



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



VANGÉRIA TEIXEIRA KUNHAVALIK

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
NA ESCOLA MUNICIPAL RURAL DA COMUNIDADE DO TINGA
EM MAIQUINIQUE–BAHIA

VITÓRIA DA CONQUISTA–BA

2023

VANGÉRIA TEIXEIRA KUNHAVALIK

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
NA ESCOLA MUNICIPAL RURAL DA COMUNIDADE DO TINGA
EM MAIQUINIQUE–BAHIA**

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

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

VITÓRIA DA CONQUISTA–BA

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 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA MUNICIPAL RURAL DA COMUNIDADE DO TINGA EM MAIQUINIQUE–BAHIA”

Autora: VANGÉRIA TEIXEIRA KUNHAVALIK

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **VANGÉRIA TEIXEIRA KUNHAVALIK** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 30/05/2023

COMISSÃO AVALIADORA



José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientador



Profª. Drª. Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)
Examinador interna



Profª. Drª. Cândida Maria Santos Daltro Alves (UESC)
Examinador externo

K97p

Kunhavalik, Vangéria Teixeira.

Práticas pedagógicas e educação antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique - Bahia. / Vangéria Teixeira Kunhavalik, 2023.

114f. 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. 101 - 108.

1. Práticas pedagógicas - Educação antirracista.
 2. Comunidade do Tinga.
 3. Educação escolar quilombola.
 4. Interculturalidade.
- I. Santana, José Valdir Jesus de. 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

Aos meus pais, com estima e gratidão.

Pedro Araújo (in memoriam)

Alzita (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”

Violeta Parra

Agradeço a Comunidade Tradicional Tinga, pela generosidade e acolhida.

Ao meu querido orientador, José Valdir Jesus de Santana, pela parceria, disponibilidade, acolhimento, orientações e gentileza.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e, particularmente, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, que propiciaram a realização do curso de mestrado.

Ao professor Benedito Gonçalves Eugênio, Coordenador do PPGEn, pela atenção, disponibilidade e, especialmente, pelas discussões que muito contribuíram para esta pesquisa.

Às professoras Maria de Fátima de Andrade Ferreira e Cândida Maria Santos Daltro Alves, que participaram de minha banca de qualificação, tecendo críticas construtivas e sugestões.

À minha turma de mestrado, pela amizade e conhecimento partilhado, especialmente ao colega Romário Carvalho, pelo apoio e incentivo.

À Suzete Kourliandsky, pelo exemplo de vida e amizade.

À minha família, pelo cuidado e apoio.

Ao amor da minha vida: Pedro Kunhavalik, pelo companheirismo e incentivo.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Comunidade Tradicional Tinga	55
Fotografia 2 – Primeira casa construída da Comunidade Tradicional Tinga	56
Fotografia 3 – Casa de uma família da Comunidade	56
Fotografia 4 – Prédio da antiga Escola Rural Municipal Tinga	57
Fotografia 5 – Prédio da nova Escola Rural Municipal Tinga	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Território Médio Sudoeste da Bahia.....	53
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de infraestrutura da Escola Rural Municipal Tinga	58
Quadro 2 – Apresentação dos entrevistados que atuam na escola	60

LISTA DE SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BA	Bahia
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COVID-19	Coronavirus Disease
EPJAI	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
HABI	História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MUCDR	Movimento Unificado Conta a Discriminação Étnico-Racial
ONG	Organização não governamental
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
PPGen	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
SIPAC	Sistema de Informações do Patrimônio Cultural da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

KUNHAVALIK, Vangéria Teixeira. Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique-BA. 2023. 114f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas de uma escola municipal em uma Comunidade Negra Rural, intitulada Tinga, localizada no município de Maiquinique-BA. Como objetivo geral, a pesquisa busca analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Municipal do Tinga, localizada em Maiquinique-BA, têm dialogado (ou não) com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva (GIL, 2002), cuja abordagem é de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Para a organização e tratamento dos dados, utilizamos da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979); para a produção dos dados utilizamos das entrevistas semi-estruturadas (MINAYO, 2009) e da análise documental (Projeto Político Pedagógico). Constituíram sujeitos desta pesquisa as lideranças da comunidade do Tinga, o diretor, a coordenadora pedagógica e os (as) docentes que atuam na Escola que atende essa comunidade. O referencial teórico tem como base os estudos do campo da interculturalidade, educação e educação intercultural crítica, de Candau (2008, 2009, 2010, 2011, 2016), Oliveira (2021), Walsh (2009), Fleuri (1999, 2012, 2021); da sociologia das ausências e emergências, de Santos (2010, 2022); da educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, com Gomes (2010, 2011, 2017, 2022), e também nas produções científicas de Santana *et al.* (2016, 2017), Rocha (2018), Alves e Leite (2020), Miranda (2012, 2018) e Brasil (2011, 2012, 2013, 2021). Os resultados da pesquisa evidenciam que os gestores e a maioria dos docentes não conseguem fazer uma análise crítica – por meio da perspectiva antirracista – acerca da educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga. As falas mostram falta de clareza sobre o contexto político e social em que a escola está inserida. Apenas um professor demonstra ter conhecimento mais aprofundado sobre a necessidade da educação escolar manter um diálogo com os saberes e práticas culturais da comunidade. Os resultados, nesse sentido, revelam uma educação e práticas pedagógicas eurocentradas, produtoras de ausências e atualizadoras da lógica abissal. Os resultados das entrevistas com as lideranças da comunidade apontam que há, na comunidade, um sentimento de pertencimento coletivo, visto que os moradores, em sua maioria, se reconhecem como um povo tradicional e remanescentes de quilombos. Inferimos que a existência de uma escola na comunidade e a presença de professores representa uma grande conquista, mas também há um sentimento de angústia por saber que a educação ofertada não contribui totalmente para um ensino de qualidade, por diversos fatores, inclusive pelo fato de que a escola ainda não é reconhecida como uma escola quilombola. No que tange ao Projeto Político Pedagógico – apesar do documento fazer referência à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, considerados-os temas transversais que devem ser trabalhados na escola – ele não reconhece o protagonismo do povo que habita a Comunidade remanescente de quilombo do Tinga.

Palavras-chave: Comunidade do Tinga; educação antirracista; educação escolar quilombola; interculturalidade; práticas pedagógicas.

KUNHAVALIK, Vangeria Teixeira. Pedagogical Practices and Anti-Racist Education at the Municipal Rural School of the Tinga Community in Maiquinique-BA. 2023. 114f. Dissertation (Master in Teaching). State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

ABSTRACT

The present research has as object of study pedagogical practices of a municipal school in a rural black community, entitled Tinga, located in the municipality of Maiquinique, Bahia. As a general objective, the research seeks to analyze how pedagogical practices established in that school have dialogued (or not) with what the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education propose. This is a descriptive research (GIL, 2002), whose approach is of a qualitative nature (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). For organization and processing of data, technique of content analysis was used (BARDIN, 1979); for data production, semi-structured interviews (MINAYO, 2009) and document analysis (Political Pedagogical Project - PPP) were used. The subjects of this research were leaders of Tinga community, the principal, teachers and pedagogical coordinator who work at school that serves that community. The theoretical framework was based on studies in the field of interculturality, education and critical intercultural education by Candau (2008, 2009, 2010, 2011, 2016), Oliveira (2021), Walsh (2009), Fleuri (1999, 2012, 2021); from sociology of absences and emergencies by Santos (2010, 2022); from education to ethnic-racial relations and quilombola school education with Gomes (2010, 2011, 2017, 2022), and also in the scientific productions of Santana et al (2016, 2017), Rocha (2018), Alves and Leite (2020), Miranda (2012, 2018) and Brasil (2011, 2012, 2013, 2021). The survey results showed that managers and most teachers are unable to make a critical analysis, from an anti-racist perspective, about the education offered by Escola Rural Municipal Tinga. Narratives reveal a lack of clarity about the political and social context in which that school is inserted. Only one teacher demonstrated to have more in-depth knowledge about the need for school education to maintain a dialogue with cultural knowledge and practices of community. The results, in this sense, reveal an education and pedagogical practices that are eurocentric, producing absences and updating the abyssal logic. The results of the interviews with community leaders point out that there is, in the community, a sense of collective belonging, since the residents, for the most part, recognize themselves as a traditional people and remnants of quilombos. We infer that the existence of a school in the community and the presence of teachers represent a great achievement, but there is also a feeling of anguish in knowing the education offered does not fully contribute to quality teaching, due to several factors, including the fact the school does not still be recognized as a quilombola school. With regard to the Pedagogical Political Project – although the document refers to Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture, considered transversal issues that must be worked on school – it does not recognize the protagonism of people who inhabit the remaining community of Quilombo do Tinga.

Keywords: Tinga community; anti-racist education; quilombola school education; interculturality; pedagogical practices.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
1. INTERCULTURALIDADES E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	24
1.1 Multiculturalismo, interculturalidade e educação: breves considerações	24
1.2 Por uma educação intercultural e crítica	29
1.3 Da Sociologia das ausências às sociologias das emergências	31
2. DOS QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	35
2. 1 Dos quilombos às comunidades remanescentes de quilombo	35
2. 2 Educação escolar quilombola: breves considerações	37
3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA	49
3.1 Caracterização da pesquisa quanto à abordagem e ao tipo	49
3.2 Caracterização das técnicas utilizadas para a produção dos dados e dos sujeitos da pesquisa	49
3.3 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa	52
3. 4 A Comunidade Tradicional Tinga	53
3.5 Perfil dos sujeitos da pesquisa	59
3.6 Técnica utilizada para a organização e análise dos dados	61
4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA RURAL MUNICIPAL TINGA EM MAIQUINIQUE-BAHIA	63
4.1 Projeto Político Pedagógico da Escola Rural Municipal Tinga e a educação antirracista: aproximações ou distanciamentos?	63
4.2 As Concepções e expectativas acerca da Educação Escolar na Comunidade Tinga: um olhar das lideranças do Tinga	70

4.3 As Concepções dos docentes e gestores sobre a educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga	78
4.4 Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Escola Rural Municipal Tinga: produzindo ausências	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
ANEXOS	109
ANEXO A – Considerações finais e critério do CEP	109
ANEXO B – Roteiro de entrevista semiestruturada aos gestores	110
ANEXO C – Roteiro de entrevista semiestruturada aos professores.....	112
ANEXO D – Roteiro de entrevista semiestruturada aos moradores da comunidade Tinga	114

APRESENTAÇÃO

Enfrentei diversas dificuldades para a realização desta pesquisa. Penso que todas as dificuldades impactaram na produção da pesquisa e revelaram uma série de questões sobre o debate que estamos fazendo, que é sobre educação antirracista em uma comunidade negra rural, em uma cidade localizada do Sudoeste da Bahia. Por isso, consideramos importante incorporar essas questões ao texto.

A pesquisa foi desenvolvida em um contexto político conturbado no município, pois o prefeito e a vice-prefeita, eleitos nas eleições de 2020, foram cassados pela Justiça Eleitoral, o que levou a uma nova campanha eleitoral e uma eleição suplementar foi realizada na cidade, mobilizando a população no processo dessa eleição.

Tendo como pano de fundo esse contexto sociopolítico, demos início ao processo de autorização para a realização da pesquisa de campo. Enfrentamos obstáculos para conseguir a autorização para a coleta de dados. Encaminhamos o documento padrão do Conselho de Ética da UESB (autorização para coleta de dados) para a Secretaria de Educação do Município de Maiquinique, no entanto, devido a uma interpretação errada sobre um item do documento, não obtivemos de imediato a autorização para acessar o campo desta pesquisa. A resposta foi que o setor jurídico da prefeitura precisaria reformular o documento do CEP. Assim, somente após várias tentativas de esclarecimentos – de carta de apresentação do Coordenador do PPGEn e reunião com o representante jurídico da prefeitura – conseguimos a autorização para a coleta de dados na escola.

Nesse percurso, enfrentamos outros obstáculos. O processo de tramitação do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, por meio da Plataforma Brasil, foi um processo burocrático e demorado, de modo que juntando o contexto de pandemia (*COVID-19*), gerou um desgaste, criando uma falta de perspectiva de fazer a pesquisa.

Iniciado o processo de coleta de dados, enfrentamos mais obstáculos que dificultaram a pesquisa. A escola fica em uma comunidade rural localizada em uma região montanhosa, e o seu acesso se dá através de estradas de terra. Em dias de chuvas, a locomoção pelas estradas de terra fica bastante debilitada, e em um contexto pandêmico, tudo ficou mais difícil.

Com toda essa contextualização e com todas essas dificuldades, tivemos que restringir o número de entrevistados para que a pesquisa fosse finalizada. Nós queríamos ouvir as famílias da comunidade, as famílias dos alunos da escola, e também recuperar a história da constituição da comunidade Rural do Tinga, por meio da perspectiva de seus moradores. Tudo

isso estava previsto inicialmente, nos objetivos, mas tivemos que nos adaptar às circunstâncias e traçar outros objetivos.

Além do mais, nesse período, também tive de lidar com situações da minha vida pessoal. Fiquei reclusa durante os dois anos da pandemia, me preservando, e isso acabou gerando uma crise de ansiedade. Passei também por duas experiências de morte na família. E essas mortes, mais o medo diante da pandemia, geraram em mim uma paralisia e muita ansiedade, além de uma crise de pânico, o que me impediu de me concentrar nos estudos.

Ainda assim, em todo tempo, mesmo diante das circunstâncias que nos atravessavam, buscamos organizar o projeto de pesquisa, de modo que tivéssemos condições de desenvolver uma pesquisa com rigor científico.

INTRODUÇÃO

“Meu canto é só pra dizer que tudo isso é por ti”

Maria Bethânia

A história de luta e de resistência da população negra, ao longo de nossa história, denunciou o efeito do racismo e da presença das mais variadas desigualdades que essa população foi submetida. No mesmo sentido, os diferentes movimentos negros que se constituíram, em especial a partir da década de 1970, como o Movimento Negro Unificado¹, as organizações negras, rurais e urbanas, passaram a reivindicar mudanças no que concerne ao acesso ao mercado de trabalho, à saúde e educação, dentre outras questões.

Como afirma Nilma Lino Gomes (2011, 2017, 2022), o movimento negro é o principal protagonista dessa luta social, junto com outros movimentos sociais que também são aliados dessa luta antirracista, tornando-se, nesse sentido, educador da sociedade brasileira. Por isso, segundo Gomes (2022), no seu papel educativo, esse movimento tem função de educar e reeducar a sociedade, de modo geral, acerca das relações raciais, do racismo e da diáspora africana. Ainda de acordo com o pensamento dessa estudiosa, se concordamos com que o Movimento Negro participa e desenvolve processos educativos, identitários, de lutas, também concordaremos com a afirmação de que ele tem a capacidade de questionar e contestar as elites que ocupam posições de poder e, inclusive, as políticas educacionais.

As populações negras rurais, sobretudo a partir da década de 1980, em articulação com o Movimento Negro Unificado, começaram a demandar do estado brasileiro o direito ao reconhecimento, ao acesso à terra, à saúde e à educação. Nessa perspectiva, segundo Gomes (2022), no Brasil, o Movimento Negro pode ser compreendido como uma macro categoria que reúne várias organizações autônomas que têm como ação política central o combate ao racismo. Nesse movimento, a busca incessante pela construção da igualdade racial tem construído uma história de luta e resistência coletiva, de conquistas e de propostas para aprimoramento da democracia.

¹ Em 18 de junho de 1978, em São Paulo, surgiu o Movimento Unificado Conta a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR). Ele foi rebatizado posteriormente como Movimento Negro Unificado (MNU), em dezembro de 1979. Essa organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo (GOMES, 2019).

O reconhecimento das “comunidades remanescentes de quilombo” pela Constituição Federal – CF de 1988, em seu Artigo nº 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, é um marco importante dessa luta.

A partir da conquista pela terra, garantida pela Constituição Federal de 1988, deu-se início às lutas e reivindicações por políticas públicas, entre essas, reivindicou-se políticas educacionais específicas, como a educação escolar quilombola. A produção de novos sujeitos políticos etnicamente diferenciados pelo termo “quilombola” tem início depois da ampla tomada de conhecimento dos novos direitos instituídos pelo “Artigo nº 68” (ARRUTI, 2005).

A reforma educacional iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) ampliou o debate sobre a história dos africanos, da cultura na escola e da escola, mas de forma fragilizada. A partir de 2003, na gestão do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu um novo impulso rumo à política da diversidade. Assim, em janeiro de 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003 que incluiu no currículo oficial da educação básica, pública e privada, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

No que diz respeito à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, especificamente, Gomes (2011) lembra que é importante destacar que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais vêm se somar às demandas do Movimento Negro e outros movimentos sociais. Para a autora, esses grupos/movimentos compreendem que a escola, especialmente a pública, é um dos instrumentos responsáveis por construir representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que respeita a diversidade como parte de uma formação cidadã.

Foi nesse contexto institucional que se começou a discutir de forma mais ampla a pauta relativa às populações negras na sociedade brasileira, tornando possível sobrepor as questões educacionais às ações previstas para um recorte populacional negro cuja principal demanda, até então, era o acesso à terra (ARRUTI, 2017).

A discussão sobre a educação escolar quilombola, para além da luta do movimento quilombola, tem hoje uma ancoragem legal. E essa ancoragem legal é a Lei nº 10.639/03, que foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 e depois pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas em 2012 (GOMES, 2017; ALVES; LEITE, 2020).

A Educação Escolar Quilombola fica assim constituída como uma modalidade de educação no âmbito da Educação Básica, por meio da Resolução nº 8 de 2012. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) devem orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas.

A educação Escolar Quilombola tem políticas e normativos que orientam essa modalidade de educação escolar, a saber: a Constituição Federal de 1988; o Artigo nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT (CF de 1988); a Lei nº 9.394/96; as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08², que incluem os Artigos 26 A e 79 B na LDB; o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004. É importante destacar também a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010 – Eixo VI (reivindica a Educação Escolar quilombola como modalidade de educação básica). Todas essas conquistas legais foram fruto da resistência e ação dos movimentos sociais negros organizados, assim como de diversos atores sociais, dentre eles os próprios quilombolas.

Diante de tudo isso, podemos afirmar que a educação escolar quilombola é uma demanda histórica do movimento social negro e quilombola, que questiona o currículo e as práticas pedagógicas de tradição eurocêntrica e, por isso, é também uma política de ação afirmativa, que busca a correção de desigualdades históricas que recaem sobre determinados grupos sociais e étnicos raciais do país, a exemplo dos coletivos negros, nesse caso, as comunidades remanescentes de quilombos. Por isso, a educação escolar quilombola deverá fundamentar-se e orientar-se conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ou seja, em conhecimentos acerca da territorialidade e marcos civilizatórios, das tecnologias e formas de produção do trabalho, das memórias coletivas, das línguas reminiscetes, das práticas culturais, entre outros aspectos (BRASIL, 2012).

Disso decorre que a educação escolar quilombola, do ponto de vista curricular e pedagógico, deverá se constituir na perspectiva da especificidade e da diferença e, portanto, de práticas pedagógicas (VERDUM, 2013; AZEVEDO; CAMPOS; SOUZA, 2021) que tenham como referência as práticas culturais e os saberes da comunidade.

Assim, considerando a importância de ampliação das reflexões sobre essas questões, em especial no campo da educação, a presente pesquisa teve como objeto de estudo as

² A Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino das Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica, somando-se, portanto, ao que já havia sido determinado pela Lei nº 10.639/2003.

práticas pedagógicas de uma escola municipal em uma Comunidade Negra Rural, intitulada Tinga, localizada no município de Maiquinique-BA. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que se situa nas interfaces entre educação antirracista, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais, com foco para a educação escolar quilombola.

O que me mobilizou a realizar esta pesquisa foi o desejo em aprofundar os conhecimentos acerca das questões relativas à educação antirracista, tendo como recorte uma comunidade remanescente de quilombo. A minha identificação com essa temática tem a ver com a minha trajetória social.

Cursei graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Na minha monografia de graduação, fiz um estudo na linha de pesquisa “Pensamento Social e Político”, no qual pude analisar aspectos do pensamento social e educacional do filósofo canadense Charles Taylor. Posteriormente, visando aprofundar os estudos, resolvi fazer o curso de Especialização em “História e Humanidades”, na Universidade Estadual de Maringá – UEM, no qual tive oportunidade de estudar questões acerca da História da África, do pensamento político brasileiro e latino-americano, bem como sobre a escravidão e o racismo na literatura contemporânea. Cursei a Especialização em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na UESB, e o trabalho de conclusão de curso desenvolvido teve como temática a “Educação Escolar Quilombola no Brasil”.

Na minha experiência profissional, trabalhei como professora do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, no Centro Educacional Municipal Nataniel Souza Silveira, na cidade de Maiquinique-BA. Desenvolvi atividades na Organização Não Governamental – ONG Griot em Vitória da Conquista e, posteriormente, fui Conselheira Tutelar em Maiquinique durante um mandato e meio. A ONG Griot, dirigida por Suzete Kourliandsky, tinha como foco o trabalho com jovens negros e pobres moradores de bairros considerados “violentos”. O desafio proposto foi o de trabalhar arte e educação junto à juventude da periferia. Obtive importante experiência ao atuar junto à juventude socialmente precarizada. Desse modo, permanentemente preocupada com a educação e com a questão social, fui estudar Pedagogia, bem como assumir o Conselho Tutelar no município de Maiquinique-BA, fruto do trabalho iniciado em Vitória da Conquista-BA. Assim, pude perceber nas duas experiências citadas acima graves situações de vulnerabilidade social em que vivem crianças e adolescentes na região. Atualmente, sou Orientadora Educacional no município de Maiquinique-BA.

Faz-se importante ressaltar que o Tinga é um povoado localizado na cidade de Maiquinique-BA, município no qual eu nasci e vivi longa parte da minha vida, sendo o meu pai uma das figuras que fundaram a cidade. Desde muito nova eu ouvia falarem sobre a comunidade do Tinga. Os sujeitos pertencentes da comunidade do Tinga sempre estiveram na cidade, afinal, era e continua sendo na cidade que eles fazem a feira voltada para o consumo e resolvem as mais variadas demandas pessoais. A comunidade, hoje, enfrenta dificuldades para a manutenção da posse da terra e, nesse contexto, a afirmação da identidade quilombola tem se fortalecido da mesma forma que a luta pela demarcação de seu território.

A Comunidade Tradicional do Tinga, segundo Santos (2022), emerge como uma continuidade de um legado afrodiaspórico e indígena. Contudo, essa comunidade tem experimentado os efeitos do racismo ambiental, institucional e estrutural³ que atravessam, também, a instituição escolar que, segundo o autor, “não leva em consideração as especificidades nem a história da comunidade, e é realizada por professores do município, ou contratado de municípios vizinhos” (SANTOS, 2022, p. 16).

