



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG – ÓRGÃO DE**  
**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS COM ÊNFASE EM CULTURAS AFRO-**  
**BRASILEIRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E**  
**CONTEMPORANEIDADE-PPGREC**

**AILTON FILGUEIRAS DA SILVA**

**AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS NO INTERIOR DA ESCOLA**  
**QUILOMBOLA NO BAIXO SUL DA BAHIA**

**JEQUIÉ-BA**  
**2021**

**AILTON FILGUEIRAS DA SILVA**

**AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS NO INTERIOR DA ESCOLA  
QUILOMBOLA NO BAIXO SUL DA BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

**Orientador (a):** Prof. Dr. Danilo César Souza Pinto

**JEQUIÉ-BA  
2021**

**AILTON FILGUEIRAS DA SILVA**

**AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS NO INTERIOR DA ESCOLA  
QUILOMBOLANO BAIXO SUL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade.

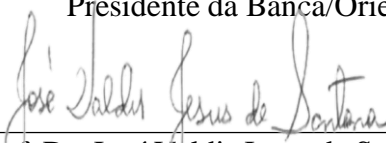
Linha de Pesquisa 1: **Etnicidade, Memória e Educação**

**Aprovado em:** 09 de setembro de 2021.

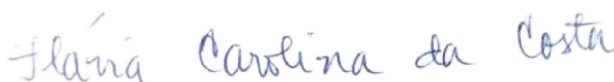
**BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Danilo César Souza Pinto (UESB)  
Presidente da Banca/Orientador



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



Profa. Dra. Flávia Carolina da Costa (UFMT)  
Examinadora Externa

S586r Silva, Ailton Filgueiras da.  
As relações interétnicas no interior da escola quilombola no baixo sul da  
Bahia / Ailton Filgueiras da Silva.- Jequié, 2021.  
135f.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações  
Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia - UESB, sob orientação do Prof. Dr. Danilo César Souza Pinto)

1.Identidade 2.Relações Interétnicas 3.Educação Diferenciada  
4.Educação Escolar Quilombola I.Universidade Estadual do Sudoeste da  
Bahia II.Título

CDD – 370.981

Rafaella Cância Portela de Sousa - CRB 5/1710. Bibliotecária – UESB - Jequié

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado jamais poderia se concretizar sem o precioso apoio de diversas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço imensamente a Deus Pela sabedoria, proteção e forças para não desistir no percurso da realização desse trabalho.

À minha família, pai Antônio Silva (*in memoriam*), mãe Dinalva Brito Filgueiras, irmãos e sobrinhos pela confiança e presença constante nos momentos difíceis.

Não posso deixar de agradecer profundamente ao meu orientador, Professor Doutor Danilo César Souza Pinto pela paciência, dedicação e comprometimento. Muito obrigado pela confiança, acompanhamento, motivação e compreensão nos momentos difíceis.

Aos professores/as do PPGREC por contribuírem com o meu crescimento acadêmico, possibilitando a construção/reconstrução de novas vivências.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade e amigos, especialmente Jaqueline Souza, Rúbia Cristina, Inês Almeida e Tailane Cruz cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Agradeço aos professores, gestão e demais funcionários da Escola Municipal Quilombola Caminho da Boa Esperança que se dispuseram a colaborar com a pesquisa na escola e confiaram no trabalho desenvolvido.

Por último, agradeço profundamente aos estudantes e a comunidade de Nova Esperança pelo acolhimento, confiança, pela disponibilidade de tempo durante as entrevistas, por confiarem na descrição do trabalho e pelo excelente tratamento a mim dispensado na execução desse trabalho.

Obrigado a todos!

*Respeitar a diferença não pode significar "deixar que o outro seja como eu sou" ou deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)", mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra "relativamente a mim" ou "relativamente ao mesmo", mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (PARDO, 1996 apud SILVA, 2000).*

## RESUMO

Esta dissertação aborda as relações interétnicas entre jovens e adolescentes no interior de uma escola quilombola no Baixo Sul da Bahia, na tentativa de perceber se e de que forma a escola contempla em seu fazer pedagógico um ensino voltado para a educação escolar quilombola. A pesquisa é de natureza qualitativa, contou com a participação de 12 colaboradores, incluindo nessa amostra 04 educandos, 03 pais, 04 professores e 01 gestor. Foi aplicado à pesquisa o método de análise de conteúdo, o que contempla o campo das investigações sociais. A análise das entrevistas demonstrou que as relações operacionalizadas entre os frequentadores da escola pesquisada ocorrem de forma diversa, alguns se reconhecem quilombolas, outros não. A unidade ainda não dispõe de um PPP finalizado que sirva como norte para uma educação escolar quilombola. Suas ações contemplam apenas situações isoladas dessa modalidade de ensino. Os educadores não receberam formação específica para atuar em escolas quilombolas. Quanto ao poder público, não há no incentivo à cultura local na escola, o que provoca o engessamento da gestão da unidade de ensino. Foi constatado que a mantenedora da unidade não disponibiliza material didático-pedagógico condizente com a realidade da escola. Os dados demonstram que é necessário um reforço no fazer pedagógico no tocante a inserção dos saberes que contemplem a história e cultura afro-brasileira e africana no Projeto Político Pedagógico e na materialização do currículo, com um modo de institucionalização das práticas específicas e diferenciadas.

**Palavras-chave:** Identidade. Relações Interétnicas. Educação Diferenciada. Educação Escolar Quilombola.

## ABSTRACT

This dissertation deals with interethnic relations among young people and adolescents in a Quilombola School in the South of Bahia, in an attempt to understand if and how the school contemplates in its pedagogical practice a teaching approach to Quilombola School Education. The research is qualitative with participation/interview of 12 collaborators, including 04 students, 03 student's parents, 04 teachers and 01 manager. The content analysis method was applied to interviews' result. The analysis showed that the operationalized relations between the attendants of the school occur in different ways, some recognize themselves as quilombolas, others do not. The school still does not have a finalized the Political Educational Project, which document serves as a guide for Quilombola School Education. The teachers have not received specific training to work in Quilombola Schools. There is no enough encouragement of local culture in the school by the State, which causes the plastering of the management of the school unit. It was found that the city is the responsible about the school supplies, but it does not provide didactic and pedagogical material consistent with the reality of the school. The data show that it is necessary to strengthen the pedagogical work regarding the insertion of knowledge that includes the African and Afro-Brazilian history and culture in the Political Educational Project.

**Keywords:** Identity. Interethnic Relations. Differentiated Education. Quilombola School Education



## **LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS**

- ABA** – Associação Brasileira de Antropologia
- AC** – Aluno Colaborador
- APA** – Área de Proteção Ambiental
- ASG** – Auxiliar de Serviços Gerais
- CAR** – Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONAE** – Conferência Nacional de Educação
- CRQ** – Comunidades Rurais Quilombolas
- DCNEEQ** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
- DCNG** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
- DCNGEB** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
- DOU** – Diário Oficial da União
- EEQ** – Educação Escolar Quilombola
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMITEC** – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
- EQCBE** – Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FCP** – Fundação Cultural Palmares
- GC** – Gestor Colaborador
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEMA** – Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- MST** – Movimento Sem Terra
- PC** – Professor Colaborador
- PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNATE** – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
- PPGREC** – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**RC** – Responsável Colaborador

**SEAGRI** – Secretaria da Agricultura, Pecuária e Irrigação

**SEC/BA** – Secretaria de Educação do Estado da Bahia

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEME** – Secretaria Municipal de Educação

**SEPROMI** – Secretaria Estadual da Promoção da Igualdade Racial

**UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para Infância

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Escola Municipal Quilombola Caminho da Boa Esperança .....	57
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>METODOLOGIA</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 01: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL</b> .....	22
<b>1.1 A POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR</b> .....	22
<b>1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: TRAJETÓRIAS E REAFIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA AFIRMATIVA DE RECONHECIMENTO</b> .....	30
<b>1.3 A BAHIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA</b> .....	39
<b>1.3.1 O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia</b> .....	39
<b>1.3.2 As Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola</b> .....	42
<b>CAPÍTULO 02: PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO: TRABALHO CONSTRUÍDO COM OU PARA OS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCATIVO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS?</b> .....	50
<b>2.1 BREVE HISTÓRIA DO MUNICÍPIO E DA COMUNIDADE</b> .....	50
<b>2.1.1 A COMUNIDADE DE NOVA ESPERANÇA</b> .....	53
<b>2.2 A ESCOLA QUILOMBOLA CAMINHO DA BOA ESPERANÇA</b> .....	56
<b>2.3 A CONCEPÇÃO OFICIAL DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DO PROCESSO EDUCATIVO</b> .....	59
<b>2.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUILOMBOLA CAMINHO DA BOA ESPERANÇA</b> .....	63
<b>2.5. O CURRÍCULO EM ESCOLAS QUILOMBOLAS: INSTRUMENTO DE MATERIALIZAÇÃO DO DIÁLOGO, SUPERAÇÃO E EXPRESSÃO DAS DIFERENÇAS</b> .....	74
<b>CAPÍTULO 03: AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS NO INTERIOR DA ESCOLA QUILOMBOLA CAMINHO DA BOA ESPERANÇA</b> .....	79
<b>3.1 DO SER QUILOMBOLA A UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA QUILOMBOLA: CATEGORIAS DEPURADAS DAS ENTREVISTAS</b> .....	80
<b>3.2 CATEGORIA: SER QUILOMBOLA, IDENTIDADE E RECONHECIMENTO DE SI</b> .....	82
<b>3.3 CATEGORIA: DIFERENÇAS</b> .....	94

<b>3.4 CATEGORIA: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA .....</b>	<b>104</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES SOBRE UM LONGO CAMINHO PERCORRIDO E A PERCORRER.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Para compreendermos melhor o ponto onde estamos é necessário visitarmos a origem que nos fez chegar até aqui. Toda história tem um caminho percorrido e tantos outros a percorrer, porém, precisamos refletir acerca do percurso já trilhado para melhor interpretar as realidades que nos são apresentadas, ou por que não dizer, oportunizadas.

