministradas no local.

Segundo informações contidas no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, a Comunidade Remanescente de Quilombo de Água Fria existe há

mais de 100 anos. Os moradores dessa comunidade organizam-se de forma coletiva, através de associações, festejos e grupos culturais visando o saber coletivo.

As principais atividades econômicas desenvolvidas nesse território giram em torno do trabalho rural, onde maior parte dos moradores cultivam o plantio de milho, mandioca, abobora, melancia, criações de pequeno porte, como galinhas, porcos, cabras, e uma pequena maioria tem acesso a criação de gado. Parte dos moradores complementam sua renda fazendo o uso da pesca artesanal e assim, retiram parte do sustento no dia a dia.

As primeiras experiências escolares de Água Fria tiveram início no ano de 1986, pela professora Maria de Fátima Ferreira. Na época, os moradores viviam na Ilha de José da Silva. Por ser um lugar muito afastado da cidade, as crianças não tinham como se deslocar até a escola mais próxima, tornando necessário a construção de uma escola na localidade.

No ano de 2020, a escola contava com quatro salas de aula, uma cozinha reformada, uma secretaria, três banheiros, pátio, uma sala de informática (PROINFO). Os avanços e mudanças na escola foram sendo realizados por meio dos programas do FNDE/PDDE comprando assim o mobiliário e organizando estrutura física da escola.

O quilombo Barreiro Grande fica localizado a 30 km da sede do município de Serra do Ramalho (agrovila 09), de acordo com informações da Associação local, existem atualmente cerca de 80 famílias em seu território. Grande parte das comunidades quilombolas no referido município se localiza às margens do rio e tem seus modos de vida e sobrevivência vinculada a agricultura familiar (lameiros), (casas de farinhas), a pesca e a criação de animais.

Conforme afirmam os sujeitos da comunidade quilombola, não é possível quantificar quando se iniciou a ocupação do território pelos quilombolas, porém como é grande o número de idosos/as dentre os moradores atuais, cujos pais e avós também nasceram naquele local, tendo também como base seus relatos e os casarões ainda existentes, alguns deteriorados, o grupo estima que a comunidade tem em torno de 300 (trezentos) anos de existência. Os costumes herdados dos africanos e dos indígenas são preservados pelos sujeitos da comunidade, a exemplo do samba de roda, o batuque, a chula, benzedeadas, festejos de nossa Senhora da Conceição, São Sebastião, São Francisco de Assis e Todos os Santos, que é o padroeiro da comunidade.

Abaixo observa-se a imagem da comunidade quilombola Barreiro Grande, situada às margens do Rio São Francisco, a principal fonte de renda e sobrevivência dos povos tradicionais que ali vivem.

Figura 02: Barreiro Grande e o Rio São Francisco



Fonte: acervo do pesquisador, 2022

Na imagem, vemos um casarão antigo, acima dos barrancos e às margens e à frente do Rio São Francisco. Frente a esse casarão acontece os festejos de todos os santos, realizado frente à Igreja Católica, localizada no centro da comunidade, para onde se direciona a comunidade, uma “multidão de gente”, para a realização do Samba de Roda.

Abaixo, podemos observar outros casarões que fazem parte da rua frente ao Rio São Francisco. Além dessa casa, na rua localizada, existem diversos outros casarões, e também o alicerce do primeiro espaço usado como escola dentro da comunidade, chamado popularmente de “salão”, que se encontra à direita, ao lado da casa com as duas árvores à frente. Este espaço, os entrevistados, foi uma sala de aula para os primeiros processos educativos dos sujeitos da comunidade.

Figura 03: Barreiro Grande – Primeiras habitações



Fonte: acervo do pesquisador, 2022

Algumas dessas casas são ocupadas por moradores, outras não, devido as enchentes provocadas pelo Rio São Francisco, que faz com que o nível da água suba por vários metros, ocasionando quedas das barreiras às margens do rio, estremecimento das casas mais próximas, fazendo com que os moradores se desloquem para outros espaços afastados das margens do Velho Chico, denominados espaço de assentamento.

Este assentamento está sendo construído casas de tijolos, com o auxílio de políticas públicas que garantem aos associados quilombolas a adesão de casas padronizadas, que possam comportar suas famílias. Assim as novas casas estão em processo de construção e arborização dos espaços.

Figura 04: Quilombo Barreiro Grande – Assentamento



Fonte: acervo do pesquisador, 2022

Assim, a comunidade quilombola de Barreiro Grande se constitui a partir dessas duas localidades, uma considerada “secular”, às margens do Velho Chico, com casarões antigos construídas com tijolão e enchimento e outra parte com casas consideradas mais modernas.

Conforme informações que constam no PPP da Escola Airton Sena, os primeiros contatos da comunidade com a escola ocorrem por volta de 1915, através de José Barbosa Magalhães, popularmente conhecido como José Gamenço, considerado o primeiro professor leigo que, junto com os devotos da comunidade, criou uma igreja nas proximidades da comunidade, localizada na Fazenda Volta, denominação que lhe foi atribuída pelo fato dela fazer uma curva pelo Rio São Francisco.

A Igreja, espaço utilizado para realização das rezas, também servia como espaço para o professor, de forma voluntária, ministrar aulas. Os estudantes e o referido professor se deslocavam a pé ou a barco pelas águas do Velho Chico. Conforme enfatiza o PPP e os

sujeitos por nós entrevistados, o “salão” era o espaço improvisado que os professores leigos, que sucedem a José Gamenço, utilizavam para ministrar aulas para a comunidade.

Antes da emancipação de Serra do Ramalho, a educação acontecia por meio de professores leigos que se deslocavam do município de Bom Jesus da Lapa, que por lá não ficavam por muito tempo.

José Alves Nunes, um dos professores leigos nascidos na comunidade, conhecido carinhosamente pela comunidade como José Kisuco, tinha como intuito incentivar e fortalecer a educação da comunidade, ensinando as crianças e pessoas adultas e aqueles que se interessavam a aprender a ler, escrever e contar.

Nos dias atuais, a Escola Municipal Airton Senna está localizada ao lado da igreja católica, prédio de pequeno porte, possui apenas duas salas de aula, uma cantina, diretoria, três banheiros, laboratório de informática, também usado como sala de aula. O corpo docente é formado por nove professoras, sendo que uma delas assume, também, a função de diretora. Além disso, a escola conta com três auxiliares de serviços gerais.

A Escola Municipal Airton Senna atende a alunos da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e à Educação de Jovens e Adultos. Os alunos da comunidade, que estão no ensino médio, são deslocados para uma outra instituição situada a 9 km da Comunidade Barreiro Grande.

Quadro 02 – Alunos matriculados na Escola Airton Senna em 2022

Nível/Modalidade de ensino	Número de alunos matriculados
Educação Infantil	14 alunos
Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º)	22 alunos
Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º)	18 alunos
Educação de Jovens e Adultos	30 alunos
Total	84 alunos

Os alunos da educação infantil, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e adultos, estão organizados em salas multisseriadas, assim distribuídos: 14 alunos com idade de 03, 04 e 05 anos e 11 meses em uma turma de educação infantil; 7 alunos do 1º, 2º e 3º ano, em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental; 15 alunos em uma turma de 4º e 5º ano do ensino fundamental; 12 alunos em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, do 6º e 7º ano; 06 alunos em uma turma do 8º e 9º, além de 3 turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com 30 alunos, sendo 10 em cada turma. Como já referido, todas as turmas existentes na escola têm formato multisseriado. Os alunos que

compõe ao Ensino Médio, são transportados pelo Programa Caminho da Escola, para a instituição de ensino mais próxima, situada a 9 km da comunidade Barreiro Grande.

Figura 05: Escola Municipal Airton Senna



Fonte: acervo do pesquisador, 2022

A Escola Airton Senna foi fundada em 1992, sendo a primeira escola oficial da comunidade mantida pela prefeitura de Serra do Ramalho. Como primeira construção, o prédio tinha uma sala de aula e dois banheiros, o mobiliário era precário e os alunos sentavam sobre pequenos bancos de madeira ou outros levados de casa. A escola era composta por apenas um professor, que era também responsável por fazer a merenda escolar para os discentes. Por não ter água encanada ou potável os alunos precisavam buscá-la no rio São Francisco.

De início o nome da escola era São José, em homenagem ao primeiro professor leigo da comunidade, mas depois por questões políticas, no ano de 1999, a escola foi ampliada com mais uma sala de aula e cozinha e passou a ter o nome de Airton Senna, isso sem consulta da população. As professoras que lecionavam à época eram Maria Rosangela Barbosa Soares e Célia Pereira do Nascimento, a primeira formada no magistério, a outra professora leiga.

4.4 Técnica utilizada para a organização e análise dos dados

De acordo Amado, Costa e Crusóé, (2017) o primeiro grande objetivo da análise de conteúdos é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. Para isso, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses formuladas.

A análise de conteúdos é um processo empírico utilizado no dia a dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação. Mas para se tornar numa metodologia de investigação científica, tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão o rigor e a validade. (AMADO, COSTA E CRUSOÉ, 2017, p. 26).

Quando se trata da pesquisa qualitativa, a Análise de Conteúdo (AC) é utilizada como método de organização e análise dos dados. Primeiramente, aceita-se que o seu foco seja qualificar as vivências dos sujeitos, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Godoy (1995) afirma que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Desta forma, de acordo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014) a análise de conteúdos deve ser compreendida como técnica de pesquisa que permite, a descrição de mensagens e das atitudes conforme o contexto da enunciação, bem como a inferência sobre os dados coletados. Assim, a escolha desse método, parte da necessidade de ir além das incertezas consequentes das hipóteses, afirmando o enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações, desvelar as falas propriamente ditas.

Ressalta-se que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, através do parecer consubstanciado de número 5.292.422, em 11/03/2022.

5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO BARREIRO GRANDE

Neste capítulo apresenta-se a análise e interpretação dos dados produzidos no decorrer da pesquisa. O capítulo apresenta-se organizado em seções, a saber: O surgimento da Comunidade Quilombola de Barreiro Grande: Relatos comunitários. A educação escolar no Quilombo Barreiro Grande: recuperando trajetórias. A escola e sua importância para a Comunidade Quilombola de Barreiro Grande. O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Airton Senna, da Comunidade Quilombola Barreiro Grande. O Quilombo Barreiro Grande: saberes, práticas culturais e ancestrais e, por fim, a seção intitulada Práticas pedagógicas e o diálogo com os saberes da Comunidade: aproximações ou distanciamentos com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

As referidas seções tratam, portanto, das categorias temáticas, organizadas conforme a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016).

5.1 O surgimento da Comunidade Quilombola de Barreiro Grande: Relatos comunitários

Os quilombos, do passado e do presente, abrigavam [e abrigam] grupos/coletivos que foram colocados, ao longo de nossa história, na posição de subalternizados, explorados e excluídos socialmente, a exemplo de africanos e seus descendentes, indígenas e brancos pobres, de forma que esses espaços, constituídos de forma heterogênea, abrigaram e abrigam uma marcante diversidade étnica e cultural. Tais grupos, como já referido, estiveram mobilizados, de diferentes formas, e construindo estratégias de lutas e de combate às formas de opressão que lhes eram impostas.

Segundo Gomes (2015, p. 129) “as atuais comunidades remanescentes de quilombos no Brasil estão espalhadas de norte a sul do Brasil”, de forma que a continuidade histórica dessas comunidades demonstra “[...] uma secular história de luta pela terra articulada às experiências da escravidão e da pós-abolição”. A Comunidade Quilombola de Barreiro Grande é uma entre as muitas que se localizam no Estado da Bahia.

Hoje, são muitas as comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil. De acordo com levantamento realizado pela Fundação Cultural Palmares, das quase três mil comunidades quilombolas identificadas e certificadas no

Brasil, depois da Bahia, o Maranhão é o estado que concentra o maior número delas (GONÇALVES; GONÇALVES, 2017, p. 201).