Diante do exposto, buscamos nesta pesquisa responder a seguinte *questão*: De que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Municipal do Tinga, localizada em Maiquinique-BA, têm dialogado (ou não) com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Por meio da questão de pesquisa, definimos como *objetivo geral*: analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Municipal do Tinga, localizada em Maiquinique-BA, têm dialogado (ou não) com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Por meio da questão de pesquisa e do objetivo geral, definimos como *objetivos específicos*: Analisar as concepções que o diretor, a coordenadora pedagógica, os docentes e as lideranças elaboram acerca da educação ofertada pela Escola Municipal do Tinga; identificar e analisar indícios de práticas pedagógicas, projetos e ações voltados à construção de uma educação antirracista, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; identificar em que medida o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Tinga busca atender à concepção de educação escolar quilombola formulada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; e identificar avanços, limites e dificuldades que a Escola Municipal do Tinga enfrenta para construir práticas pedagógicas antirracistas.

³ Sobre o racismo institucional e estrutural, vê a importante obra de Sílvia Almeida (2019).

No que concerne ao tipo de pesquisa, trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva (GIL, 2002), cuja abordagem é de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Para a organização e tratamento dos dados, utilizamos da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Quanto à técnica de pesquisa envolvida no processo de “produção de dados”, fizemos uso das entrevistas semi-estruturadas (MINAYO, 2009) e da análise documental (Projeto Político Pedagógico-PPP). Constituíram sujeitos/colaboradores desta pesquisa: lideranças da comunidade Tinga, diretor, coordenadora pedagógica e docentes que atuam na escola que atende essa comunidade.

O referencial teórico desta pesquisa baseia-se nos estudos do campo da interculturalidade e educação e educação intercultural e crítica, de Vera Maria Candau (2008, 2009, 2010, 2011 e 2016), Luís Fernandes de Oliveira (2021), Catherine Walsh (2009), Reinaldo Matias Fleuri (1999, 2012 e 2021); da sociologia das ausências e emergências, de Boaventura de Sousa Santos (2010, 2022); da educação para as relações étnico-raciais à educação escolar quilombola, de Nilma Lino Gomes (2010, 2011, 2017, 2022); dos pesquisadores José Valdir Jesus de Santana *et al* (2016, 2017), Niel Rocha (2018), Francisca das Chagas da Silva Alves e Maria Jorge dos Santos Leite (2020), Shirley Aparecida Miranda (2012, 2018); das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), dentre outros.

Além da introdução, esta dissertação está organizada nos seguintes capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado “*Interculturalidades e educação: aproximações conceituais*”, apresentamos o marco teórico, os conceitos e concepções mobilizados nesta pesquisa, tendo como referência para esta discussão o campo da interculturalidade crítica e educação e da sociologia das ausências e emergências.

No capítulo segundo, “*Dos quilombos contemporâneos à educação escolar quilombola*”, apresentamos a discussão sobre quilombo e a educação escolar quilombola, organizado em duas partes. No primeiro momento discutimos sobre quilombos e comunidades remanescentes de quilombo. No segundo momento apresentamos breves considerações acerca da educação escolar quilombola.

No terceiro capítulo, “*Perspectiva metodológica*”, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na construção da presente pesquisa. Especificamente, situamos a abordagem e o tipo de pesquisa, a técnica utilizada para a produção dos dados, a caracterização dos sujeitos e do campo da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

Por fim, no quarto capítulo, intitulado “*Concepções e práticas pedagógicas sobre educação antirracista na Escola Municipal Rural Tinga em Maiquinique-Bahia*”, apresentamos os resultados e as análises dos dados, e as seções foram assim divididas: Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Rural Tinga e a educação antirracista: aproximações ou distanciamentos?; as concepções e expectativas acerca da Educação Escolar na Comunidade Tinga: um olhar das lideranças do Tinga; As Concepções dos docentes e gestores sobre a educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga; Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Escola Rural Municipal Tinga: produzindo ausências.

1. INTERCULTURALIDADES E EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Neste capítulo apresentamos o marco teórico, os conceitos e concepções mobilizados nesta pesquisa, tendo como referência para esta discussão o campo da interculturalidade crítica e educação e da sociologia das ausências e emergências.

1.1 Multiculturalismo, interculturalidade e educação: breves considerações

Candau (2010) afirma que a perspectiva multicultural na abordagem pedagógica, portanto no campo educacional, constitui uma preocupação recente e crescente, tanto em nível nacional quanto internacional. A autora, referência acadêmica importante para a discussão sobre educação, cultura, multiculturalismo e interculturalidade, acumula vasta produção nesse campo. Conforme Candau (2010), foi nos Estados Unidos, aproximadamente há 40 anos – a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras – que se deu a origem desta corrente pedagógica.

Em suas diferentes produções acerca da temática em questão (educação e multiculturalismo/interculturalismo), Candau (2008, 2010, 2011, 2012, 2014) tem recuperado como esse debate tem se constituído no Continente Latino Americano, nos Estados Unidos e na Europa, de forma a esboçar diferentes perspectivas e tradições acerca desse campo. Nesta seção, o objetivo não é recuperar toda essa discussão, mas apenas apresentar, de forma breve, as diferentes abordagens acerca do multiculturalismo e, ao mesmo tempo, situar a perspectiva teórica que orienta esta pesquisa.

Machado (1997, p. 197), em estudos sobre “Multiculturalismo e Democracia” argumenta que:

Um dos desafios lançados pelo multiculturalismo à democracia liberal que talvez nos pareça, à partida, mais evidente, é a dúvida de poder existir uma política de reconhecimento que respeite a pluralidade de identidades culturais e que não restrinja a vida das pessoas a uma espécie de guião (MACHADO, 1997, p. 197).

A nossa identidade é construída a partir do reconhecimento dos outros, assim Taylor (1994) diz. “O não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto podem afetar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe” (TAYLOR, 1994, p. 45). O autor discute a questão do

reconhecimento social e da identidade em um contexto de lutas por garantia de direitos humanos.

Candau (2008) assinala que as relações entre educação e culturas nos provocam a nos situar diante das questões colocadas pelo multiculturalismo no âmbito planetário e em cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos. De acordo com a autora, as configurações dessa problemática são distintas conforme o contexto em que nos situemos e suscitam muitas discussões e polêmicas no momento atual.

Candau (2008) salienta que na América Latina e, particularmente no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Para a autora, o nosso continente foi construído com base multicultural muito forte, em que as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda história, sendo uma história marcada por tragédias e dores, principalmente no que se refere aos grupos indígenas e afrodescendentes.

Segundo Candau (2008),

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social (CANDAU, 2008, p. 17).

Dessa forma, como é assinalado por Candau (2008), o debate acerca do multiculturalismo na América Latina nos coloca diante de nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

Nota-se que uma das características fundamentais acerca das questões multiculturais é justamente o fato delas estarem atravessadas pelo acadêmico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. No entanto, conforme ressalta Candau (2008),

O multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às

identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (CANDAU, 2008, p. 18).

Conforme Candau (2008), uma das dificuldades para adentrar na problemática do multiculturalismo refere-se à polissemia do termo. Em relação às perspectivas multiculturais, a autora destaca duas posições que, segundo ela, apresenta alguns limites: trata-se da posição descritiva e da propositiva. Essas duas posições são as mais presentes nas sociedades atuais; algumas vezes convivem de maneira tensa e conflitiva. São elas que em geral são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural.

No entanto, a autora posiciona-se a favor de uma terceira perspectiva, que propõe um “multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008 p. 22). A perspectiva intercultural que é defendida por Candau busca promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder, entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23).

Fleuri (2001, p. 3), em estudo acerca dos desafios à educação intercultural no Brasil, assinala “que a complexidade das relações sociais e interculturais no mundo contemporâneo requer novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação”. De acordo com o autor, para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo, surge a perspectiva intercultural. Nesse sentido, o autor entende que “a interculturalidade se refere a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais” (FLEURI, 2001, p. 16).

Assim, segundo Fleuri (2001), em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias para a relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Portanto, 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.

Convém ressaltar que na sociedade brasileira a dimensão intercultural se reveste de significados específicos. Conforme analisa Fleuri (2001, p.4), “colonialismo e migrações, dominações e convivências tem induzido profundos processos de aculturação: fusões sincréticas e violentas, perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira”. Verifica-se que, conforme Fleuri (2001),

[...] o encontro/confronto entre culturas diferentes configura as próprias raízes da formação social brasileira e que os processos de integração historicamente aconteceram com profundidade. Por isso o enfoque intercultural sobre esta realidade precisa ser colocado em um quadro de referência mais geral (FLEURI, 2001, p. 4).

Em face desse cenário, Fleuri (2001) observa que as interpretações sobre a formação do povo brasileiro acobertam grande parte da conflitividade das relações interculturais em nosso contexto e, conseqüentemente, enfraquecem o enorme potencial que pode advir do confronto e da interação crítica entre diferentes grupos culturais. Nesse sentido, como mostra o autor, a perspectiva problematizadora da dimensão intercultural pode oferecer aos agentes – institucionais ou populares – instrumentos indispensáveis à sua prática educativa. E a perspectiva intercultural da educação pode estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade.

Candau (2009, p. 73) assinala que em sociedades em que a consciência das diferenças se faz cada vez mais forte, reveste-se de especial importância aprofundarmos em questões como: “quem incluímos na categoria ‘nós’? Quem são os ‘outros’”? Candau (2008) advoga:

Estes são temas fundamentais que estamos desafiados a trabalhar nas relações sociais e, particularmente, na educação. Nossa maneira de situar-nos em relação aos “outros” tende, ‘naturalmente’, isto é, está construída, a partir de uma perspectiva etnocêntrica. Incluímos no ‘nós’, todas aquelas pessoas e grupos sociais que têm referenciais semelhantes aos nossos, que têm hábitos de vida, valores, estilos, visões de mundo que se aproximam dos nossos e os reforçam. Os ‘outros’ são os que se confrontam com estas maneiras de situar-nos no mundo por sua classe social, etnia, religião, valores, tradições, etc. (CANDAUI, 2009, p. 73).

Em um documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais, de 1978, foi um dos primeiros textos a propor os conceitos fundantes da educação intercultural:

Todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade (UNESCO, 1978, *apud* FLEURI, 2001, p. 5).

Partindo desse ponto assinalado pelo autor, o documento da UNESCO enfatiza:

O processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado”; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional” (UNESCO, 1978, *apud* FLEURI, 2001, p. 5).

Ao analisar a educação intercultural no Brasil, Fleuri (1999) assinala que o reconhecimento da diversidade cultural admite diferentes enfoques. “Os termos multi ou pluricultural indicam uma situação em que grupos culturais diferentes coexistem um ao lado do outro sem necessariamente interagir entre si” (FLEURI, 1999, p. 3). Sob essa ótica, o autor assinala que o termo transcultural faz referência a elementos culturais comuns, aos chamados "traços universais", aos "valores permanentes" nas diferentes culturas. Já a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. Nesse sentido,

Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo referem-se, ambos, aos processos históricos em que várias culturas entram em contato entre si e interagem. Mas a diferença entre o multiculturalismo e o interculturalismo encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa (FLEURI, 1999, p. 3).

Assim, entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural, Fleuri (1999) destaca três distinções, a saber: a primeira distinção refere-se à "intencionalidade" que motiva a relação entre grupos culturais diferentes. A segunda se refere aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na prática educativa. Uma terceira característica da educação intercultural refere-se à ênfase nos sujeitos da relação.

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola, pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista, bem como, pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e

instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes (FLEURI, 1999, p. 5).

Além disso, a perspectiva intercultural de educação demanda modificações na prática educativa, bem como na escola, devido a necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores.

Fleuri (2012) assinala que ao se considerar o ponto de vista crítico da interculturalidade, evidencia-se a necessidade de se desenvolver nos processos e nos contextos educacionais novas perspectivas de poder que visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade, não funcionais à lógica do mercado e da hegemonia capitalista. Para o autor, isso implica uma concepção de saber que atenda a complexidade dos processos de construção do conhecimento. Desse modo, o autor entende que a interação, na educação intercultural, no sentido dialógico, crítico e problematizador, requer uma constante atitude de escuta do outro, de autocrítica e de reconfiguração epistemológica do olhar e do entendimento da alteridade.

Nesse sentido, segundo Fleuri (2012), as experiências de educação e comunicação inspiradas em Paulo Freire indicam que a interação dialógica e problematizadora entre os diferentes sujeitos, e entre seus respectivos contextos, potencializam a integração criativa, a participação cooperativa e a aprendizagem significativa.

Nota-se que a perspectiva da interculturalidade defendida por Candau (2008, 2012, 2014), o que ela tem denominado de interculturalidade crítica, em diálogo com Walsh (2009), constitui uma tarefa complexa e desafiante, posto que implica a construção de novos marcos políticos, éticos e epistêmicos.

1.2 Por uma educação intercultural e crítica

Catherine Walsh (2009, p. 25) propõe que pensemos a interculturalidade crítica como uma ferramenta pedagógica capaz de questionar os processos de “racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de valor”, de forma a visibilizar “maneiras diferentes de ser, viver e saber”, na busca pelo desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, equidade, dignidade, igualdade, e respeito, mas que, ao mesmo tempo, alentam a criação de modos outros de sonhar, viver, aprender, ensinar, pensar, ser e estar, que cruzam fronteiras.

Ademais, segundo Walsh (2009, p. 25), a interculturalidade crítica e a decolonialidade [...] “são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir”.

Para Walsh (2009, p. 26), a interculturalidade crítica deve se constituir em um [...] “projeto político, social, epistêmico e ético” e, por isso, tal perspectiva de interculturalidade, 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”.

Essa ou essas pedagogias propostas por Walsh (2009, p. 27) têm sido caracterizadas como pedagogias decoloniais, entendidas como aquelas pedagogias que integram o “questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, decolonial e rebelde”. Vê-se, portanto, que experiências educativas e práticas pedagógicas interculturais críticas devem se constituir em pedagogias decoloniais.

Segundo Oliveira (2010), Walsh entende que muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos dos sujeitos subalternizados ao aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico. Assim, ainda conforme Oliveira (2010), na contramão dessa concepção meramente inclusiva, funcional, Walsh vai propor a perspectiva da interculturalidade crítica como uma forma da pedagogia decolonial. Nesse 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 (WALSH, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Para Oliveira e Candau (2010), essa perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, posto que implica em visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder.

Diversos autores, entre eles Oliveria e Candau (2010) e Oliveira (2012, 2018, 2021), acreditam que a perspectiva intercultural é um caminho para desvelar os processos de decolonialidade e construir espaços, conhecimentos e práticas que permitam a construção de sociedades distintas. Nesse sentido, para os autores acima referidos – a interculturalidade deve ser compreendida como uma estratégia ética, política e epistêmica – dimensões já ressaltadas por Walsh (2009). Ademais, segundo Oliveira (2021),

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade. Essa interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, questionando a hegemonia destes e a invisibilização daqueles (OLIVEIRA, 2021, p. 27).

Nesse sentido, a perspectiva de interculturalidade crítica nos provoca a questionar as ausências e trabalhar por meio das emergências, como tem proposto Boaventura de Sousa Santos (2006, 2010), que se revelam “através da ampliação simbólica de pistas e sinais da própria experiência, particularmente dos movimentos sociais” (WALSH, 2009, p. 23).

1.3 Da Sociologia das ausências às sociologias das emergências

Boaventura de Sousa Santos (2010) apresenta uma reflexão epistemológica sobre o pensamento hegemônico das ciências sociais, cujos fundamentos se encontram na tradição eurocêntrica de conhecimento. Santos (2010) elabora uma crítica à forma como a racionalidade ocidental opera, o que ele chama de “razão indolente”; para superá-la propõe um outro modelo, que designa como “razão cosmopolita”. A razão indolente, segundo Santos (2010, p. 96), “subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos”.

Ademais, conforme Santos (2010),

A indolência da razão [...] ocorre em quatro formas diferentes: a razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica

como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2010, p. 95-96).

Para Santos (2010), a racionalidade cosmopolita se constituiu a partir de três procedimentos meta-sociológicos, a saber: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Essa racionalidade teria como princípio expandir o presente e contrair o futuro. Segundo o autor, só assim será possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Em outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício da experiência de que sofremos atualmente. Para expandir o presente, Santos (2010) propõe uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. E em vez de uma teoria geral, o autor propõe o trabalho de tradução, procedimento capaz de criar inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis, sem destruir a sua identidade.

De acordo com Santos (2010), a sociologia das ausências visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe. “O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2010, p. 102). Portanto, para Santos (2010),

Não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são vários as lógicas e os processos através dos quais a razão metonímica produz a não-existência do que não cabe na sua totalidade e no seu tempo linear. Há produção de não-existência sempre que dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações de uma monocultura racional (SANTOS, 2010, p. 102).

A sociologia das emergências, segundo Santos (2010), consiste em substituir o vazio do futuro, segundo o tempo linear, por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente mediante atividades de cuidado. De acordo com o autor, o conceito que preside essa sociologia é o *Ainda Não*, proposto por Ernst Bloch (1995). Santos (2010) argumenta que a sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (o ainda não) sobre as quais à probabilidade da

frustração. Nesse sentido, tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação sociológica e política que visa um duplo objetivo, a saber, por um lado conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança, por outro lado, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições.

Dessa forma, ainda de acordo com Santos (2010),

Enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje no mundo mais experiências são possíveis no futuro (SANTOS, 2010, p. 120).

Gomes (2017), em diálogo com Boaventura de Sousa Santos e suas formulações acerca da sociologia das ausências e emergências, elabora como proposta epistemológica uma pedagogia das ausências e emergências, partindo das formulações e elaborações teórico/práticas produzidas pelo Movimento Negro Brasileiro que, segundo a autora, tem educado a sociedade brasileira, especialmente no que concerne à discussão sobre o racismo em nossa sociedade. Nesse sentido,

A compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. Ela poderá nos levar ao necessário movimento de descolonização do conhecimento (GOMES, 2017, p. 139).

Para Candau (2016, p. 90), a sociologia das ausências procura revelar aquilo que foi construído “como ignorância e é residual, enquanto a sociologia das emergências atua sobre o que existe apenas em suas dimensões de potência, possibilidades, sinais ou pistas, através do movimento de ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes”. Para Candau (2016),

A educação intercultural na perspectiva crítica supõe identificar o que foi produzido como “ausências”, tanto no plano epistemológico como das práticas sociais e, ao mesmo, tempo, reconhecer as “emergências” de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas à construção de sociedades equitativas e justas (CANDAU, 2016, p. 90).

Candau (2016, p. 95) chama a atenção para as “idéias-força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos, demonstrando como conceitos como “pensamento abissal, epistemologias do sul, sociologia das ausências e sociologia das emergências, ecologias dos

saberes, tradução cultural”, podem nos auxiliar a questionar a “lógica dominante dos processos educativos escolares, herdeira da modernidade ocidental, baseada na padronização, homogeneização, monoculturalidade e universalidade”, de modo a avançarmos na construção de “práticas educativas interculturais orientadas a favorecer uma ecologia dos saberes, a construção de subjetividades inconformistas e a emergência de um pensamento pós-abissal”.

Na construção de práticas pedagógicas interculturais, segundo Candau (2014, p. 32), faz-se necessário partir do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que “exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares”, ou seja, é preciso romper com o daltonismo cultural, o que “[...] exige valorizar as histórias de vida de alunos(as) e professores(as) e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo”.

Ademais, segundo Candau (2014),

Essa perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, a reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais e os saberes tradicionais, e promover uma ecologia de saberes no âmbito escolar, favorecendo o diálogo entre o conhecimento escolar socialmente valorizado e dominante e esses saberes. A interação poder se dar por confronto, ou enriquecimento mútuo, e supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo-se os possíveis conflitos que emergem da interação entre esses escolares (CANDAUI, 2014, p. 35).

Por isso, segundo Candau (2016), somente questionando a lógica dominante nos processos educativos escolares – ainda impregnados da perspectiva eurocêntrica, herdeiros da modernidade ocidental – podemos avançar na perspectiva de práticas educativas interculturais orientadas a favorecer uma ecologia dos saberes, de forma a restabelecer e colocar em diálogo diferentes modos de pensamento e regimes de conhecimento.

Como veremos na continuidade desta pesquisa, as comunidades remanescentes de quilombo, no contexto contemporâneo, têm requerido da escola e dela se apropriado a partir de suas demandas e de seus projetos de presente e futuro – de modo que a escola precisa constituir e valorizar a memória, a história, a cultura, o território, a territorialidade e a ancestralidade dessas comunidades – postulando, portanto, uma perspectiva de “educação diferenciada”.

2. DOS QUILOMBOS CONTEMPORÂNEOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Neste capítulo apresentamos a discussão sobre quilombo e a educação escolar quilombola, que dividimos em duas partes. No primeiro momento discutimos sobre quilombos e comunidades remanescentes de quilombo. No segundo momento apresentamos breves consideração acerca da educação escolar quilombola.

2. 1 Dos quilombos às comunidades remanescentes de quilombo

As comunidades remanescentes de quilombo, disseminadas por todo território brasileiro são, segundo Gomes (2015), a continuidade de um processo mais longo da história da escravidão e das primeiras décadas da pós-emancipação. Os Quilombos fazem parte da história do Brasil e sua conceituação foi ganhando novos significados no decorrer da nossa história.

Para Munanga (1996), o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (*kilombo*, aportuguesado: quilombo). Enquanto instituição sociopolítica e militar, é resultado de uma longa história envolvendo povos de regiões diferentes entre Zaire e Angola nos séculos XVI e XVII (MUNANGA, 1996).

Segundo Munanga (1996),

O quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos (MUNANGA, 1996, p. 63).

Na atualidade, as comunidades remanescentes de quilombo são grupos organizados politicamente em defesa de suas terras, que estão situadas em meio rural e urbano. Não obstante, a denominação “Remanescentes de quilombo” sobrevém do direito reconhecido no Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, que estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (BRASIL, 1988).

Arruti (2005), em seu livro intitulado “Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola”, afirma que,

A produção de novos sujeitos políticos etnicamente diferenciados pelo termo “quilombola” tem início depois da ampla tomada de conhecimento dos novos direitos instituídos pelo “artigo 68” (ato dos dispositivos Constitucionais Transitórios/Constituição de 1988), que reconhece, aos remanescentes das comunidades de quilombo”, a “propriedade definitiva” das terras “que estejam ocupando”, assim como obrigação do Estado em “emitir-lhes os títulos respectivos” (ARRUTI, 2005, p. 66).