Iniciei minhas atividades como professor no município de Wenceslau Guimarães no ano de 2008 por meio de concurso público. Inicialmente fui lotado em uma escola de um povoado denominado Cocão. Por motivo de reordenamento da rede municipal de ensino, no ano de 2011 fui transferido para o Povoado de Nova Esperança. Ao receber a notícia da transferência, o sentimento que tive foi de insegurança, até porque o desconhecido nos causa medo, muitas vezes nos paralisa e quando nos deparamos com ele, inúmeros questionamentos nos são feitos.

Não conhecia nada a respeito do futuro local de trabalho. Em reunião com a secretária de educação, as únicas informações repassadas eram de que se tratava de uma comunidade quilombola e que havia a necessidade da implantação do Ensino Fundamental II, porque a comunidade fora contemplada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A escola era um sonho e uma velha reivindicação da comunidade, pois havia a necessidade da implantação de um espaço que pudesse atender às demandas educacionais do local e que traduzisse uma educação escolar voltada para a realidade e características locais, ou seja, que expressasse e contemplasse os anseios da comunidade quilombola.

Não tinha experiência em trabalhos com comunidades rurais, principalmente quilombolas, era algo novo, desafiador, já que não conhecia o modo de vida das comunidades tradicionais, suas culturas e práticas educativas. Mas lá estava eu, juntamente com um grupo de professores no dia 14 de março de 2011. Naquele dia o sol resolveu não revelar as cores e belezas do lugar, a cor acinzentada ofuscava o horizonte nas grandes montanhas, as chuvas torrenciais e os trovões pareciam confirmar a insegurança e o medo que tivera ao receber a notícia da nossa ida para a comunidade.

Definitivamente, aquele dia não foi receptivo, a junção de um dia frio, sem vida, com as incertezas de estar diante do desconhecido, com uma cultura totalmente diferente me causava inquietação. A escola não estava organizada para a implantação do Ensino Fundamental II. Foram utilizadas as estruturas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Maurício José dos Santos e Faustino José dos Santos, antigas escolas das séries iniciais existentes na comunidade. As salas funcionavam em locais distintos, ainda não havia uma estrutura adequada para a realização das atividades pedagógicas. Essa falta de estrutura,

com o tempo foi sendo substituída por um novo olhar, que era lançado sobre a comunidade e seu entorno. A beleza das diferenças, o mergulhar em uma realidade nova começaram a revelar para os educadores que foram para a comunidade, uma beleza cultural, ecológica e humana extraordinária.

Finalmente, depois de três anos trabalhando na antiga escola improvisada, no ano de 2014, foi inaugurada na comunidade a nova instituição de ensino, espaço reivindicado pela comunidade após anos de lutas. O tempo, senhor que revela aquilo que muitas vezes nos é velado pelas circunstâncias, acaba nos apresentando ao diferente e nos faz compreender que um dia sombrio não é o suficiente para medirmos os dias de sol que virão. E assim, ao observar que em minha volta havia uma diversidade cultural convivendo no espaço escolar e em toda comunidade, me fez refletir a necessidade de querer saber mais, de mergulhar na história do lugar e descobrir como aquelas relações eram vivenciadas.

O novo era a oportunidade para adquirir novos conhecimentos, desestabilizar o que outrora já se encontrava acomodado e proporcionar com a nova experiência a oportunidade de refletir acerca das diferenças, da diversidade cultural, social e relacional, as quais se processam entre os grupos, que com suas peculiaridades expressam suas diferenças na relação com o outro. Desenvolver pesquisa na área das relações étnicas é um campo desafiador porque envolve o estudo das diferenças e a forma como cada grupo acessa essas diferenças para se posicionar frente aos outros. Quando a pesquisa envolve a educação quilombola, o seu caráter se torna inovador, porque saímos do campo da experiência das análises das questões relacionadas às ações afirmativas e a cultura afro-brasileira e passamos à ênfase na educação e nas relações operacionalizadas entre aqueles que se relacionam durante o seu processo educativo.

Na atual configuração social, surgem inúmeros debates acerca do paradoxo identitário e das relações interétnicas expressos na contemporaneidade. As discussões sobre o tema vêm ganhando impulso e despertando o interesse social em estudar as diferenças e as relações entre os grupos. Assim como vêm ocorrendo em outros ambientes, os estudos das relações interétnicas em interiores das escolas são oriundos de discussão na sociedade contemporânea. Ainda que a presença de grupos multiculturais não seja algo novo, a discussão acerca das relações entre esses grupos faz emergir estruturas relevantes de como se dão os contatos entre eles no espaço escolar.

No presente trabalho, abordaremos como se processam as relações entre os educandos, educadores e administração no espaço escolar, especialmente na indagação desses atores sobre este processo escolar específico. Nossos estudos destacam como as intensificações dos

movimentos identitários na formação das identidades coletivas se posicionam nas relações interétnicas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança, que é *lócus* da nossa pesquisa, na comunidade de Nova Esperança no município de Wenceslau Guimarães. Essa escola é um espaço onde as diferenças se encontram. Por estar localizada em um ambiente rural, faz com que a unidade educacional receba alunos e professores de diversas regiões; esse fato cria um ambiente apropriado para o encontro das diferenças. Sendo uma comunidade quilombola, a identidade local se confronta a todo o momento frente às demais que fazem uso do mesmo espaço. É justamente neste contato, entre os diferentes, que podemos afirmar o interesse dessa pesquisa, pois, conhecer, refletir e analisar as relações processadas no ambiente escolar proporciona maior compreensão da realidade da unidade escolar e seu fazer pedagógico.

O interesse em pesquisar as relações interétnicas nesta escola surgiu a partir da observação feita ao longo de alguns anos de trabalho na unidade escolar. Os participantes da pesquisa já são conhecidos, devido ao meu trabalho na escola como professor há quase dez anos. Isso favoreceu e facilitou a aproximação para adquirir autorização dos pais, bem como a realização da coleta de dados e o conhecimento da realidade dos entrevistados.

Em contato constante com estudantes de diferentes realidades no espaço escolar, observamos que as identidades se operacionalizavam de diferentes formas. Alguns se autodeclaravam negros, quilombolas, enquanto outros, diante de situações que precisavam se posicionar, acabavam negando sua origem ou, quando afirmavam ser quilombolas, percebia-se em sua fala, que ser quilombola parecia ser algo externo a eles. Essas vivências e observações nos direcionaram ao desejo de investigar como as relações interétnicas se processam nesse contexto.

Pesquisar relações, e mais precisamente as relações entre aqueles que convivem no mesmo espaço onde cada grupo ou ser se apresenta afluindo suas diferenças envolvem algumas variáveis. É um desafio, uma vez que a todo o momento, há a necessidade de se firmar no que cada um é, e ao mesmo tempo defender ou recusar aquilo que não faz parte do contexto histórico, social e ancestral de cada grupo ou pessoa. A reflexão acerca da formação identitária, o posicionamento frente ao outro no processo relacional, bem como a oferta de uma educação escolar quilombola condizente com a comunidade pesquisada e a análise do PPP da unidade escolar, são algumas variáveis que compõem o interesse desse estudo.

É a partir das relações interétnicas processadas na escola que iremos construir uma reflexão tendo como centralidade as vivências entre os estudantes e outros membros da comunidade escolar. É necessário que essas relações sejam estudadas para que haja melhor compreensão de como as identidades, as fronteiras, o sentimento de pertença e as relações que



são produzidas no espaço escolar colaboram para a diversidade, o respeito e as diferenças.

O problema de pesquisa exige uma compreensão e uma reflexão profunda acerca das discussões do que está sendo pesquisado. Requer por parte do pesquisador um mergulho na realidade a ser investigada para compreender a importância da temática abordada. Na acepção de Minayo (1994, p.38) “o problema decorre, portanto, de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico.” É com isto, uma questão não totalmente resolvida e que se torna ponto de discussão nas diversas áreas do conhecimento. Baseado nessas questões, deparamo- nos diante do problema a ser investigado em nossa pesquisa, que gira em torno da pergunta: como se caracterizam as relações interétnicas entre jovens e adolescentes na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança, na comunidade de Nova Esperança em Wenceslau Guimarães – Bahia?

A necessidade em se discutir as relações interétnicas se justifica pela urgência em se ampliar a discussão a respeito do tema, já que é de suma importância para que haja uma reflexão acerca das relações interétnicas e identitárias entre aqueles que vivenciam o processo educativo na instituição. E mais, para verificar até que ponto a escola está oportunizando aos seus educandos uma educação de qualidade, condizente com sua realidade e, se a forma como a escola vem trabalhando as questões étnicas e identitárias em seus espaços contribui para que seus membros não só se vejam representados, como também se aceitem e se reconheçam como quilombolas.

Em consonância com a problemática a ser estudada, dialogamos com o objetivo geral da pesquisa que é compreender como se caracterizam as relações interétnicas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança na comunidade Nova Esperança e refletir sobre de que forma a escola contempla, em seu fazer pedagógico, um ensino voltado para a modalidade de ensino em estudo. Para melhor compreender a reflexão feita a partir do objetivo geral e facilitar as ações que viessem responder de forma satisfatória a problemática estudada, traçamos três objetivos específicos que são: 1- Analisar o processo de construção da identidade quilombola e como ela se processa no interior do espaço escolar; 2 – Analisar como se caracterizam as relações étnicas e a formação identitária entre os jovens e adolescentes quilombolas e não quilombolas do ensino fundamental II. 3 – Identificar se a escola, por meio do seu Projeto Político Pedagógico e da materialização do currículo desenvolve uma educação escolar que contempla os instrumentos normativos específicos para essa modalidade de educação.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa científica é uma maneira de conhecer a realidade, e seu objetivo é colaborar na produção do conhecimento. É por meio do trabalho investigativo que nos possibilita o questionamento, refutar ou provar, questionar e refletir, pois não há uma verdade suprema. Não existe um conhecimento que não possa ser contestável. O conhecimento pode e deve ser provocado, contestado, refletido. A pesquisa é um campo permeado de critérios que requer embasamento teórico, metodológico, além de técnicas e instrumentos de coleta de dados.