No que concerne à história e à continuidade da presença histórica dos sujeitos quilombolas da Comunidade de Barreiro Grande, a perspectiva de seus moradores precisa ser valorizada.

Então os primeiros povos que habitaram a comunidade, foram os índios e o povo que veio da África, isso foi contado pelos mais velhos, inclusive, temos diversas pessoas aqui na comunidade que tinha parentes que era originário da África, até as formas de falar, eles falavam e ninguém entendia, tem várias pessoas que saíram daqui para as agrovilas, na época da colonização de Serra do Ramalho, em busca de lotes rurais e casas, separou muita gente daqui, sempre foram chamados de famílias do Bugue, mas não sei que significa, mas esses povos veio de lá da África. A minha avó, morreu com 92 anos, veio da cidade de Riacho de Santana, lá também tem quilombo, o meu avô, marido da minha avó, foi pego de cachorro no meio do mato. Várias outras pessoas antigas que passaram aqui pela comunidade foram pegadas assim, no mato, sempre os mais velhos contavam. (Rosângela Soares, prof^a e Liderança, entrevista realizada em julho 2022).

Segundo Gonçalves e Gonçalves (2017, p. 202), “as histórias das comunidades quilombolas, em muitos casos, acabam se perdendo no tempo e na memória de seus antepassados”, contudo, recuperar a memória, a partir da perspectiva dos próprios sujeitos, implica em considerá-los como sujeitos ativos dos processos históricos, na medida em que eles possuem “a capacidade de rememorar ou reelaborar a própria história e a história do seu povo”, bem presente no relato de Rosângela Soares.

Em relação à denominação “Comunidade Quilombola de Barreiro Grande”, a professora e liderança Rosângela Soares afirma:

Antigamente, vinha os animais selvagens, eles vinham, isso é conto dos mais velhos, que era história da minha avó e da minha mãe que contava isso, daí esses animais vinham beber água no rio São Francisco, a comunidade fica às margens do rio, o barranco perto do rio é muito alto, assim o povo que morava na comunidade, povo que aqui vivia, colocou o nome da comunidade de Barreiro Grande, mediante o barranco e mediante a curiosidade dos animais que descia o barranco para beber água. (Rosângela Soares, prof^a e Liderança, entrevista realizada em julho 2022).

Neste sentido, o nome dado à Comunidade de Barreiro Grande, segundo seus moradores, é marcado pela existência do rio São Francisco e dos grandes paredões de barro ao seu entorno, chamado pelos quilombolas de *Barreira*, do qual deriva o nome da comunidade. Outra versão apresentada sobre a origem do nome Barreiro, segundo Souza (2015), está relacionada ao fato do gado e outros animais se reunirem pra lambar o barro, uma vez que segundo os moradores “*todos eles lambem barro, até pássaro de pena come barro. Aí eles*

vinham lambar barro ali, era o Barreirão Grande, não tinha gente, ninguém morava lá. Então dava o nome Barreiro Grande”.

Os moradores de Barreiro Grande afirmam que os nomes dos lugares da Comunidade também mudaram com o passar do tempo e o território que hoje é chamado de Barreiro Grande tinha algumas subdivisões: *“lá era Barreiro Grande, aqui o nome já era outro, Salvador, ali adiante era a Volta, a Volta de Cima”*. Em relação ao tempo de existência da referida comunidade, Rosângela Soares afirma:

Eu acredito que a comunidade está com mais de 300 anos, a minha avó com 92 anos, antes dela morrer, ela contava as histórias da comunidade, aquele pé de árvore antigo no meio da comunidade, ele tem mais de cem anos, centenário o pé de figo, temos a igreja que é bem antiga, os casarões antigos, então por isso a gente fala que tem mais de 300 anos”. (Rosângela Soares, prof^a e Liderança, entrevista realizada em julho 2022).

Souza (2015) afirma que a partir da memória coletiva da Comunidade de Barreiro Grande não é possível precisar quando se iniciou a ocupação do território pelos quilombolas, porém, como é grande o número de idosos/as entre os moradores atuais, cujos pais e avós também nasceram naquele local, e tendo como base seus relatos, o grupo estima que esta ocupação se deu a cerca de 300 anos.

Em relação a essa temporalidade, é importante ressaltar a referência aos mais velhos da comunidade e às memórias por eles evocadas, a exemplo da existência do *“pé de árvore antigo”*, da *“Igreja bem antiga”*, que atualizam a memória coletiva acerca da presença desses sujeitos nesse território. Susana Viegas (2007, p. 220), tendo como exemplo os Tupinambá de Olivença, afirma que esses espaços de memória possibilitam *“[...] reconstituir sucessivamente os espaços habitados no passado por intermédio desses pés de frutas [pés de coco, jaca, caju, roças de mandioca] que partilham o território”*, de modo que, segundo a autora, *“a visão sobre o território passa, assim, por um lado, e por intermédio dos pés de frutas, pela memória dos espaços onde se viveu e, por outro, pela memória dos eventos passados”* (p. 221).

5.2 A educação escolar no Quilombo Barreiro Grande: recuperando trajetórias

A partir dos relatos dos entrevistados, colaboradores desta pesquisa, constatou-se que os primeiros passos empreendidos pela comunidade para ter acesso à educação escolar, ocorreu a partir da ação dos grandes fazendeiros da região do Médio Velho Chico, como enfatiza Rosângela Soares:

Eu me lembro muito bem, minha avó contou, na época aqui tinha muitos fazendeiros, muitas terras, o primeiro fazendeiro aqui foi Homero Bastos. Naquele tempo o nosso povo era escravizado, mais para eles, eram felizes, por conta do tratamento, mesmo que eram explorados, eles achavam que os fazendeiros estavam tratando eles bem. (Rosângela Soares, entrevista realizada em julho de 2022).

Outro fato importante é salientado pela professora Rosângela Soares, ao afirmar que “José Gamêncio foi o primeiro professor a transmitir conhecimento para os outros, assim, minha avó falava assim, meu irmão é professor, mas era professor leigo, não era professor formado. Então o primeiro ensino foi assim, eles aprendiam com os filhos dos fazendeiros”.

Como enfatiza a referida liderança, os fazendeiros pagavam professores para ensinar seus filhos em casa, pois tinham poder financeiro para tal. Ou seja, ao tempo em que aconteciam as aulas voltadas para o ensino dos filhos dos fazendeiros, os moradores da comunidade que trabalhavam nas intermediações das fazendas, observavam e mantinham a curiosidade de como esse ensino acontecia, demonstrando interesse em aprender a ler e a escrever, criando estratégias para tal fim.

O material que eles tinham era um pedaço de tábua, um pedaço de carvão, não tinha caderno, não dava essa oportunidade para eles, eles ficavam vendo os outros estudando, usavam pedaços de papelão escritos a carvão da época antiga. (Rosângela Soares, entrevista realizada em julho de 2022).

É importante registrar que sempre houve movimentos isolados organizados pelos negros em busca de sua escolarização, com o objetivo de se apropriar da leitura e da escrita. Segundo Cunha (1999), vários destes negros letrados tiveram um papel importante no movimento abolicionista e pós-abolicionista, enquanto o estado permaneceu omissos ao assunto.

Cabe destacar que a Educação Quilombola é aquela ‘original’, marcada pela liberdade de ser de um povo. E aqui o conceito de “Educação” adquirirá um sentido mais amplo e complexo, uma vez que ela abriga sentidos subjetivos e marcantes para os indivíduos envolvidos na relação (SANTANA, 2005), contribuindo assim para a ampliação da cidadania de um povo.

Com o passar dos anos, segundo Rosângela Soares, a educação escolar no Quilombo Barreiro Grande, ministrada pelo senhor José Nunes, vai incorporando as crianças, os jovens e os adultos, ensinando o básico da leitura e da escrita em um espaço denominado “salão”. Depois de algum tempo, com a emancipação política do município, começa a construção de uma pequena sala de aula para o suporte educacional da comunidade, ou seja, a primeira sala de aula da escola Airton Senna, que no passado se chamava-se “São José”.

Quando a gente começou a dar aula, já era diferente do professor José Nunes, a gente já planejava, tínhamos o livro, era diferente, naquele tempo quando nós começamos já tínhamos suporte da secretaria de educação, tinha coordenação na secretaria, dava um suporte muito bom para a gente naquele tempo, depois foi mudando de prefeitos e colocaram coordenação pedagógica, o ensino já era diferente. Comecei a trabalhar como professora aos 22 anos de idade e hoje sou professora aposentada. (Rosângela Soares, entrevista realizada em julho de 2022).

5.2.1 A escola e sua importância para a comunidade quilombola Barreiro Grande

A Escola Airton Senna, conforme já apresentado no capítulo metodológico, foi fundada em 1992, é considerada a primeira escola oficial da comunidade mantida pela prefeitura de Serra do Ramalho.

Segundo a professora Valéria Silva, a Escola Municipal Airton Senna “*tem um papel muito importante na comunidade, ela aproxima as pessoas e valoriza o modo de vida das pessoas e suas tradições*”⁴. Já para a professora Roseane Soares a escola tem “*toda importância do mundo, eu acredito que sem aquela escola na comunidade, a comunidade não teria sentido, o ponto referencial da comunidade é a escola*” (Entrevista em julho de 2022). Como descrevem as professoras Valéria e Roseane, a escola, numa comunidade remanescente de quilombo, é o ponto de referência para a comunidade, posto que aproxima as pessoas, valoriza seus modos de vida e suas tradições.

Nesse sentido “*a escola transcende o ler, escrever e contar, representa mais que um espaço geográfico, ela é a via de possibilidade de mudanças, é espaço utilizado para reuniões coletivas, comunitárias e discussões de políticas públicas. O conhecimento escolar é visto como um caminho para ter acesso a outros espaços*”, como afirmou a professora Naita Nunes (Entrevista em julho de 2022). Ou seja, a escola é compreendida como um espaço comunitário e está a serviço dos projetos da comunidade e, portanto, é mais que um espaço voltado para o aprendizado da leitura e da escrita. É, nesses termos, acionada para a construção de uma cidadania coletiva, para a luta por direitos e melhorias para a comunidade, além de ser, também, um caminho para se ter acesso a outros espaços, códigos e relações que extrapolam a vivência comunitária.

A escola é de fundamental importância para nossa comunidade, além de trazer conhecimento e aprendizagem para todos que convivem aqui, adultos e crianças, é um ponto de apoio para a comunidade, traz diversos benefícios, facilitando para os pais e seus filhos e ter o prazer de estudar perto de suas famílias sem enfrentar o sofrimento de serem transportados

⁴ Entrevista, realizada em julho de 2022.

para a cidade, então isso é muito gratificante. (Maria Carvalho, entrevista realizada em julho 2022).

A professora Maria Carvalho enfatiza que a escola é um espaço de fortalecimento da identidade, de convivência entre diferentes gerações e também um ponto de apoio para a comunidade. A escola traz benefícios, como empregos e, por isso, é importante que os professores e gestores sejam da própria comunidade. A escola, nesse termo, atua em defesa da própria comunidade, possibilitando que seus moradores nela permaneçam. Ademais, uma escola na própria comunidade não só fortalece os laços entre seus frequentadores, como evita “sofrimentos” de estudantes que são “transportados para a cidade”, sofrimentos que resultam, em grande parte, dos preconceitos, da discriminação e do racismo. Ao permanecerem na comunidade, os estudantes fortalecem seus laços de sociabilidade, suas identidades, autoestima, valorizam os conhecimentos locais e se engajam na construção da escola, tanto no sentido pedagógico quanto curricular.

Daci Pereira, moradora da comunidade e mãe de estudantes que frequentam a Escola Airton Senna, afirma:

Porque além de aprender a ler e a escrever, ter conhecimento das coisas, assim o conhecimento da vida, conhecimento do mundo, conhecimento da política e da política pública, até mesmo assim, tem o conhecimento de como surgiu a comunidade da gente, o município, através da escola, acaba tendo esse conhecimento”. (Daci Pereira, entrevista realizada em julho 2022).