Ademais, Arruti (2005, p. 67) argumenta que o “Artigo 68” não apenas reconheceu o direito que as “comunidades remanescentes de quilombo” tem às terras que ocupam, como criou tal categoria política e sociológica por meio da reunião de dois termos aparentemente evidentes. Arruti (2005, p. 79) observa que é significativo que o termo escolhido pelos legisladores da formulação do “Artigo 68” tenha sido o mesmo utilizado para descrever a situação das comunidades indígenas do Nordeste, principalmente pelos agentes que estavam em ação no momento das primeiras emergências ao longo das décadas de 1930 e 1940. Para o autor, o uso do qualitativo remanescentes está menos relacionado a uma estratégia argumentativa do que a um *habitus* semântico que emerge dá própria linguagem e prática dos aparelhos de Estado e que introduz o tema dos “quilombos contemporâneos” em um certo “senso prático” (ARRUTI, 2005).

Mitidieri (2016) assinala que o reconhecimento da propriedade das comunidades remanescentes de quilombos sobre suas terras, promovido pela Constituição de 1988, aponta como sujeitos de direito uma coletividade que sofreu e continua suportando as consequências da opressão histórica relacionada à escravidão. Trata-se, portanto, de direito constitucional fundamental, necessário para assegurar os modos de criar, fazer e viver dessas comunidades, conferir-lhes existência digna e efetivar um ideal de justiça, essencialmente ligado à igualdade (MITIDIERI, 2016).

O’Dwyer (2007), no estudo sobre “terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento”, assinala que, no Brasil, a auto-atribuição de identidades étnicas tem se tornado uma questão importante nos últimos anos, por meio da organização política de grupos que reivindicam o reconhecimento dos territórios que ocupam, como no caso dos povos indígenas e das chamadas comunidades remanescentes de quilombos.

O texto constitucional, conforme O’Dwyer (2007), não evoca apenas uma “identidade histórica” que pode ser assumida e acionada na forma da lei. Para ela, é preciso, sobretudo, que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como condição básica o fato de ocupar uma terra que, por direito, deverá ser em seu nome titulada (como reza o Artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). Assim, qualquer

invocação ao passado deve corresponder a uma forma atual de existência, que pode realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado (O'DWYER, 2007).

Almeida (2011) argumenta que para além de um tema histórico, quilombo consiste num instrumento através do qual se organiza a expressão político-representativa necessária à constituição, ao reconhecimento e à fixação de diferenças intrínsecas a uma etnia e coextensivas ao reconhecimento de direitos territoriais.

A observação das transformações no espaço público brasileiro nas últimas três décadas, segundo Costa (2001, p. 7), evidencia um processo de pluralização cultural e política expresso em desenvolvimentos muito variados, destacando-se entre esses: etnicização de muitas identidades políticas e vertiginoso crescimento do associativismo étnico. No que tange a construção de uma etnia quilombola, o autor faz a seguinte observação: “o que chama atenção nas disputas políticas em torno da legalização das terras remanescentes de quilombos é a transformação dos quilombolas em etnia” (COSTA, 2001, p. 8).

De acordo com o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, os quilombos são compreendidos como: “grupos étnico raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003, p. 1).

Nesse sentido, a emergência das comunidades remanescentes de quilombo, na contemporaneidade, e sua compreensão como grupo étnico diferenciado, implicará na formulação de uma política de educação diferenciada para essas comunidades, como estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012, resultado de um acúmulo de debates acerca da educação antirracista, em especial a partir da década de 1980, proposto pelo Movimento Negro Unificado e pelas comunidades negras rurais.

2.2 Educação escolar quilombola: breves considerações

Vários são os episódios que marcaram a população negra no Brasil, a exemplo: a diáspora africana; os processos de resistência da população negra; a luta pela terra e em defesa pelos direitos civis; o racismo no Brasil. A partir da conquista pela terra, como assegura a Constituição Federal de 1988, deu-se início às lutas e reivindicações por políticas públicas,

dentre estas, reivindicou-se políticas educacionais específicas, como a educação escolar quilombola.

Para Santana *et al.* (2017),

O termo remanescente de quilombos e sua oficialização pela Constituição Federal de 1988, acabou por produzir um novo “sujeito político” 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.*, 2017, p. 82).

É sabido que a histórica luta de resistência do povo negro e, posteriormente, dos movimentos sociais negros organizados, incessantemente denunciou a presença de desigualdades raciais na sociedade brasileira, assim como reivindicou mudanças na esfera educacional. Dentre estas, é importante destacar aqui: construção de pedagogias e políticas educacionais antirracistas; crítica aos currículos eurocêntricos e formulação de propostas curriculares antirracistas; políticas de formação de professores na perspectiva do antirracismo; valorização do papel e participação do negro na história brasileira; valorização da história e da cultura afro-brasileira; busca pela erradicação da discriminação racial e de ideias racistas nas escolas; políticas educacionais específicas, como a educação escolar quilombola (GOMES, 2006, 2011, 2017; SILVA, 2010, 2011).

Santana *et al.* (2017), ao discutirem sobre a construção de políticas de educação voltadas às comunidades remanescentes de quilombo, demonstram como o acúmulo de reflexões sobre educação para as relações étnico-raciais potencializam o debate e a formulação de uma perspectiva de educação para essas comunidades. Ou seja, será no contexto de discussão sobre educação e antirracismo, especialmente a partir da década de 1980, que ocorrerá o amadurecimento e, ao mesmo tempo, o reconhecimento, na Constituição Federal de 1988, das comunidades remanescentes de quilombo, o que implicará na formulação de uma perspectiva de educação específica e diferenciada para essas comunidades.

As comunidades quilombolas brasileiras foram reconhecidas pelo governo na publicação do Artigo 68, no ADCT, Constituição de 1988, que, ao garantir-lhes a posse de terra, evocou questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas e culturais, trazendo a representatividade dos quilombos à sociedade, como já referido (SANTANA *et al.*, 2017, p. 88).

Nesse processo, segundo Santana *et al.* (2017):

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola (SANTANA *et al.*, 2017, p. 88).

Gomes (2010) assinala que a promulgação da Lei nº 10.639/03 é um marco importante na luta por uma educação antirracista em nosso país, fruto das lutas dos movimentos negros, em especial do Movimento Negro Unificado que, segundo ela, tem sido “educador da sociedade brasileira” (GOMES, 2017), por dar centralidade à questão racial e por produzir conhecimentos qualificados acerca da realidade das relações raciais em nosso país.

A Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana (BRASIL, 2009) (GOMES, 2010, p. 19).

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas deste país, afinal, ele está inserido em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e apresenta como protagonistas o Movimento Negro Unificado e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Mas este percurso mostra também uma mudança de postura do Estado brasileiro, como colocar em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na Educação Básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

Segundo Gomes (2010, p. 25), “uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras”. Esse entendimento, conforme a autora, poderá ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora;

a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

Faz-se importante ressaltar que todas as iniciativas de luta do movimento negro e de intelectuais comprometidos com a causa da igualdade racial tiveram por objetivo a aprovação de mudanças na Constituição Brasileira para garantia de direitos e, desse modo, negros e negras, conhecerem sua história, cultura, e assim formarem a sua própria identidade.

Segundo Alves e Leite (2020),

Com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, houve, além de uma maior articulação entre os movimentos negros brasileiros, mais politização de suas ações e a ampliação das demandas por políticas étnicas como saúde, educação, moradia, trabalho e bens culturais. Assim, os 10 anos decorridos entre a criação do MNU e a promulgação da Constituição Federal de 1988 forma uma intensa luta do povo negro por direitos de cidadania. Destacaram-se, nesse período, a luta das comunidades negras rurais por visibilidade pública e reconhecimento como quilombolas, portanto, herdeiras do legado territorial, histórico e cultural, deixados por seus ancestrais escravizados (ALVES; LEITE, 2020, p. 134).

Nesse sentido, segundo Oliveira (2018),

A Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu das contradições sociais e pressões contra as políticas neoliberais. Estas pressões se manifestaram a partir da organização do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, os quais trouxeram essa problemática à cena pública e política, e a colocaram como importante questão social e educacional (OLIVEIRA, 2018, p. 75).

Face ao exposto, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se notar uma ampliação do debate da História dos africanos, porém ainda de forma fragilizada. Contudo, como afirmam Alves e Leite (2020, p. 134), “o direito a uma educação específica nas comunidades quilombolas também se encontra respaldado na nossa Carta Constitucional, na forma do reconhecimento das diferenças culturais”.

Em janeiro de 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Em 2008, a referida Lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que acresce, além da obrigatoriedade trazida pela Lei nº 10.639/03, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica.

A lei 10.639/03 determina a obrigatoriedade de as escolas ensinarem conteúdos que se voltem para a história e cultura dos povos africanos e afro-

brasileiros, o que significa um grande avanço na história da educação brasileira, considerando os processos históricos de exclusão impostos aos negros e pobres, deixando-os por séculos fora das instituições escolares, além de torná-los invisíveis à sociedade, enquanto sujeitos produtores de suas próprias histórias (ALVES; LEITE, 2020, p. 136).

A Conferência Nacional da Educação – CONAE, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, foi pensada para garantir a criação de condições políticas, pedagógicas e, em especial, financeiras, para a efetivação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (CONAE, 2010).

A educação escolar para quilombolas se sustenta, no plano normativo, em ao menos quatro documentos, a saber: a Lei Federal nº. 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares de 2004; a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a Resolução nº 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada, ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida (SANTANA *et al.*, 2016, p. 141-142).

A Educação Escolar Quilombola, de caráter diferenciado, constitui-se como uma modalidade de ensino recente no âmbito da Educação Básica, visto que foi instituída pela Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Segundo Alves e Leite (2020, p. 136), “[...] essas diretrizes 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 diferenciado”, como forma de atender às especificidades da população que atende.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 42).

Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

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

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. Os direitos educativos dos brasileiros são assegurados pela Constituição Federal de 1988. O Artigo nº 208, inciso I, garante a provisão pública de “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Nota-se que a oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação. No entanto, “o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra” (BRASIL, 2013). Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular (BRASIL, 2013).

Os aspectos diferenciados assegurados à educação escolar quilombola se justificam na medida em que as comunidades remanescentes de quilombo possuem “uma herança história deixada por seus antepassados” (ALVES; LEITE, 2020, p. 137), muitos deles submetidos à condição de escravizados, mas também um legado de resistência e de superação. Por isso, a dimensão da memória coletiva e da ancestralidade se fazem centrais para a construção de projetos de educação voltados a essas comunidades e, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de 2012 em seu Artigo 1º preconizam que a educação escolar deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 3).

Além disso, no referido artigo das Diretrizes citadas acima, fica ainda estabelecido:

[...] I - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; II- deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; III - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; IV - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola se constituem como um marco importante e resultam das lutas dos movimentos negros, rurais e urbanos, em especial das comunidades remanescentes de quilombo e do projeto de educação antirracista que vem se constituindo desde as últimas décadas do século XX. No caso das diretrizes em questão, elas traçam objetivos para subsidiar as práticas das instituições escolares, no sentido político, pedagógico e administrativo. Elas também orientam na elaboração de instrumentos normativos e ações pedagógicas que devem ter por fundamento o respeito às práticas socioculturais, políticas e econômicas, às formas de produção e o

conhecimento tecnológico das comunidades, bem como a valorização da história, do território, da memória, da ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2012; ALVES; LEITE, 2020).

À medida que o currículo escolar encontra-se aberto à articulação entre o conhecimento sistematizado e a história e cultura da comunidade, levando em conta as especificidades locais, constrói-se uma educação diferenciada. [...] Os conteúdos ministrados nas escolas quilombolas têm como objetivo, além da formação básica dos alunos, a articulação de ideias (formação política) como instrumentalização para a luta política a partir de uma proposta social coletiva. Destarte, ganha consistência uma proposta de “educação diferenciada”, capaz de dar conta do conjunto da formação humana que engloba, além dos conteúdos curriculares, questões outras, como: temporalidade, ancestralidade, terra, territorialidade e cosmovisão africana (ALVES; LEITE, 2020, p. 140).

Olindina Serafim (2020), em seu livro intitulado “O caminho do quilombo: histórias não contadas na educação escolar quilombola: território do sapê do norte – ES”, assinala que:

O processo pedagógico para as comunidades quilombolas difere-se dos demais, em função de estar baseado em uma pedagogia vinculada a um movimento de luta social visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos(as) negros(as) brasileiros(as), que considera o conjunto das dimensões da formação humana, pois ela tem o ser humano como centro, como sujeito de direitos, ser em construção respeitando as suas temporalidades, despertando o seu próprio raciocínio (SERAFIM, 2020, p. 104).

O público que é assistido pelas escolas quilombolas, crianças, jovens e adultos, como argumenta Serafim (2020), deve receber uma educação integral, de forma que o direito ao conhecimento seja garantido e, para isso, o respeito à história, à ancestralidade e à cultura desses sujeitos são essenciais. A autora defende a ideia de que é preciso libertar essa população do processo alienante orquestrado pela elite brasileira que buscou, ao longo de nossa história, definir “a função do negro, transformando-o em mão de obra barata” (SERAFIM, 2020, p. 104) através dos processos de racialização que a colocou em uma posição de desigualdade estrutural, alimentada pelo racismo e preconceito racial que também se reproduzem na instituição escolar.

Em relação às escolas das comunidades quilombolas, na concepção de Serafim (2020),

[...] a experiência pedagógica deve acontecer em vários níveis de atuação da vida, que 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, escolar-mundo. Logo, o processo está inserido como palco privilegiado da aprendizagem. Nesse sentido, a escola da comunidade quilombola sai de si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela (SERAFIM, 2020, p. 104).

Conforme destaca Serafin (2020), a proposta pedagógica das escolas quilombolas tem como base fundamental o mestre Paulo Freire, que busca a compreensão dos processos educativos nas suas dimensões sociais e políticas, por considerar as camadas populares como principal agente construtor e transformador da história por meio da práxis pedagógica.

Diversas pesquisas acerca da Educação Escolar Quilombola no Brasil assinalam que a escolarização do povo negro na sociedade brasileira é marcada por uma história de desvalorização e desigualdade. O debate sobre as ações afirmativas para a população negra, especificamente nos espaços educacionais, foi significativo para se pensar em uma formação cultural e social brasileira, bem como para se criar mecanismos que priorizassem a escolarização do povo negro e valorizassem a sua cultura.

Assim, dada a importância dessa temática no âmbito acadêmico, bem como no âmbito social, é significativo e relevante fazer uma análise do que foi pensado e produzido nesse campo de estudo, mesmo que de forma parcial.

Inicialmente, apresentamos o livro de autoria de Niel Rocha (2018), intitulado “A educação quilombola e a reprodução cultural afrodescendente”. Nessa obra, o autor faz importantes reflexões sobre o papel da escola como espaço educativo da identidade cultural quilombola. Trata-se de uma pesquisa realizada no estado do Pará, nas comunidades quilombolas do Baião.

Rocha (2018) chama atenção para o entendimento dos conceitos quilombo-mocambo, e diz que para conceituá-los é importante levar em consideração temas intrinsecamente ligados, que abordam questões de raça e etnia. Dito isso, o autor argumenta que o conceito de quilombo está associado ao fortalecimento da luta da população negra em relação à raça e etnia, com a mobilização, participação e responsabilidade pelo combate ao racismo, preconceito e exclusão social do povo negro.

O autor argumenta que a luta pela liberdade do povo negro no Brasil vem desde a colonização pelos europeus, quando eram arrancados de suas terras, traficados e forçados a trabalhar nas lavouras brasileiras. Dessa maneira, para o autor, pensar acerca da educação

quilombola na atual sociedade implica em conhecer todos os processos históricos de escravidão no Brasil (ROCHA, 2018).

De acordo com o pesquisador, “durante todo esse período de luta, tanto na escravidão, quanto no pós-abolição, o povo afrodescendente foi criando perspectivas de vidas, sempre buscando manter vivas suas crenças, danças, músicas, costumes e religiões” (ROCHA, 2018, p. 50). Nesse processo, o autor destaca a presença da mulher negra, que teve um importante papel no processo de construção, reprodução e transmissão de conhecimentos e experiências entre gerações.

Ao pensar o papel da escola como espaço educativo e de fortalecimento da identidade cultural, Rocha (2018) advoga que a escola deve manifestar interesse pelo conhecimento da história do povo negro; deve compartilhar esses conhecimentos às crianças do presente; como instituição social, a escola precisa se comprometer com as mudanças em direção a um mundo justo, em que homens e mulheres possam viver sem preconceitos e discriminação racial.

Nesse sentido, Rocha (2018, p. 97) destaca que é fundamental “o papel do professor na mediação de assuntos voltados para a conscientização da igualdade racial”. Segundo o pesquisador, “educar as crianças, não se refere apenas na transmissão de conteúdo, mas também saber que tipo de cidadão se quer formar, e para tal é necessário que o educador conheça a realidade do aluno” (p. 107). Por fim, ainda de acordo com Rocha (2018, p. 107), “conhecer a escola, pode ajudar o educador a tornar seu trabalho mais eficaz no sentido de preparar o aluno para a sociedade”.

Monteiro e Reis (2019) apresentam algumas reflexões sobre infâncias e quilombos no contexto da Educação Escolar Quilombola. Para os autores, o território quilombola não se estabelece apenas em termos geográficos, mas também pelos afetos, pelas vidas, memórias e valores partilhados e se apresenta como herança deixada para as novas gerações. E é esse legado que deve consubstanciar a educação escolar quilombola, com a participação ativa de estudantes, docentes e comunidades, com a presença na gestão da escola, no projeto político-pedagógico, no currículo e nos materiais didáticos. Isso é dever e direito de memória e de afirmação da identidade negra e quilombola.

Carril (2017) analisa o significado e as formas que a educação pode assumir no contexto da singularidade territorial quilombola. Segundo a pesquisadora, a territorialidade passa a ser o ponto de partida da realidade social para a construção de um processo pedagógico significativo, pois a memória, por meio das narrativas vinculadas ao território

vivido, permite a análise da história mais ampla em que se inserem as comunidades, na formação social e territorial brasileira.

Miranda (2012) problematiza a recente inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação, considerando a situação do Estado de Minas Gerais. Para Miranda, o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos no campo das políticas públicas atua de duas maneiras distintas e complementares, descrevendo-as ora como camada mais desprivilegiada, excluída e segregada da população, ora como segmento particular, com formas próprias e distintas de organização social e cultural.

Santos *et al.* (2019) discutem sobre a oferta de escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste brasileiro. Considerando o resultado do panorama de implantação das escolas de Educação Escolar Quilombola na região Nordeste, as autoras destacam que a falta de informação qualificada do Estado Brasileiro no que diz respeito à Educação Escolar Quilombola expressa racismo institucional, pois impede a estruturação de estratégias adequadas para o enfrentamento da melhoria da qualidade de ensino direcionada às Comunidades Remanescentes de Quilombo.

A pesquisa de Oliveira (2014) teve como objetivo compreender e analisar as relações que se estabelecem entre a (s) cultura (s) de uma comunidade com ancestralidade afrodescendente - quilombola e as práticas cotidianas que se estabelecem em uma escola desse território. A metodologia é ancorada na abordagem qualitativa, de cunho biográfico – narrativas de vida e (auto) biografia. O estudo indica que é possível articular no currículo os saberes e as produções culturais da comunidade, implicando em ações de formação inicial e continuada de professores (as) para atuarem em escolas de territórios rurais e em comunidades com ancestralidade negra, ao (re) conhecer e articular culturas e diversidades na escola, na possibilidade de favorecer práticas escolares contextualizadas.

A pesquisa de Macedo (2008) resulta de um estudo realizado sobre a influência do currículo escolar na construção da identidade étnico-racial dos (as) educandos (as), em uma escola municipal situada na comunidade negra rural quilombola Araçá/Cariacá, no município de Bom Jesus da Lapa, na região do Médio São Francisco, no estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa de método etnográfico. A autora buscou responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima da criança e do adolescente quilombola? Os resultados revelam que a escola demonstra desejo e preocupação para trabalhar com a história e a cultura da

comunidade, porém não consegue questionar e transgredir o currículo oficial, para ir além dos conteúdos tradicionalmente valorizados pelos estabelecimentos de ensino.

Assim, segundo a autora, a escola não atende às especificidades étnica e cultural dos (as) alunos (as) e tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico, o que dificulta o processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima desses (as) educandos (as). A escola encontra dificuldades para o rompimento dessas práticas discriminatórias e excludentes que silenciam as culturas historicamente marginalizadas do processo educacional.

A pesquisa de Sousa (2020) busca analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité-BA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo campo de pesquisa foram duas escolas municipais: Nunila Ivo Frota e Zelinda Carvalho Teixeira, ambas atendem estudantes do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos - EJA, localizadas na sede do distrito de Maniaçu na cidade de Caetité-BA. Dentre esse público estão estudantes de nove comunidades quilombolas. Os resultados evidenciam que as escolas têm pouca aproximação com as comunidades quilombolas; as temáticas relacionadas à população afro-brasileira e africana são trabalhadas na disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – HABI e de maneira pontual na disciplina História, em datas comemorativas, projetos, oficinas e outros eventos. A autora assinala que, na maioria das vezes, as práticas reproduzem um modelo tradicional de educação que pouco dialoga com o contexto sociocultural dos alunos e os saberes locais. Diante disso, é necessária formação docente específica para o trabalho com a diversidade étnico-racial e quilombola tendo em vista a construção de práticas educativas interculturais críticas que dialoguem com a realidade sociocultural dos alunos.

As recentes produções sobre a construção do projeto de Educação Escolar Quilombola nas Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil sinalizam que pensar sobre a educação escolar quilombola no Brasil implica conhecer a história e os processos de formação dos quilombos, como também atentar para os distintos processos e modos de apropriação da escola pelos quilombolas no que diz respeito a diferentes dimensões: currículo, práticas pedagógicas, formação de professores, gestão da educação, dentre outras.

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a construção desta pesquisa. Especificamente, situamos a abordagem e o tipo de pesquisa, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, a caracterização dos sujeitos e do campo da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa quanto à abordagem e ao tipo

As concepções contemporâneas sobre o processo do conhecimento compreendem o real como um fenômeno histórico, cultural, dinâmico, cuja complexidade não deve ser rompida nem simplificada. Nesse sentido, a perspectiva epistemológica que orienta esta pesquisa dialoga com a abordagem de “natureza qualitativa”, uma vez que tal abordagem tem se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores e representações sociais que permeiam a rede de relações sociais, como afirmam Goldenberg (2004) e Lüdke e André (2013).

Ademais, segundo Chizzotti (2008),

Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídos de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas [...] (CHIZZOTTI, 2008, p. 29).

No que concerne ao tipo de pesquisa, trata-se de uma pesquisa do tipo *descritiva*. De acordo com Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Para o autor, entre 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, estado de saúde física e mental, etc.” (GIL, 2002, p. 42).