Em nosso estudo, utilizamos a abordagem de natureza qualitativa. Nessa perspectiva, conforme Minayo (1994, p.21) “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da linguagem que não pode ser quantificado.” As relações sociais são estudadas e compreendidas a partir do foco dado à dinâmica construída e reconstruída socialmente. Ainda segundo a autora (1994, p. 21-22) “ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.” As pesquisas qualitativas se debruçam sobre os significados que envolvem as relações sociais, a dinâmica dos indivíduos. Segundo Goldenberg (2004, p. 19) é “nesta perspectiva, que se opõe à visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam”.

Discutir as relações entre os grupos é algo que não se explica em sua totalidade, mesmo nas formulações das teorias mais estruturadas. Segundo Minayo (1994, p. 18) “o investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexões sistemáticas entre eles.” Isso não significa que tais recortes conseguem explicar, mensurar e esgotar com plena profundidade as relações processadas entre os grupos. A observação direta é um meio eficaz para consolidar a necessidade da interação na pesquisa. É necessário estar atento às vozes, gestos, olhares e todo tipo de comportamento que venha contribuir para o enriquecimento do trabalho. A pesquisa qualitativa centra suas ações e lança seus esforços na tentativa de entender, ouvir, descrever, refletir e interpretar as vozes e todo tipo de ação, comportamento ou pistas, assim como resgatar ou amplificar as vozes dos sujeitos, no nosso caso, estudantes quilombolas, comunidade escolar e suas relações no ambiente escolar.

Cientes da complexidade que envolve a pesquisa qualitativa, buscamos descrever as relações interétnicas nesse contexto e com isso englobar em nosso percurso um trabalho onde

as vivências dos estudantes quilombolas desta comunidade possam ser refletidas para melhor compreender como essas relações contribuem para que os educandos se posicionem frente às questões étnicas e identitárias. Buscamos mergulhar na realidade dos estudantes quilombolas e em suas interações para compreendermos como se processam as relações interétnicas entre esses grupos na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança. Isso nos possibilitará buscar significados, compreender o processo histórico e cultural e estar atento aos símbolos e ao processo de significação.

Para aplicarmos a metodologia condizente à realidade da pesquisa, é necessário compreendermos os fenômenos que permeiam as relações interétnicas. Segundo Oliveira (2003), relações interétnicas são aquelas que se processam em situação de contato, não apenas entre os indivíduos do mesmo grupo, mas no âmbito das oposições e contatos entre grupos diferentes, onde elementos específicos são acessados para identificar e diferenciá-los. Para Barth (1998), as relações interétnicas implicam uma estruturação de interação. Isso acarreta um conjunto de dispositivos que conduzem as situações de contato, permitindo com isto a articulação entre as situações sociais, fazendo com que haja o isolamento de partes da cultura para que esta seja protegida dos confrontos ou das modificações, ou seja, é no contraste e na oposição em relação aquilo que o grupo vive e o grupo que se contrapõe a este que as relações interétnicas ocorrem.

Quanto a técnica, que está relacionada a produção dos dados da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada. Segundo Chizzotti (1991, p. 45), a entrevista semiestruturada “é um discurso livre orientado por algumas perguntas - chave”. Esse discurso livre gerado entre dois interlocutores, o pesquisador e o colaborador da pesquisa objetiva clarear algumas questões inerentes às formas como se processam as relações interétnicas na escola quilombola pesquisada. Essa técnica de entrevista permite que o entrevistador mantenha com o entrevistado uma relação mais aberta, não é necessário seguir uma ordem rígida na condução das perguntas e respostas. Há um planejamento na elaboração das questões centrais, porém, há a possibilidade de utilizar recursos como imagens, conversa informal (para deixar o entrevistado livre, à vontade) e com esses recursos mudar ordem e tempo da entrevista, para que a temática central da pesquisa venha a ser contemplada de forma satisfatória.

A entrevista enquanto técnica é uma abordagem que se configura como elemento importante para a sistematização do trabalho. Não é um discurso neutro, sem pretensões, é carregado de intenções. De acordo com Minayo (1994, p.57) ela “se insere como meio de coleta dos dados relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.” Essa realidade, portanto, está

permeada de diferenças, relações e posicionamentos frente ao outro. A entrevista semiestruturada tem suas peculiaridades: se bem estruturada, permite extrair valiosas informações. Segundo Ludke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” Essa técnica possibilita maior interação entre entrevistador e entrevistado na coleta das informações.

O *lócus* da pesquisa, como já mencionamos, foi a escola Municipal Quilombola Caminho da Boa Esperança, no município de Wenceslau Guimarães – BA (comunidade de Nova Esperança) com os alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II no turno vespertino. Os interlocutores (alunos) têm entre 14 e 17 anos e foram escolhidos pelo fato de estarem em uma fase de transição entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Esse é um momento onde se exige o início de reflexões sobre a vida profissional e as incertezas de permanecerem ou não na comunidade. A amostra contou com a seguinte composição: 04 alunos (aqui identificados como A.C1, A.C2, A.C3 e A.C4), 03 pais e/ou responsáveis (identificados como R.C1, R.C2 e R.C3), 04 professores (identificados como P.C1, P.C2, P.C3 e P.C4) e 01 gestor (denominado G.C1), somando assim um total de 12 sujeitos.

As entrevistas com os segmentos da comunidade escolar foram realizadas individualmente, no caso dos educandos, o contato aconteceu em suas residências, precedidas por um agendamento com a família. As entrevistas com os professores, gestão escolar e com os pais e/ou responsáveis aconteceram de forma virtual pelo aplicativo Meet, também agendadas de acordo com a disponibilidade de cada colaborador.

Para análise de conteúdo das entrevistas utilizaremos o método de Bardin (2011). Quando se trata da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), o enfoque é dado no que ele pode nos ensinar após serem tratados. A autora vai mais além quando se trata da natureza dos saberes relativos aos conteúdos. Para ela, esses saberes podem estar ligados à natureza psicológica, sociológica, histórica e econômica. Ou seja, ela reforça a necessidade de observar e levar em consideração não apenas o quantitativo, mas no caso de pesquisas envolvendo comunidades tradicionais os elementos sociais, psicológicos, econômicos, históricos e culturais devem ser profundamente considerados, o que é possível por meio da pesquisa qualitativa.

Em seus estudos, Bardin (2011) apresenta três fases essenciais para análise do conteúdo, que segundo a pesquisadora podem assim ser classificadas: 1) a pré-análise (neste momento faz-se uma abordagem superficial do material coletado e sua separação); 2) a fase de exploração do material (momento em que se decide o que de fato é necessário para a pesquisa, a relevância

do material e os critérios de uso); e 3) o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação (nessa fase é considerado quem emite a mensagem, o grupo ou indivíduo que age como receptor da mensagem, a mensagem em si e o canal ou ligação entre os interlocutores). A análise de conteúdo é norteada pela presença das categorias que irão sustentar as reflexões da pesquisa por meio de suas características.

A dissertação está apresentada em 3 (três) capítulos. O primeiro capítulo apresenta um panorama da educação escolar quilombola no Brasil, os avanços e retrocessos nas políticas públicas de educação voltadas para a população negra. Analisaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola como política pública e reconhecimento como direito a uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas. Ainda nesse capítulo será dado um enfoque ao contexto da educação escolar quilombola e nas Diretrizes Estaduais como política de educação, no Estado da Bahia. Utilizamos como aporte teórico para discutir e educação escolar quilombola no Brasil e suas políticas públicas, com enfoque no Estado da Bahia, pesquisadores e documentos como: Arruti (2017); Campos e Gallinari (2017); Fonseca (2001); Gomes (2012); Miranda (2012); Oliveira (2014); Soares (2012) e documentos como Constituição Federal de 1988; as Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola-Bahia; Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola etc.

No segundo capítulo trataremos do Projeto Político Pedagógico, sua importância e seu processo de construção. Daremos especial atenção ao Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança, além de tratarmos do currículo em escolas quilombolas como instrumento de materialização do diálogo e expressão das diferenças. Refletiremos no segundo capítulo sobre o PPP, o currículo em escolas quilombolas e o PPP da escola pesquisada, a partir das contribuições dos seguintes pesquisadores: Arroyo (2011); Campos (2014); Minayo (1994); Rodrigues (2018); Saviani (2008); Veiga (2008); Veiga (2009), dentre outros.

O terceiro capítulo traz os resultados da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos, gestora, professores e pais e/ou responsáveis referentes às relações interétnicas no interior da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança em Wenceslau Guimarães-BA. Além da pesquisa de campo, utilizaremos como aporte teórico para dar sustentação à pesquisa, trabalhos como os de Barth (1998); Arruti (2005); Fonseca (2002); Hall(2006); Carneiro da Cunha (1979), além de outras referências.

## **CAPÍTULO 01: A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL**

Nesse capítulo, iremos abordar a educação escolar quilombola no Brasil, a trajetória percorrida pela população negra para conquistar o direito de receber uma educação escolar que respeite suas peculiaridades e que seja condizente com suas vivências. Trataremos, panoramicamente, da luta da população negra para ter acesso à educação e da exclusão desta dos bancos escolares ao longo da história.

Serão abordadas as políticas públicas educacionais como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, sua trajetória de luta como instrumento de valorização e inserção do negro no processo educacional brasileiro. Além desse resgate histórico, iremos concentrar nossa reflexão nas políticas para educação escolar quilombola no contexto do estado da Bahia. Com seus avanços e retrocessos, o estado se configura com destaque como um dos pioneiros no Brasil a criar um Fórum Permanente para discutir estratégias para implantar uma educação que atenda às especificidades das escolas e comunidades quilombolas. Este fórum deu origem às Diretrizes Estaduais para Educação Escolar Quilombola, que teve seu processo de discussão anterior nas diretrizes nacionais.