Darci Pereira reconhece a escola como um lugar que possibilita o *conhecimento da vida, do mundo da política e da política pública*, ou seja, de conhecimentos que são centrais para manejarem as relações com o mundo exterior à comunidade. Ao mesmo tempo, afirma que na escola aprende-se sobre *como surgiu a comunidade da gente*, de modo a ressaltar a importância do aprendizado da memória e da história acerca da presença da comunidade nesse território e, portanto, de seus laços ancestrais.

Feliciano Martins, mãe de estudantes que frequentam a escola, professora, liderança e presidente da Associação da Comunidade, em relação à importância da escola, afirma:

Para aprender a ler e a escrever, para ter novos conhecimentos, para ter uma escola na comunidade, ter filhos na escola é permanecer a escola na comunidade, é ter resistência, é estar na comunidade que é o mais importante, não fazer deslocamento para outras comunidades e escolas a fora, com os filhos na escola, manteremos ela aqui que é muito importante para a comunidade. Frequentando a escola, aprende em casa, a escola mantém aberta e estudam no lugar onde moram” (Feliciano Martins, entrevista em julho de 2022).

Conforme salienta Feliciano Martins, ter filhos na escola da comunidade significa concretizar uma escola viva e aberta à comunidade, além de ensinar a ler e escrever. Compartilha da mesma ideia da professora Maria Carvalho, ou seja, de que a escola possibilita aos estudantes se manterem na comunidade, sem a necessidade de se deslocarem para escolas localizadas fora da comunidade e, com isso, experimentarem o preconceito. Na escola, segundo Feliciano, aprende-se a ter *resistência*, na medida em que se compreende as demandas e as lutas que atravessam a comunidade e o que significa ser estudante e quilombola, em uma sociedade marcada pelo racismo e preconceito, pela negação de direitos a grupos que, historicamente, foram excluídos das políticas públicas voltadas à saúde, educação, moradia, território, entre outras.

Essa *resistência* também se coloca no sentido de construir uma escola em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, uma escola específica e diferenciada, com currículo e práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade local. A professora Rosângela Soares chamou a atenção para a necessidade de se construir um “*currículo específico para nós*”, posto que, segundo ela, *o que nós queremos não chegou ainda*, demonstrando a necessidade de um currículo que seja pensado e (re) pensando pela comunidade.

5.2.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Airton Senna da comunidade quilombola Barreiro Grande

Nesta seção, apresenta-se a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Airton Senna, projeto reformulado em 2019, de forma coletiva, com a participação da equipe pedagógica da instituição de ensino, professores e gestora, juntamente com a comunidade escolar. Com a reformulação realizada em 2019, buscou-se atualizações que contemplassem questões sobre o currículo escolar, as práticas pedagógicas e a formação de professores. Segundo Gadotti,

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (1994, p. 579).

Assim, compreendemos o PPP como um documento que projeta a perspectiva de educação de uma instituição de ensino e que, portanto, precisa ser debatido, atualizado, projetado, a partir das demandas que se colocam para a escola e é por isso que, segundo Veiga,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2002, p. 01).

O PPP da Escola Municipal Airton Senna está organizado com a seguinte estrutura: elementos pré-textual, textual e pós-textual. A partir do sumário, o projeto já fornece as dimensões da importância do documento para a instituição de ensino e o contexto comunitário da escola, estando organizado nas seguintes seções: apresentação, trajetória histórica da escola, fundamentação teórica, missão da escola, visão da escola, estrutura organizacional, currículo e objetivos, metas e estratégias, e, por fim, avaliação.

Na *apresentação* traz os aspectos legais que normatizam o PPP, ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, situando-o como o norteador das práticas e ações desenvolvidas pela instituição escolar, pois se trata de um documento que busca um rumo, uma direção, percorrendo um compromisso definido coletivamente (VEIGA, 2004).

Na seção *trajetória histórica da escola* apresenta-se o marco situacional e o histórico da educação escolar na comunidade, reconhecendo a importância dos antigos moradores da comunidade que contribuíram para a educação na comunidade e finaliza caracterizando a estrutura física da escola.

Na *fundamentação teórica*, discute-se sobre a Educação Escolar Quilombola, apontando a importância das unidades escolares quilombolas, situando como essas escolas precisam desenvolver propostas pedagógicas contextualizadas com a dinâmica local, em consonância com as histórias, vivências, culturas, tradições e saberes dessa comunidade.

A *missão* da escola expressa o desafio com a formação integral do ser humano, trazendo para a escola o desejo de formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, além de proporcionar a construção de conhecimento e o desenvolvimento profissional.

A *visão da escola* tem por finalidade buscar o seu reconhecimento por parte da comunidade e da sociedade, por meio do trabalho prestado, tendo em vista o desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Neste ponto, o PPP afirma que é

preciso cuidar dos alunos como se cuida de um membro da família. Ademais, defende que a educação escolar quilombola deve dialogar com o conhecimento local e global. Justifica a concepção de currículo a partir dos seguintes eixos: trabalho, oralidade, memória, lutas pela terra e sustentabilidade da comunidade. Defende, também, que a escola deve deixar explícito o conhecimento da história traçada pelos negros desde a sua chegada ao Brasil, ter conhecimento amplo sobre a escravidão, período de maus-tratos, de retenção aos direitos humanos, sobre as lutas travadas pela população negra aos direitos e conquistas das suas terras, a saúde e à educação.

Em relação à *estrutura organizacional*, a escola é definida como de pequeno porte e apresenta no seu quadro organizacional: uma professora responsável pela escola, três professoras e uma auxiliar de serviços gerais. Oferta educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e EJA.

Apresenta uma concepção de *currículo* alinhado com o que se propõe a Educação Escolar Quilombola, visando principalmente a atender as peculiaridades da comunidade local, promovendo o fortalecimento da identidade cultural dos sujeitos. Aponta que se deve contextualizar os conteúdos trabalhados de forma a torná-los significativos para os alunos.

A discussão sobre currículo escolar procura atender as especificidades da localidade do grupo, salientando que ensino deve ser aberto e contextualizado com a realidade, incluindo não só os componentes curriculares obrigatórios previstos na legislação educacional, mas também flexível às mudanças e transformações de acordo com os projetos da escola, em sintonia ao atendimento das necessidades e interesses do público atendido.

O PPP projeta como *objetivo geral* oferecer experiências em vários níveis de atuação da vida, integração do conhecimento entre professor/aluno, socializar conteúdos que aproximam os estudantes do lugar onde vivem. E como *objetivos específicos*: conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; conhecer e respeitar a cultura afro-brasileira e a diversidade; refletir sobre a cultura quilombola e valorizar a importância a cultura local; conhecer a organização, a dinâmica da escola e a realidade social onde ela está inserida; valorizar as práticas religiosas, técnicas e outras expansões culturais, que foram herdadas pelos antepassados através da tradição oral; respeitar a diferença de cada cidadão que queremos formar; garantir uma prática pedagógica condizente com a realidade dos educando; valorizar o respeito a sua descendência, sua cultura e história (PPP, 2019).

Em suas *metas* tem como destaque implantar a educação quilombola e como *estratégia* estabelecer um fórum permanente para formação conjunta com os educadores sobre os conteúdos didáticos pedagógicos relativos à lei nº 10.369/2003.

A *avaliação*, no PPP, aparece como parte do processo de ensino e aprendizagem, portanto, assume um caráter formativo e tem sua importância por dimensionar o planejamento do professor e sua prática em sala de aula.

Apresentada esta descrição de como se estrutura o Projeto Político Pedagógico da escola Municipal Airton Senna é importante afirmar que o referido projeto respeita em sua estrutura o fato de a escola está situada em território de uma comunidade remanescente de quilombo e, nesse sentido, percebe-se a preocupação em ter um documento que respeita as políticas voltadas para a Educação Escolar Quilombola, que deve se manter em consonância com os saberes da comunidade, nos aspectos cultural, social, econômico, por meio de metas e objetivos.

O PPP tem uma construção amparada nas legislações vigentes: nacionais, estaduais e municipais, enfatiza em sua reestruturação as concepções teóricas baseadas na Educação Escolar Quilombola, pois visa atender às peculiaridades da comunidade local, fortalecendo a identidade cultural dos sujeitos.

A partir da análise do documento é possível afirmar que o PPP da Escola Airton Senna foi construído em consonância com o que determina a Lei N. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

As diretrizes da educação escolar quilombola estabelecem que o ensino ministrado nas escolas quilombolas deve ser informado pela memória coletiva da comunidade, pelas especificidades linguísticas remanescentes, pelos marcos civilizatórios e práticas culturais, pelas tecnologias e formas de produção do trabalho, pelos acervos e repertórios orais, festejos, usos do espaço e tradições culturais, pelos demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e, em especial, pela territorialidade como referencialidade identitária. Pensar a educação escolar quilombola, é, portanto, mobilizar para dentro dos espaços escolares os processos sócio-culturais de uso do território, compor territórios curriculares que não tornem a escola quilombola somente pautada em uma referência geográfica (RIBEIRO, 2021, p.7).

Ademais, o PPP da Escola Airton Senna reconhece a centralidade das lutas dos movimentos negros, em especial do movimento quilombola, na formulação de uma

perspectiva de educação antirracista, específica e diferenciada, que tem por finalidade atender aos projetos de presente e futuro dessa Comunidade, em diálogo com seus saberes, memórias, conhecimentos e suas práticas culturais, ressaltando que as formas de lutas, resistências, modos de vida e de se fazer dos povos negros devem ser contextualizados nos componentes curriculares tornando-os significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão inseridas, fazendo o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade da comunidade.

5.3 O Quilombo Barreiro Grande: saberes, práticas culturais e ancestrais

Na Comunidade Quilombola de Barreiro Grande, a cultura, em suas mais variadas expressões, tem sido produzida e transmitida entre as diferentes gerações. Perguntamos aos interlocutores da pesquisa que aspectos e expressões culturais predominam na comunidade e o que eles consideram de maior relevância, no que obtivemos as seguintes respostas:

Eu acho importante as parteiras, as ervas medicinais, também, aqui moramos longe da cidade, para encontrarmos um socorro é difícil, até chegar a um socorro médico é mais difícil, então aquelas pessoas que tem experiências com ervas, conta muito, ajuda a gente bastante” (Valéria Silva, entrevista realizada em julho de 2022).

Sabedorias das benzeção, parteira, rezas, festejos religiosos, pesca, práticas sustentáveis de produção na agricultura, samba de roda, são elementos que compõe a nossa identidade”. (Naita Nunes, entrevista realizada em julho de 2022).

Os saberes ancestrais aqui são vários, mais identificado aqui e explícito pela comunidade é o samba de roda que acontece sempre nos festejos de todos os santos, todos os anos é comemorado. Além disso, tecer rede de pesca, muitas pessoas aqui vivem do plantio nos lameiros, são lavradores” (Maria Carvalho, entrevista realizada em julho de 2022).

As falas das colaboradoras anunciam e enunciam uma diversidade de práticas e expressões culturais, aqui entendidas no sentido dado por Geertz (1978), quando afirma que a cultura é uma teia de significados na qual os sujeitos estão imersos, sendo, portanto, compartilhada publicamente e lida através de seus símbolos e signos.

Além disso, essa mesma cultura opera em termos de sinais diacríticos, como cultura com aspas, como assinalado por Cunha (2009), na medida em que se torna um elemento afirmador das identidades dos sujeitos e dos coletivos, que a aciona para marcar as fronteiras entre o nós e o ele. No caso da comunidade quilombola Barreiro Grande, a cultura se torna central, na medida em que afirma os valores, saberes e práticas que são próprios dessa

comunidade, ao mesmo tempo em que busca marcar sua diferença em relação aos não quilombolas e perante outras comunidades tradicionais.