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

Utilizou-se como técnicas para a produção a *entrevista semi-estruturada* e a *análise documental*.

As entrevistas, segundo Lüdke e André (2013, p. 39), apresentam como vantagem, em relação a outras técnicas, o fato de que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Ainda conforme Lüdke e André (2013),

Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolha nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode, também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Para Minayo (2009, p. 64), a entrevista “é a estratégia mais usual no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do pesquisador”. Trata-se, pois, de um “rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas de modo que uma das exigências requeridas por parte do entrevistador é o respeito pelo entrevistado” (MACEDO, 2004, p. 165).

Segundo Lüdke e André (2013),

[...] Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com a sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada. [...] Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.41).

As entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e dezembro de 2022 e janeiro de 2023; foram realizadas nas cidades de Macarani-BA, Maiquinique-BA e na Comunidade tradicional do Tinga, localizada na região Sudoeste do Estado da Bahia, no município de Maiquinique-BA. Inicialmente, contatei os entrevistados e as entrevistadas por meio do *whatsapp* e ligação por celular para combinarmos o dia, horário e local para a realização das

entrevistas. Foram realizadas entrevistas com as lideranças da comunidade, o diretor, a coordenadora pedagógica, e também com quatro professoras e um ex-professor da Escola Rural Municipal Tinga, totalizando dez colaboradores.

A primeira pessoa que entrevistamos foi uma liderança da comunidade, e a entrevista ocorreu em agosto do ano de 2022, na cidade de Macarani-BA, pois o participante reside nessa cidade. Assim, nos deslocamos até esse município a fim de realizar a entrevista. Em agosto de 2022 também entrevistamos mais três pessoas: uma professora, o diretor e um ex-professor da escola. As entrevistas com a professora e o diretor foram realizadas na Secretária Municipal de Educação em Maiquinique-BA e a entrevista com o ex-professor foi realizada em uma escola de educação infantil do mesmo município.

Em dezembro de 2022 foram realizadas as entrevistas com a coordenadora pedagógica e com uma professora. As entrevistas ocorreram em suas residências, uma vez que já estávamos de férias escolares. Na entrevista com a professora estava presente a sua mãe, que é uma moradora da comunidade. Fizemos, então, o convite para entrevistá-la, e ela aceitou de forma generosa o nosso convite. Assim, nesse dia, realizamos três entrevistas. Para finalizar, em janeiro de 2023 realizamos as últimas entrevistas para esta pesquisa: duas professoras e uma liderança da comunidade. As entrevistas foram realizadas na Comunidade Tradicional Tinga. Na entrevista realizada com a liderança da comunidade, estavam presentes mulheres da comunidade que também colaboraram com informações.

Antes de realizar a pesquisa de campo, todos os participantes foram informados sobre o propósito da pesquisa. Aos profissionais da escola, foi esclarecido que a Secretaria de Educação do Município assinou um documento de Autorização para Coleta de Dados, no entanto, deixamos claro que a entrevista só poderia ser realizada com o consentimento deles. Nove participantes assinaram um Termo de Autorização para uso de imagens e depoimentos, documento disponibilizado no site do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UESB/Jequié-BA⁴ e um participante assinou o documento do CEP com a impressão digital.

As entrevistas foram gravadas em áudios e, posteriormente, transcritas. Ademais, todos os dados foram utilizados apenas para fins deste estudo científico e demais publicações em revistas, congresso e livros.

Em relação à *análise documental*, tem-se como objeto de análise o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Tinga.

⁴ Comitê de Ética em Pesquisa – UESB – Jequié-BA. Disponível em: <http://www2.uesb.br/comitedeetica/>.

Gil (2002, p. 46) destaca que a pesquisa documental “segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Contudo, segundo o autor, “enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental as fontes são muito mais diversificadas e dispersas”. Ademais, a pesquisa documental, para Gil (2002), apresenta uma série de vantagens. Dentre elas, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Ainda para o autor, como os documentos subsistem ao longo do tempo, são eles a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Segundo Lüdke e André (2013, p. 45), os documentos “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto”. Além disso, a análise documental “[...] pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados” (p. 46).

Perelló (1998) destaca que a análise documental compreende duas fases: uma que consiste em determinar o sentido geral do documento e a conseqüente transformação das informações nele contidas; e a outra que corresponde tanto à descrição formal ou externa quanto à elaboração de estratégias e métodos de busca.

No caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal do Tinga, o objetivo foi fazer uma análise da concepção de educação subjacente nesse documento e de que forma tal concepção dialoga com a perspectiva de educação antirracista e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Desse modo, buscamos analisar que lugar o povo quilombola ocupa no Projeto Político Pedagógico da escola; se tem protagonismo; se traz a história da comunidade e como está representada.

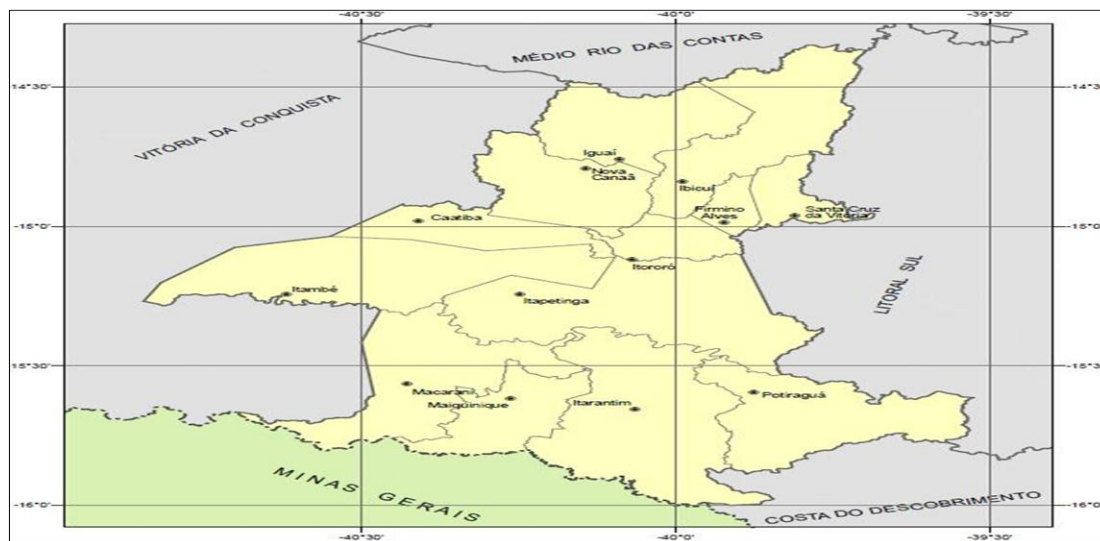
3.3 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa

Antes de fazermos a caracterização da comunidade tradicional Tinga e da escola, *locus* desta pesquisa, é necessário que façamos a apresentação do município de Maiquinique-BA, bem como do censo escolar, número de escolas e professores da rede municipal de ensino:

Maiquinique é um município brasileiro do estado da Bahia. Tem como principal atividade econômica a pecuária, a agricultura de subsistência, a indústria de calçados e um polo de extração de minério, o grafite. Está localizado ao Sudoeste da Bahia e ao Nordeste do Brasil e fica a 633 km de Salvador (via BR-116). Maiquinique é uma palavra indígena, de

origem tupi-guarani e significa Rio de Peixes Pequenos⁵. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2021, a população estimada é 10.294 (IBGE 2021). Maiquinique faz parte do território Médio Sudoeste da Bahia.

Figura 1 – Território Médio Sudoeste da Bahia



Fonte: Sistema de Informações do Patrimônio Cultural da Bahia (SIPAC), 2023.

Os dados do IBGE de 2021, sobre a Educação de Maiquinique-BA, mostram que: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal foi de 3,9. De acordo com o Censo Educacional de 2021, o município de Maiquinique-BA tem 1.790 estudantes matriculados na rede municipal de ensino. Do total de estudantes matriculados, há 428 na Educação Infantil e 1.362 nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O quantitativo de escolas em toda rede municipal está assim distribuído: 04 escolas de Educação Infantil e 07 escolas de Ensino Fundamental. Para atender a demanda das escolas, o município conta com 115 docentes. (IBGE, 2021).

3.4 A Comunidade Tradicional Tinga

A Comunidade Tradicional Tinga, localizada na zona rural do município de Maiquinique-BA, é uma comunidade negra rural, e que se encontra em processo de reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo, pela Fundação Cultural Palmares.

⁵ Informações retiradas do *site* oficial da Prefeitura Municipal de Maiquinique-BA. Disponível em: <http://www.maiquinique.ba.gov.br/site/>.

Conforme ressalta Santos (2022),

A Comunidade Tradicional do Tinga passa por processo antropológico de reconhecimento quilombola, junto ao Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) através do grupo de pesquisa A Geografia dos Assentamentos na Área Rural (GeografAR), atualmente coordenado pelas professoras Gilca Garcia de Oliveira e Guiomar Inez Germani (SANTOS, 2022, p. 13)

De acordo com Jesus (2019), os estudos realizados pelo grupo de pesquisa GeografAR/UFBA na Comunidade, em um diagnóstico preliminar, apontaram que a comunidade foi formada desde o primeiro momento de ocupação territorial da região, ainda na década de 1930, concomitantemente à formação das primeiras fazendas de gado na região.

A comunidade fica localizada nas partes mais altas, íngremes e de difícil acesso, na paisagem montanhosa entre os municípios de Macarani-BA e Maiquinique-BA. O Tinga recebeu esse nome apenas na década de 1980, assim batizado pelo Pe. Rafael, sacerdote belga que organizou com essas famílias a Comunidade Eclesial de Base – CEB. Anteriormente, os moradores denominavam o local como “Mal Dormido”, uma referência à noite em que negros fugidos ou retirantes do alto sertão passaram em uma caverna no alto da serra. Dessas pessoas, que ali acabaram se fixando, descendem os moradores da comunidade (JESUS, 2019).

A população do Tinga possui cerca de 200 habitantes que, atualmente, moram na comunidade. Contudo, segundo relatam as famílias, há um número de quase 100 pessoas que saiu da comunidade para morar em outros lugares e regiões do país. A comunidade conta com uma Associação de Moradores e Pequenos Produtores Rurais e uma escola que atende à Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental I, Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – EPJAI e Eixo V tempo Formativo II (MAIQUINIQUE/PPP, 2022). Os serviços de Educação da comunidade estão sob a responsabilidade do município de Maiquinique-BA, e os serviços de Saúde estão sob a responsabilidade do município de Macarani-BA. Não há posto de saúde na comunidade. A energia elétrica chegou à comunidade no ano de 2019 e a *internet* em maio de 2021.

As manifestações culturais e os saberes ancestrais da comunidade considerados mais importantes são: as festas juninas, os saberes acerca das plantações, o cultivo da mandioca, as tradições das festas dos reis e outras tradições como o futebol.

Segundo Santos (2022),

O povo do Tinga desenha os contornos de sua terra e território assentado na tradição oral, em valores e saberes indígenas e africanos. Trata-se de mais um dos inúmeros vestígios de organizações rurais negras no decurso colonial de expropriação das terras, escravidão e embranquecimento (SANTOS, 2022, p. 261).

No mesmo sentido, segundo Santos (2022),

A Comunidade Tradicional do Tinga emerge como uma continuidade de um legado afrodiaspórico e indígena. Os conhecimentos, saberes, fazeres, dizeres são transmitidos através de estórias, causos, mitos e lendas, e é justamente a língua(gem) que permite que essa bagagem cultural não se desintegre e se perpetue. Tomemos como exemplo o modo de fazer em torno da etapa de rapagem da mandioca; Ao rapar a mandioca, o pé dela deve tá pra baixo, se você tiver rapando ao contrário ficará viúvo. Há duas coisas interessantes que eu gostaria de compartilhar com vocês sobre essa crença. A primeira delas é o valor familiar atribuído ao casamento, meio pelo qual a família cresce e se perpetua. Afinal trata-se de uma realidade em que a maioria das pessoas estão propensas a se casar, pois isso faz parte do imaginário cultural que corporifica os sentidos sobre a instituição familiar do Tinga, em que quase todos os membros são originários do casal fundador: Seu Pitonga e Dona Chica (SANTOS, 2022, p. 262).

A comunidade Tradicional Tinga pode ser vista nas fotografias⁶ abaixo (Fotografias 1, 2, 3, 4 e 5):

Fotografia 1 – Comunidade Tradicional Tinga



Fonte: Fotografia feita e concedida por Yanna Richelly de Souza Costa, (2023).

⁶ As fotografias 1, 2, 3 e 5 desta dissertação foram feitas e concedidas por Yanna Richelly de Souza Costa, farmacêutica pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Endereço de acesso ao currículo Lattes da pesquisadora: <http://lattes.cnpq.br/0801663980975754>.

Fotografia 2 – Primeira casa construída na Comunidade Tradicional Tinga



Fonte: Fotografia feita e concedida por Yanna Richelly de Souza Costa, (2023).

Fotografia 3 – Casa de uma família da Comunidade



Fonte: Fotografia feita e concedida por Yanna Richelly de Souza Costa, (2023).

A Escola Rural Municipal Tinga é mantida pela Prefeitura Municipal de Maiquinique-BA, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. A Escola é um prédio novo, reconstruído recentemente. O público dessa escola são estudantes da própria comunidade.

Fotografia 4 – Associação de Moradores e Pequenos Produtores Rurais do Tinga



Fonte: Fotografia extraída do *Facebook*⁷, (2023).

Fotografia 5 – Prédio da nova Escola Rural Municipal Tinga



Fonte: Fotografia feita e concedida por Yanna Richelly de Souza Costa, (2023).

⁷ Fotografia extraída do perfil do *Facebook* “Associação dos Pequenos Produtores Rurais e Moradores do Tinga”. Endereço eletrônico: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064728817122>.

A Escola Rural Municipal Tinga funciona nos turnos matutino e noturno, com a seguinte organização: no turno matutino, no horário das 08 às 12 horas, funciona a Educação Infantil, nesse caso, a Pré-escola, para crianças a partir dos quatro anos de idade. Também no turno matutino, a escola atende os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). No turno noturno, no horário das 18:00 às 21:00 horas, funciona a EPJAI e o Eixo V tempo Formativo II (MAIQUINIQUE/PPP, 2022).

Para atender a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, EPJAI e o Eixo V tempo Formativo II, a escola conta com duas salas de aula por turno (MAIQUINIQUE/PPP, 2022). Em relação aos recursos humanos, a escola conta com funcionários de apoio técnico e administrativo, bem como com um quadro docente constituídos por professores (MAIQUINIQUE/PPP, 2022).

De acordo com o Censo Escolar de 2021, a Escola Municipal Rural Tinga tem o total 10 professores (as) e 63 estudantes. Do total de estudantes matriculados: 03 na Pré-escola; 11 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 40 na EJA; 09 na Educação Especial. O número de funcionários da escola é 04 (CENSO ESCOLAR, 2021).

A seguir, com base nas informações disponibilizadas no censo escolar de 2021, apresentamos o quadro das categorias de infraestrutura:

Quadro 1 - Categorias de infraestrutura da Escola Rural Municipal Tinga

Acessibilidade	Alimentação	Tecnologia
Escola com Acessibilidade – Sim Dependências com Acessibilidade - Sim Sanitário com Acessibilidade – Sim	Alimentação fornecida – Sim Água filtrada – Sim	Internet - Sim Banda Larga - Não
Serviços	Equipamentos	Dependências
Água tratada (rede pública) – Não Água poço artesiano – Não Água de Cacimba – Não Água de fonte de Rio – Sim Água inexistente – Não Energia Elétrica (rede pública) – Sim	Aparelho DVD - Não Impressora - Não Parabólica - Não Copiadora - Não Retroprojektor / Projetor - Sim	Sanitário dentro da escola – Sim Biblioteca - Não Cozinha – Sim Láb. Informática – Não

Energia Elétrica (Gerador) – Não	TV - Não	Láb. Ciências – Não
Energia Elétrica (Outros) – Não		Sala de Leitura –
Sem energia elétrica – Não		Não
Esgoto (rede pública) – Não		Quadra de Esportes –
Esgoto (Fossa) – Não		Não
Esgoto inexistente – Sim		Sala da Diretoria –
Lixo com coleta periódica – Não		Não
Lixo (Queima) – Sim		Sala de Professores –
Lixo (Joga em outra área) – Não		Sim
Lixo Reciclagem – Não		Sala de Atendimento
Lixo (Enterra) – Não		Especial – Não
Lixo (Outros) – Não		

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Censo Escolar (2021).

3.5 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Constituem sujeitos desta pesquisa: 04 professoras, 01 professor, 01 diretor, 01 coordenadora pedagógica e 03 moradores da Comunidade Tinga, totalizando 10 participantes.

Os participantes, colaboradores da pesquisa, foram assim identificados: os professores como **Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4 e Docente 5**. O diretor e a coordenadora pedagógica como **Gestor 1 e Gestora 2**. As lideranças da comunidade foram identificadas pelos seus nomes reais: **Ancelmo, Eliana e Dalvani**.

Dentre os moradores da comunidade Tinga temos: Eliana, liderança da comunidade, filha do Sr. Sebastião, idealizador da escola na comunidade. Eliana mora na comunidade, tem formação superior em Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, é Agente de Saúde da Comunidade e concursada na Prefeitura de Macarani-BA. Ancelmo, presidente da Associação de Moradores e Pequenos Produtores Rurais, é servidor público da Prefeitura Municipal de Macarani-BA e mora na cidade em que trabalha. Dalvani, uma das moradoras mais velhas da comunidade, faz oito meses que mudou com a família para a cidade de Maiquinique-BA. Dalvani está matriculada na escola da cidade, em processo de alfabetização.

Em relação à gestão e ao corpo docente da escola, temos o seguinte perfil, elucidado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Apresentação dos (as) entrevistados (as) que atuam na Escola Rural Municipal Tinga

Nome	Função	Tempo de atuação na escola	Formação
GESTOR 1	Diretor da Escola	6 anos	Graduação em Pedagogia pelo Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR/UESB e Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Montenegro.
GESTORA 2	Coordenadora Pedagógica da Escola	3 anos	Cursou Magistério do Ensino Médio.
DOCENTE 1	Professor da disciplina de Língua Portuguesa, História e de Inglês	1 ano	Graduação em Letras, com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.
DOCENTE 2	Professora da Educação de Jovens e Adultos	4 anos	Graduação em Pedagogia pela UNOPAR e Especialização em Educação Infantil
DOCENTE 3	Professora da Educação de Jovens e Adultos	3 anos	Cursou Ensino Médio Completo
DOCENTE 4	Professora da Educação de Jovens e Adultos	1 ano	Cursou Ensino Médio Completo
DOCENTE 5	Professora do 1º ao 5º ano	3 anos	Graduação em Pedagogia pela UNOPAR

Fonte: Elaborado pela autora, por meio dos dados da pesquisa de campo (2022).

Diante do quadro apresentado acima, temos a seguinte caracterização: O Gestor 1 tem formação em pedagogia pelo Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR/UESB e especialização em psicopedagogia pela Faculdade Montenegro. Concursado, foi designado para trabalhar na escola, devido a sua experiência em escolas da zona rural. Atua na Escola Municipal Rural Tinga há seis anos. A Gestora 2, coordenadora pedagógica, é aposentada, cursou magistério e foi designada para trabalhar na escola por ter experiência em escolas de zona rural. Atua na escola há três anos.

O corpo docente é assim constituído: A Docente 1 tem formação em letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Recebeu o convite para ser professor da disciplina de Língua Portuguesa, História e de Inglês. Atua na escola há um ano.

A Docente 2 tem formação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, é concursada, cursou especialização em educação infantil e trabalha com a Educação de Jovens e Adultos na escola há 4 anos.

As Docentes 3 e 4 tem ensino médio completo, ambas trabalham na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Docente 3 atua há e anos na escola e a Docente 4 há 1 ano.

A Docente 5 tem formação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, trabalha com turmas do 1º ao 5º ano, é professora contratada e atua há três anos na escola.

3.6 Técnica utilizada para a organização e análise dos dados

Para a organização e tratamento dos dados, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo. Segundo Gomes (2007), a análise de conteúdo surgiu no início do século XX, num cenário em que predominava o behaviorismo. A estratégia de análise de conteúdo, que passou por várias formas de efetivação ao longo desse século, inicialmente era concebida a partir de uma perspectiva quantitativa. O autor argumenta que a história da análise de conteúdo, com seus primórdios, sua expansão e sua atualização até os anos 1970 se encontra muito bem sistematizada por Bardin (1979), que tem sido uma das maiores referências no que diz respeito aos estudos e produções científicas sobre a análise de conteúdo enquanto técnica de pesquisa.

De todo modo, a análise de conteúdo passou por diferentes fases ao longo do século XX e novas questões e perspectivas foram incorporadas, de modo que análises mais

qualitativas foram substituindo a tradição quantitativa, de viés positivista (RICHARDSON, 2015).

Na perspectiva de Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo se constitui em um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter [...] indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”, de forma que, segundo Franco (2018, p. 21), “o ponto central da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Gomes (2007) afirma que os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa (de forma exclusiva ou não), são os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação.

A categorização, segundo Bardin (1979, p. 117), é [...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

A inferência, segundo Gomes (2007, p. 90), “é uma fase intermediária entre a descrição que é enumeração das características do texto, resumida após tratamento analítico e a interpretação que é a significação concedida a essas características”. Gomes (2007) observa que se o pesquisador não tiver um conhecimento sobre o contexto do material a ser analisado e se não formular perguntas baseadas em estudos ou experiências prévias com o assunto, dificilmente conseguirá fazer inferências de seus achados de pesquisa.

E no que se refere à interpretação, Gomes (2007) ressalta que com esse procedimento procura-se ir além do material. Deste modo, para o autor, a interpretação consiste em relacionar as estruturas semânticas com estruturas sociológicas dos enunciados presentes na mensagem.

Como se pode ver, a análise de conteúdo pode se tornar um relevante instrumento para a prática da pesquisa, sobretudo no que se refere à organização e análise dos dados.

4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA RURAL MUNICIPAL TINGA EM MAIQUINIQUE-BAHIA

Neste capítulo são apresentados os resultados e as análises dos dados da pesquisa. Dividimos em quatro seções, a saber: Projeto Político Pedagógico da Escola Rural Municipal Tinga e a educação antirracista: aproximações ou distanciamentos? As Concepções e expectativas acerca da Educação Escolar na Comunidade Tinga: um olhar das lideranças do Tinga; As Concepções dos docentes e gestores sobre a educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga; Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Escola Rural Municipal Tinga: produzindo ausências. Os colaboradores da pesquisa, como já referidos estão assim identificados: os professores como Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4 e Docente 5. O diretor e a coordenadora pedagógica como Gestor 1 e Gestora 2. As lideranças da comunidade serão identificadas pelos seus nomes reais: Ancelmo, Eliana e Dalvani.