O percurso de luta pela educação escolar quilombola no Brasil foi e continua sendo pautado pela busca do reconhecimento, do respeito à diversidade, valorização das individualidades e, sobretudo, da busca pela igualdade de condições entre os indivíduos. O debate acerca da educação voltada para as comunidades quilombolas perpassa pela trajetória de lutas percorridas pelos Movimentos Negros e Quilombolas e pela reflexão histórica de como o negro era e ainda continua sendo visto frente ao acesso à educação no país, suas lutas e o amparo legal adquirido para assegurar às comunidades quilombolas uma educação condizente com sua história e sua realidade.

### **1. 1 A POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Durante mais de três séculos o Brasil vivenciou um sistema escravocrata que estruturou um conjunto de elementos no qual a população negra foi sistematicamente oprimida e marcada pelo preconceito e exclusão. Esse período foi um dos mais violentos e desumanos da história do país. Ser negro no Brasil sempre foi uma questão de resistência, não apenas no que diz respeito a aquisição de direitos historicamente negados como a liberdade, mas também a oferta de educação como bem universal. Essa parcela da população não era amparada por mecanismos que garantissem os direitos mais elementares como a educação. O país foi

constituído por uma significativa parcela da população formada por negros e tratada pela classe dominante como mercadoria, força de trabalho, que tinha como única finalidade manter ou aumentar as riquezas dos senhores.

Oferecer educação à população negra estava associado à ameaça. Esse direito representava a desestabilização de uma sociedade construída a base da desigualdade, além de alimentar um profundo preconceito, já que crianças negras e brancas frequentando os mesmos ambientes escolares, poluiriam as crianças brancas ao assimilarem as práticas das crianças negras, e isso era temido pela classe dominante. Conforme Passos (2010), negar o direito a educação às crianças negras foi um forte instrumento de controle, contribuiu para a imobilidade social, o que reflete as disparidades sociais e econômicas vivenciadas no país, além de representar a alimentação do racismo e do preconceito.

Dar visibilidade a quem historicamente esteve à margem da sociedade é um passo muito importante para uma nação que há séculos tratou os diferentes como inferiores. O reconhecimento legal das comunidades quilombolas no Brasil representou um passo significativo para lançar novos olhares sobre as relações étnicas, culturais e sociais em uma sociedade marcada pelas diferenças. As comunidades quilombolas sempre foram estigmatizadas. Um dos direitos essenciais à manutenção da cultura, tradições e marca identitária é o reconhecimento e oferta de uma educação escolar quilombola voltada para a valorização e reconhecimento dessa população em todos os seus aspectos.

Para as comunidades quilombolas o território tem voz, o espaço é o lugar onde as expressões orais e ancestrais se manifestam com todas as suas potencialidades. Essas potencialidades permanecem consolidadas por meio de uma educação escolar, que venha contemplar as experiências ancestrais das comunidades. A educação escolar quilombola vivenciada em sua plenitude propicia a toda comunidade o reconhecimento da sua etnicidade, torna o território a própria fala, a diversidade ganha força e a realidade, significados. Segundo Arruti (2017, p. 117), “ao lado de uma política fundiária diferenciada surge, assim, a proposição de uma educação diferenciada, que ultrapasse uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado”.

Uma das páginas mais vergonhosas que ficarão marcadas para sempre nos corpos e na alma da população foram os 300 anos de escravidão da população negra vivenciados intensamente no país. A violência não foi somente a degradante situação pela qual os negros escravizados foram tratados por meio da brutalidade física e moral na execução dos trabalhos. Podemos dizer que tão brutal e desumana quanto a violência física foi o ato de ter negado ao negro o acesso à educação, de tê-lo privado de poder se manifestar, de cultivar, criar, fazer

memória e de registrar a sua história por meio de uma educação própria, que valorizasse todo um arcabouço milenar construído e preservado por seus ancestrais africanos. Aos descendentes dos escravizados também foi negada a oportunidade de acesso à educação. Saber ler e escrever no Brasil escravocrata era algo extremamente perigoso para as elites.

A esse respeito afirma Fonseca (2001, p. 21) que o ato de educar escravizados como uma prática ameaçadora e perigosa, vista como um fator de perturbação e ameaça à ordem. O escravizado só deveria ser instruído para executar trabalhos pesados, para dar lucro ao senhor, ser servil. Esses, no entanto, não eram os únicos fatores para excluir os negros das escolas. Além de não querer o avanço educacional por motivo econômico, havia também o preconceito por parte da elite em não querer compartilhar os mesmos espaços brancos e negros. No percurso histórico brasileiro, a cor da pele negra sempre esteve relacionada ao elemento de contaminação social; estando brancos e negros juntos no mesmo espaço educacional seria uma forma de macular a sociedade idealizada. Dessa forma, podemos chegar a conclusão de que as práticas educativas nas escolas ao longo de mais de três séculos não contribuíram para proporcionar igualdade entre brancos e negros, pois:

[...] as práticas educativas não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo (FONSECA, 2002 p. 142 apud PASSOS, 2010, p. 59).

Os territórios quilombolas têm uma trajetória marcada pelo esquecimento por parte dos governantes. Esse silenciamento não se restringiu unicamente à posse da terra ou implantação de serviços de infraestrutura. A educação voltada para as comunidades quilombolas sempre foi negligenciada por parte do Estado. Em relatório produzido pelo UNICEF, em 2003, aponta-se que, quando se trata da educação, a situação da infância e adolescência brasileira dos quilombolas apresentam resultados desanimadores. Nesse relatório foi diagnosticado que:

[...] 31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe de residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades da sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas (BRASIL, 2003, p. 15).

Os dados apresentados pelo relatório da UNICEF constataam a realidade em que as



escolas quilombolas brasileiras estão inseridas. São espaços invisibilizados pela história, fruto de uma política educacional deficiente ou inexistente, que, ao longo do tempo não inseriu as comunidades negras no processo educacional. É um espelho que traduz o quanto é ineficaz a forma de se fazer e pensar a educação voltada para as comunidades quilombolas.

Assim como no passado, educar a população negra e garantir o direito a educação de qualidade não é uma realidade nem prioridade, já que as ações desenvolvidas para garantir uma educação de qualidade e condizente com essas comunidades tradicionais ainda estão aquém do desejado. Como já mencionamos, a educação praticada no país era seletiva. Quando o negro conseguia adentrar nos ambientes de ensino não progredia na mesma proporção que o branco, porque não lhe fornecia a mesma estrutura, não estavam preocupados com a transformação no status social dessa população.

Esse pensamento fez com que aos negros e seus descendentes fosse cerceado o direito de frequentar as escolas, criando assim um abismo entre as classes sociais e promovendo com isto a estagnação dos grupos, onde a ascensão ou mobilidade social passou a ser algo difícil de acontecer. Sem uma educação escolar adequada e outros direitos negados, o que restou à população negra foi a venda da sua força de trabalho como mão-de-obra para sobreviver.

Na contemporaneidade, vem se despertando, mesmo que de forma tímida, o interesse em se tratar da inclusão do negro por meio da educação. O direito de acessar os bancos escolares e ter garantido direitos que historicamente só a classe dominante gozava agora vem ganhando novas dimensões, mesmo que de forma não tão expressiva ainda. Isso se deve graças à luta de grupos voltados para defesa das comunidades negras e aos novos olhares direcionados para o estudo da história do negro e sua trajetória de lutas na construção do país. Essa temática foi impulsionada a partir da Constituição de 1988, a Constituição Cidadã, e pela luta dos Movimentos Negros, que começaram a abrir espaço de modo mais significativo para aquisição de direitos voltados para as populações quilombolas.

Sendo uma temática abordada em um contexto mais recente, a educação escolar quilombola é uma necessidade que surge no campo da política pública educacional como uma das formas de corrigir desigualdades históricas e de valorização de todo um arcabouço cultural, social e ancestral no qual estão mergulhadas. A política de educação escolar quilombola veio inaugurar uma nova era na educação brasileira, porque a mesma configura-se como um modelo sem precedente na história do país, já que foi pensada para dar visibilidade aos anseios de um grupo étnico historicamente marginalizado, porém, bem posicionado no que diz respeito às suas diferenças, culturas e ancestralidades, além de corrigir distorções e desigualdades criadas e alimentadas durante séculos.

Campos e Gallinari (2017) apontam que a luta pela educação escolar quilombola sempre foi um ponto central na pauta dos movimentos que lutam em prol da população negra. Segundo as autoras, a educação ocupa um grande papel no que se refere ao conhecimento de si e sobre os outros contribuindo para que os espaços políticos, sociais, econômicos e culturais possam ser ocupados e transitados por quem tem acesso à educação, fazendo com que esses possam participar mais efetivamente das decisões inerentes à sociedade como todo. Em seus estudos, as autoras afirmam que o objetivo do movimento negro era questionar e lutar por mudanças, de trazer o negro para as reflexões importantes, tendo como base de discussão a escolarização, que ao longo da história foi marginalizada e negada, juntamente com outros direitos essenciais.

A educação planejada para as comunidades quilombolas no Brasil surgiu no contexto de luta. Os Movimentos Negros desempenharam ao longo de décadas intensas batalhas no cenário nacional para se firmar e consolidar direitos historicamente negados à essa população. A atuação esteve relacionada não só para as questões sociais, mas, sobretudo, no campo educacional, onde se iniciou um processo de revisão do conteúdo que se publicava nos livros didáticos, na preparação de professores, no ensino sobre a história da África nas escolas e a importância da cultura dos povos africanos para a nossa sociedade.

Após décadas de lutas e reivindicações, a educação escolar quilombola começou a ser discutida com mais afinco a partir da década de 1980. Foi o período onde começou a se debater o papel social da escola e os espaços que os grupos historicamente excluídos deveriam ocupar na sociedade. Em 1988 o cenário começou a ser redesenhado, com a Constituição Federal de 1988. Com sua promulgação, as comunidades quilombolas passaram a ter, depois de muito tempo de lutas, alguns de seus direitos reconhecidos. Era apenas o início, mas já vislumbrava algo que até então não era tão significativo, pois as leis anteriores não contemplavam de forma substancial os direitos das comunidades negras, principalmente no tocante à educação.