Entre as muitas manifestações culturais e ancestrais, a exemplo, como afirma Naita Nunes, das “*sabedorias das benzeção, parteira, rezas, festejos religiosos, pesca, práticas sustentáveis de produção na agricultura*”, o samba de roda tem sido *realçado* (BARTH, 2011) ou, como afirma Maria Carvalho, o “*mais identificado [...] e explícito pela comunidade*”, adquirindo, nesse sentido, uma posição de destaque na comunidade, mas também no ambiente escolar. O samba de roda é realizado durante o festejo de todos os santos, que acontece durante dez dias no final do mês de outubro de cada ano.

O samba de roda é uma expressão musical, uma prática sociocultural que, no Barreiro Grande, é realizado pelos homens, mulheres e crianças, tendo a participação de quase toda comunidade, por meio de uma roda formada pelas pessoas que participam ou mesmo que acompanham os festejos. Assim, cada pessoa é convidada a entrar na roda para dançar, sapatear e dar barrigadas, ao som das chulas, batuques, tambores e flautas.

O samba de roda, assim como as demais práticas e expressões culturais presentes na comunidade, é praticado com certa frequência na Escola Airton Senna, pois os alunos (as) reconhecem nessa prática cultural sinal de “pertencimento”, posto que foi transmitido e ensinado pelas gerações mais velhas, através da oralidade. Trata-se, portanto, de uma prática cultural que institui “relações de sociabilidade”, como afirma Jesus (2020, p. 26), quando analisa as celebrações e festejos sobre o Reis do Mulungu, “praticado pela comunidade negra rural do Mulungu, localizada no alto sertão baiano, município de Boninal, na Chapada Diamantina/Bahia”. Segundo a autora, nessas celebrações,

[...] a identidade do grupo de vê reforçada nos momentos das festividades, gerando um sentimento de satisfação e reconhecimento dos seus membros que é derivado de um valor para o grupo. As festividades, portanto, podem ser compreendidas como um espaço de sociabilidade entre as pessoas, pois sejam elas rituais religiosos ou entretenimento, cujo objetivo é a celebração, comemoração, divertimento ou fruição elas são únicas ou singulares, retratando o modo de vida e o cotidiano da comunidade. Depreende-se, portanto, que cada uma delas revela o modo de ser e viver dos grupos sociais, os quais nelas produzem e reproduzem sentidos e significados diversos (JESUS, 2020, p. 30).

Figura 07 - Samba de roda na Escola Airton Senna



Fonte: acervo do pesquisador, 2022

Como salienta a professora Valéria Silva, em relação ao samba de roda, ela afirma que ele “é o forte aqui, quando tem eventos se não tiver o samba de roda, parece que está faltando alguma coisa. Uma prática constante”. A professora Naita Nunes também ressalta:

O samba de roda aparece no geral como amostra cultural, em culminância de algum evento ou projeto, o grupo de samba é convidado para participar das atividades na escola. O ano passado, em um trabalho com a turma do 1º e 2º, eu busquei fazer algumas leituras a partir de pesquisas realizada na comunidade como o trabalho de Shirley Pimentel que traz narrativas sobre o samba e chulas e batuque, peguei como referência aliado à minha vivência sobre o samba de roda, contextualizei, construí atividades escritas para turma de alfabetização, inclusive até compartilhei com uma colega para ser trabalhado em outras turmas este ano. Reconheço que esse samba precisa estar mais presente na escola, e não apenas nos eventos. (Naita Nunes, entrevista realizada em julho de 2022).

Deste modo, salienta a professora Naita Nunes, que o samba de roda, como manifestação cultural, é forte na comunidade, utilizado nos momentos dos eventos culturais, chamando a atenção que ele “precisa estar mais presente na escola, e não apenas nos eventos”.

A gestora escolar Maria Carvalho afirma que “os alunos gostam muito porque é uma cultura familiar, por isso todos eventos realizados na escola têm apresentação do samba de roda, já está na alma, não precisa nem de ensaio”.

Já Daci Pereira, moradora da comunidade e mãe de estudante da Escola Airton Senna, afirma:

O samba de roda é importante, mas eu acho a pesca, porque da pesca tem a alimentação, esse alimento você pode comer ou pode vender para comprar outros alimentos, não só alimentos como roupas e calçados. Então eu acho que é uma forma de renda da família quilombola do Barreiro Grande, eu acho mais importante é isso. Até mesmo a rede que o povo tece, eu mesmo não sei, mais tem gente lá que sabe, tece para você e para vender, uma renda, ganhar dinheiro por meio do artesanato. (Daci Pereira, entrevista realizada em julho de 2022).

Muitos dos colaboradores desta pesquisa identificam o samba de roda como uma prática cultural importante, mas reconhecem outras práticas culturais como de grande importância, a exemplo da pesca e a construção de redes artesanais, que fomenta a economia local, tornando-as um modo de sobrevivência para maioria da população quilombola da Comunidade Barreiro Grande.

Imagem 08 - Tecendo rede/artesanato na Escola Airton Senna



Fonte: acervo do pesquisador, 2022.

Ademais, como afirma Rosângela Soares, todas as práticas culturais são importantes, *“todas elas são importantes, assim, o samba de roda é importante, a pescaria é a chave principal, é uma cultura principal para nós, a gente plantar nas ilhas do Rio São Francisco, também é uma cultura, tem uma produção imensa, então não sei nem o que eu posso especificar, essa daqui não”*.

Corroborando com os pensamentos dos outros sujeitos, as lideranças apresentam a importância do samba de roda, mas fortalecem a cultura da pesca, pois, segundo eles, traz renda, traz alimentos, e também fica evidente a forte ligação identitária com o rio São Francisco. Rosângela Soares salienta que,

Eu gosto do samba de roda, mas a pesca também é importante, é fundamental. O samba de roda é a paixão de nós todos aqui na comunidade, até das crianças, porque assim, parece que é uma raiz, foi plantado de muitos anos, é nossas raízes mesmo, aqui na comunidade, muitos pode estar doente, mas quando ver o tambor bater, já está todo mundo são, então para gente o samba de roda é primordial. Assim, veio de nossos ancestrais que gostavam muito, as heranças de gerações, de uma para outro. Aqui todos gostam. Temos a cultura das plantações nas ilhas, dos benzedores, parteiras, assim, tudo que antigamente aqui tinha, não precisava levar o médico. (Rosângela Soares, professora e liderança, entrevista realizada em julho de 2022).

Assim, a cada momento de diálogo ficou mais evidente a aproximação e o pertencimento dos sujeitos quilombolas com as práticas culturais presentes na comunidade, sejam eles o samba de roda, a pesca, agricultura, aspectos religiosos e outros. Como afirma Feliciano Rodrigues,

O samba de roda é uma das mais importantes, remete às questões religiosas, as rezas, todo ano a gente faz, as novenas de todos os santos, é uma parte que a gente relembra a Africanidade da gente enquanto quilombola, aqui a gente tem o samba, antigamente o povo dizia que os negros usavam daquele samba, aquele momento de comemorar para distrair, sair do momento de sofrimento, tanto a capoeira quanto o samba eram formas de resistência, para aliviar o sofrimento. Quando a gente faz o samba o povo já identifica na mesma hora, participar. (Feliciano Martins, professora e liderança, entrevista realizada em julho de 2022).

Feliciano Martins, ressalta, também, a importância de outras práticas culturais quando afirma que “a pesca, muitas pessoas aqui sobrevivem da pesca e da agricultura, é uma forma cultural e de renda. Outro fator importante é que na escola, as vezes a escola faz eventos, a associação é quem mais incentiva os eventos da consciência negra, em parceria com a escola, faz parceria com toda comunidade”.

Na escola, na aula de Arte, os professores usam dos instrumentos da escola, os alunos quem pede, para fazer o samba de roda, eles já sabem tocar, cantar, e dançar, é bom que é uma forma de aprendizagem, eles também estão aprendendo assim, esses momentos tem que vim sim da escola, a escola tem que está pronta também para passar a cultura dos povos da comunidade. (Feliciano Martins, professora e liderança, entrevista em julho de 2022).

Por meio do diálogo com as pessoas da comunidade, as lideranças afirmaram que o samba de roda acontece na comunidade há mais de 250 anos. Foi por isso que se buscou compreender, de forma mais detida, a concepção dos sujeitos sobre o samba de roda e sua relação com a Escola Airton Senna.

Isso faz-nos (re) pensar a necessidade de um currículo que dialogue e seja produzido com os sujeitos da comunidade, de forma que os processos culturais estejam em diálogo com as práticas pedagógicas, como afirma Macedo (2011, 2016), reorientando-as e alimentando-as, contribuindo para superar a tradição de currículo eurocêntrico e, portanto, a colonialidade do saber (MALDONADO-TORRES, 2019). É nesse processo que se instauram as Pedagogias e práticas decoloniais, na perspectiva da interculturalidade crítica, como assevera Walsh (2009). Ademais, é nesse movimento que se instauram os “atos de currículo” (MACEDO, 2016, p. 56), que “nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações de seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse movimento, como mudam seus significantes ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas”.

É imprescindível que escola e comunidade construam canais de comunicação constante, que permitam a consolidação de práticas didático/pedagógicas de reconhecimento e valorização das diferenças culturais e étnicas. É mister a elaboração coletiva de um currículo que prepare os educandos/ os quilombolas para conhecer, criticar e transformar suas realidades. Ressalta-se que esse currículo não exclui os conhecimentos da educação formal, ao contrário, deverá buscar estratégias que possibilitam a construção de pontes pedagógicas entre conhecimentos da vida cotidiana e histórica dos educandos/ as quilombolas com conhecimentos da educação formal. (CEDITEC-SEED-PR, 2010. p. 62-63).

Dessa forma, vale ressaltar que além de práticas pedagógicas que contemplem as diferenças culturais e étnicas é necessário a transformação crítica e social dos educandos, que sejam práticas que os motive para a transformação do meio em que vivem e para a valorização dos saberes e conhecimentos produzidos no contexto da comunidade, tornando-os seres críticos e conhecedores da realidade.

Serafim (2022) afirma que nas escolas das comunidades quilombolas a experiência pedagógica acontece em vários níveis de atuação da vida e, nesse sentido, não pode ser fruto unicamente da interação professor aluno, mas da integração professor-aluno, aluno família, aluno lugar onde vive, lugar onde vive-escola, escola-trabalho, trabalho aluno, aluno-comunidade, comunidade-escola, escola-sociedade, escola-mundo.

5.4 Práticas pedagógicas e o diálogo com os saberes da comunidade: aproximações ou distanciamentos com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Como enfatiza Celestino (2016), a prática pedagógica pertence aos campos de estudos da didática, focalizado no processo de ensino aprendizagem, realizados na escola por professores e alunos e todos os demais profissionais envolvidos com a educação.

Veiga (1994, p. 16) define “a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos; finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”.

[...] mediante relações sociais cooperativas, coletivas, passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento [...] tudo aquilo que for materialização de conhecimento, tudo aquilo que for saber sistematizado passa a ser visto, nesse processo, como um objeto a ser trabalhado e não simplesmente apropriado de forma mecânica. (MARTINS, 2003, p. 09).

Neste sentido, a prática pedagógica é entendida como sistematização e produção de novos conhecimentos, no decorrer das problematizações, explicações e compreensão da prática social dos envolvidos no processo de ensino.

Como salienta Santos (2018), as práticas e experiências pedagógicas nas comunidades remanescentes quilombolas estão asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pela Lei 10.639/2003 e visam proporcionar o diálogo com a realidade sociocultural dessas comunidades. Essas práticas pedagógicas devem se constituir em diálogo com a história e a cultura dessas comunidades a partir do engajamento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A sociedade atual caracteriza-se pela emergência de se pensar a educação e suas práticas pedagógicas visando uma mudança real e inovadora no interior das bases que sustentaram a escola do passado e que ainda reflete nas instituições públicas atuais. As causas disso resistem, em grande parte, devido a concepção de educação como reprodutora acrítica de um modelo de sociedade (CELESTINO, 2016, p.15).