4.1 Projeto Político Pedagógico da Escola Rural Municipal Tinga e a educação antirracista: aproximações ou distanciamentos?

Fizemos uma análise da concepção de educação subjacente no Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Rural Municipal Tinga e de que forma tal concepção dialoga com a perspectiva de educação antirracista e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Nos últimos anos, no campo educacional brasileiro, as escolas têm discutido sobre as temáticas relacionadas à autonomia, cidadania e participação. O interesse por tais discussões tem fomentado o debate sobre a reivindicação de um Projeto Político Pedagógico para as instituições escolares que tenham como princípio o modelo de gestão democrática e participativa.

Para Gadotti (1998),

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1998, p. 02).

Conforme assinalado por Veiga (1998), o Projeto Político Pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova

do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. No PPP, segundo Veiga (2005, p. 15), são explicitados os “fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola”, sem perder de vista, como afirmam Diallo, Rizzo e Assis (2018, p. 142), “a permanente interlocução com a concepção de cidadania e de sociedade que se quer (re) construir”.

O campo da educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva do antirracismo, introduz a necessidade de que o PPP das escolas seja construído observando o que determinam as Leis nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. Ou seja, introduzir a discussão acerca da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Histórias e Culturas Indígenas pode sinalizar que a escola “está comprometida com a superação de equívocos e com preencher lacunas deixadas pelo eurocentrismo” (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018, p. 142).

Ademais, para os autores,

[...] Além disso, ela quer aproximar os negros das histórias de lutas, de resistência de seus ancestrais, do protagonismo africano e, principalmente, refletir sobre a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. Sugere também que a escola está comprometida com a construção de uma autoimagem positiva do aluno negro, uma vez que, ao valorizar o seu padrão estético e cultural, conseqüentemente elevam-se as possibilidades de sucesso escolar e profissional. E não menos importante, a inclusão explícita da temática no PPP traz a finalidade de eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, proporcionando aos alunos negros, indígenas e brancos condições de aprender sobre a diversidade humana de modo que esta seja respeitada (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018, p. 142).

O documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações”, elaborado em 2011 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ao traçar as orientações sobre como deveria ocorrer a construção do documento que resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, definiu que:

A educação escolar quilombola deve ter como referência valores sociais, culturais, históricos e econômicos dessas comunidades. Para tal, a escola deverá se tornar um espaço educativo que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território. Portanto, a escola precisa de currículo, projeto político-pedagógico, espaços, tempos, calendários e temas adequados às características de cada comunidade quilombola para que o direito à diversidade se concretize. Essa

discussão precisa fazer parte da formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2011, p. 13).

O Parecer CNE/CEB nº 3/2021, intitulado “Reexame do Parecer CNE/CEB nº 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas”, em relação ao PPP, afirma que “A educação quilombola torna-se eficiente ao seu povo na medida em que estabelece seu Projeto Político-Pedagógico – PPP de acordo com práticas educacionais condizentes com seus objetivos” (BRASIL, 2021, p. 18).

O desenho do Projeto Político-Pedagógico está proposto nessa diretriz, como expressão de autonomia e identidade escolar, além de consulta e participação coletiva às e das comunidades quilombolas, visando à inclusão das diferenças e especificidades das culturas locais: [...] Art. 31 - O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações: I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução; II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos; III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas; IV - **ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar** (BRASIL, 2021, p. 18, grifo nosso).

Por isso, segundo o referido documento,

O PPP de escola quilombola necessita desnudar suas intenções, compromissos e identidade de seus integrantes e estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica dos quilombos e, evidentemente, na inter-relação Quilombo, Campo, Cidade, em perspectiva inclusiva, a fim de afirmar identidades historicamente excluídas também pela violência de livros didáticos, ao longo de períodos históricos que apagaram os africanos e afro-brasileiros enquanto sujeitos históricos (BRASIL, 2021, p. 18-19).

A estrutura do Projeto Político Pedagógico da Escola Rural Municipal Tinga compreende: apresentação; identificação; objetivos; metas e fundamentação. Constam ainda, em anexo, algumas fotos da comunidade escolar no momento de apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP), ocorrido em 13 de outubro de 2022.

A princípio, em uma análise mais geral, o Projeto Político Pedagógico não faz referência à educação escolar quilombola ou à educação do campo, o que seria necessário, afinal, trata-se de uma comunidade negra rural. E essa característica é assim colocada no

projeto: “A clientela atendida pela escola faz parte da classe que *estar* lutando para ser reconhecida como quilombola”. [...] “Nossa clientela, com característica eminentemente rural” (MAIQUINIQUE/PPP, 2022).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em seu Art. 3º afirma que:

Art. 3º Entende-se por quilombos:

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 (BRASIL, 2012, p. 4).

Ao descrever as propostas pedagógicas, o Projeto Político Pedagógico não faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Sobre as práticas educativas, a escola reconhece que as propostas pedagógicas foram elaboradas em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Lei nº 9.394/96, “instrumento normativo do Projeto Político Pedagógico, que além de apontar rumo e direção as nossas atividades, especifica o compromisso estabelecido coletivamente com a comunidade escolar” (MAIQUINIQUE/PPP, 2022).

É pertinente afirmar que a comunidade do Tinga é remanescente de quilombo, desse modo, por se tratar de uma comunidade de remanescentes, faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico se fundamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A Educação Escolar Quilombola organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se de memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (BRASIL, 2012, p. 26).

Ao relatar sobre a Matriz Curricular, o Projeto Político Pedagógico argumenta que as disciplinas estão organizadas em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Normas do Conselho Municipal de Educação, “utilizando-se dos princípios de contextualização e interdisciplinaridade no seu processo metodológico que exige do educador e do educando momentos de trabalho coletivo, para a apropriação, construção e reconstrução

do saber (MAIQUINIQUE/PPP, 2022). No entanto, as matrizes curriculares não estão apresentadas no Projeto Político Pedagógico.

Para Arruti (2017), a reforma educacional iniciada com a Lei nº 9.394/1996 trouxe mudanças importantes para a abordagem da cultura na escola e da escola. Desse modo, segundo o autor, ao fazer referência a esse debate já é possível situar o processo de definição de uma política que tem em vista a ideia de uma educação quilombola

Dentre os temas transversais trabalhados pela escola, consta no Projeto Político Pedagógico: história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, em um artigo sobre a experiência político-pedagógica na EJA da Escola Rural Municipal Tinga, Santos (2022) assinala que,

As reuniões para discussão do PPP eram cerceadas por um discurso deslegitimador das especificidades étnico-culturais da Comunidade Tradicional do Tinga, num gesto de apagamento e silenciamento da memória coletiva, da língua remanescente, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, e da territorialidade (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) na (re)elaboração e norteamento do Projeto Político Pedagógico e do Currículo Escolar (SANTOS, 2022, p. 13).

A respeito dessas contradições relatadas por Santos (2002) e o que está presente no PPP da escola, faz-se importante ressaltar que a Comunidade Tradicional do Tinga passa por processo de estudo antropológico para o seu reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo. Diante disso, sendo uma comunidade negra rural, o debate acerca das especificidades étnico-culturais da Comunidade Tradicional do Tinga deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola e não o silenciamento das práticas culturais oriundas das comunidades quilombolas. Portanto, é possível afirmar que há silenciamento, afinal, em nenhum momento o Projeto Político Pedagógico da escola faz referências às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, Santana *et al.* (2016) assinalam que,

A educação quilombola e para os quilombolas deve-se constituir na perspectiva da diferença e da especificidade, posto que deverá atender ao plano da diferença constitutiva dos modos de existência dessas comunidades que se apresentam tão diversos no território brasileiro e latino-americano. (SANTANA *et al.*, 2016, p. 153).

No que tange ao processo de avaliação, consta no Projeto Político Pedagógico da escola que “a avaliação dar-se-à de conformidade com o previsto na Lei nº 9.394/96.” (MAIQUINIQUE/PPP, 2022). Parece claro que a avaliação da escola não está condicionada às especificidades das comunidades quilombolas, como é definido pela Resolução CNE/CEB 8/2012. É oportuno frisar que as reuniões realizadas na escola para discussão do Projeto Político Pedagógico “eram mediadas por uma Gestão Escolar autocrática e ideologicamente orientada às práticas neoliberais de transposição de um modelo educacional urbano (lógica instrumental) para a Educação do Campo” (SANTOS, 2022, p. 13).

Essas análises sinalizam que as práticas pedagógicas constituídas na Escola Rural Municipal Tinga não têm dialogado com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Isso faz crer que a escola adota valores da cultura dominante, sustentada por uma concepção de educação eurocêntrica, que segrega e invisibiliza o patrimônio cultural afro-brasileiro, bem como os conteúdos culturais da comunidade tradicional Tinga, produzindo ausências que se acentuam no currículo e nas práticas pedagógicas.

O Projeto Político Pedagógico tem sido objeto de estudos para professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino. 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 coletivos da população majoritária (VEIGA, 1998).

Veiga (1998) assinala ainda que,

A educação de qualidade só atinge seu sentido na prática pedagógica, nas interações vividas entre professores, alunos, pais e responsáveis, funcionários e representantes da comunidade, em suas experiências, processos e resultados. Para isso, é imprescindível a ruptura com a concepção conservadora de educação que incide na própria organização do trabalho pedagógico da escola, na vida escolar dos alunos, no que fazem e como fazem, o que vivem e como vivem. Por outro lado, a ruptura implica condições favoráveis que ofereçam recursos financeiros necessários, condições e processos para que se possa atingir a prática pedagógica em sua essência (VEIGA, 2009, p. 06).

Como já foi explicitado, existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. Um currículo diferenciado está previsto nas Diretrizes Nacionais no Artigo 34, quando afirma que:

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. § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político pedagógicos. § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2021, p. 19).

No decorrer das entrevistas com os docente e gestores indagamos em que medida o Projeto Político Pedagógico da Escola busca atender às especificidades da política para uma educação escolar quilombola. As narrativas demonstram em unanimidade que não tem nada sobre educação escolar quilombola no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Assim, ao que parece, ficou demonstrado no Projeto Político Pedagógico da escola que não há lugar para o povo quilombola; não há protagonismo desses atores sociais; que a escola não traz a história da comunidade; que não há como identificar como o povo quilombola está representado nesse Projeto Político Pedagógico, de forma que é possível afirmar que a elaboração desse documento continua alicerçada na matriz europeia de produção do saber, produtora de ausências e linhas abissais, como afirma Santos (2022). Como consequência, “ao negar espaço aos saberes produzidos a partir da história e da cultura afro-brasileira e africana, a escola contribui para a perpetuação das manifestações de preconceitos e discriminações raciais” (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018, p. 154).

É preciso pensar e construir uma educação para o reconhecimento do outro, de forma a superar a monocultura do saber e o daltonismo cultural, como propõe Candau (2014), o que requer construir práticas pedagógicas antirracistas, afirmadoras das diferenças e produtoras de identidades e subjetividades rebeldes. Se há um avanço, em termos legais, do reconhecimento de uma educação específica, diferenciada e que deve se constituir em diálogo com as comunidades quilombolas, de forma a valorizar seus saberes, práticas culturais, memória coletiva, territorialidades, no caso da Comunidade Negra do Tinga, há muito a ser feito. E

também há muito a ser feito no que concerne à construção de educação intercultural crítica, capaz de explicitar lutas, superação de desigualdades e produção de pedagogias outras e decoloniais, como propõe Walsh (2009).

Como salienta Candau (2008), a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

4.2 As Concepções e expectativas acerca da Educação Escolar na Comunidade Tinga: um olhar das lideranças do Tinga

Buscamos analisar as concepções das lideranças da comunidade sobre a educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga. Inicialmente perguntamos às lideranças se já haviam participado de uma pesquisa antes. Perguntamos também como se sentiram ao serem convidadas para participar desta pesquisa. Elas responderam que se sentiram bem e que ficaram felizes. Uma das lideranças da comunidade destacou que:

De certa forma, é gratificante participar de uma pesquisa que é uma forma de trazer o reconhecimento da nossa comunidade como quilombola e de não deixar esquecido as lutas e resistências que tivemos ao longo dos tempos; de buscar entender um pouco do nosso passado (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Como se pode ver no depoimento de Ancelmo, o sentimento de pertencimento cria uma identificação com o lugar, despertando, assim, a vontade de contar a sua história. E esta pesquisa é uma forma de dar visibilidade para essa comunidade.

Com o intuito de conhecer a história da comunidade através do olhar e da perspectiva de quem pertence à comunidade, indagamos: Quantos anos de existência tem a comunidade do Tinga? Como foi formada a comunidade do Tinga? Quem foram os primeiros moradores? Vieram de qual local?

Vejamos as narrativas a seguir:

As pessoas mais velhas falam que a Comunidade surgiu em torno dos anos de 1958 a 1962, quando chegaram os primeiros moradores para a Comunidade, que foram o Sr. Pitonga e João Preto. Eles vieram em busca de trabalho, mas, na verdade, vieram foragidos da região da Caatinga de Vitória da Conquista, e vieram se abrigar na propriedade e começaram a trabalhar nas fazendas e formaram as primeiras famílias da comunidade. A Comunidade do Tinga ,hoje, é toda formada pelas famílias de Sr. Pitonga e Sr. João Preto (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Vieram da região de Vitória da Conquista, eram descendentes de pessoas escravizadas, se abrigaram na fazenda conhecida com “Mal Dormida”, que

hoje é o Tinga, e começaram a trabalhar e formaram famílias e construíram a Comunidade. Na Comunidade do Tinga todo mundo é parente (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Os primeiros moradores foi o meu avô, Herminio José dos Santos, depois veio outro morador, que é parentado do meu avô materno, que tinha o apelido de João Preto. Daí, eles começaram a construir família. O meu avô veio fugindo da seca da Caatinga, e tem uma história que teve uma gruta que tinha o nome de “Mal Dormida”. Esse nome tem por conta desses moradores que vieram fugindo da seca. Vieram 6, três ficaram na comunidade, 3 três foram embora. Daí, desses 3, foi surgindo a comunidade (Eliana. Entrevista em janeiro de 2023).

Recuperar a história da constituição da comunidade Rural do Tinga através dos relatos e perspectivas de seus moradores é importante. No entanto, tendo em vista os limites desta pesquisa, não foi possível aprofundar e estender esse diálogo, ouvindo outras pessoas da comunidade e, por isso, focamos na temática desta pesquisa, que é sobre a escola.

Buscamos conhecer como acontecia o processo de ensino antes da existência da escola. Pois bem, de acordo com as narrativas, quando o Sr. Sebastião José dos Santos que veio de outra região chegou à comunidade tradicional Tinga, casou-se com a filha de Sr. Pintonga e constituiu uma família. Assim, com o nascimento dos filhos e das filhas, o Sr. Bastião viu a necessidade de seus filhos estudarem, pois ele nunca havia frequentado uma escola. Desse modo, o Sr. Bastião levou seus filhos para outra região rural, onde tinha escola, a 10 quilômetros de Maiquinique-BA. Conforme o relato de uma moradora: *“Muito dos mais velhos da minha idade, ninguém tem estudos. Aí estudava na Baixa Grande ou lá na Serra do Acari, que tinha uma escola também. Era assim porque no Tinga não tinha escola”* (Dalvani. Entrevista em dezembro de 2022).

Apesar do esforço dos filhos dos moradores em saírem do Tinga para estudar nessas regiões, a continuação dos estudos foi interrompida pelas dificuldades encontradas durante o percurso. Diante de tal situação, o Sr. Bastião procurou o prefeito do município na ocasião para ver a possibilidade de trazer um professor do município para ir dar aulas na comunidade. Mas o acordo que o prefeito propôs na ocasião foi o de que o Sr. Bastião teria que garantir a alimentação e moradia para o professor do município. Permanentemente preocupado com a educação das crianças, o Sr. Bastião disponibilizou uma casa e a feira de alimentos para que o professor do município pudesse ter condições de ir à comunidade e ministrar as aulas. *“E aí veio um professor que ficava na casa de meu avô. O professor chamava Matruz Heleno. Daí ele vinha para dar aulas, só que ninguém tinha um desenvolvimento por falta de conhecimento também”* (Eliana. Entrevista em janeiro de 2023).

Segundo Ancelmo:

O processo de aprendizagem era alfabetização mesmo. Mas a região de difícil acesso e as chuvas dificultavam a ida do professor à Comunidade. Desse modo, às vezes o professor ficava dois a três meses sem ir à comunidade para dar aulas para os filhos dos moradores da comunidade (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Continuando com o diálogo, indagamos: Como foi criada a Escola nesta Comunidade? Quem foi o (a) principal idealizador (a)? Segundo as narrativas, o principal idealizador da escola foi o Sr. Sebastião José dos Santos, um dos moradores mais velhos da comunidade, e foi ele também a pessoa que lutou pela escola. “*Para ver os filhos com educação, para não criar como ele, foi atrás do prefeito*” (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022). “*Ele viu as dificuldades dos filhos e falou que ia até o prefeito, para ver se o prefeito faz pelo menos um quarto para botar os alunos para estudar*” (Dalvani. Entrevista em dezembro de 2022).

Desse modo, o Sr. Sebastião lutou não só para ter um professor para dar aulas na comunidade, mas também lutou para que a escola fosse criada na comunidade, visto que os seus filhos ficavam até um ano sem ter professor devido ao difícil acesso à comunidade, mas também devido à falta de interesse por parte do poder público. Eliana, uma das filhas do Sr. Bastião, expressou todo esse caminho de luta e conquista:

O meu pai, que era pai de oito filhos, e todo mundo sem escola, o meu pai achou que o presente que poderia dar para a gente era os estudos. Aí o meu pai foi na cidade de Macarani, atrás do prefeito para trazer uma escola para a comunidade, mas o prefeito não teve muito interesse em trazer a escola. Daí o meu pai foi para Maiquinique. O prefeito de Maiquinique mostrou interesse, mas nessa época não tinha estrada. A gente vinha em um carreirinho. Daí o prefeito de Maiquinique perguntou quem daria o material e pedreiro para construir a escola, daí o meu pai disse que dava o seu jeito. Daí o meu pai cedeu a madeira e falou que cerrava a madeira, e o prefeito pagou para um ajudante dele cerrar a madeira e fez uma escolinha pequena, um cômodo, e colocou o telhado de telha eternit. Mas assim que terminou a escola com telha eternit, veio uma chuva e levou tudo para baixo do rio. Daí foi outro trabalho e meu pai teve que construir de novo a escola (Eliana. Entrevista em janeiro de 2023).

Ao que parece, a escola foi fundada no ano de 1990. O nome de Escola Rural Municipal Tinga, embora a comunidade já entrou em discussão para mudança de nomes, sugerindo que a escola tenha o nome de moradores da comunidade, a escola continua com esse nome até os dias atuais. Indagados sobre quem foram os primeiros professores da escola, o que ensinavam e para quem ensinavam, as lideranças disseram que Marinelza foi a primeira professora oficial da escola. Ainda de acordo com as lideranças, o ensino era focado em ler e escrever, e que foi um sonho para aqueles que aprenderam ler e escrever, considerado também

uma grande conquista o fato de que a professora ensinava somente os moradores da comunidade.

Vejamos um importante depoimento:

A primeira professora oficial foi Marinelza, lá de Maiquinique. A gente tinha dois irmãos, aí na segunda-feira um irmão buscava a professora montado de burro e trazia ela. O meu pai que dava o alimento para ela, só a fim da gente aprender, e aí, quando era na sexta-feira, um outro irmão ia levar de novo a professora montado de burro, até que a gente aprendeu. Estudou até a quarta série (Eliana. Entrevista em janeiro de 2023).

Quando indagamos qual a importância da escola para a comunidade, as lideranças expressaram que a escola tem grande importância para as pessoas da Comunidade, pois a educação transforma, liberta e abre novos campos.

Vejamos um depoimento:

Eu mesmo, quando sai da Comunidade há 12 anos e retornei, sempre falo da importância de reforçar a educação do Tinga. Já falo de questões de nosso tempo, pois nossos pais, tios, avós, nenhum deles conseguiram se alfabetizar. Muitos deles tiveram vontade de serem alfabetizados, mas a necessidade do trabalho e educação de difícil acesso dificultaram. Hoje, a importância da escola tem melhorado. Um exemplo, dentro da Comunidade: hoje já tem pessoas que fizeram cursos de Pedagogia, Serviço Social; tem outras pessoas fazendo Enfermagem. A educação abre oportunidade. Então, tem grande importância a escola para a comunidade (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Para Gomes (2011), a educação é um dos principais campos de luta dos movimentos sociais no Brasil. A autora mostra que quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade enquanto direito social. E mais, como um direito social que deve garantir nos processos políticos e práticas educativas, a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais (GOMES, 2011, p. 135).

Refletindo sobre a sociedade brasileira no momento atual, Gomes (2017) assinala que,

O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás. Não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir, a partir de 2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial- não sem resistências – nas várias políticas sociais existentes (GOMES, 2017, p. 01).

Prosseguindo com o diálogo, questionamos: Teve algum momento de resistência para o mantimento da escola na comunidade? Como aconteceu? Segundo Eliana, não teve

momento de resistência para a continuidade da escola na comunidade. Desde quando a escola foi criada, ela sempre se manteve ativa, pois isso interessa o capital político. Escola ativa, em funcionamento, o recurso vem. O que nos leva questionar é: para quem ou para onde vai esse recurso? Vejamos a seguir um relato que consideramos importante:

A escola sempre foi ativa. Até porque essa escola, por ser em uma comunidade tradicional, eles [poder público] brigam até para que ela fica de pé, porque o recurso que vem para aqui é um recurso muito alto. Falta mais é qualidade na escola. Por ser um recurso alto que vem, para mim era para ser melhor a escola, poderia fazer melhor (Eliana. Entrevista em janeiro de 2023).

Continuando com a narrativa:

Eu já te disse que em uma época política, quando que era para fundar a escola e o prefeito de Macarani não quis fundar, mas depois quando chegou outra época que era outro prefeito que estava na prefeitura de Macarani, aí já queriam brigar para Macarani trazer a escola para o Tinga. Na época, a diretora das escolas de Maiquinique disse assim: que se Macarani tomasse a escola daqui do Tinga, que ela fechava as portas, pois os recursos que vinham para a escola do Tinga dava para manter as outras escolas (Eliana. Entrevista em janeiro de 2023).