A política educacional quilombola foi se constituindo gradativamente e se revelou um desafio para o sistema educacional. Tal política tinha e tem a missão de fazer com que o professor e todos os envolvidos revejam seus posicionamentos frente a essa modalidade educacional e proporcione novos espaços, onde o aluno não só se veja como agente participante da sua realidade, mas, ao estudar os quilombos contemporâneos, os membros da escola e das comunidades como um todo possam afirmar sua identidade, e o currículo trabalhado nas escolas quilombolas se torne ponte entre os saberes locais e os conhecimentos produzidos pela ciência.

Uma política de educação voltada para as comunidades quilombolas passou a ganhar corpo a partir da implementação da Lei n. 10.639/2003, que estabelece o marco e

obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica em todas as escolas do país. Com a efetivação da Lei, a difusão dos saberes produzidos nas comunidades quilombolas, bem como as questões relacionadas à vivência, organização, avanços e retrocessos relativos à educação e toda a vida social das comunidades quilombolas contemporâneas passaram a fazer parte das discussões e vida educacional das escolas situadas nas comunidades tradicionais, já que tais comunidades começaram a ver sua cultura e história retratadas em seus ambientes escolares.

Compreender a história do negro na formação da sociedade brasileira, poder expressar sua cultura e se ver representado nos ambientes de ensino é uma forma de afirmação não só de um grupo, mas de uma sociedade multiétnica, onde a transmissão dos saberes não se restringe apenas a oralidade, mas também representado e contemplado por uma educação voltada também para as relações étnico-raciais.

A escola, assim como a educação escolar quilombola, surge na contemporaneidade como resistência à tentativa de todo tipo de apagamento das questões que fazem inferência ao patrimônio material e simbólico da população negra. A Educação Escolar Quilombola, seja ela nos quilombos rurais ou urbanos, serve como marcador de luta. A ação educativa atrelada à vivência do quilombo em seus diferentes espaços produz não só a consciência de luta coletiva frente às questões políticas, econômicas, sociais e históricas, como também a ligação com o território e a disputa pelas identidades, e seu posicionamento frente ao outro.

Os estudos referentes à Educação Escolar Quilombola - EEQ não vêm ganhando evidências significativas no Brasil. As ações governamentais voltadas para o aperfeiçoamento, incentivo e discussão dessa modalidade de educação não vêm sendo discutidas e implementadas com o devido empenho pelos órgãos governamentais. O debate acerca do assunto não vem sendo tratado com a profundidade com que o tema merece por parte do poder público nesses últimos anos. A esse respeito, Santos (2019) afirma que a avaliação que se faz da qualidade da Educação Escolar Quilombola permanece sendo um discurso perdido no debate educacional. Segundo o autor, quase nada se sabe sobre o impacto das políticas públicas de educação nas comunidades quilombolas e como elas se apresentam frente aos desafios colocados pelo Plano Nacional de Educação.

As discussões acerca da educação escolar quilombola brasileira vêm merecendo maior atenção quando se analisa e compara o Norte e Nordeste do país com as demais regiões já que:

Os mesmos dados que apontam para um crescimento das escolas quilombolas, na região Nordeste, comparável com o crescimento das escolas indígenas na região Norte, deixam evidentes os limites dessa expansão: o que, em princípio, poderia parecer um crescimento surpreendente, mostra-se fruto, em grande parte, de uma

simples reclassificação das escolas rurais convencionais, que vêm desaparecendo em um ritmo muito maior por meio do processo de nucleação. Ainda que tal reclassificação possa desempenhar o papel positivo de operar como uma resistência à política de nucleação, está claro que ela não corresponde a uma preparação dessas escolas para os novos desafios que lhe são propostos pela ideia de uma educação diferenciada para a população quilombola (ARRUTI, 2017, p 137).

Os territórios quilombolas, assim como a Educação Escolar Quilombola no Nordeste sempre figuraram no cenário do esquecimento por parte do poder público, foram silenciados por séculos. As vozes dessas comunidades escolares muitas vezes foram caladas pelo racismo e pelo preconceito. As pesquisas voltadas para a educação dessas comunidades ainda são carentes se comparados ao histórico e a população desse território. As políticas públicas criadas para o atendimento das comunidades, mesmo representando um passo significativo no processo educativo, ainda não são suficientes para reparar a dívida histórica do Estado Brasileiro para com a educação específica voltada para as comunidades remanescentes de quilombos.

Sendo assim, Santos (2019) quando trata dos estudos direcionados a educação escolar quilombola em sua pesquisa intitulada “Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro” aponta que o racismo institucional impede que as comunidades possam “estruturar estratégias adequadas para enfrentamento da melhoria da qualidade de ensino direcionada às CRQ” (SANTOS, 2019, p. 18) e que tais estratégias podem ser utilizadas para servir como diagnóstico e assim garantir políticas que de fato efetivem os direitos adquiridos em lei.

Os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a educação quilombola nos apontam realidades antagônicas. Segundo Carril (2017), se por um lado tivemos uma evolução no que diz respeito a uma maior atenção as escolas quilombolas, garantindo recursos financeiros, material didático e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Por outro lado, as demandas envolvendo as estruturas das escolas, os recursos didáticos específicos criados a partir da realidade local e a precária formação dos docentes para atuarem nas escolas dessas comunidades acabam revelando o outro lado da realidade das escolas localizadas nessas comunidades tradicionais.

O cenário da educação escolar quilombola na atualidade, segundo Miranda (2012), é formado por instituições invisibilizadas por parte do poder público. De acordo com a autora, a situação em nível nacional é semelhante, ou seja, no geral as escolas possuem estruturas físicas extremamente ruins, muitas funcionam a céu aberto ou em espaços inadaptados. Muitos alunos que moram em comunidades quilombolas não estudam nessas escolas e sim em outras comunidades ou na sede do município. É comum os alunos caminharem até 20 quilômetros para ir e retornar da escola, os transportes estão em condições precárias, superlotados,

desgastados, com motores e latarias inadequados. Além da falta de infraestrutura das escolas e do transporte escolar, há também o desafio no que se refere à formação do professor. Muitos não têm conhecimento das peculiaridades dessas comunidades e com isso esses professores não conseguem adentrar no universo do aluno quilombola. É de se notar também que muitos ainda desconhecem essas comunidades, nomeando-as como comunidades rurais. Essa falta de conhecimento acaba impedindo a existência de meios para que esses territórios sejam reconhecidos. Por vezes, são atribuídos estereótipos que de certa forma contribuem para que haja uma negação ou inferiorização da identidade dessas comunidades.

Sem dúvida, as políticas públicas criadas para o reconhecimento de direitos historicamente negados às comunidades quilombolas existem e são frutos de lutas históricas. Não podemos negar as conquistas adquiridas com a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu a posse da terra para as comunidades quilombolas, a Declaração de Durban, África do Sul (2001), elaborada na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que debateu os direitos das populações negras às suas terras ancestrais e serviu de base para a criação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, instituída pelo Decreto 4886/2003 em 2003, e o Programa Brasil Quilombola que se constitui como um avanço significativo para a implementação da Agenda Social Quilombola. Essa agenda, embasada no Decreto Nº 6.261/2007 dispõe sobre a gestão integrada entre órgãos federais para executar medidas que venham garantir melhoria na qualidade de vida e o acesso a direitos específicos para os quilombolas.

Outro avanço importante foi a aprovação da Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/2008 que tornaram obrigatório, respectivamente, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica. Essas leis devem ser aplicadas/desenvolvidas nas práticas pedagógicas das escolas, promovendo assim um ambiente escolar democrático, onde as diversidades etnicorraciais sejam contempladas nos currículos, combatendo o racismo e discriminação.

Essas leis são frutos de um percurso feito com lutas e reflexões. Elas provocaram o mercado editorial brasileiro porque o mesmo se viu impulsionado a produzir obras onde o negro e o indígena começaram a ganhar algum destaque e se tornaram pontos de reflexão nas obras produzidas, mesmo que ainda de forma tímida. A representatividade conquistada pelo negro e pelo indígena elevaram essas categorias de supostamente seres subalternos, passivos, inferiorizados a um patamar onde cada grupo pode se mostrar como protagonista da sua história, ser descrito a partir de quem é e de quem vive a causa negra e indígena, não descrito ou interpretado por quem está alheio às vivências étnicas dessas pessoas.

Ainda existe um percurso a ser trilhado, uma meta a alcançar no que diz respeito à educação oferecida à população negra brasileira, bem como a qualidade e o acesso a este direito. Os avanços conquistados ainda não superaram as disparidades educacionais entre as classes sociais. É verídico que conquistas importantes foram obtidas, que leis educacionais reparatórias foram implementadas, mas é notório que ainda há um abismo (tão distante quanto o social) entre o desejado nas leis e a realidade educacional presente nas escolas e comunidades quilombolas brasileiras.

## **1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: TRAJETÓRIAS E REAFIRMAÇÃO DE UMA POLÍTICA AFIRMATIVA DE RECONHECIMENTO**

A trajetória percorrida para que a educação escolar quilombola se concretizasse no Brasil, ou pelo menos tivesse o seu acesso amparado em leis específicas, passou por um longo percurso. Após a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/2008, além da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que já contemplava e incentivava a diversidade no ensino das escolas brasileiras, foi criada em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola – DCNEEQ. Elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, as Diretrizes são consideradas como marco nas políticas educacionais construídas para Educação Escolar Quilombola – EEQ no Brasil.

As audiências públicas para o processo de elaboração das Diretrizes ocorreram em três etapas. As consultas feitas com a população foram realizadas no Estado do Maranhão, Bahia e no Distrito Federal. A participação da população, dos movimentos organizados, pesquisadores e setores administrativos discutiram as necessidades, as realidades das comunidades quilombolas e traçaram caminhos para a prática de uma educação que correspondesse aos anseios dessas comunidades espalhadas pelo território brasileiro e implantasse uma modalidade de educação condizente com suas singularidades.

Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica - DCNGEB estabelecem a Resolução n.º 08/2012 CNE/CEB e passam a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola como uma modalidade específica, e como tal, são levados em consideração os aspectos e características inerentes às comunidades quilombolas presentes no território brasileiro. Nesse sentido, tal conquista atrelada às leis de

valorização e incentivo à cultura do negro no ambiente escolar conquistada anteriormente se reafirma como uma política de reconhecimento.

Para que o sistema educacional brasileiro pudesse expressar e de fato dar visibilidade a educação da população negra, levando em consideração suas peculiaridades, foi necessária uma travessia, um percurso trilhado paralelo à luta por liberdade ao longo de séculos. No processo de discussão das Diretrizes foi enfatizado alguns elementos corroborados por Gomes, os quais enfatizam algumas características que marcam as comunidades quilombolas, a saber:

[...] a identidade das comunidades quilombolas definida pela experiência vivida, versões compartilhadas de suas trajetórias comuns, pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados, fundamentada numa história identitária comum (GOMES, 2012, p.6).

Quando a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010 a comissão para elaborar as Diretrizes que seriam o espelho da educação nas escolas das comunidades quilombolas, foi necessário que os conselheiros responsáveis para elaborar o parecer imergissem nesse percurso histórico de luta, identidade e tradição cultural da população negra para compreender de forma mais profunda a realidade das comunidades e escolas quilombolas, para poder oferecer a estas o direito de reparação por meio de uma política afirmativa capaz de corrigir distorções e diminuir o abismo educacional e social entre os brasileiros.

Para construir essa política educacional específica, o ensino na modalidade de educação escolar quilombola deverá estar organizado em torno dos elementos específicos das comunidades em questão. Segundo as Diretrizes em seu Artigo 1º, o ensino ministrado nas instituições que atendem as demandas dessas comunidades deve estar organizado, fundamentado e alimentado dos seguintes requisitos:

a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; 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 o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p.61).

Podemos considerar como um marco e um avanço da educação brasileira a aprovação das Diretrizes Curriculares específicas para a educação quilombola. Os aspectos relacionados à língua, cultura, territorialidade, acervos, produção e tecnologias passaram a ganhar um novo olhar nas escolas e no cotidiano das comunidades, oficialmente, a partir da valorização dessas práticas no ambiente escolar. É importante ressaltar que a educação escolar quilombola para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola é aquela realizada nas

instituições localizadas no interior das comunidades quilombolas e que suas práticas estejam em conformidade com a realidade, a cultura e as singularidades do local. Sendo assim:

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. 1).

A política afirmativa de educação escolar quilombola por si só não pode ser considerada e apresentada como a solução para todos os problemas enfrentados pelas escolas e comunidades remanescentes de quilombos. Essa educação é um instrumento reparador, que, atrelado a outras políticas irá atuar na correção de problemas sociais e históricos. Pensar a Educação Escolar Quilombola no Brasil nos conduz a uma reflexão acerca da diversidade cultural e étnica que envolve a população. Os diferentes indivíduos envolvidos no processo de construção da sociedade fazem com que a educação desenvolvida seja pensada, sobretudo, levando em consideração a trajetória de cada grupo e as peculiaridades inerentes a realidade cultural, histórica e social em que cada comunidade está inserida.

Diferentes atores da sociedade se mobilizaram para que as comunidades quilombolas tivessem acesso a uma educação que representasse ou expressasse suas peculiaridades. Os Movimentos Negros e Quilombola atuaram como protagonistas no campo político para garantir e efetivar as demandas de lutas históricas travadas em busca da concretização de uma educação antirracista, logo:

[...] a questão quilombola foi se tornando cada vez mais marcante, com a participação de lideranças quilombolas que explicitavam a especificidade das suas demandas, sobretudo em torno de uma educação escolar que se realizasse em âmbito nacional e, de fato, contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Uma realidade que tem sido invisibilizada ao longo da história da política educacional (BRASIL, 2012 p. 13).

As Diretrizes foram criadas e aprovadas com a finalidade de explicitar as especificidades e as demandas das diversas comunidades quilombolas espalhadas pelo território brasileiro. Houve a necessidade de se pensar a educação oferecida com um novo olhar. Essas normativas seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais – DCNG, e foram criadas para compor o currículo do ensino das escolas quilombolas que apresentam características e expressam as realidades específicas das escolas situadas nos territórios quilombolas.

A sociedade contemporânea é marcada pela forte presença da globalização. Esse



fenômeno gera exclusão e se caracteriza pela marcante dissolução das individualidades dos grupos étnicos. A uniformização passa a ser a marca desse processo, e com isto, as culturas e vivências tradicionais parecem se dissolver em meio às múltiplas realidades, fenômeno característico da sociedade atual que muitas vezes influencia fortemente nas relações comunitárias. As comunidades tradicionais, assim como a educação desenvolvida nas escolas quilombolas também não ficam alheias a tal realidade. É necessário criar estratégias que possibilitem diante das intensas transformações do mundo contemporâneo promover uma educação em que as peculiaridades das comunidades tradicionais sejam respeitadas e que em um contexto onde tudo parece se dissolver com muita rapidez a preservação da memória coletiva deve se fazer presente alimentando a coletividade.

Para responder a esses questionamentos, o parecer produzido pela comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola nos aponta que:

A racionalidade do modo de produção da existência contida no estilo de vida quilombola deve ser reconhecida, igualmente, nas tecnologias presentes nos territórios onde muitas delas estão a cair em desuso. Mesmo assim, contribuem no processo de reconhecimento do lugar como potencializador de ferramentas não apenas para fins utilitários, mas também como mecanismos didático-pedagógicos que, na dinâmica escolar, reafirmam a intelectualidade negra decorrente da humana capacidade em projetar, selecionar matéria-prima, construir tecnologias que solucionam problemas de diferentes ordens ou, então, formas de trabalho, tais como os mutirões que otimizam tempo, espaço e energia e fortalecem a sociabilidade (BRASIL,2012 p.25).

Ou seja, a comissão reconhece que a nova dinâmica social faz com que muitas formas de produção venham a cair em desuso, porém, quando se trata das comunidades tradicionais como as quilombolas, os conhecimentos produzidos por esses grupos são ferramentas não apenas utilizadas para manter inalterada a sua forma de produção, (até porque a dinâmica social exige mudanças) mas, tais vivências e conhecimentos servem acima de tudo como instrumentos potencializadores de uma ação didático-pedagógica. Isto é, as ferramentas mediadoras dos saberes nas comunidades quilombolas expressam relação direta com a vivência dos agentes envolvidos e permite solucionar problemas a partir das relações operacionalizadas no ambiente comunitário.

A escola não se detém no tempo, mas a partir das relações produzidas em seu espaço, ela constrói o seu fazer pedagógico, tendo como espelho a comunidade na qual está inserida.

Quando essas relações são conflitantes é sinal que a realidade educacional não está em consonância com a vivência da comunidade. Ou seja, elementos externos às comunidades podem interferir na política afirmativa de educação escolar quilombola. Segundo Soares (2012,

p.77) “a política de Educação Escolar Quilombola não está dissociada desses embates, portanto, as relações de causa e efeito entre os dispositivos legais e a realidade educacional são atravessadas por conflitos e contradições.”

É importante ressaltar que segundo as DCNEEQ a Educação Escolar Quilombola não se restringe apenas as séries iniciais. Ela compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica, a Educação de Jovens e Adultos; e vai além, essa modalidade também está inserida no contexto de Educação à Distância e deve estar a serviço das comunidades quilombolas rurais e urbanas em todo o território brasileiro. A Educação Escolar Quilombola ainda segundo Soares (2012) não pode ser vista como uma “tábua de salvação” dos alunos quilombolas. Esse modelo de educação é uma proposta, em que o tratamento pedagógico com características e estruturas específicas tem por finalidade corrigir as distorções históricas e sociais. A educação diferenciada oferecida a essa população é um dos direitos negados ao longo da história, porém, para que as disparidades entre as classes sociais sejam eliminadas, ou pelo menos amenizadas, são necessárias outras políticas reparatórias ligadas a outras esferas da vida dos envolvidos. É necessário, além do desenvolvimento de uma educação diferenciada, garantir a permanência dessa população em seu processo formativo, oportunizando, por meio de ações inclusivas, seu pleno desenvolvimento.

As DCNEEQ são avanços significativos para o reconhecimento de direitos dos estudantes quilombolas e uma conquista dos envolvidos na luta por igualdade. Essa busca por direitos ainda é uma constante entre os povos quilombolas. Mesmo com a aprovação das Diretrizes, algumas lacunas na educação escolar quilombola ainda persistem, tal como: a fiscalização efetiva da aplicação da lei, o incentivo à participação das comunidades, a construção e manutenção de escolas com características próprias dos territórios quilombolas etc.

A dissertação de Souza (2015) intitulada “Educação Escolar Quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular” foi uma pesquisa de campo realizada no quilombo Barreiro Grande, localizado no município de Serra do Ramalho/BA. Em seu trabalho, a pesquisadora relata sua experiência como uma das participantes das audiências públicas para elaboração das Diretrizes e narra a experiência de presenciar a angústia das diferentes comunidades quilombolas que relatavam a realidade da educação das diversas regiões ouvidas durante a audiência. As audiências públicas como espaço de construção do documento se tornaram um retrato das vivências dos territórios tradicionais quilombolas para falar das suas realidades e o desejo por uma educação que os representasse. Assim, a

pesquisadora relatou o que testemunhou dos representantes das comunidades ao defender naquele espaço o direito à educação:

Muitas comunidades utilizaram aquele espaço para denunciar as condições precárias em que a educação escolar estava sendo realizada. Foram apontados muitos problemas estruturais como falta de espaço físico, de equipamentos básicos, falta de professores/as qualificados/as, falta de merenda, de livro didático, transporte adequado, enfim, elementos fundamentais para o funcionamento mínimo da escola nas comunidades. Além disto, muitas denúncias de discriminação, intolerância religiosa e perseguição política foram feitas (SOUZA, 2015, p.56)

Podemos constatar no relato da pesquisadora que o ideal de educação voltado para as comunidades quilombolas, se comparado com os idealizados nas Diretrizes, ainda está muito distante do esperado. Segundo as Diretrizes em seu Artigo 2º:

Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas, recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas e a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizada (BRASIL, 2012, p.61).