Neste sentido, a escola deve repensar e garantir aos coletivos sociais novas práticas pedagógicas que dialoguem com o respeito às identidades, diversidade, vivências e tradições culturais, sendo construídos significados para a formação histórica, social, cultural e política dos sujeitos quilombolas. Neste viés,

A escola, por sua vez, surge nesse cenário como um sistema aberto que age e interage com os sujeitos e seu entorno cultural e torna-se um lugar privilegiado de aprendizagem colaborativa onde as diversas culturas interagem na apropriação do conhecimento, sendo necessárias práticas pedagógicas inovadoras pautadas na descoberta do saber, na mediação para

que esse conhecimento intervenha positivamente diante da realidade sociocultural dos sujeitos (CELESTINO, 2016, p.46).

Para Fino (2008, p. 3), “as práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras o propósito de facilitar e mediar nessa aprendizagem”.

Portanto, a escola e o processo de ensino devem promover constantemente espaços de reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, sendo essencial para o combate na luta contra o racismo que continua estruturando as instituições escolares. Dessa forma, para se construir uma sociedade com justiça social e equidade é necessário ter como ponto de partida uma identidade coletiva mobilizadora que possibilite romper com a ideologia dominante e, nesse sentido, com o olhar do outro sobre si mesmo (MUNANGA, 1999).

Pensar em práticas pedagógicas no cotidiano de uma escola quilombola, requer considerar as diversas maneiras de educar, a exemplo das diversas formas de ensinar e aprender, considerando o contexto de cada comunidade remanescente de quilombo, uma vez que cada comunidade, grupo étnico, tem sua maneira de educar e, nesse sentido, constroem pedagogias que lhes são próprias. Ademais, segundo Souza (2015, p. 20), “cada sociedade, ao longo de sua história, cria processos educativos próprios, cria e recria sua cultura, seu modo de vida, sua visão de mundo com base em suas vivências, crenças e necessidades”.

Nesse viés as discussões sobre a Educação Escolar Quilombola se intensificaram nas duas últimas décadas do século passado, protagonizadas pelos movimentos sociais, em especial os movimentos negros, rurais e urbanos, que passam a interpelar a escola, o currículo, as práticas pedagógicas, a formação do professor, que, historicamente, se fundamentaram numa perspectiva de conhecimento eurocêntrico, de caráter assimilacionista e de negação da diversidade étnico-cultural em nosso país.

É nesse sentido que as comunidades remanescentes de quilombo não só questionam essa tradição eurocêntrica de conhecimento escolar e as suas colonialidades, mas, sobretudo, se empenham na construção de um novo projeto de escola capaz de dialogar com as saberes dessas comunidades, com suas memórias coletivas, práticas culturais, com os acervos e repertórios orais, com a afirmação das identidades e no combate ao racismo e ao preconceito racial, como asseguram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Como afirma Souza (2015), a educação escolar, durante grande parte de sua trajetória, foi e ainda é utilizada como instrumento de colonização de mentes, de modo a adequar a sociedade aos interesses dos grupos dominantes. Assim, os conhecimentos que sempre foram

tidos como válidos, de um modo geral, desconsideram as visões de mundo dos povos africanos e seus descendentes. Com isto, a necessidade de decolonizar a educação escolar e decolonizar as pedagogias são urgentes, de modo a trazer para o debate as singularidades dos diferentes povos e o questionamento à universalização de certos saberes em detrimento de outros, a reflexão acerca dos modelos de educação que se têm implantado e seus objetivos, além de tantos outros debates necessários ao processo de decolonização do sistema educacional.

Ao trazer para a discussão a necessidade de (re) pensar e discutir as práticas pedagógicas da Educação Escolar Quilombola, temos que ser cuidadosos ao analisar o trabalho realizado pelos docentes e outros sujeitos da comunidade, de forma a visibilizar suas pedagogias próprias, ou seja, seus modos de ensinar e aprender, tão fortemente vinculadas às suas práticas cotidianas, às suas visões de mundo, às suas experiências coletivas.

Deste modo, o ideal é que a escola se constitua com a ação dos sujeitos quilombolas, com a sua participação e, nesse sentido, o projeto de escola deve ser pensado e construído pelos e com os quilombolas, de forma que seja possível (re) pensar o tipo de conhecimento que eles valorizam como sendo importante para ser ensinado, a perspectiva de currículo e a afirmação de práticas pedagógicas capazes de dialogar com os saberes da comunidade. Dessa forma,

Re-conhecer as escolas quilombolas ou as escolas que atendem alunos/as provenientes das comunidades quilombolas significa debater, compreender, sensibilizar-se e solidarizar-se com os desafios ligados às demarcações dos territórios quilombolas, à defesa dos direitos desses trabalhadores/as rurais, ao respeito às diferentes culturas e às identidades dos sujeitos quilombolas, à preservação do meio ambiente, dentre outros. Demanda, ainda, articular essas questões com o currículo, com o projeto político-pedagógico da escola, com os planos de aula, com os conteúdos, com as metodologias e, sobretudo, com as relações cotidianas entre educadores/as, educandos/as e comunidades no ambiente escolar. Demanda ouvir e compreender os saberes, experiências e práticas tradicionais e compor um permanente e pedagógico diálogo com os demais conhecimentos literários, artísticos, científicos, culturais, dentre outros que compõem o currículo escolar. (CEDITEC-SEED-PR, 2010. p.7).

Corroborando com Souza (2015), acreditamos que a educação escolar precisa ter e criar sentido para quem a vivencia, visto que ela também é lugar de construção e reconstrução de valores, culturas e identidade. Com base nessa convicção, a pedagogia quilombola precisar ter a cultura local como eixo sustentador, de modo que os elementos que estamos destacando aqui trazem intrínsecos a ancestralidade e a cultura do quilombo Barreiro Grande. Não se trata de uma pedagogia para quilombolas, mas de saberes pedagógicos já vivenciados pelos quilombolas nas suas experiências cotidianas.

Dessa forma, construir e pensar em alternativas junto as práticas pedagógicas na Educação Escolar Quilombola, parte da necessidade de compreendermos a história local/oralidade, as tradições culturais, os conhecimentos dos mais velhos, os costumes e modos de vida dos sujeitos da comunidade, além disso, valorizar todas as formas de lutas/resistência e o combate das diversas formas de opressão.

Segundo a diretora Maria Carvalho, na Escola Airton Senna, as práticas pedagógicas buscam valorizar e dialogar com os conhecimentos produzidos no contexto da comunidade, de forma que essas práticas se instituem a partir de diferentes ações, quando os estudantes são incentivados “*a valorizar as culturas locais, se reconhecendo com suas origens*”. Além disso, conforme a Maria Carvalho, nessas práticas busca-se mostrar

Para os alunos e para a comunidade as histórias de lutas sob os quilombos e seus remanescentes desde o surgimento histórico enquanto resistência e a insistência dos grupos, criando mecanismos de proteção contra todos as perseguições em especialmente nos quilombos. A escola procura mostrar possibilidades de assegurar os direitos humanos das comunidades remanescentes de quilombos, preservando as culturas de seus antepassados e ensinando novas culturas. (Maria Carvalho, entrevista realizada em julho de 2022).

Contudo, segundo a professora Naita Nunes,

Essas práticas ainda são tímidas e partem da individualidade de cada professora dentro do seu campo de experiências, tem buscado reconhecer e contar a importância da história da comunidade e seus saberes. São ações que vejo algumas professoras buscarem fazer mesmo que de maneiras simplistas, pois esbarramos na imposição do currículo prescrito (proposta pedagógica do município), livros didáticos distantes de nossas realidades. (Naita Nunes, entrevista realizada em julho 2022).

O relato da professora Naita Nunes revela as dificuldades para a implementação de práticas pedagógicas e curriculares orientadas pelo que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, posto que, conforme essas diretrizes, o ensino ministrado nas instituições educacionais quilombolas deve se fundamentar na história local, na memória coletiva e nas práticas culturais dessas comunidades. Segundo a professora, um dos empecilhos está relacionado ao fato do município impor um currículo, que tem se configurado na tentativa de atender as prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na utilização de “*livros didáticos distantes de nossas realidades*”, o que dificulta a construção de currículos e práticas pedagógicas específicas, diferenciadas e interculturais.

A história e a memória têm muito significado para uma comunidade quilombola. Os valores, as práticas religiosas e outras expressões culturais que compõem sua identidade são herdadas de seus ancestrais. Assim, a oralidade, as histórias contadas pelos mais velhos, os registros de acontecimentos e histórias de vida dos antepassados fazem parte do processo

educativo presente em todos os espaços da comunidade, principalmente na escola. Aqui, os “saberes” da população são transformados em conteúdos escolares, dando origem a uma concepção de “educação diferenciada”, que há algum tempo vem sendo discutida enquanto proposta educacional não somente para as comunidades quilombolas, mas para todas as comunidades étnicas que objetivam a preservação de sua história e sua cultura enquanto elementos constitutivos de suas identidades (ALVES; LEITE, 2020, p. 138).

No entanto, vale destacar que, como afirma a professora Naita Nunes, cada professor (a), por conta própria, busca outras formas de contemplar os saberes quilombolas, saberes estes transmitidos através das gerações na vivência comunitária. É preciso reconhecer que a escola quilombola tem, entre outras funções, a de reconhecer o território e as “identidades historicamente construídas e mobilizadas pelo saber local. Nesta relação de conteúdo disciplinar com a identidade quilombola, aponta-se uma educação escolar diferenciada” (AZEVEDO; CAMPOS; SOUZA, 2021, p. 264), de modo que na educação escolar quilombola

O ensino deve ocorrer a partir de uma leitura da vivência, do território, das identidades, do pertencimento do grupo social e das relações que articulam entre o conteúdo estabelecido e os elementos socioculturais das populações quilombolas (AZEVEDO; CAMPOS; SOUZA, 2021, p. 264).

A professora Valéria Silva salienta que constrói as práticas pedagógicas,

Buscando a valorização e conscientização dos alunos da comunidade enquanto sujeitos, não levando para sala de aula como sendo importante somente uma cultura, mais todas as culturas são interessantes a ser trabalhadas, a ser respeitada, como o samba de roda, que é uma das culturas que eles mais predominam, mais tem várias religiões na comunidade, predomina duas religiões, a católica e a protestante e tem as culturas da pesca, artesanato, as culturas das ervas medicinais, muita gente ainda conserva, então isso é importante, essas culturas, parteiras também. (Valéria Silva, entrevista em julho 2022).

Desse modo, a professora fortalece a importância do respeito, afirmando os espaços da comunidade quilombola de Barreiro Grande como “lugar” de diversas culturas que remetem a diferentes origens e tradições: a cultura da pesca, do artesanato, das ervas medicinais, do samba de roda, mas também das tradições católicas e protestantes.

A professora Roseane Soares, respondendo ao questionamento se as práticas pedagógicas na Escola Airton Sena são construídas em diálogo com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, afirma:

Nem sempre, a gente precisa ter um currículo específico para a escola quilombola, a gente ainda segue um currículo municipal, igual para todos. Nós temos diversas realidades diferentes no município. Quando o currículo foi feito, coloca todo mundo junto, eu acho errado, a realidade da sede é totalmente diferente da gente que vive no campo, no quilombo, a gente observa, temos uma comunidade quilombola aqui do lado, Água Fria, temos

culturas e realidades bem diferentes, assim como o Pambu também, outra realidade, outros costumes. Acredito que os currículos deveriam serem feitos por comunidades, com a participação do povo que vive na comunidade, os eventos mesmo, são feitos, a exemplo do novembro negro, somente em novembro, daí o que faz em uma comunidade, a secretaria quer que faça em todas do mesmo jeito, a gente não concorda, é errado, cada comunidade e escola deveria ter autonomia para pensar e organizar o seu evento, e não é, até a merenda que deveria ser diferenciada, não é, é universal para todo o município. (Roseane Soares, entrevista em julho de 2022).