Para Ancelmo, tem a resistência dentro da comunidade, como tem a resistência da participação pública. Sobre a resistência dentro da comunidade, isso ficou no passado, argumentou Ancelmo:

Quando falo da resistência dentro da comunidade, na época, talvez hoje eu vejo as pessoas mais velhas da comunidade que eles tiveram a resistência. E hoje, talvez, eu não os culpe, pois era o grau de conhecimento que eles não tinham e foram criados daquela maneira. Para eles, educação era que todos os filhos teriam que trabalhar, pegar no pesado, isso era dignidade. Os tios, os primos, todos teriam que trabalhar. Quando foi acertado em ter uma escola, um professor, eles diziam que isso não daria certo, pois os meninos teriam que ir trabalhar. E esse negócio de trazer gente de fora não dava certo, já teve essa resistência de trazer alguém de Maiquinique para colocar dentro da comunidade (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Ancelmo também falou sobre a resistência da participação pública:

E vem agora o processo de resistência para o mantimento da escola na comunidade, que eu vejo que é até hoje. Eu vejo que a comunidade evoluiu, construiu escolas. Nós lutamos para ter professores mais qualificados, que era um descaso com a comunidade, de colocar professores que não eram capacitados, que não trabalhavam, por exemplo, com a educação quilombola, que é uma forma de reconhecer a comunidade, de autoafirmar como quilombo. Havia esse descaso. E esse tipo de resistência ainda vejo nos dias atuais. Ainda tem resistência de certos políticos em relação à comunidade. Eu vejo assim, quer deixar a comunidade sem conhecimento, sem ter acesso à informação, sem dar liberdade de escolher. E a educação, sabemos que é uma forma de ter conhecimento e se libertar (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Indagamos se em algum momento houve planejamento junto com os responsáveis para compreender qual tipo de ensino os pais e as mães queriam para seus filhos (as). Segundo as narrativas, nunca houve esse planejamento na comunidade.

Ancelmo expressou que,

Houve um tempo que esse processo estava complicado, pois 38 alunos do Tinga concluíam o ensino fundamental (5ª série) e iam para as escolas de Maiquinique, e de 80% a 90% eram reprovados nas escolas da cidade. E isso começou a ter um problema sério dentro da comunidade, pois os pais e as mães diziam que os filhos iam para a escola e não aprendiam. Pensaram até em tirar os meninos da escola. Daí, foi feita uma pesquisa para saber a causa dos meninos do Tinga não aprenderem. Descobrimos que nunca houve planejamento na escola do Tinga. A escola do Tinga aprovava os meninos sem eles terem nenhum aprendizado. Daí, a comunidade começou a se organizar. Aí que veio a época das associações. A comunidade começou a questionar isso, pediram professores mais capacitados, melhorias nas escolas, isso tudo porque não tinha planejamento, não tinha o foco. Tem melhorado, mas precisa melhorar muito ainda (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Conforme ressalta Gomes (2017), o processo de emancipação e superação nos desafia a construir uma *pedagogia da diversidade* (de raça, de gênero, de idade, de culturas). No caso específico da comunidade negra, podemos dizer que a *pedagogia da diversidade* faz parte da história de luta dos negros e negras brasileiros e se adensa no início do século XX, fruto das organizações negras e suas alternativas de educação formal e não formal para a comunidade negra. Ela assume uma radicalidade maior no terceiro milênio com a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas, a demanda por ações afirmativas no Ensino Superior, a implantação de cotas raciais e as políticas de promoção da igualdade racial.

Para Santos (2022, p. 54), “as lutas dos oprimidos adotam uma variedade infinita de formas” e, nesse sentido, “são lutas organizadas de maneira explícita e deliberada por grupos, organizações e movimentos sociais com vistas a eliminar ou aliviar uma determinada opressão que seja considerada injusta”.

Essas lutas, em geral, podem ser facilmente delimitadas no tempo e no espaço, têm protagonistas e adversários facilmente identificáveis, assim como termos claros de confrontação para todas as partes envolvidas [...]. Essas formas de luta também pressupõem saberes que se sustentam e lhes conferem significado, como a consciência do sofrimento injusto, da arbitrariedade do poder e das expectativas frustradas; a análise crítica da situação real; a decisão sobre a maneira de resistir no contexto concreto levando a oposição até o limite sem uma confrontação direta; a cuidadosa ponderação de situações passadas, assim como de sua evolução; a

antecipação do que pode ocorrer segundo a ação que for empreendida ou não (SANTOS, 2022, p. 54-55).

Tudo isso, ainda de acordo com Santos (2022), requer a aplicação de saberes que devem ser complexos e também especializados, e que estejam estreitamente ligados aos mundos vitais daqueles para quem viver é lutar, visto que só a luta garante a sobrevivência.

Numa perspectiva parecida, Gomes (2017), também explica que:

A pedagogia da diversidade pode ser considerada como produto da luta contra-hegemônica no campo educacional e está no cerne do processo de emancipação social na educação. Ela poderá ser mais alimentada e desenvolvida se conseguirmos realizar uma ecologia de saberes, incorporando nestas múltiplas dimensões formadoras e conhecimentos dos sujeitos sociais: práticas, sentimentos, valores, corporeidade, saberes, culturas. Por isso ela tem que ir além da escola (GOMES, 2017, p. 92).

Indagamos também: Você se considera quilombola? Sabemos que a comunidade quilombola é permeada de vastos saberes ancestrais, qual/quais o (a) senhor (a) enfatiza como mais importante e por quê? Vejamos as narrativas a seguir:

Sim. Não só eu, mas muitos dentro da comunidade consideramos como quilombola, apesar de alguns que essa ideia ainda não fechou. É uma luta, é um sonho. As tradições, por exemplo, têm saberes de plantações. Os conhecimentos da época de plantar na época de lua são conhecimentos que a comunidade tem e utiliza para ela sobreviver com o que ela produza. Então, são conhecimento muitos válidos para a comunidade, sem contar com as tradições das festas dos reis, [tradição que tem se enfraquecido], das rezas (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Sim, me considero sim quilombola. O que eu mais enfatizo é que amo o meu lugar onde moro, minha comunidade. Amo de coração. Em nenhum momento penso de desistir e sair daqui. Eu acho importante todas as comemorações, pois são atrações farturentas, de tradição. Todo mundo se planeja para estes dias (Eliana. Entrevista em janeiro de 2023).

A gente se considera sim quilombola. Só falta registrar como quilombola. Os saberes ancestrais que eu acho mais importante é o São João. No São João, todo mundo mata um porco, faz muito biscoito. A gente se reúne, as vezes tem um parente fora e esse parente vem (Dalvani. Entrevista em dezembro de 2022).

Desse modo, fizemos o seguinte questionamento: a escola busca inserir nas aulas os conhecimentos presentes na comunidade quilombola do Tinga?

Não. A nossa conversa toda foi basicamente sobre tudo isso. É que não valoriza a comunidade, os saberes, as tradições, a cultura. Eu vejo tudo isso esquecido. Os mais velhos têm um conhecimento sobre plantação, que eles falam das fases da lua – lua cheia, lua minguante – coisas assim que os novos têm que aprender e valorizar; a questão da religião deles; uma série

de coisas. Isso é importante, mas isso não é trabalhado na escola (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

Assim, para concluir, indagamos: que concepções você elabora acerca da Educação Escolar na comunidade do Tinga? Quais as suas expectativas? Vejamos um depoimento:

Eu sempre sonhei, pensei que a educação poderia mudar. É tanto que nós enfrentamos frente às associações as lutas de internet para escola, que hoje já temos; de professores qualificados, que antes era um descaso. Trazia um professor que tinha apenas o 5º ano e fazer um acordo político e colocava dentro da comunidade. Eu achava um absurdo! As expectativas é que melhore, que a escola não seja tratada com descaso, que trate a educação como coisa séria, como uma forma de mudar a vida do ser humano, de mudar o olhar. Eu acho que hoje já tem mais pessoas na comunidade fazendo essas cobranças. Tem os meninos e as meninas já fazendo faculdade. Isso eu já vejo como uma evolução, mas eles vão contribuir para que a escola não morra. Hoje já tem uma escola mais de qualidade, já fez um prédio mais adequado. Isso tudo é reconhecimento; é valorizar a educação, mas também tem a questão de valorizar as pessoas de lá de dentro da comunidade. Não adianta trazer uma pessoa de fora que não conhece a comunidade, mas é importante colocar as pessoas da comunidade que estão fazendo faculdade para trabalhar lá na escola, pessoas que já estão inseridas na comunidade (Ancelmo. Entrevista em agosto de 2022).

As entrevistas com as lideranças da Comunidade Tinga contribuíram para que nós pudéssemos compreender as concepções e expectativas que alguns moradores da comunidade têm acerca da Educação Escolar na Comunidade Tinga. Percebe-se que há um sentimento de pertencimento coletivo e que embora a Comunidade ainda não seja oficialmente reconhecida como uma comunidade quilombola, muitos de seus moradores se reconhecem como remanescentes de quilombos.

O reconhecimento legal dos quilombos no Brasil representa um marco histórico na visibilidade das diferenças étnicas e culturais da sociedade. O mito da democracia racial escondeu as dores da escravidão causando lesões nas identidades afrodescendentes (CARRIL, 2017) e, por isso, é comum que pessoas que pertencem a comunidades remanescentes de quilombo tenham dificuldades em se reconhecerem como pertencentes desses coletivos.

Em estudo sobre a Comunidade Tradicional do Tinga e o enfrentamento do racismo institucional, Jesus (2019) assinala que,

A vulnerabilidade que atinge o modo de vida da comunidade tradicional do tinga também perpassa na sua luta pelo seu território. Tal vulnerabilização social da comunidade, produzida pela ação combinada de diferentes elementos, como a ação de agentes privados associados ao agronegócio e ao latifúndio, a ausência de políticas públicas sociais básicas e o racismo institucional, geram ciclos de violência que se manifestam, não raras vezes, de maneira interna e invisibilizada (JESUS, 2019, p. 17).

Percebe-se também nas falas das lideranças que a história da construção da comunidade contada pelos antepassados continua viva na memória. Compreendem que ter uma escola na comunidade e a presença de professores representa uma grande conquista, mas também há um sentimento de angústia por saber que a educação ofertada não contribui totalmente para um ensino de qualidade e voltado à valorização dos saberes da comunidade e de suas práticas culturais, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Em um artigo intitulado “Ser professor quilombola: Uma experiência político-pedagógica na Educação do/no Campo em Maiquinique-Bahia”, Santos (2022) assinala que a organização da educação do município de Maiquinique apresenta um espectro político de centralização autocrática que permeia toda a gestão educacional, pondo em cena uma visão empresarial da educação mais preocupada com a gestão de contratos do que com os problemas educacionais, fruto de um histórico sucateamento e precarização da Educação do Campo (SANTOS, 2022, p. 11).

Walsh (2009) argumenta que diante das mudanças vividas na América Latina na última década – a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização – é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica, ou de pedagogias que se enlacen com projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e decolonialidade. A autora fala em “pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial” (WALSH, 2009, p. 27).

4.3 As Concepções dos docentes e gestores sobre a educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga

Entendemos que as diferenças culturais, étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras, se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e outros modos de expressão. Todas essas questões aqui apresentadas são múltiplas e são viabilizadas principalmente pelos movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural (CANDAUI, 2011).

No campo da educação, essas questões também se expressam cada vez com maior força, desafiando as visões e práticas que estão arraigadas na rotina de uma escola e, como assinala Candau (2011),

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAU, 2011, p. 2).

É necessário destacar que a escola possui importante papel no sentido do reconhecimento, da valorização e do empoderamento dos sujeitos socioculturais que, historicamente, foram colocados numa posição de subalternizados. Esses sujeitos, como bem sabemos, tem raça, cor, etnia, orientação sexual, considerada dissidente, entre outros marcadores sociais da diferença. Em nossa sociedade, negros e indígenas têm experimentado a violência estatal, os processos de discriminação, preconceito e racismo, de modo que a escola – de tradição eurocêntrica, racista, sexista, homofóbica e transfóbica – tem sido questionada por esses coletivos.

No contexto das comunidades remanescentes de quilombo, a luta tem sido pela construção de uma educação que seja capaz de dialogar com as práticas culturais, as memórias e os conhecimentos produzidos por esses sujeitos, nos seus espaços comunitários, o que implica, segundo Candau (2011),

[...] processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAU, 2011, p. 14).

Na Educação Escolar Quilombola, âmbito no qual situamos a presente pesquisa, entender sobre a história e a cultura africana e afro brasileiras é uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação (GOMES, 2010, 2017).

A seguir, discutiremos as concepções dos docentes e gestores sobre a educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga. Inicialmente, perguntamos aos participantes da pesquisa: Há quanto tempo você atua como professor (a), Gestor (a) na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga, em Maiquinique-Bahia? Como você foi designado (a) para atuar nesta escola? Qual a sua formação?

Vejam os a seguir:

Eu tenho formação em letras com habilitação em português e inglês pela UESC. E eu recebi o convite para ser professor da escola, da disciplina que estava sem professor, a disciplina de Língua Portuguesa, História e de Inglês. Dei aula um ano (2021) e atuei na educação de Jovens e adultos (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

Trabalho há quatro anos na escola do Tinga. Sou a primeira da Comunidade a sair de lá e buscar conhecimento e formação. Voltei para a Comunidade, fui contratada pela secretaria de educação do município para dar aulas na escola do Tinga. Minha formação é pedagogia (Unopar). Fiz uma pós em educação infantil, mas hoje, dentro da Comunidade, trabalho com a educação de jovens e adultos. Mas o meu foco mesmo é educação infantil (Docente 2. Entrevista em agosto de 2022).

Terminei o terceiro ano, e o Diretor me indicou para trabalhar na escola. Trabalhei com reforço com alunos, daí, depois, trabalhei como auxiliar de professor e até hoje estou aqui. Acho que tem uns 3 anos. A minha formação é o ensino médio. Não tenho faculdade ainda (Docente 3. Entrevista em janeiro de 2023).

Eu comecei a trabalhar na escola no ano de 2022. O diretor contratou uma amiga para ser professora, aí ela veio até a mim e me convidou para trabalhar junto com ela. A minha formação é o ensino médio. Estudei na Escola Estadual Altair Meira em Maiquinique (Docente 4. Entrevista em janeiro de 2023).

Eu tenho 3 anos que atuo na escola. Primeiramente, fui contratada para ser professora auxiliar. Quando eu comecei a ser auxiliar, comecei a fazer Pedagogia, aí no ano seguinte a prefeitura me contratou como professora. Minha formação é em Pedagogia pela UNOPAR (Docente 5. Entrevista em dezembro de 2022).

Como gestora, eu fiquei 3 anos atuando na escola do Tinga. Eu fui convidada pela Secretária Municipal de Educação do município para trabalhar na escola do Tinga, e atuei até a Gestão do governo anterior encerrar. Sobre a minha formação, eu só tenho o curso de magistério (ensino médio), mas por conta que eu já tinha experiência, trabalhei por 12 anos. Então, a Secretária achou por bem ficar no cargo para trabalhar na escola (Gestora 2. Entrevista em dezembro de 2022).

Como gestor, atuo há seis anos. A minha posse de gestor foi devido trabalhar na zona rural desde a conclusão do ensino médio. Sou Pedagogo formado pela UESB, pelo Programa PARFOR, e sou especialista em Psicopedagogia, pela Faculdade Montenegro. Então, eu creio que essa experiência profissional me habilitou a estar no patamar que estou. Também a minha pesquisa de monografia foi focada em escolas rurais. Em me senti muito feliz em vir da zona rural e fazer justamente uma pesquisa sobre a escola do campo (Gestor 1. Entrevista em agosto de 2022).

Nota-se, nas informações acima, que mais de 50% do quadro dos (as) profissionais da educação que atuam na Escola Rural Municipal Tinga não tem ensino superior. Muitos desses profissionais também atuam de maneira esporádica.

O debate no campo das políticas públicas educacionais no Brasil provocou discussões que abarcam a formação de professores da educação básica. A própria LDB nº 9.394/96 contempla metas e diretrizes para a formação desses profissionais. Entretanto, ao que parece, a escola da comunidade Tinga ainda vive um retrocesso no que diz respeito às políticas públicas voltadas à garantia de um ensino de qualidade para escolas situadas em zonas rurais, e isso tem relação com a formação adequada de professores. Para Arroyo (2007, p. 4), “a falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo”.

Ademais, Arroyo (2007) afirma que,

Se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. A história tem mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não têm garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território (ARROYO, 2007, p. 5).

Além disso, é preciso reconhecer que escolas do campo em contextos de comunidades rurais negras, já consideradas ou em processo de reconhecimento como comunidades remanescentes de quilombos, devem se constituir por meio de outros referenciais, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sobretudo no que diz respeito aos princípios da especificidade e da diferença e no que concerne a um projeto de escola que seja capaz de dialogar com as práticas culturais, a memórias e saberes dessas comunidades. Nesse sentido, como afirma Arroyo (2012), para esses outros sujeitos é preciso construir outras Pedagogias.

Em 2013, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabeleceu que entre as ações fundamentais para a educação em comunidades remanescentes de quilombos, duas são centrais:

Apoiar a capacitação de gestores (as) locais para o adequado atendimento da educação nas comunidades remanescentes de quilombos, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; promover formação continuada de professores (as) da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos, atendendo ao que dispõe o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, considerando o processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural (BRASIL, 2013, p. 61).

Prosseguindo com o diálogo, indagamos: Como foi criada a Escola nesta Comunidade e quem foi o (a) principal idealizador (a)?

A escola onde dei aula é escola nova. A escola antiga era uma casa que ficava ao lado da escola nova. E essa escola é muito antiga, inclusive, teve a participação das pessoas da comunidade na construção da escola. Foram as pessoas da comunidade que contribuíram com material para poder erguer a escola. Eu sei que foi uma coisa compartilhada. Não foi uma coisa que o poder público chegou lá e construiu a escola; isso aconteceu agora (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

Não sei informar como foi o início da criação da escola. Mas sei que a escola foi criada há muito tempo. A escola começou funcionar na casa de meus avós. Tinha um cômodo feito de madeira, de taipa, e meu avô, Antônio Pereira da Silva, cedeu este cômodo para que fosse um professor lá para alfabetizar as pessoas que tinham interesse em estudar (Docente 2. Entrevista em agosto de 2022).

Buscamos analisar as concepções que a equipe gestora e docentes elaboram acerca da educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga. Vejamos duas narrativas:

A educação lá é ótima. Muito evoluída. Antigamente, os alunos não tinham contato com algumas ferramentas igual a tecnologia, que antes não tinha e hoje já tem acesso à internet. Antigamente, a gente tinha que subir o morro, andar 3 quilômetros para ter acesso à internet e hoje já temos internet (Docente 5. Entrevista em dezembro de 2022).

Hoje, eu veja a educação do Tinga como avanço muito grande em relação à Sede. Na época em que era professor, a gente não tinha todos os profissionais da educação na escola. O professor atuava, geralmente, também como secretário, coordenador de merenda, coordenador pedagógico. Hoje, a escola tem todos os profissionais: gestor, professor, coordenador pedagógico. Hoje, a gente tem todos estes profissionais atuando na educação do Tinga, por isso vejo que a educação do Tinga teve um avanço muito significativo (Gestor 1. Entrevista em agosto de 2022).

De modo geral, as respostas de quatro professoras e de um gestor mostram uma educação de qualidade. No entanto, é possível observar narrativas superficiais, sem aprofundamento do que realmente significa ser uma escola de qualidade, sempre atribuindo ser uma escola boa por ter internet e computador. Contudo, a internet chegou na comunidade no ano de 2021 e na escola existe apenas um computador. Percebemos que em relação ao

quadro de profissionais da educação, a escola se organizou e se estruturou, mas a precariedade é bastante visível.

Vejamos um relato de um ex-professor da escola, quando questionado acerca da sua concepção sobre a educação ofertada pela escola:

É uma faca de dois gumes para mim. Porque, assim, eu procurei ofertar um ensino de qualidade, dado ao contexto de precarização. Mas se eu puder falar como é a educação do Tinga, posso dizer que é uma educação precária, acidentada, não é específica para o contexto da comunidade. E eu, na condição de professor, tive muita dificuldade para poder implementar um ensino de qualidade, com todos os recursos que demandariam em ter em uma escola. A própria infraestrutura já é um caminho para garantir esse ensino de qualidade. O que eu pude de mim: fazer uma avaliação diagnóstica, procurar estratégias diante de um contexto de classe multisseriada, que muito embora não seja multisseriada, na prática ela é. E não é uma coisa de dados, é de nível. Há muito tempo que a escola funciona assim, desse jeito (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

De acordo com Miranda (2012),

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 [...]. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola. Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. De forma parcial e fragmentada, identificaram-se os embates desse período na legislação educacional desde os anos 1990 (MIRANDA, 2012, p. 4).

Muitos são os desafios postos para a educação escolar quilombola e muitas inseguranças também se fazem presentes, envolvendo desde as estruturas e condições dos estabelecimentos de ensino até os recursos didáticos e a formação docente. Para Carril (2017, p. 11), “a história da educação brasileira terá como balizadora a formação de uma sociedade dualista, decorrente dos séculos de escravidão e que se desdobra para além desse período”.

Dando seguimento a esse debate, buscamos saber do corpo docente e da equipe gestora qual a importância da Escola para a Comunidade.

Vejamos o depoimento de um professor:

Difícil responder essa pergunta. Acho melhor o pessoal de lá dizer. Primeiro que a escola viabiliza um espaço de participação política, de organização econômica, o que pressupõe que a escola faça, que ela pense o contexto da comunidade e traga a comunidade para dentro dela, para

que o ponto de partida de qualquer reflexão, de qualquer conteúdo escolar, tem refletido o contexto da comunidade que é um pouco comunidade tradicional. Daí, a gente já vai para outro documento que vai amparar como deve se organizar o ensino para este tipo de comunidade, de povo. Então, demanda uma especificidade. Demanda uma forma diferenciada de trabalhar. Só que a prática não acontece isso. O que acontece é uma inferiorização desse sinal de diferença da comunidade: não se enxerga a potencialidade; não se enxerga a relevância que tem a comunidade para o território; não se enxerga os saberes tradicionais para dentro da sala de aula. Então, é dessa forma. Está bem distante do que aquilo que deveria ser uma escola de campo. Acho que já começa errado pelo próprio nome, que se chama de escola rural. A educação rural está para atender aos interesses do neoliberalismo, dessa educação que não está ligada à terra, aos povos e comunidades tradicionais. É complicado e doloroso para a gente (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

Entendemos que a educação do campo buscou por um projeto educacional que superasse as graves desigualdades sociais que atravessam o campo, mas também que levasse em consideração aspectos da cultura campesina, da identidade dos sujeitos e de sua diversidade. Ademais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deve ser “implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade” (BRASIL, 2013, p. 69).