Essas ações defendidas no Artigo 2º das Diretrizes são necessárias para sanar os problemas estruturais, pedagógicos e administrativos das escolas quilombolas. Porém, para que tais ações tenham êxito é necessário que cada esfera administrativa se comprometa com a efetivação, acompanhamento e dê possibilidades para a plena realização do proposto em lei.

Na conjuntura estabelecida pelas DCNEEQ alguns princípios nos são apresentados como norte para que a Educação Escolar Quilombola se desenvolva de forma a cumprir o que está estabelecido e garantir efetivamente que o ensino ministrado possa de fato ser efetivado. As ações que garantem a efetivação dos princípios da Educação Escolar Quilombola são apresentadas no artigo 8º e deverão assegurar plenamente seus objetivos na promoção de uma educação diferenciada. Algumas dessas ações são:

IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades; VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior; XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (BRASIL, 2012, P. 64).

Como podemos observar, os avanços acima mencionados constituem conquistas significativas para a valorização e concretização da educação quilombola nos últimos tempos. No entanto, ainda percebemos na prática um enorme abismo entre o real e o ideal. A aprovação de leis que reconhecem e valorizam as peculiaridades da educação dessas comunidades esbarra na burocracia, no preconceito, nas disputas ideológicas entre grupos distintos e na falta de investimento do poder público nessas escolas, impedindo muitas vezes que os direitos adquiridos em lei sejam plenamente vivenciados pelas comunidades beneficiadas.

Os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a educação quilombola nos apontam realidades antagônicas. Segundo Carril (2017), se por um lado tivemos uma evolução no que diz respeito a uma maior atenção as escolas quilombolas, garantindo recursos financeiros, material didático e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Por outro lado, as demandas envolvendo a estrutura das escolas quilombolas, os recursos didáticos específicos criados a partir das vivências locais e a precária formação dos docentes para atuarem nesses espaços dessas comunidades acabam revelando o outro lado da realidade.

É imprescindível entendermos os princípios que regem a modalidade de educação quilombola postulados pelas Diretrizes em seu Artigo 7º, onde se descreve os princípios e as práticas político-pedagógicas que devem reger as concepções de ensino nas unidades educacionais quilombolas. A saber:

I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira; IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V - valorização da diversidade étnico-racial; VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais; VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios; X - direito ao etnodesenvolvimento; XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos; XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas; XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas; XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p.63).

Os princípios acima elencados fundamentam as Diretrizes e defendem os direitos fundamentais dessas populações não só no tocante a educação, mas em outras esferas que permeiam a vida das comunidades. O direito a proteção, a diversidade, o reconhecimento de

seus processos históricos, bem como a superação de toda prática de discriminação e a garantia dos direitos econômicos dentre outros são defendidos como elementos essenciais e que devem ser respeitados nos espaços de produção do conhecimento situados nos territórios tradicionais. Após intensas lutas e reivindicações históricas por uma educação quilombola que atendesse as necessidades das comunidades tradicionais, hoje podemos afirmar que o movimento por uma educação que respeite e viva a realidade dessa educação começa a ganhar forma, mesmo que ainda seja necessário consolidar algumas conquistas. As discussões promovidas pelos estudiosos sobre o assunto nos alertam para a importância de refletirmos sobre as formas de se fazer educação levando em consideração as peculiaridades das escolas quilombolas. Não se concebe mais no século XXI promover uma educação que não leve em conta a diversidade e as peculiaridades dos diferentes povos formadores dessa nação multiétnica e multicultural.

As discussões, princípios e objetivos postulados para Educação Escolar Quilombola quando concretizados no chão dessas escolas, servirão como fortes instrumentos de mudança da realidade, e quando atrelados a outras políticas de reparação social e educacional mudarão a realidade das comunidades e escolas quilombolas brasileiras. Assim sendo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola têm a incumbência de orientar os sistemas de ensino e, junto com o Movimento Quilombola, concretizar a Educação Escolar Quilombola, dialogando sempre com a realidade sociocultural das comunidades. Essa educação será garantida por meio da implementação de alguns pontos defendidos fortemente pelas Diretrizes, que articulados com as demais propostas obterão os resultados desejados. Esses pontos são: a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da proposta curricular da escola; a formação inicial e continuada dos professores e uma gestão escolar efetivada autônoma e democrática.

Se por um lado apresentamos avanços significativos para corrigir desigualdades educacionais e sociais nas comunidades tradicionais, por outro lado, acompanhamos um retrocesso educacional com a desativação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI no ano de 2019. Esse órgão do Ministério da Educação – MEC tinha por finalidade garantir a imparcialidade, promover o respeito e a igualdade de direitos e fazer justiça à qualidade das políticas educacionais oferecidas às comunidades tradicionais no Brasil, promovendo com isto a inclusão desses povos historicamente desassistidos.

Valorizar as diferenças e promover uma educação inclusiva onde a diversidade e as questões socioambientais sejam respeitadas e assistidas dignamente tem sido tarefas cada vez

mais ausentes a partir do ano de 2019. Com o governo Bolsonaro, o Brasil vem implementando uma gestão nacional onde há a supervalorização do capital e de uma política protecionista neoliberal em detrimento de uma educação reparadora, onde, meio ambiente, educação escolar quilombola e indígena, educação especial e educação voltada para as relações étnico-raciais não são tratadas e abordadas como direitos essenciais. As conquistas até então adquiridas nos campos social e educacional vêm sendo desmontadas em nome de uma agenda neoliberal, racista e segregacionista.

As prerrogativas atribuídas a SECADI estavam no Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. A saber:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial; II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais; III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental ;e IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas Inter setoriais. (BRASIL, 2012).

Reduzir ou invisibilizar tais atribuições acima elencadas só nos permite confirmar o retrocesso no campo educacional. É dar largos passos atrás, negar a história e confirmar o longo processo de exclusão vivenciado pelos povos tradicionais, que, ao longo da história seus governantes invisibilizaram e negaram a essa parcela significativa da população o acesso a uma educação digna. A SECADI surgiu como instrumento de reparação e incentivo. Anular essa secretaria significa uma tentativa de silenciar as minorias em sua luta por espaço na conjuntura social e educacional. É algo que está contramão de tudo que já foi conquistado até então pelas populações negras, indígenas e outras minorias desde a redemocratização. A atual conjuntura política prioriza políticas onde o capital neoliberal se sobrepõe às individualidades fazendo com que a educação deixe de ser um direito universal e se torne mercadoria para satisfazer a lógica do mercado e suas corporações.

As diferenças estão a nossa volta e exigem serem notadas. A prática de uma educação quilombola respeitando plenamente suas peculiaridades é uma forma de dar voz e vez àqueles que sempre estiveram à margem da sociedade e agora, por meio de uma educação que espelhe as suas realidades, querem ser protagonistas da sua história.

### **1.3 A BAHIA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

O Estado da Bahia concentra uma parcela significativa da população negra brasileira. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2018) em termos relativos, o contingente de pardos e pretos do estado, representa 81,1% da sua população. Essa taxa é a segunda maior do país, ficando muito pouco atrás do Amapá, onde essa população responde por 81,3%. Em termos relativos, os 22,9% de pretos da população do estado corresponde o maior quantitativo de pretos em um estado no país em 2018, seguido pelo estado do Rio de Janeiro, com 13,4% de sua população declarando-se preta.

Essa significativa parcela da população negra no estado da Bahia comprovada por meio dos dados acima mencionados reflete também quando levado em consideração o campo educacional uma imensa disparidade quando comparada com outros segmentos no quesito raça/cor. É nesse contexto que o Estado deve elaborar e promover políticas educacionais condizentes e eficazes para reparar as lacunas históricas e promover, por meio da educação, a oportunidade de igualdade entre os diferentes segmentos populacionais.

#### **1.3.1 O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia**

Diante das discussões sobre a implantação de leis específicas para educação escolar quilombola no estado se criou um terreno fértil para que houvesse uma efetivação dessas políticas afirmativas. Foi nesse contexto que se implantou o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia. Esse fórum tem a incumbência de promover o debate social no que diz respeito à elaboração das políticas públicas ligadas à educação quilombola no estado.

Com os intensos debates acerca da implementação da Lei 10.639/03 nos âmbitos das escolas estaduais e municipais, a comissão que estava à frente das discussões educacionais para a população negra na Bahia sentiu, segundo Oliveira (2014), a necessidade de se instalar e legitimar um Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial nas secretarias estadual e municipais de educação para estar à frente das questões ligadas à diversidade racial na educação, e mais, a criação da Secretaria Estadual da Promoção da Igualdade Racial – SEPRMI, uma secretaria específica para tratar da efetivação das políticas públicas relacionadas às questões étnicas.

Ainda de acordo com o autor, o primeiro fórum baiano de educação quilombola aconteceu em meio a uma aproximação inicial do governo estadual em 2007 com as articulações

quilombolas locais e territoriais no estado como a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial - SEPROMI, a Secretaria da Agricultura, Pecuária, Irrigação, Pesca e Aquicultura - SEAGRI, Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional - CAR e objetivava promover a interlocução entre as comunidades quilombolas e a Secretaria de Educação do Estado SEC/BA. O I Fórum de Educação Quilombola contou com a participação de professores quilombolas, lideranças, secretários municipais de educação, um total de mais de 350 pessoas das mais de 80 comunidades quilombolas de Salvador e do interior.