Em conformidade com a diversidade de saberes presentes na comunidade, emerge a necessidade de um currículo que dialogue com tais aspectos culturais, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Segundo a professora Valéria Silva (entrevista em julho de 2022), esse diálogo tem ocorrido a partir da valorização “dos saberes ancestrais, como o uso de ervas medicinais, artesanato, parteiras e outros”.

No entanto, observou-se que não há um consenso, por parte das professoras, sobre como esse diálogo tem sido construído. A professora Naita Aparecida Nunes, por exemplo, deu o seguinte relato:

Não há um currículo prescrito construído em diálogo com a comunidade. O que tivemos, recentemente, foi uma primeira reunião, parte do processo de escuta com coordenadores e comunidade. Segundo as coordenadoras, a Secretaria de Educação está dando início ao processo da construção das diretrizes municipais da educação do campo e quilombola (Naita Aparecida Nunes, entrevista em julho de 2022).

Já a professora Maria Carvalho, em relação a essa mesma questão, afirmou:

O currículo para as escolas localizadas no município de Serra do Ramalho-BA, está atento para a realidade histórica e cultural destes alunos e alunas, no intuito de afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar, romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares e afirmar as crianças adolescentes, jovens e adultos negros na educação básica e de seus familiares, levando em consideração sua cultura, seu modo de vida e sua relação de pertencimento de ancestrais quilombolas”. (Maria Carvalho, entrevista em julho de 2022).

A professora Maria Carvalho afirma que o diálogo entre currículo e saberes da comunidade acontece mediante o direito e a discussão sobre as diversidades e quando rompem o silenciamento dos sujeitos, quando leva em consideração os modos de vida, o pertencimento dos sujeitos e comunidade.

Se para algumas professoras o currículo escolar não tem dialogado com os saberes da comunidade, uma vez que tem sido imposto pela Secretaria Municipal de Educação da Serra do Ramalho, como afirma a professora Valéria Silva, já em relação às práticas pedagógicas,

segundo essa mesma professora, o diálogo tem sido possível. Vejamos o relato da professora:

A gente trabalha de acordo a realidade que tem na comunidade. São diversos saberes que a gente leva para a sala de aula, as ervas medicinais, o artesanato, a pesca, as parteiras que hoje estão velhinhas mais ainda predominam na comunidade e são respeitadas. A gente busca trabalhar também a história da comunidade. (Valéria Silva, entrevista em julho de 2022).

Para a professora Naita Nunes o diálogo com os saberes da comunidade, tanto no campo do currículo quanto das práticas pedagógicas, tem ocorrido de forma tímida, mas com transgressões, na medida em que, segundo ela, “podemos dizer que em alguns aspectos busca transgredir a proposta do alinhamento curricular do município, e trazer para a escola narrativas sobre história da comunidade”.

Já a diretora Maria Carvalho afirmou que “nós professores tentamos trazer os conteúdos para a realidade dos alunos, associando com o dia-a-dia dos educandos e suas famílias, mostrando para ele a importância de cada cultura de nossa comunidade, dos mais novos até os mais velhos”.

Os “limites” que as professoras sinalizam se constituem como uma crítica à tradição de currículo que tem como fundamento o eurocentrismo. Elas denunciam as amarras impostas pela Secretaria de Educação da Serra do Ramalho, uma vez que são “obrigadas” a seguirem a orientação curricular do município e ao fato de que os livros didáticos pouco dialogam com a realidade da comunidade.

Esses limites e dificuldades impactam, segundo as professoras, na construção de uma educação antirracista, como afirma a professora Valéria Silva:

As dificuldades são falta de materiais adequados, falta de formação pedagógica, não tem materiais adequados, a gente quem tem que estar remediando, não tem uma pedagogia adequada, essa temática adequada antirracista, a falta de materiais e de apoio também” (Valéria Silva, entrevista realizada em julho de 2022).

É nesse mesmo sentido que a professora Naita Nunes também afirma:

Ausências de matérias didáticos, literaturas afro centras na biblioteca, a falta de ferramentas tecnológicas na escola dificulta muito. Material simples como até uma folha A4, cartolinas, aquilo que consideramos básico não temos para produzir material e atividades pedagógicas com nossos alunos, pois precisamos fazer pesquisas, imprimir materiais, atividades, apresentar vídeos, e a escola não tem recursos tecnológicos, é preciso para fazer acontecer alguma ação, utilizar aparelhos pessoal que nem sempre é o ideal, nós professores precisamos comprar material de impressão. A precarização do trabalho dificulta muita coisa, é preciso termos condições

estruturantes na escola (Naita Nunes, entrevista realizada em julho de 2022).

Como consequência dessa situação, a professora Naita Nunes reitera que “as práticas pedagógicas antirracistas são construídas na escola como ações individualizadas que partem de cada professora com suas turmas”.

Na minha experiência venho buscando com minha turma, primeiramente reconhecendo a existência do racismo em nossa sociedade, tenho demarcado isso sempre com meus alunos/as, posicionando e intervindo em falas e percepções de cunho racistas manifestadas na sala de aula, apresentando referenciais na cultura negra/quilombola e história da África por meio das literaturas infantil, desenhos, longas metragens, ao decorar a sala sempre com cuidado busco representatividade nos painéis e paredes (Naita Nunes, entrevista realizada em julho de 2022).

Já a professora Maria Carvalho afirmou que “aqui na escola, sempre realizamos palestras e vídeos, literatura, infantil, cartaz, trabalho de pesquisa com crianças, visita de assistência social, psicólogo para ouvir os professores, coordenadores de polo com visitas a cada quinze dias”.

Santomé (2009, p. 166) afirma que “o ensino e a aprendizagem que ocorre nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político”. Em contextos culturalmente diferenciados, como é o caso das comunidades remanescentes de quilombos, os processos de ensino e aprendizagem devem se constituir a partir das referências culturais, das memórias coletivas, aspectos já sinalizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e isso implica na construção de práticas pedagógicas *outras* e de uma outra perspectiva de currículo.

Na educação escolar quilombola, tais saberes deve(riam) se tornar parte do espaço socioeducativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando o desenvolvimento sustentável, o trabalho coletivo e individual e a luta pelo direito à terra e ao território e à diferença cultural. Vale registrar que a lei 10.639/2003 oficializou o registro da temática “identidade quilombola” como parte dos conteúdos a serem abordados na educação básica. Esta lei partiu de um debate público que criticou diretamente uma historiografia oficial que durante anos permitiu que se representasse a história das populações negras, suas culturas e práticas religiosas como inferiores ou relegadas à um status epistemológico de segunda categoria. Esta lei também explicitou uma realidade gritante na sociedade brasileira: a presença e a participação política ativa de negros nas lutas contra o preconceito racial no espaço urbano e no mundo rural. (RIBEIRO, 2021, p.7).

As práticas pedagógicas e o currículo precisam reafirmar, cotidianamente, o sentido de *pertencimento* (MACEDO, 2012) dos coletivos quilombolas [e de outros grupos étnicos

culturais] e os seus “*saberes locais*” (GEERTZ, 2009). Segundo Macedo (2012, p. 68-69), “ao dizer de um pertencimento, indivíduos se descobrem em conjunto lutando por qualidade de vida e reconhecimento” e, dessa forma, “pertencer significa mobilização implicacional em movimentos mediados por simbolismos politicamente edificados em busca de espaços sociais dignificantes da condição social e cultural”.

A noção de pertencimento tem sido pontual, especialmente, para os movimentos sociais nos momentos em que a diferença cultural dos povos e grupos étnicos é questionada pelo poder estatal, por conta, por exemplo, das suas reivindicações territoriais. Sendo sua identidade étnica fragilizada pelos processos históricos de opressão nacionais, a noção de pertencimento, já estabelecida, em muitos momentos se fortalece na busca por reconhecimento e território (MACEDO, 2012, p. 69).

O campo da educação para as relações étnico-raciais, que se constitui tendo como fundamento a Lei 10.639/2003, dialoga com a perspectiva de educação específica, diferenciada e intercultural, formulada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de modo que a escola em contexto quilombola deve, ao mesmo tempo em que combate o racismo, o preconceito, a discriminação racial e reafirma as identidades étnico-raciais desses coletivos, valorizar suas tradições e práticas culturais, que se expressam nas formas de religiosidade, na utilização da memória, nas práticas de cuidado e de cura, no valor dado a terra e na luta pelo direito a terra e ao território.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos dos colaboradores desta pesquisa, constatou-se que os primeiros passos empreendidos pela comunidade para ter acesso à educação escolar ocorreu a partir da ação dos grandes fazendeiros da região do Médio Velho Chico, como enfatizou Rosângela Soares, uma das colaboradoras de nossa pesquisa. Ou seja, ao tempo em que aconteciam as aulas voltadas para o ensino dos filhos dos fazendeiros, os moradores da comunidade que trabalhavam nas intermediações das fazendas, observavam e mantinham a curiosidade de como esse ensino acontecia, demonstrando interesse em aprender a ler e a escrever e criando estratégias para tal fim. Com o passar dos anos, segundo Rosângela Soares, a educação escolar no Quilombo Barreiro Grande vai incorporando as crianças, os jovens e os adultos, ensinando o básico da leitura e da escrita.

A Escola Airton Senna, lócus dessa pesquisa, foi fundada em 1992, e é considerada a primeira escola oficial da comunidade mantida pela prefeitura de Serra do Ramalho. De um modo geral, a partir da perspectiva de seus moradores e dos que nela atuam de forma mais direta, a exemplo das professoras, a escola é compreendida em termos comunitários e está a serviço dos projetos da comunidade, sendo, portanto, mais que um espaço voltado para o aprendizado da leitura e da escrita. A escola é acionada para a construção de uma cidadania coletiva, para a luta por direitos e melhorias para a comunidade, além de ser, também, um caminho para se ter acesso a outros espaços, códigos e relações que extrapolam a vivência comunitária.

A professora Maria Carvalho, por exemplo, enfatizou que a escola é um espaço de fortalecimento da identidade dos sujeitos quilombolas, em especial dos estudantes, sendo também um ponto de apoio para a comunidade. A escola, nesses termos, atua em defesa da própria comunidade, possibilitando que seus moradores nela permaneçam. Ademais, uma escola na própria comunidade não só fortalece os laços entre seus frequentadores, mas também evita “sofrimentos” por parte dos estudantes, sobretudo dos que precisam concluir os estudos em escolas fora da comunidade, sofrimentos que resultam, em grande parte, dos preconceitos, da discriminação e do racismo. Ao permanecerem na comunidade, os estudantes fortalecem seus laços de sociabilidade, suas identidades, autoestima, valorizam os conhecimentos locais e se engajam na construção da escola, tanto no sentido pedagógico quanto curricular.

Na escola, segundo a professora Feliciano Martins, aprende-se a ter *resistência*, na medida em que se compreende as demandas e as lutas que atravessam a comunidade e o que

significa ser estudante e quilombola, em uma sociedade marcada pelo racismo e preconceito, pela negação de direitos a grupos que, historicamente, foram excluídos das políticas públicas voltadas à saúde, educação, moradia, território, entre outras.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Airton Senna reconhece e valoriza as práticas e os saberes culturais da comunidade, considerando-os como essenciais para a construção de uma escola específica e diferenciada, e que esteja em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O documento, atualizado em 2019, foi construído com os diferentes sujeitos da comunidade, ou seja, com os pais, professores, gestor escolar e lideranças.