A fala do Docente 1 foi um depoimento preocupante, pois revelou que a escola, nessa comunidade, é disputada pela política local e, ao que parece, as narrativas mostram um histórico de educação nessa comunidade subordinada aos poderes vigentes, que, a todo tempo, buscam produzir “ausências” (SANTOS, 2022) e negar a esses sujeitos direitos já reconhecidos pela Constituição Federal de 1988, como o direito à educação.

Fleuri (1999) advoga que na realidade brasileira a dimensão intercultural se reveste de significados específicos. Como coloca o autor, colonialismos e migrações, dominações e convivências têm induzido profundos processos de aculturação, a exemplo: fusões sincréticas e violentas e perdas de identidade cultural encontram-se na própria formação da sociedade brasileira (FLEURI, 1999).

Ademais, Fleuri (1999) assinala que,

A educação intercultural, na perspectiva epistemológica da complexidade, pode ser entendida como processos de aprendizagem de segundo nível, uma vez que promovem o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais (FLEURI, 1999, p. 11).

Nessa mesma perspectiva, Candau (2009) argumenta que,

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAUI, 2009, p. 78).

Dando continuidade a esse diálogo, perguntamos como tem sido construído o projeto de educação escolar da Comunidade Rural do Tinga. Os depoimentos apontam dificuldade de entender o que é um projeto de educação escolar: “Eu nem sei explicar como isso foi construído. Eu tenho pouco conhecimento, pois entrei lá ano passado (Docente 4. Entrevista em janeiro de 2023).

Vejamos outros relatos:

Tem se dividido em três etapas: pela manhã funciona do 1º ao 5º ano; a noite tem a EJA - Educação de Jovens e Adultos, e tem do 5º ao 9º ano. Estamos trabalhando com o projeto de leitura (Docente 2. Entrevista em agosto de 2022).

O projeto que foi construído é um projeto bom. Os professores têm o maior interesse de fazer tudo, não deixam passar uma data comemorativa, eles comemoram tudo. Eu fico daqui (na cidade) e vou acompanhando os trabalhos dos professores que me enviavam tudo, as fotos e os conteúdos. Mas, daí, os alunos não dão tanta importância à sala de aula, mas nos eventos eles comparecem (Gestora 2. Entrevista em dezembro de 2022).

Esse projeto tem sido construído em conjunto. Atualmente, estamos fazendo o estudo para a renovação do PPP, porque na escola tem um PPP antigo. E estamos fazendo a renovação do PPP para que haja um engajamento da comunidade, e que esta comunidade também venha participar da vida escolar quanto dos filhos, quanto da comunidade em si. Então, a gente trabalha com essas demandas de estar atendendo as necessidades do conhecimento tanto do âmbito municipal como nacional (Gestor 1. Entrevista em agosto de 2022).

Outro professor destacou uma análise sobre o projeto de educação escolar que consideramos importante:

Não tem sido construído o projeto. Ou melhor, “tem sido não sendo”. Não se tem uma mobilização da gestão, por parte da gestão, por parte dos professores e professoras em fazer o projeto político e pedagógico. Não há, porque quando eu estava na escola, eu quis, e ninguém quis. Eu estava com uma formação da UESB em conjunto com outras instituições parceiras que é o Formacampo. Mas existe uma resistência muito grande, pois, justamente porque a comunidade representa um curral eleitoral. Então, é muito mais

interessante manter aquelas pessoas estagnadas, com uma educação acidentada, sem condições de se organizar, do que você, de fato, ali contribuir para que aquela comunidade se emancipe, se organize, que garanta a sua soberania, que é o que todo povo tradicional tem. São soberanos em seus territórios, de suas vidas, de seus saberdes. A escola não tem esse interesse. Tem o interesse de controlar, de manter aquelas pessoas naquele estado e naquela condição. Existe uma política dos governos de Maiquinique, não é uma coisa de um governo, é uma coisa dos governos. Os governos quem controla essa realidade, que é para servir a esses interesses mesmos, interesse de expansão de território, de controle das populações, tudo que marca aí um estado neoliberal. É bem problemático (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

A fala do Docente 1 se constitui em uma fala de denúncia, posto que apresenta questões muito sérias e que atravessam a comunidade Tinga, no entanto, é preciso reconhecer a capacidade de agência dos sujeitos, dos moradores do Tinga, de forma a não reduzi-los a um “curral eleitoral”. Vimos, na seção anterior, como a comunidade se empenhou na construção da escola, inclusive, mobilizando recursos e estratégias para conseguir professor. É verdade que os governos agem de forma a tentar dominar esses sujeitos, mas o que a história demonstra é como esses mesmos sujeitos constroem estratégias de resistência, como demonstra Gomes (2017) e outros pesquisadores do campo da educação para as relações étnico-raciais.

Prosseguindo com o diálogo, buscamos saber dos entrevistados e das entrevistadas, se existe a participação/colaboração dos pais e das mães na construção do currículo escolar. Todos os depoimentos mostram que existe participação dos pais e das mães na construção do currículo. Somente um professor que apresentou outra narrativa.

Vejamos a seguir, a narrativa do professor:

Não, porque não tem currículo escolar. Não tem nada disso. Não tem currículo, não tem PPP, não tem projeto, não tem nada. Se você for professora lá, você vai dar aula da sua disciplina. Não tem material didático, não tem nada. O Projeto é sucatear. Não há participação da comunidade no currículo, porque o projeto é não construir o currículo. Ele é meio capenga, porque não tem objetivos, só obstruir. Não é à toa que os indicadores estão aí, né? (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

As narrativas do DOCENTE 1 revelam um contexto bastante inseguro sobre a educação da comunidade Tinga, e esse cenário de inseguranças e atrasos reflete no projeto de educação escolar e no currículo da escola. Conforme ressaltado por Santana *et al.* (2017), “é preciso construir uma educação específica e diferenciada para quilombolas, que sirva para o fortalecimento das identidades desses coletivos, à valorização das memórias e histórias, da cultura e dos saberes tradicionais” (SANTANA *et al.*, 2017, p. 96).

Ademais, Santana *et al.* (2017) assinalam que,

A educação escolar quilombola é um movimento em curso, que precisa ser compreendido de forma cuidadosa e isso implica em atentar para as especificidades que mobilizam cada comunidade na construção de seus projetos de escola (SANTANA *et al.*, 2017, p. 96).

Essas considerações sinalizam que a Escola Municipal Rural Tinga reproduz o modelo de educação eurocêntrica, liberal. No entanto, se observa iniciativas de alguns trabalhos já sendo realizados na comunidade e dentro das salas de aulas com vistas para uma educação intercultural, que dialoga com os saberes locais, contribuindo, assim, para a valorização e emancipação dos quilombolas desta comunidade.

A seguir, discutiremos sobre as práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Escola Rural Municipal Tinga, no sentido de identificar e analisar indícios de práticas pedagógicas, projetos e ações voltados à construção de uma educação antirracista, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

4.4 Práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Escola Rural Municipal Tinga: produzindo ausências

A realidade brasileira e mundial tem revelado que a luta contra o racismo, a homofobia, o sexismo, o neoliberalismo e exclusão social, por exemplo, não deve acontecer de maneira isolada. Para Gomes (2012), no terceiro milênio é possível dizer que estamos diante de uma mudança política e epistemológica, no que diz respeito ao entendimento sobre a imbricação entre desigualdades e diversidade que vai além do campo educacional.

Silvio Almeida (2019), em seu livro intitulado “Racismo Estrutural”, discute como o racismo está na estrutura social, política e econômica da sociedade brasileira.

Para Almeida (2019),

A compreensão do mundo contemporâneo está ligada à compreensão da diáspora africana, ou seja, do modo com que a África se espalhou pelo mundo. De tal sorte que, no Brasil, a compreensão do racismo e a possível configuração de estratégias de luta antirracista dependem de um olhar para a América, para África e para a formação do fluxo de pessoas e ideias em âmbito internacional (ALMEIDA, 2019, p. 64).

Gomes (2017) ressalta que, no caso do Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como regulação conservadora.

Nesse sentido, para Gomes (2017),

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como triunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (GOMES, 2017, p. 01).

Diante dessas contribuições que fundamentam a nossa discussão sobre as práticas Pedagógicas e Educação Antirracista na Escola Rural Municipal Tinga, indagamos ao corpo docente e à equipe gestora da escola: Vocês têm conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? As respostas mostram um vago ou nenhum conhecimento, e mais uma vez, dificuldades em entender questões relacionadas à educação escolar quilombola, como nos relatos a seguir:

Não tenho (Gestora 2. Entrevista em dezembro de 2022).

Não. Aqui, um tempo, veio uma associação para ter. Estava encaminhando para ter o reconhecimento (Docente 3. Entrevista em janeiro de 2023).

Assim, não tenho muito contato, mas fui aprendendo com o professor José Lucas, quando ele criou aquele projeto fotolivro⁸, e aí, a gente foi tendo contato com a educação quilombola (Docente 5. Entrevista em dezembro de 2022).

Eu acho que sim (Docente 3. Entrevista em janeiro de 2023).

Sim (Docente 2. Entrevista em agosto de 2022).

O diretor e um professor deram respostas mais elaboradas, sendo que somente o professor afirmou ter total conhecimento sobre essas questões.

Vejamos a seguir:

Tenho um vago conhecimento. Quando fiz a minha monografia, eu busquei estudar mais sobre a educação do campo, mas, particularmente, sempre tive esse cuidado de ficar olhando, estudando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, não de forma aprofundada, mas dando uma atenção (Gestor 1. Entrevista em agosto de 2022).

8 Ver Fotolivro Digital *Mãedioca – é da roça que tudo dá* (2022). Disponível em: <https://abre.ai/eyXA>. Acesso em 15 de março de 2023.

Plenamente. Me baseio muito nela para conseguir pensar essas especificidades, os marcos legais, os documentos, as lutas. Então, eu precisei apropriar destes documentos para que eu pudesse pensar como eu ia fazer, porque na minha formação inicial, eu não tive essa formação. (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

Sobre essa questão, Niel Rocha (2018) destaca que,

Para que se possa discutir a importância da educação quilombola nas escolas como patrimônio cultural surge a necessidade de ventilar a legislação brasileira relacionada com a educação em específica educação quilombola e/ou afro descendente (ROCHA, 2018, p. 83).

Continuando com o diálogo, indagamos ao corpo docente e gestores: Que formação vocês receberam ou tem recebido para discutir, na escola, o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Vejamos as narrativas a seguir:

Eu tive uma formação de professores do campo, oferecida pela UESB e instituições parceiras. Fiz uma série de minicursos, assisti lives, palestras, fiz as atividades, e a partir disso, eu tive uma formação. Mas foi depois da minha formação inicial, foi uma formação continuada (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

No momento, ainda nenhum, mas, assim, a gente busca essa formação. A gente trabalha muita coisa baseada na história de vida da comunidade, como surgiu. A gente que não deixa morrer o que é voltado para a comunidade, o que a comunidade faz, o que produz, o que já é mesmo do quilombo (Docente 2. Entrevista em agosto de 2022).

A falta de formação é visível nas demais narrativas. Ao que parece, não houve nenhuma formação acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O Gestor 2 demonstra não ter nenhum conhecimento, como também não recebeu nenhuma formação. O Gestor 1 relatou que tem participado de alguns cursos que direciona a esses aspectos, que também participou de cursos sobre a educação do campo. Uma professora não soube elaborar a resposta. Ao que parece, a docente desconhece o assunto sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A educação escolar quilombola é uma forma de ação afirmativa, de colocar em prática políticas que visam correção de desigualdades históricas que recaem sobre determinados grupos sociais e étnicos raciais do país.

De acordo com Gomes (2011),

Podemos dizer que a luta por ações afirmativas enquanto políticas de correção das desigualdades vem se configurando como uma demanda importante do Movimento Negro brasileiro ocupando, hoje, um lugar de destaque na mídia, na arena política e nas universidades. Trata-se de uma reivindicação que vai além das cotas raciais demandando a igualdade racial no mercado de trabalho, nos meios de comunicação, nas universidades públicas, na saúde, enfim, nos vários setores sociais em que a desigualdade racial se perpetua (GOMES, 2011, p. 151).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) devem orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas.

Como é assinalada por Miranda (2018),

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a escola passou a integrar as práticas discursivas que, em âmbito jurídico, promovem o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos instaurando o direito à preservação de suas formas específicas de viver e de pensar, de manter e utilizar culturas, seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento (MIRANDA, 2018, p. 201).

Dando continuidade a essa discussão, questionamos aos docentes e gestores se eles e elas consideravam importante uma educação antirracista. A resposta foi unânime: “*Sim*”. “*Muito importante*”. “*Fundamental*”. Uma professora expressou: *Considero sim, pois sou da comunidade* (Docente 2. Entrevista em agosto de 2022).

Prosseguindo com o diálogo, indagamos: Que temas são normalmente tratados na Escola? Destacamos aqui os principais temas abordados na entrevista: racismo, família, violência sexual contra crianças e adolescentes, câncer de mama, outubro azul, respeito e importância da comunidade. Podemos notar nas respostas uma visão generalizada acerca do que é educação antirracista.

Outro professor deu uma resposta diferente dos demais que consideramos importante destacar:

Vou dizer o que eu fiz: eu pensei justamente em trabalhar língua portuguesa com oralidade e tradição oral, para a gente pensar como a comunidade está lastreada, pois é a tradição oral é que organiza o conhecimento, saberes da comunidade, para pensar a relação da oralidade e escrita. Pensar a transposição da fala para a escrita. Aí, tem a questão da ortografia. Então, fazendo esse caminho, pensando sempre o ponto de partida que é a comunidade. E a mesma coisa com história: estudar um período histórico, pensar como a comunidade estava se organizando naquele período, o que antecede aquele processo, como é que

a comunidade vai se formar a partir daquele período histórico. Um exemplo: por que o Tinga tem essa questão da terra, tem esse conflito pela terra. Isso vem da Lei de terra, de 1850. Essa é uma forma de estar ali articulando as vivências, o cotidiano com o conhecimento escolar. As minhas temáticas era o que eu via de demandas na comunidade, o que eu enxergava que era uma forma de se positivar uma identidade do que é ser negro, do que é ser quilombola. E a forma como a gente se entende, de se relacionar com o outro e com o território – falando de uma comunidade quilombola – isso é imprescindível. Isso tudo sou eu como professor. Era uma iniciativa minha. Compartilhei com os professores, mas não havia aquela empolgação. Era um projeto meu isolado e solitário (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

Continuando com o diálogo, indagamos: Que práticas pedagógicas antirracistas têm sido desenvolvidas em sua escola?

Destacamos a fala de um docente e de um Gestor:

Nenhuma. Quando eu estava lá, tinha as minhas. Agora que não dou mais aula lá, não tem nenhuma. Não sei nem se o gestor consegue me dizer o que seria uma prática antirracista na escola, ou como é que a escola poderia pensar uma prática antirracista. É difícil para mim pensar, porque eu tentei o diálogo, nesse sentido, mas não tive o retorno do que eu estava dizendo. Um total desmerecimento mesmo, desmerecer a história da comunidade, a reapropriação dessa história pelos mais novos, a valorização dos mais velhos, que existe. Essas coisas não são objeto de preocupação, não é uma demanda para escola (Docente1. Entrevista em agosto de 2022).

A gente procura passar para eles que dentro da sala de aula é uma convivência familiar. Se é uma convivência familiar, temos que aprender a respeitar a opinião do outro, respeitar a cor, a etnia, pois tem umas pessoas que não são moradores da comunidade, mas que foram morar lá com alguns fazendeiros. E assim, a gente procura relacionar esse tema de racismo com a comunidade, apesar de ser uma comunidade toda negra (Gestor 1. Entrevista em agosto de 2022).

Prosseguindo com o diálogo, questionamos: Como a escola tem construído práticas pedagógicas em diálogo com o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? Destacamos um argumento de um professor:

Não tem feito isso aqui. Não acontece. Eu tentei ir por esse caminho, só que o que foi me argumentado é que não poderia pensar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola porque a comunidade não era reconhecida como quilombola. O diretor da escola orientou não ir por esse caminho. Só que eu não preciso de um papel. O Tinga é um quilombo (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

Indagamos também como a escola poderia articular/organizar para melhor incrementar práticas pedagógicas que dialoguem com as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. As narrativas mostram que a escola deve ter mais capacitação, informação e formação. Compreendemos que ensinar requer dispor de

conhecimento e a falta de formação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola constitui-se um problema sério para a escola e para a comunidade.

Uma professora da comunidade expressou-se da seguinte maneira:

Eu penso assim, que pelo menos uma vez na semana poderia tirar um tempo para falar sobre a importância de ser quilombola. Porque, assim, os mais velhos já sabem que são remanescentes, mas os mais novos, as crianças, não têm conhecimento sobre isso. Então, acho que eu – que sou professora – deveria tirar um dia da semana para contar essa história, e acho que também deveria ser incluído no Projeto Político e Pedagógico e no planejamento da escola (Docente 5. Entrevista em dezembro de 2022).

Notamos, nessa narrativa, uma angústia por parte da professora, que é da comunidade do Tinga, em não ter um tempo para contar a história da comunidade para os mais jovens. O que “impede” a professora de falar sobre a história da comunidade para os mais jovens? É possível que esse impedimento ocorra diante da falta de formação de professores voltada para a educação das relações étnico-raciais, pelo fato de o racismo estruturar as relações em nossa sociedade e o campo educacional, de forma a não reconhecer a centralidade do debate sobre as relações étnico-raciais no campo da educação. Ademais, a democracia racial, em sua versão pedagógica, continua afirmando que todos são iguais perante a lei, dificultando, no contexto escolar, a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade dos sujeitos camponeses e das comunidades remanescentes quilombolas.

Além disso, as ausências produzidas pela escola, através do currículo e das práticas pedagógicas, são reveladoras do caráter monocultural que continua orientando e estruturando a educação escolar, como afirma Candau (2014).

Romper com esse *daltonismo cultural* e ter presente o *arco-íris* das culturas nas práticas educativas supõem todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizada no trabalho docente para sermos educadores(as) capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula (CANDAUI, 2014, p. 32-33).

Vejamos outro depoimento:

Essa questão quilombola, se eu for falar sobre isso, vou entrar em contradição, porque no início eu já disse que não tenho informação. Não tenho informação e nem tive formação. Eu acho que o Tinga, por ser uma comunidade quilombola, já deveria ter sido reconhecida, para já trabalhar na escola as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Eu acho que essa pesquisa que você está fazendo já pode ajudar muito nesse sentido do reconhecimento (Gestora 2. Entrevista em dezembro de 2022).

Toda e qualquer escola localizada em comunidade remanescente de quilombo ou que atenda a estudantes quilombolas, ou em qualquer outro contexto, seja rural ou urbano, ao longo da Educação Básica, deve tratar das relações étnico-raciais e, nesse sentido, construir práticas e projetos de educação antirracista, posto que a Lei nº 10.639/2003 assim determina. Logo, a justificativa de que ainda não se trabalha com o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola porque a comunidade ainda não é reconhecida, não se sustenta. É preciso reconhecer a necessidade da formação de professores para a construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, segundo Siss e Barreto (2014),

Educar-se para a convivência respeitosa das diferentes subjetividades e valores coexistentes em sociedade multiculturais, para o respeito à diversidade, é muito difícil. Isso implica em uma mudança de atitudes e de valores. Nesse movimento, os processos de formação inicial e continuada de professores para uma prática educativa eficiente – do ponto de vista dos afro-brasileiros – ganham dimensão de desafio político pedagógico redefinidor do papel que a escola e professores vêm historicamente desempenhando (SISS; BARRETO, 2014, p. 55-56).

Ainda de acordo com Siss e Barreto (2014),

É necessário pensar que formar profissionais focados nos conhecimentos para a educação das relações étnico-raciais possibilita laborar para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão de processos educativos e pesquisas que acontecem na escola e em seu entorno (SISS; BARRETO, 2014, p. 58).

Ademais, conforme explicitado no Parecer CNE/CEB nº 3/2021, “a formação dos professores deve ainda desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico em uso e produzido para professores de educação básica, além de ser inserido à Historiografia Regional e Local” (BRASIL, 2021, p. 20).

O Artigo 53 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estabeleceu que:

Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores; II - ser realizada por meio de cursos presenciais

ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado; III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino; IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração (BRASIL, 2012, p. 75).

Continuamos o diálogo apresentando a seguinte indagação: As práticas pedagógicas da escola dialogam com os saberes da comunidade? Duas professoras responderam “sim”, mas não justificaram. Outra professora respondeu que “às vezes a escola trabalha com saberes da comunidade”. Os dois gestores responderam “sim”, justificando que a escola sempre faz um trabalho voltado para a comunidade. Outra professora respondeu “sim”, argumentando que nos encontros de planejamento sempre dizem para trazer mais a realidade da comunidade. E apenas um professor respondeu “não”.

Vejamos a seguinte resposta:

Não. Eu procurei proporcionar isso, mas não vi ninguém fazendo isso. Eu procurei estabelecer parceria com os professores da comunidade, justamente por serem da comunidade e conseguir fazer isso durante um período, mas depois eu vi que era eu mesmo que tinha que fazer sozinho (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

Indagamos também: Que dificuldades você tem encontrado para construir práticas pedagógicas antirracistas? O material didático/pedagógico tem auxiliado nesse processo? As professoras, a coordenadora pedagógica e o diretor disseram que a maior dificuldade é a falta de informação, conhecimento e de ter o material didático. Outra professora respondeu que acha que sim. Ao que parece, a professora não entendeu a indagação. Outro professor respondeu que a maior dificuldade é o racismo institucional. Sobre a segunda pergunta, a resposta foi unânime: o material didático não tem auxiliado/ não é adequado.

Continuando com o diálogo, perguntamos: Sabemos que as comunidades quilombolas são riquíssimas em diversidades culturais, saberes ancestrais, modos de vida peculiar, dentre outros. Desta forma, quais saberes ancestrais vocês acreditam ser mais importantes dentro da comunidade? Um professor respondeu não saber se tem um saber mais importante. Outra professora expressou não saber explicar. Três professoras responderam que são: a dança, a música, o futebol, as tradições, a agricultura e as histórias contadas pelos mais velhos.

Vejamos outras respostas:

A colheita, a plantação. Eles acreditam que não devem plantar na lua minguante. Querem plantar só na lua crescente. Eles têm os dias de plantar,

como, por exemplo, o dia de são José, que é o dia que eles plantam o milho. Eles usam muito isso, essas datas da lua, do dia dos santos. São saberes importantes que eles consideram importante para fazer plantação (Gestor 1. Entrevista em agosto de 2022).

Eu acredito que as crenças deles são mais importantes para eles. Quando eu trabalhava como professor e quando era dia de um santo em que eles cultuavam, como o santo Agostinho, eles não trabalhavam naquele dia e os alunos nesse dia também não iam a escola. Mas a gente foi falando com eles da necessidade de eles irem para escola, pois a escola tem um calendário a cumprir. Então, quando é dia santo, eles respeitam, não trabalham nesse dia, mas os meninos vão para escola. A escola respeita a crença deles, mas trabalha para desmistificar essas crenças no sentido de que o calendário escolar – independente de ser dia santo ou não – tem que ser cumprido (Gestora 2. Entrevista em dezembro de 2022).

No decorrer dessas falas sobre as práticas pedagógicas antirracistas, fica evidente que os docentes e os gestores reconhecem a importância de desenvolver tais práticas pedagógicas na escola. Já em relação ao que consideram importante acerca dos saberes já produzidos pela comunidade, destacam a relação da comunidade com a agricultura, os conhecimentos que mobilizam acerca da época adequada para o plantio, a relação com o sagrado e com os dias dos santos. É necessário destacar que tais conhecimentos não se reduzem a meras “crenças”, como sugere o Gestor 2.

Reduzir os conhecimentos populares e ancestrais a “crenças” ou superstição é operar, segundo Santos (2022, p. 76), com a lógica do pensamento abissal e sua visão colonizadora, na medida em que “a linha abissal é a linha radical de separação entre seres plenamente humanos e os seres sub-humanos”. Essa lógica abissal se reproduz nos discursos escolares, quando considera os sujeitos e coletivos, a exemplo dos quilombolas, como incapazes de produzirem saberes com um nível de sofisticação como é demandado do saber escolar. Por isso, é preciso “desmistificar” as crenças desses sujeitos. No limite, trata-se da arrogância ocidental e da tradição eurocêntrica que produziu todo o modelo de educação escolar, avesso à perspectiva da interculturalidade.

Pensar, agir e viver a partir de uma perspectiva intercultural transpõe a descoberta de si mesmo e do outro, requer ações pensadas e executadas de maneira interativa, respeitosa, solidária, afetiva, sensível e prospectiva com vistas à justiça e equidade social, à construção de um mundo menos desigual. Fazer esse exercício e buscar esse intento requer mais do que disposição e propósito pessoal; todavia, esses são componentes imprescindíveis. Um dos caminhos para essa possibilidade está nas trilhas a construir nos espaços da sensibilidade, fundamentalmente na educação. (FLEURI, 2012, p. 295).

E, por fim, indagamos: O que lhe motiva a trabalhar nessa Escola? Vejamos, então, os depoimentos:

O Acolhimento que eles têm. Eles são muito amáveis, acolhedor. Do mesmo jeito que são os adultos, são as crianças, amáveis (Gestora 2. Entrevista em dezembro de 2022).

O que tem mais me motivado é a dificuldade que a comunidade enfrenta de ter um profissional da educação dentro da comunidade, principalmente em época de chuva (Gestor 1. Entrevista em agosto de 2022).

O que me motiva é a comunidade. Eu não continuei porque já não era mais a comunidade que ia me permitir trabalhar lá (Docente 1. Entrevista em agosto de 2022).

Acho que o amor das pessoas, a forma como sou tratada, você se sentir de lá da comunidade. Sou da comunidade, minha história é da comunidade (Docente 2. Entrevista em agosto de 2022).

O que me motiva é poder ajudar a comunidade (Docente 3. Entrevista em janeiro de 2023).

Eu gosto de trabalhar nessa escola. É muito boa. O que me motiva é que me faz aprender mais, a crescer mais e passar para os outros o que eu sei e o que aprendi (Docente 4. Entrevista em janeiro de 2023).

Assim, foi a escola que eu estudei, e eu sempre tinha o desejo de também trabalhar lá (Docente 5. Entrevista em dezembro de 2022).

Conforme os relatos, entendemos que a motivação em trabalhar na escola vem do amor pela comunidade, do sentimento de pertencimento, do acolhimento, do desejo de aprender e viver experiências junto à comunidade. Também, com a própria existência de uma comunidade tradicional, é fator motivador de trabalhar na escola.

É sabido que as discussões sobre as relações raciais dentro da escola ganharam destaque nos últimos anos. Gomes (2017) nos chama atenção para refletirmos acerca do momento atual. Estamos vivendo em um tempo de políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos, e esse contexto tem mexido com grupos conservadores, com o capital e organismos de poder. Essa nova realidade de direitos sociais mexe com o mercado de trabalho excludente e com os grupos que sempre ocuparam vagas de emprego, lugares de poder e liderança, como se fossem privilégios de alguns, e não direito social de todas e todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Municipal Rural Tinga, localizada em Maiquinique-BA, têm dialogado (ou não) com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Tomou-se como referências as percepções e vivências dos profissionais de educação que atuam na escola, lideranças da comunidade, bem como a análise documental.

Desde a construção do marco teórico, da escolha do caminho metodológico até as entrevistas, ficou explícito o quanto faz-se necessário ouvir a comunidade sobre a importância dessa escola e, do mesmo modo, conhecer como o município tem pensado e construído a política de educação voltada à comunidade remanescente de quilombo do Tinga.

Buscamos, ao longo da pesquisa, analisar as concepções dos docentes e dos gestores sobre a educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga. Identificar em que medida o Projeto Político Pedagógico da escola busca atender à concepção de educação escolar quilombola formulada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Tornou-se necessário, também, analisar as concepções e as expectativas das lideranças da Comunidade acerca da Educação Escolar na Comunidade Tinga. A discussão sobre educação escolar quilombola tornou-se central em todas as perspectivas deste trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são um marco importante, que resultam das lutas dos movimentos negros, rurais e urbanos, em especial das comunidades remanescentes de quilombo e do projeto de educação antirracista que vem se constituindo desde as últimas décadas do século XX.

Nesta pesquisa foram evidenciadas algumas características da Comunidade onde a escola está localizada. A Comunidade Tinga está situada na zona rural do município de Maiquinique-BA, é uma comunidade negra rural e que se encontra em processo de reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo, pela Fundação Cultural Palmares. A comunidade, hoje, enfrenta dificuldades para a manutenção da posse da terra e, nesse contexto, a afirmação da identidade quilombola tem se fortalecido, da mesma forma que a luta pela demarcação de seu território.

Neste percurso, foi possível conhecer o marco teórico, os conceitos e concepções mobilizados nesta pesquisa. Refletimos sobre o campo da Interculturalidade Crítica e Educação e da Sociologia das Ausências e Emergências. Além disso, apresentamos o debate sobre quilombo e a educação escolar quilombola.

É pertinente afirmar que durante o processo desta pesquisa enfrentamos diversas dificuldades e que essas dificuldades impactaram na produção da pesquisa, além de revelarem uma série de questões sobre o debate que fizemos, que é sobre educação antirracista em uma comunidade negra rural em uma cidade localizada na região Sudoeste do Estado da Bahia.

Além disso, a pesquisa ainda foi atravessada pelo cenário pandêmico. O contexto de não normalidade impossibilitou para que mais encontros presenciais acontecessem. Em consequência das dificuldades enfrentadas, tivemos que restringir o número de entrevistados para que a pesquisa fosse finalizada.

Faz-se importante ressaltar que a compreensão dos gestores acerca dos temas abordados difere da compreensão do professor que ministrou as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Inglês, conforme foi relatado ao longo da análise e discussão dos dados.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os gestores e a maioria dos docentes não conseguem fazer uma análise crítica, a partir da perspectiva antirracista, acerca da educação ofertada pela Escola Rural Municipal Tinga. As falas revelam falta de clareza sobre o contexto político e social em que a escola está inserida. Apenas um professor demonstrou ter conhecimento mais aprofundado sobre a necessidade da educação escolar manter um diálogo com os saberes e práticas culturais da comunidade. Os resultados, nesse sentido, revelam uma educação e práticas pedagógicas eurocentradas, produtoras de ausências e atualizadoras da lógica abissal.

Nesse percurso, as falas apontaram que os gestores e a maioria dos docentes têm conhecimento pouco aprofundado sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Somente um professor revelou ter plenamente conhecimento e que se apropriou desse documento para direcionar a sua prática pedagógica na escola.

Docentes e gestores reconheceram a importância de uma educação antirracista. Porém, não têm conseguido implementar, a contento, práticas pedagógicas antirracistas e em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Apenas um professor revelou que as temáticas tratadas em sala de aula partiam das demandas e dos saberes da comunidade. Esse professor pontuou que o racismo institucional é a maior dificuldade para ele construir práticas pedagógicas na escola.

Os resultados evidenciam a necessidade de ampliar o olhar, a reflexão sobre os conhecimentos e práticas culturais da comunidade de Tinga, além da necessidade de formação de professores comprometidos com uma educação antirracista, o que requer, por parte do

município, repensar a formação de professores, o currículo escolar e as políticas educacionais. É preciso, ademais, reconhecer os sujeitos quilombolas como dotados de capacidade de agência; sujeitos culturais que, a partir das experiências cotidianas, produzem sentidos sobre o mundo, a escola e o que deve ser valorizado no contexto escolar. Uma escola em contexto quilombola deve ser pensada e construída com os sujeitos dessas comunidades, aspecto já reconhecido pela legislação educacional brasileira.

Os resultados das entrevistas com as lideranças da comunidade apontam que há na comunidade um sentimento de pertencimento coletivo. Os moradores, em sua maioria, se reconhecem como um povo tradicional e remanescentes de quilombos. Inferimos que a existência de uma escola na comunidade e a presença de professores representa uma grande conquista, mas também há um sentimento de angústia por saber que a educação ofertada não contribui totalmente para um ensino de qualidade, por diversos fatores, inclusive, pelo fato da escola não ser ainda reconhecida como uma escola quilombola.

No que tange ao Projeto Político Pedagógico, apesar do documento citar a história e cultura afro-brasileira e indígena como temas transversais que devem ser trabalhados na escola, não há protagonismo desses atores sociais e o documento não apresenta a história da comunidade, de forma que o povo do Tinga não está representado no Projeto Político Pedagógico da escola.

Como já foi focado nesta pesquisa, a oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação. Não obstante, “o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra” (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tanto, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular (BRASIL, 2013).

Em suma, a Educação Escolar Quilombola é uma demanda histórica, que traz importantes indagações com relação às dimensões estruturais e pedagógicas para a superação do racismo estrutural no Brasil.

Por último, entendemos que esta pesquisa pode contribuir para o debate acadêmico acerca da educação escolar quilombola e esperamos que os resultados aqui apresentados sirvam para repensar a política de educação voltada à comunidade quilombola do Tinga, a

formação de professores, o currículo e as práticas pedagógicas, em consonância com o que está garantido pela Constituição Federal e pela legislação da educação, com destaque para a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.

O povo do Tinga precisa ser respeitado, reconhecido, e sua escola construída em diálogo com a comunidade, valorizando seus saberes, a memória coletiva, as práticas culturais e, em especial, a luta pela terra.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Polén, 2019.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ALVES, Francisca das Chagas da Silva; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Educação escolar na Comunidade Quilombola Contente**. Curitiba: Appris, 2020.

ANDRÉ, Marli E. D. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2021.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/0>. Acesso em: 08 mar. 2021.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo- antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2005.

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, Adriane Raquel Santana [*et al.*]. **Pedagogias decolonias na Amazônia: Fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Lisboa edições, 1977.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/Cidades - 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 25 de março de 2023.

BRASIL, **Censo Escolar – 2021**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2920007-maiquinique>. Acesso em 25 mar. 2023.

BRASIL, **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 22 mar. 2023.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações**. Brasília: CNE, 2011. Disponível em:

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdfhttp://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em 27 mar. 2023. Acesso em 21 dez. 2022.

BRASIL, **Parecer N° 3/2021**. Reexame do Parecer CNE/CEB n° 8, de 10 de dezembro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191141-pceb003-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 dez. 2022.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, publicado no D.O.U. de 20/11/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em:

CANDAUI, Vera Maria. “Idéias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. In: CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

CANDAUI, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAUI, V. M. (org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

CANDAUI, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CANDAUI, Vera Maria. Educação em Direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. **Revista Múltiplas Leituras**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 65-82, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/328>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 22 n. 69, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vvgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 19 nov. 2022.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 143-158, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ts/a/hznWZTnLwsrv5H8qM7T7K3x/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 11 ago. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIALLO, Cíntia Santos; RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza; ASSIS, Renata Rodrigues de. Projeto Político Pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade racial na escola. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018.

FLEURI, Reinaldo Mathias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, Florianópolis. v. 2 n. 1, p. 1-14, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490r>.

FLEURI, Reinaldo Matias. COPPETE, Maria Conceição. STOLTS, Tania. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/issue/view/123>. Acesso em: 29 dez. 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, 1999. Disponível em:
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184882/ap1999_RBEP_FLEURI_Epis_temologia%20da%20complexidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
Acesso em: 12 jun. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político Pedagógico da Escola Cidadã**. In: GADOTTI, Moacir. SALTO PARA O FUTURO. Construindo a Escola Cidadã - Projeto político pedagógico. MEC: Brasília, p. 15-22, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: Uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

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

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZMWK9Q7ZFGnVpV55X85WZD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 22 mar. 2023.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: 19 breves reflexões. Modos de fazer: **Caderno de atividades, saberes e fazeres** / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Vozes, 2022.

GOMES, Romeu (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

JESUS, Rafael de. **Comunidade tradicional do Tinga e o enfrentamento do racismo institucional**. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito), Universidade Federal do Paraná, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: Um olhar reflexivo sobre a auto-estima**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MAIQUINIQUE – BAHIA, **Projeto Político Pedagógico, 2022**. Escola Municipal Rural Tinga.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MITIDIARI, Leandro. Mora na questão quilombola: mais do mesmo. In: OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (Org.). **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 193-207, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cQtxQ4L65n8K3wMYPZnnPWb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 17 n. 50, p. 369-468, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjsgsjXqxHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MONTEIRO, Elaine. REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jWvpyWNWTJ65T4jGShpt6XS/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, n. 56, p. 63, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000902290>. Acesso em: 08 jul. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Niltânia Brito. **A política da educação escolar quilombola no município de Vitória da Conquista/Bahia, período 2012 a 2017**. 2018.152f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2023.

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, Rita de Cássia Magalhães de. **Tessituras das diversidades**: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2014

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de Quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. **Revista TOMO**, São Cristóvão, v. 11, n. 2, p. 43-58, 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/446>. Acesso em: 19 set. 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

PERELLÓ, Jorge Solivellas. **Pedagogia do Estágio**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1998.

Escolar Rural Municipal Tinga. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Maiquinique, 2022.

ROCHA, Niel. **A educação quilombola e a reprodução cultural afrodescendente**. Maringá: Viseu, 2018.

SANTANA, José Valdir Jesus de [et al.]. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. Cuiabá, Revista de Antropologia do Centro-Oeste. **Aceno**, v. 3, n. 6, p. 137-158, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/4333>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SANTANA, José V. J *et al.* Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Revista Humanidades e Inovação**, Aracajú, v.4, n. 3, p. , 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/376>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para um nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SANTOS, Edmilson Santos *et al.* Oferta de Escolas de Educação Escolar no Quilombola no Nordeste brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/SqKy4swDPWnHQJp4vCHLD6J/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 17 mar. 2023.

SANTOS, José Lucas Campos Antunes dos. Ser professor quilombola: Uma experiência político-pedagógica na Educação do/no Campo em Maiquinique-Bahia. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Eunápolis, v. 3, n. 5, p. 255-280, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14189>.

Acesso em: 21 abr. 2022.

SERAFIM, Olindina Cirilo Nascimento. **O caminho do quilombo**: histórias não contadas na educação escolar quilombola: território do Sapê do Norte – ES. Curitiba: Appris, 2020.

SERRANO, Carlos. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marcos Antônio Batista da. Educação antirracista no contexto político e acadêmico: tensões e deslocamentos. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 47, n.1, p. 1-27, 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nhjpTjF8ftjZCYcBBPNqQmQ/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria Aparecida Santos. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais com vistas à justiça social. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula laves (Orgs.). **Diversidade e sistema de ensino brasileiro**: a lei 10.639/03 e a formação de educadores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetitê/BA**. 2020, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2020.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: examinando a política de reconhecimento. Coleção: Epistemologia e Sociedade. Instituto Piaget, Lisboa, 1994.

VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática – Novos marcos para a educação e qualidade. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 12 abr. 2022.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico da escola**. Campinas: Papirus, 2005.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.4, n.1 p. 91–105, 2013. Acesso em: 21 jan. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Considerações finais e critério do CEP

Considerações Finais a critério do CEP:

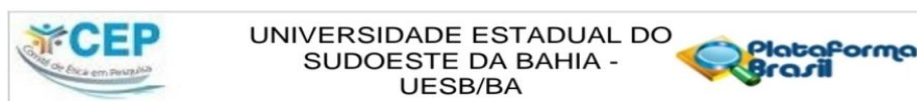
Em reunião realizada no dia 25/04/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1834628.pdf	31/03/2022 02:07:08		Aceito
Outros	Entrevista_Professores.pdf	31/03/2022 01:45:39	VANGERIA TEIXEIRA	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Página 03 de 04



Continuação do Parecer: 5.376.325

Outros	Entrevista_Gestores.pdf	31/03/2022 01:43:57	VANGERIA TEIXEIRA	Aceito
Outros	Entrevista_Moradores_da_Comunidade. pdf	31/03/2022 01:42:59	VANGERIA TEIXEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_marco2022.pdf	17/03/2022 08:36:18	EVANDRO ARAUJO ARGOLO	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados_Ancelmo. pdf	30/12/2021 14:46:05	VANGERIA TEIXEIRA	Aceito
Outros	ATA_TINGA.pdf	30/12/2021 14:38:21	VANGERIA TEIXEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	26/10/2021 17:14:07	VANGERIA TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	26/10/2021 14:42:15	VANGERIA TEIXEIRA KUNHAVALIK	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	26/10/2021 14:41:26	VANGERIA TEIXEIRA KUNHAVALIK	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	26/10/2021 14:04:03	VANGERIA TEIXEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados_Cleivia.p df	26/10/2021 14:00:23	VANGERIA TEIXEIRA	Aceito
Outros	Compromisso_Geral.pdf	26/10/2021 13:44:04	VANGERIA TEIXEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 28 de Abril de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B – Roteiro de entrevista semiestruturada aos gestores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS GESTORES

1. Você já participou de uma pesquisa antes?
2. Como se sentiu ao ser convidado(a) para participar desta pesquisa?
3. Há quanto tempo você atua como professor(a), Gestor(a) na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga, em Maiquinique-Bahia? Como você foi designado(a) para atuar nesta escola? Qual a sua formação?
4. Como foi criada a Escola nesta Comunidade? Quem foi o(a) principal idealizador(a)?
5. Que concepções você elabora acerca da Educação Escolar na comunidade do Tinga?
6. Qual a importância da Escola para a Comunidade?
7. Como tem sido construído o projeto de educação escolar da Comunidade Rural do Tinga?
8. Existe a participação/colaboração dos pais e das mães na construção do currículo escolar?
9. Você tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
10. Que formação você recebeu ou tem recebido para discutir, na escola, o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
11. Em que medida o Plano Municipal de Educação do município de Maiquinique e Projeto Político Pedagógico da Escola buscam atender às especificidades da política para uma educação escolar quilombola?
12. Você considera importante uma educação antirracista?

13. Que temas são normalmente tratados na Escola?
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?
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? O material didático/pedagógico tem auxiliado nesse processo?
19. 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?
20. O que lhe motiva a trabalhar nessa Escola?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS
PROFESSORES

1. Você já participou de uma pesquisa antes?
2. Como se sentiu ao ser convidado (a) para participar desta pesquisa?
3. Há quanto tempo você atua como professor (a), Gestor (a) na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga, em Maiquinique-BA? Como você foi designado (a) para atuar nesta escola? Qual a sua formação?
4. Como foi criada a Escola nesta Comunidade? Quem foi o (a) principal idealizador (a)?
5. Que concepções você elabora acerca da Educação Escolar na comunidade do Tinga?
6. Qual a importância da Escola para a Comunidade?
7. Como tem sido construído o projeto de educação escolar da Comunidade Rural do Tinga?
8. Existe a participação/colaboração dos pais e das mães na construção do currículo escolar?
9. Você tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
10. Que formação você recebeu ou tem recebido para discutir, na escola, o que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

11. Em que medida o Plano Municipal de Educação do município de Maiquinique e o Projeto Político Pedagógico da Escola buscam atender às especificidades da política para uma educação escolar quilombola?
12. Você considera importante uma educação antirracista?
13. Que temas são normalmente tratados na Escola?
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?
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? O material didático/pedagógico tem auxiliado nesse processo?
19. Sabemos que as comunidades quilombolas são riquíssimas em diversidades culturais, saberes ancestrais, modos de vida peculiar, dentre outros. Desse modo, quais saberes ancestrais você acredita ser mais importante dentro da comunidade?
20. O que lhe motiva a trabalhar nessa Escola?

ANEXO D – Roteiro de entrevista semiestruturada aos moradores da comunidade Tinga



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEN
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
AOS MORADORES DA COMUNIDADE TINGA

1. Você já participou de uma pesquisa antes?
2. Como se sentiu ao ser convidado (a) para participar desta pesquisa?
3. Quanto anos de existência têm a comunidade do Tinga?
4. Como foi formada a comunidade do Tinga? Quem foram os primeiros moradores? Vieram de qual local?
5. Antes da existência da escola, como acontecia o processo de ensino?
6. Qual a importância da escola para a comunidade?
7. Você frequentou a escola?
8. Como foi criada a Escola nesta Comunidade? Quem foi o (a) principal idealizador (a)?
9. Quem foram os primeiros professores? O que ensinavam? Para quem ensinavam?
10. Teve algum momento de resistência para o mantimento da escola na comunidade? Como aconteceu?
11. Como aconteceu o ensino na escola durante toda história da comunidade?
12. Em algum momento houve planejamento junto com os responsáveis para compreender qual tipo de ensino os pais queriam para seus filhos (as)?
13. Ao seu ver, como a escola precisa se articular para trabalhar o ensino juntamente com as manifestações culturais presentes na comunidade

14. Você se considera quilombola? Sabemos que a comunidade quilombola é permeada de vastos saberes ancestrais, qual/quais o (a) senhor (a) enfatiza como mais importante e por quê?
15. Que temas são normalmente tratados na Escola?
16. Que concepções você elabora acerca da Educação Escolar na comunidade do Tinga? Quais as suas expectativas? O que você espera da Escola?
17. Você considera importante que o seu (a) filho (a) frequente a escola? Por quê?
18. A escola busca inserir nas aulas os conhecimentos presentes na comunidade quilombola do Tinga?
19. Você participa dos momentos culturais/aulas na escola quando faz relação com os saberes da comunidade?
20. Ao observa que na comunidade tem vários saberes ancestrais, quais o (a) senhor (a) ver como mais importantes?