Identificou-se, nos discursos das professoras, gestora escolar, lideranças e responsáveis por alunos que se faz necessário, por parte do poder municipal, reconhecer a especificidade da educação escolar em um contexto quilombola, na medida em que, segundo as professoras, o município de Serra do Ramalho tenta impor um currículo hegemônico, de tradição eurocêntrica, dificultando, nesse sentido, que as práticas pedagógicas e o currículo escolar construa diálogos mais profícuos e cotidianos com os saberes e práticas culturais da comunidade.

Ao mesmo tempo em que esses sujeitos reconhecem a importância das práticas culturais da comunidade para a construção do currículo escolar, identificam e denunciam certo autoritarismo que parte do poder municipal, da Secretaria de Educação; denunciam, também, a falta de material didático condizente com a realidade da comunidade, o que dificulta, segundo as professoras, a construção de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Denunciam, ademais, a falta de formação pedagógica para professores (as) quilombolas, uma vez que, segundo eles(as), a Secretaria de Educação de Serra do Ramalho não tem oferecido tal formação, o que tem dificultado o diálogo entre os saberes e práticas culturais da comunidade com o currículo escolar e as práticas pedagógicas. Contudo, esse diálogo tem sido possibilitado, sobretudo a partir do samba de roda, que tem adentrado a escola.

O samba de roda, assim como as demais práticas e expressões culturais presentes na comunidade, é praticado com certa frequência na Escola Airton Senna, pois os alunos (as) reconhecem nessa prática cultural sinal de “pertencimento”, posto que foi transmitido e ensinado pelas gerações mais velhas, através da oralidade.

Muitos dos colaboradores desta pesquisa identificam o samba de roda como uma prática cultural importante, mas reconhecem outras práticas culturais como de grande importância, a exemplo da pesca e a construção de redes artesanais, que fomenta a economia local, tornando-as um modo de sobrevivência para maioria da população quilombola da Comunidade Barreiro Grande.

Deste modo, o ideal é que a escola se constitua com a ação dos sujeitos quilombolas, com a sua participação e, nesse sentido, o projeto de escola deve ser pensado e construído pelos e com os quilombolas, de forma que seja possível (re) pensar o tipo de conhecimento que eles valorizam como sendo importante para ser ensinado, a perspectiva de currículo e a afirmação de práticas pedagógicas capazes de dialogar com os saberes da comunidade.

REFERÊNCIAS

- AFFAYA, Eddine. Lá interculturalidad del Mc World em el paradigma globalitario. **Revista SIDOB**. Centre d'Informació Internacionals a Barcelona, n. 50, sep., pp. 23-38, 2000.
- ALBAGLI, Sarita. Território e Territorialidade. *In*: LAGES, Vinicius; BRAGA, Cristiano; MORELLI, Gustavo (Orgs.). **Território em movimento: cultura e identidade como estratégias de inserção competitiva**. Rio de Janeiro, Relume Dumará/ Brasília-DF: SEBRAE, 2004.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALVES, Francisca das Chagas da Silva; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Educação escolar na Comunidade Quilombola Contente**. Curitiba: Appris, 2020.
- AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; e CRUSOÉ, Nilma. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3ª ed. Universidade de Coimbra. 2017.
- ARAÚJO, Daisy Damasceno. “**Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola**”: o processo de construção identitária em Rio Grande – Maranhão. [Mestrado] Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In*: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Lívio (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: ABA; EDUFBA, 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). Comunidades Negras Rurais: Documento Dirigido à Fundação Cultural Palmares. *In*: **Regulamentação de Terras de Negros no Brasil**. Florianópolis, UFSC, 1997.
- AZEVEDO, Ana D’Arc Martins de; CAMPOS, Laís Rodrigues; SOUZA, Simone de Freitas Conceição. Práticas pedagógicas de decolonialidade na educação escolar quilombola da Amazônia. *In*: LIMA, Adriana Raquel Santana de [*et.al.*]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.
- BADILLO, Jalil Sued. Igreja e escravidão em Porto Rico no século XVI. *In* PINSKY, Jaime et al. (Orgs). **História das Américas através de textos**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- BAHIA, RESOLUÇÃO DO CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO CEE Nº 68 que estabelece as **Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola** no Sistema de Ensino da Bahia, publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro de 2013.
- BAPTISTA DA SILVA, Sergio; BITTENCOURT JÚNIOR, Iosvaldyr Carvalho. Etnicidade e territorialidade: o quadro teórico. *In*: ANJOS, José Carlos Gomes dos; BAPTISTA DA SILVA, Sergio (Orgs.). **São Miguel e Rincão dos Martinianos: ancestralidade negra e direitos territoriais**. Porto Alegre: UFRGS, 2004a, p. 21-29.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade, seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: UNESP, 2011.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica.** Diário oficial da união, Brasília, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento e delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Brasília: 2003.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. O Parecer CNE/CP nº 03/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Diário Oficial da União de 17 de junho de 2004.

BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final.** Brasília: MEC, SEA, 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012,** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: CNE/CEB, 2012.

CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Interculturalidade e educação escolar.** In: CANDAU, V. M. **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão, RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista. Diálogo Educação.,** Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; FERNANDES Luiz de Oliveira. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, vol. 16, nº 1, p. 15-40, abr. 2010.

CANDAU Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio Brasil. **Currículo sem Fronteiras,** v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARRIL, Lourdes. **Terras de negros: herança de quilombos**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAVALCANTE Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *João Pessoa*, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CECCHETTI Elcio, PIOVEZANA Leonel. **Interculturalidade e educação: saberes, práticas e desafios**. Blumenau: Edifurb, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CELESTINO, Aldésia Márcia de Freitas Vieira. **Educação escolar quilombola: perspectivas de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da Escola Rural Quilombola de Lage dos Negros**. Dissertação de Mestrado. FUNCHAL. 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação Intercultural e sensibilidade: possibilidades para a formação de professores**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). [Tese de doutorado] 2012.

CUNHA, Perses Maria Canella da. Da Senzala á sala de aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA. Iolanda de. **Relações Raciais e Educação: alguns determinantes**. Niterói, Intertexto, 1999.

DENZIM, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; Minayo, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DOMINGUES, Petroni; GOMES, Flávio. História dos quilombos e memória dos povos quilombolas no Brasil: revisando um diálogo ausente na LEI 10/639/031. **Revista da ABPN**. v. 5, n.11, jul – out 2013.

ESTRELA, Ely Souza. **Três felicidades e um desengano**: a experiência dos beraderos de Sobradinho em Serra do Ramalho – BA. 2004. Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Salvador.

FERREIRA, Antônio. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná**: a possibilidade de um mundo de ser, ver e dialogar com o mundo. Curitiba: CRV, 2017.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FIGUEIREDO, André Videira de. **O caminho quilombola**: sociologia jurídica do reconhecimento étnico. Curitiba: Appris, 2011.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, nº 2, p. 273-291, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos** Florianópolis v. 2 n. 0. setembro, 2001.

FLEURI, Reinaldo, Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n 95, p. 495-520, mai/ago., 2006.

GADOTTI, Moacir. "**Pressupostos do projeto pedagógico**". In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, 35(4), 65-71. 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. 1ª ed. São Paulo: claro Enigma. 2015.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de**

trabalho com as relações étnico-raciais a escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GONÇALVES, Dinalva Pereira; GONÇALVES, Pêdra Paula Pereira. História e memória de quilombo: raízes, relatos da Comunidade Ramal de Quindiuá em Bequimão/MA. **Revista da ABPN**, v. 9, Ed. Especial, p.199-223, 2017.

HAERTER, Leandro. **Uma Etnografia na Comunidade Negra Rural Cerro das Velhas:** memória coletiva, ancestralidade escrava e território como elementos de sua autoidentificação quilombola. [Mestrado] Instituto de Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

HALSH, Catherine; CONSELHO REGIONAL INDÍGENA DE CAUCA; HERNÁNDEZ Virgílio. **Interculturalidade e (des) colonialidade Perspectivas críticas e políticas.** Tema preparado para o XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de junho de 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Serra do Ramalho-BA população.** Estados e Cidades. Informações da população, educação, religião e outros 2021. Disponível em: < <https://www.estadosecidades.com.br/ba/serra-do-ramalho-ba.html> >. Acesso em: 21, fevereiro de 2023.

JESUS, Maria Eunice Rosa de. Saberes e celebrações: festejando São Sebastião no Jiro do Reis do Mulungu. In: EUGÊNIO, Benedito; SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Relações étnico-raciais, diversidades e educação.** São Paulo: CRV, 2020.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil:** questões conceituais e normativas. Cadernos Textos e Debates NUER, Porto Alegre, n.7, 2000.

LEITE, Maria Edimaci Teixeira Barbosa, SILVA, Marliane Dias, ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Interculturalidade e a formação dos professores: o contexto escolar da comunidade quilombola/kalunga mimoso-albino. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 8, n. 1, p. 30-43, jan./jun. 2021.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada:** pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento:** compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFÓGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5 ed. Atlas. São Paulo, 2003.
- MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 131142, set./dez. 2003.
- MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- MENDES, Pablo Eugênio; SILVA, Gilberto Ferreira da. **Interculturalidade Crítica e Educação Popular**. 2017.
- MENDES, Soraia. A liberdade negra e a eficácia do acesso à terra pelos remanescentes de quilombos. In: AMARO, Luiz Carlos; MAESTRI, Mário (Orgs.). **Afro-brasileiros: história e realidade**. Porto Alegre: EST, 2005, p. 128-133.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade, etnia**. Niterói: EDUFF, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.
- O'DWYER, Eliane Catarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, Eliane Catarino. (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial. In: LIMA, Adriane Raquel Santana de [et al.]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.
- OLIVEIRA, Maria. Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- PEREIRA, José Maria Nunes. Colonialismo, racismo, descolonização. In: **Estudo Afro-asiáticos**, Cândido Mendes, Ano 1, nº 2, 1978.
- PEREIRA, Neuton Damásio. **A trajetória histórica dos negros brasileiros: da escravidão a aplicação da lei 10639 no espaço escolar**. 1ª. ed. Curitiba: UFPR, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRA DO RAMALHO. **Plano Municipal de Educação.** Serra do Ramalho, 2015.

REFERENCIAL MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL. **Elaboração Secretaria Municipal de Educação. Serra do Ramalho-BA.** 2019.

REIS, João José; GOMES, Flávio Santana. **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Ensinar no quilombo, ensinar o quilombo: escolarização e identidade racial docente. **Revista da ABPN**, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 267-286, 2021.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos. Pedagogias desde o Sul.** Rio de Janeiro: Novamerica - 7 Letras, 2013.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Interculturalidade e Práticas Pedagógicas:** construindo caminhos. Membro do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2020.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Carlos Eduardo carvalho. **Processos Educativos na Formação da Identidade em Comunidades Remanescentes de Quilombo:** um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras. UNEB, 2005.

SANTANA, José Valdir Jesus de [*et al.*]. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. **Aceno**, vol. 3, n. 6, p. 137-158. Ago. a Dez. de 2016.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil.; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural:** desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Roberto Souza. Educação quilombola: experiências pedagógicas no polo educacional de Porto Nacional-TO. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína (TO), Ano 07, n.12, abr./jul. de 2018.

SERRA DO RAMALHO. Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho. **Projeto político pedagógico da escola: municipal Airton Senna.** Barreiro Grande. SMECD, 2019.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DA BAHIA - SEPLAN. **Política Territorial:** abordagem territorial da Bahia. 2014. Disponível em: <<https://www.seplan.ba.gov.br/politica-territorial/>>. Acesso em: 21, fevereiro de 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Educação escolar quilombola:** pilões, peneiras e conhecimento escolar / Superintendência da Educação. – Curitiba: SEED – 2010. – 101 p. – (Cadernos temáticos da diversidade).

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. BRASILEIRO, Danielma da Silva Bezerra. **Da escola no quilombo à escola do quilombo:** a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários. **Revista Multidisciplinar Plurais.** Salvador, v. 2, n. 1, p. 76-81, jan./abr. 2017.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação Escolar Quilombola:** quando a diferença e indiferença. 2012. Tese. (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2012.

SOUZA, Rildo Bento de. “Senhor Deus dos desgraçados”: escravidão, resistência e liberdade. In: MORAES, Cristina de Cassia P.; OLIVEIRA, Luciana de Fátima et al. **Curso de extensão em educação quilombola.** Goiânia: FUNAPE; UFG/CIAR, 2013, p. 123-140.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola:** as pedagogias quilombolas na construção curricular / Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (SEI). Perfil dos Territórios de Identidade. Salvador: SEI, 2018. 3 v. p. 252 (Série territórios de identidade da Bahia, v. 3).

SCHWARTZ, Stuart. “Cantos e quilombos numa conspiração de escravos haussás”. In: REIS, José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio:** História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

STRECK, Danilo. Qual o conhecimento que importa. Desafios para o currículo. **Currículos sem Fronteiras**, v.12, nº 3, p. 8-24, set/dez. 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Fidel. **Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano.** Lima: mimeo, 2005.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra calada**: os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013.

WALSH, Catherine. La **educación intercultural en la educación**. Lima: Ministério de Educación, mimeografado, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. *In*: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas Pedagógicas e Interculturalidade na escola municipal Airton Senna, no quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho-BA: um estudo de caso.

Pesquisador: ROMARIO PEREIRA CARVALHO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52703221.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.292.422

Apresentação do Projeto:

O presente projeto, tem o intuito analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola municipal Airton Senna localizada na comunidade remanescente de Quilombo Barreiro Grande, no município Serra do Ramalho-BA, no sentido de compreender como essas práticas pedagógicas são produzidas em diálogo com a comunidade e com os seus saberes ancestrais, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas em 2012. A metodologia da pesquisa aborda a intencionalidade de realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, estudo de caso, e para coletas de dados faremos uso da entrevista, observação, grupo focal e análise documental, seguindo esta compreensão teórica afirmamos os estudos realizados em, Pereira (2015), Badillo (1994) Albuquerque (2006) O'dwyer (2007) a Lei 10.639/03, Petronilha (2007) Gomes (2003), Arroyo, (2012), Celestino, (2016), Sacavino (2020) e Mendes e Silva (2017) dentre outros. Nos possibilitando o dialogo sobre as comunidades remanentes de quilombo, educação escolar quilombola, práticas pedagógicas e interculturalidade critica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Airton Senna, pertencente à Comunidade Remanescente de Quilombo Barreiro Grande, no sentido de compreender em que medida essas práticas pedagógicas são produzidas em diálogo com a comunidade e com os seus saberes.

Objetivo Secundário:

- Identificar as concepções que professores, gestores e comunidade (lideranças e pais) elaboram sobre a escola da comunidade e sobre o que deve ser ensinado.
- Analisar em que medida professores e gestores da Escola Airton Senna têm construído práticas pedagógicas em diálogo com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e com a interculturalidade crítica.
- Analisar de que forma as práticas pedagógicas da escola dialogam com os saberes da comunidade, em especial com o Samba de Roda.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são possíveis cansaço ao responder a entrevista, bem como a possibilidade de quebra de sigilo involuntária e não intencional. Entretanto, para minimizá-los limitamos a quantidade de perguntas apenas ao estritamente necessário, assim como nos comprometemos a tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Portanto, você não será identificado em nenhuma publicação ou mesmo na ocasião da divulgação dos resultados.

Benefícios:

OS benefícios deste estudo são de extrema relevância, pois permitirão Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Airton Senna, pertencente à Comunidade Remanescente de Quilombo Barreiro Grande, no sentido de compreender como essas práticas pedagógicas são produzidas em diálogo com a comunidade e com os seus saberes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de terceira versão submetida a este CEP e que versa sobre é um "Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito avaliativo da disciplina Seminário de Pesquisa, área de concentração Ensino na Educação Básica." De abordagem qualitativa, fará uso de alguns ambientes e instrumentos de coleta: Entrevista, observação, grupo focal e análise de documentos.

Continuação do Parecer: 5.292.422

Participantes: Lideranças, Responsável escolar e Profissionais da Educação (professor e diretor)

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para esta versão foram apresentados 15 documentos em PDF:

1. Formulário de Informações Básicas (ok, embora precisa de pequeno ajuste no calendário 02/02/2022 05/05/2022 - período de coleta)
2. Folha de Rosto (ok)
3. Projeto e Projeto com correções (termo sujeito) (ok)
4. Declaração de Compromisso (ok)
5. Autorização para Coleta de Dados – presidente da associação (ok)
6. Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos (ok)
7. TCLE (ainda aparece o termo sujeito)

Os instrumentos que serão utilizados nos campos para:

8. Entrevista: pais, lideranças, professores/diretores (ok)
9. Observar (ok)
10. Realizar o Grupo Focal (ok)
11. Autorizo para Coleta de Dados (secretaria de educação) (ok)
12. Termo de autorização para usos de imagens e depoimentos (ok)
13. Declaração individual de participação em pesquisa - pesquisador (ok)
14. Declaração de compromissos com pesquisas com seres humanos (ok)

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise desta versão submetida a este CEP, informamos que os itens solicitados e suas modificações foram acatadas em sua maioria.

No entanto, há de se verificar que o termo "sujeito" deve ser substituído pelo termo "participante da pesquisa" junto ao TCLE, de acordo com orientações exaradas em pareceres anteriores. O CEP orienta veementemente que antes de imprimir o TCLE deve-se fazer a substituição de tal termo pelo outro recomendado.

O pesquisador precisa também estar atento à seguinte solicitação: Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 11/03/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1811884.pdf	22/02/2022 20:40:29		Aceito
Outros	OBSERVACAO.pdf	21/02/2022 23:56:43	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	GRUPOFOCAL.pdf	21/02/2022 23:56:10	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	ENTREVISTAPROFESSORES.pdf	21/02/2022 23:55:51	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	ENTREVISTASLIDERANCAS.pdf	21/02/2022 23:55:02	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	ENTREVISTAPAIS.pdf	21/02/2022 23:54:24	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	21/02/2022 23:49:36	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	autorizacaopresidentedodosindicato.pdf	20/12/2021 21:04:50	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCORREcaODESUJEITOSDE PESQUISA.pdf	20/12/2021 21:04:33	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	01/10/2021 11:37:53	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	imagem.pdf	01/10/2021 11:32:25	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito

Outros	individual.pdf	01/10/2021 11:31:42	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Outros	orientador.pdf	01/10/2021 11:30:35	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Declaração de concordância	secretarioautorizacao.pdf	01/10/2021 11:25:21	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/09/2021 00:09:07	ROMARIO PEREIRA CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 15 de Março
de 2022

Assinado por:

**Leandra Eugenia
Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PAIS OU RESPONSÁVEIS

Você aceita participar da pesquisa?

Sim

Não

Informe

seu

e-mail

1. Naturalidade _____

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Estado Civil:

Solteiro (a)

Casado (a)

Viúvo (a)

Outro

4. Faixa Etária:

Até 20 anos

21 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

acima de 60 anos

5. Quantos filhos (as) estudam na escola Airton Senna?

6. Há quanto tempo essa escola existe na Comunidade?

7. Você considera importante que o seu (a) filho (a) frequente a escola? Por quê?

8. Você frequentou a escola?

9. O que você considera importante para ser ensinado a seu (s) filho (s) na escola?

10. Você costuma visitar a escola de seu (a) filho (a)? Como você é recebido na escola?

11. Costuma participar de planejamentos na escola, para de forma colaborativa opinar de como deve ser o ensino de seus filhos (as)?

12. Você se considera quilombola? A escola Airton Senna está em uma comunidade quilombola. Em sua compreensão sobre comunidade quilombola e a educação escolar quilombola, ao seu ver, o que deve ser ensinado para seu filho (a)?

13. A escola busca dialogar (conversar) nas aulas sobre os conhecimentos existentes na comunidade quilombola de Barreiro Grande?

14. As crianças costumam realizar pesquisas sobre a história da comunidade? Pesquisa com os mais velhos da Comunidade?

15. Você tem conhecimento se os mais velhos da comunidade são chamados para participar das rodas de conversas, contação de histórias ou outras apresentações na escola?

16. Você é convidado e participa para compor os eventos culturais/aulas na escola quando faz relação com os saberes da comunidade. Como acontece esses momentos?

17. Observa que na comunidade tem vários saberes ancestrais (dos povos de mais idade), dentre eles, o samba de roda, rezadeiras, parteiras, saberes religiosos, saberes com o uso de ervas medicinais, saberes da pesca, saberes com a agricultura, saberes climáticos, dentre outros. Quais o senhor (a) ver como mais importante?

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES (AS) – GESTORES TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você aceita participar da pesquisa? () Sim () Não

Informe seu e-mail _____

1. Naturalidade _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Estado Civil: () Solteiro (a) () Casado (a) () Viúvo (a) () Outro
4. Faixa Etária: () Até 20 anos () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () acima de 60 anos.
5. Há quanto tempo você atua como professor(a) Gestor (a) escola Airton Senna? Como você foi designada para atuar nesta escola? Qual a sua formação?
6. Qual a importância da escola para a comunidade?
7. Existe a participação/colaboração dos pais na construção do currículo escolar?
8. Como o currículo tem sido construído em diálogo com os saberes da Comunidade?
9. O que você considera importante e o que deve ser ensinado em uma escola numa Comunidade Remanescente de Quilombo?
10. Você tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
11. Que formação você recebeu ou tem recebido para discutir, na escola, o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
12. A escola tem Projeto Político Pedagógico? Você tem conhecimento se o Projeto Político Pedagógico da escola faz referência à educação escolar quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Você participou da elaboração do PPP?
13. Você considera importante uma educação antirracista?
14. Que práticas pedagógicas antirracistas têm sido desenvolvidas em sua escola?
15. Como a escola tem construído práticas pedagógicas em diálogo com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e com a interculturalidade crítica?
16. Ao seu ver como a escola poderia articular/organizar para melhor incrementar práticas pedagógicas que dialoguem com as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola?
17. As práticas pedagógicas da escola dialogam com os saberes da comunidade?
18. Que dificuldades você tem encontrado para construir práticas pedagógicas antirracistas?
19. O material didático/pedagógico tem auxiliado nesse processo?
20. Sabemos que as comunidades quilombolas são riquíssimas em diversidades culturais, saberes ancestrais, modos de vida peculiar, dentre outros, desse modo, quais saberes ancestrais acreditam ser mais importante dentro da comunidade?
21. Que diálogo a escola tem estabelecido com o samba de roda?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – LIDERANÇAS

Você aceita participar da pesquisa?

Sim

Não

Informe

seu

e-mail

1. Naturalidade _____

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Estado Civil:

Solteiro (a)

Casado (a)

Viúvo (a)

Outro

4. Faixa Etária:

Até 20 anos

21 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

51 a 60 anos

acima de 60 anos

5. Quanto anos de existência tem a comunidade quilombola?

6. Como foi formada a comunidade quilombola, quem foram os primeiros sujeitos e de onde vieram?

7. Antes da existência da escola, como acontecia o processo de ensino?

8. Qual a importância da escola para a comunidade?

9. Quando? Quem? E por que fundou a escola na comunidade quilombola de Barreiro Grande? 10. Quem foram os primeiros professores, o que ensinavam e para quem ensinavam?

11. Teve algum momento de resistência para o mantimento na escola na comunidade? Como aconteceu?

12. Como aconteceu o ensino da escola durante toda história da comunidade?

13. Em algum momento houve planejamento junto com os responsáveis para compreender qual tipo de ensino os pais queriam para seus filhos (as)?

14. Ao seu ver, como a escola precisa articular para trabalhar o ensino juntamente com as manifestações culturais presentes na comunidade?

15. Sabemos que a comunidade quilombola é permeada de vastos saberes ancestrais, qual/quais o senhor (a) enfatiza como mais importante e por que?