O II Fórum Permanente de Educação Quilombola aconteceu na cidade de Seabra em 2010. Foi um espaço essencial para as organizações e representantes das comunidades cobrarem e debaterem ações concretas para educação. Foi um espaço de diálogo com o Conselho das Comunidades Quilombolas da Bahia e nas audiências, as comunidades foram tratadas e ouvidas em pé de igualdade, segundo Oliveira. Não houve privilégios de uma comunidade sobre outra, as demandas ali discutidas geraram propostas e em articulação com a Coordenação de Diversidade do estado ficou estabelecido a promoção de futuras políticas públicas educacionais para as comunidades.

O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia tem onze anos de criação. Em sua história podemos constatar que há avanços e retrocessos em sua atuação. Segundo Souza (2015) o Fórum tem conquistado alguns ganhos políticos no tocante à efetivação do debate acerca da educação quilombola dentro do Movimento Quilombola no estado da Bahia e dentro da Secretaria de Educação do Estado. Porém, poucas ações foram concretizadas. Ainda segundo a autora, a inviabilização de mais ações deve em parte a dependência financeira do Fórum em relação à Secretaria de Educação do Estado – SEC, a falta de uma coordenação específica voltada para Educação Escolar Quilombola e a grande rotatividade de seus membros. A pesquisadora ainda afirma que:

Desde a criação do Fórum, a Coordenação de Educação para a Diversidade (CED) da SEC-BA passou por quatro coordenadoras diferentes, fato este que, de acordo com o grupo, afetou a condução do Fórum, tendo em vista a própria falta de clareza dos membros sobre o real papel do Fórum Permanente, bem como dos limites na relação com a Secretaria de Educação do Estado (SOUZA, 2015, p. 60).

Apesar de não se observar um alinhamento tão estreito entre as diferentes instâncias envolvidas nas políticas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas, por outro lado, não podemos afirmar que a educação escolar quilombola é vista como no passado. O Fórum vem proporcionando as comunidades reflexões acerca da importância de se discutir, planejar e executar ações que valorizem e contemplem uma educação que venha de fato representar as realidades dos territórios tradicionais.



O Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia tem suas peculiaridades, pois é constituído por representantes das comunidades quilombolas dos diversos territórios de identidade, criando assim uma experiência inovadora de diálogo e articulação entre as diversas comunidades e os órgãos do estado. Dessa forma, as discussões promovidas permanentemente entre o fórum e os órgãos governamentais se tornaram fortes instrumentos para o fortalecimento de uma política educacional dirigida para as comunidades quilombolas dos 27 territórios de identidade que constituem o Estado da Bahia.

Aos poucos, o Fórum vem adquirindo autonomia e abrangendo seu debate para discutir temáticas como material didático nas escolas quilombolas, a estrutura física das escolas, a preocupação com a formação dos membros da comunidade escolar (administração e pedagógica) e o debate acerca das questões referentes à intolerância religiosa em seus espaços.

Discutir a diversidade nos ambientes escolares, refletir sobre uma educação que valoriza as peculiaridades tem transportado, segundo Souza (2015), para o seio do Movimento Quilombola, um amadurecimento político no tocante à educação, já que essa temática era secundarizada porque o movimento historicamente esteve focado nas questões fundiárias, que são também importantes, porém, tão urgente quanto às questões fundiárias é a implantação, defesa e estruturação de uma educação condizente com a realidade das comunidades quilombolas.

O papel do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia é de extrema importância porque é por meio desse instrumento que as comunidades presentes nos diversos territórios podem propor ações e fiscalizar. É o espaço onde as comunidades quilombolas podem expressar suas inquietações, se sentirem representadas e participar das decisões. É uma conquista, no entanto, esse instrumento necessita ser fortalecido, ampliado e articulado com outras políticas públicas para incentivar a promoção de uma educação escolar quilombola ajustada com as comunidades em que cada escola está inserida.

Com o encerramento das atividades do I Fórum de Educação Quilombola estava preparado o terreno para a implementação de outra política educacional específica para as escolas e comunidades quilombolas do Estado da Bahia. As discussões a partir de então passaram a se concentrar em torno da elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola. Esse instrumento foi uma conquista e sua construção se deu com a participação dos representantes dos Movimentos Negros, Quilombola e outras entidades ligadas às comunidades quilombolas e representantes do estado por meio da Coordenação da Diversidade. Essa política deve nortear, estruturar e apontar os caminhos da Educação Escolar Quilombola e suas peculiaridades em todas as escolas baianas.

### **1.3.2 As Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola**

Quando se trata de legislação específica voltada para a educação escolar quilombola, o Estado da Bahia se configura com destaque entre as unidades federativas. Mesmo antes de ser aprovado o Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o Estado da Bahia já havia estruturado o seu Fórum Permanente, como já mencionado. Essas diretrizes foram frutos de um processo iniciado a princípio com a criação da Coordenação da Diversidade e planejamento de ações voltadas para o estudo e criação de estratégias ligadas ao campo da diversidade e implementação da Lei 10.639/2003 no âmbito da Secretaria de Educação – SEC/BA e, conseqüentemente, a sua extensão à rede de ensino do Estado.

Não havia, a princípio, o objetivo de criar um instrumento norteador da educação escolar quilombola específico para atender as demandas das escolas quilombolas do Estado. Porém, como afirma Oliveira (2014), foi com os desdobramentos da criação da Coordenação de Diversidade, surgida nas esferas da SEC/BA e com o desejo de pôr em prática a Lei 10.639/2003 nas escolas, que a temática quilombola foi inserida como ação prioritária nas políticas educacionais estaduais. Tendo como parâmetros essa lei, a criação de uma coordenação específica voltada para discussão das questões referentes às relações étnico-raciais e, ouvindo as reivindicações históricas do movimento negro e outras entidades baianas, foi afluído o debate em torno de uma política educacional que contemplasse as escolas baianas e suas especificidades.

Sendo o estado com a maior concentração de comunidades quilombolas do país, (mais de 700 comunidades certificadas atualmente) os dirigentes do Estado da Bahia se reuniram com representantes de mais de 380 comunidades nos anos de 2010 e 2011 para escutar suas demandas. As contribuições dos diferentes representantes reunidos naquelas conferências promovidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia tinham por finalidade estruturar a educação escolar quilombola em suas diferentes esferas, tanto nas escolas municipais quanto nas escolas estaduais em todos os territórios de identidade do estado.

Com a participação do MEC e da Secretaria de Educação estadual, tiveram início os trabalhos que culminaram com a primeira proposta de criação de um documento voltado para a defesa de uma educação que atendesse as demandas das comunidades quilombolas na Bahia.

Reunidos em Bom Jesus da Lapa, Senhor do Bonfim e Maragogipe, os diferentes movimentos sociais, juntamente com os representantes do estado e do governo federal

empreenderam esforços na perspectiva de dar voz às escolas quilombolas por meio da promoção de uma educação condizente com a realidade de cada lugar, levando em consideração sempre as diferenças.

As Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola foram um marco e uma conquista importantíssima no campo da educação brasileira, já que, em âmbito nacional ainda não havia uma mobilização tão expressiva no tocante à criação de documentos tão significativos que suprissem as necessidades das escolas quilombolas no sentido de incentivar e promover uma educação que respeitasse a cultura, ancestralidade e saberes das comunidades quilombolas nas escolas. Mesmo tendo seu processo de elaboração anterior às Diretrizes Nacionais, o texto referencial do documento estadual só foi lançado oficialmente após a concretização das Diretrizes federais.

A legislação que rege a educação no Brasil estabelece que os educadores dialoguem com as diferenças e utilizem a educação como forma de enfrentamento das desigualdades, do racismo e do preconceito nos espaços educacionais. As escolas quilombolas presentes no território da Bahia devem zelar pelas especificidades presentes nas comunidades ou área de atuação da escola. Sendo assim, segundo as Diretrizes Estaduais:

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

Ou seja, essa política de ação afirmativa abriu caminho para que novas propostas ganhassem espaços e novos projetos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira tivesse nos bancos escolares o seu incentivo e valorização. Para garantir as estruturas pedagógicas e o fortalecimento das ações desenvolvidas nas unidades escolares, tanto nas estaduais quanto nas municipais que integram os sistemas de ensino, os governos estadual e municipal devem garantir o que está previsto no Artigo 2º das Diretrizes Estaduais para Educação Escolar Quilombola:

I – apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas; II – recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; e III – a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (BAHIA, 2013, p. 11).

A estrutura formativa e a logística pedagógica defendidas no Artigo 2º das Diretrizes Estaduais para que sejam plenamente alcançadas é necessário que estas estejam em consonância com o Artigo 4º da mesma diretriz. Esse artigo estabelece os objetivos a serem alcançados no

desenvolvimento e execução das atividades educativas nas escolas quilombolas em todo o território baiano.

O Estado, portanto, não deve se ater apenas as questões pedagógicas nas escolas quilombolas, ele deve assegurar que os objetivos estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº08/2012 sejam plenamente cumpridos para que o ensino, sua organização, estruturação física das escolas e a garantia das práticas socioculturais, econômicas e da gestão democrática possam ocorrer. Para garantir tais elementos, é necessário o cumprimento dos objetivos estabelecidos pelas Diretrizes, os quais determinam que seja necessário:

I – orientar o Sistema Estadual de Ensino da Bahia e as escolas de Educação Básica na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos, visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades [...]; II – assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem[...]; III – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças; IV – fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino do Estado e dos municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola; IV – subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada (BAHIA, 2013, p. 12).

Os objetivos traçados para o pleno desenvolvimento da educação escolar quilombola no estado aponta como relevante o fortalecimento de colaboração entre as instâncias administrativas. Seu foco não está apenas nas questões pedagógicas, mas faz questão de ressaltar a importância da gestão participativa, ou seja, escola e comunidade devem caminhar lado a lado, além de tratar como questões prioritárias as temáticas quilombolas em todas as etapas da educação desenvolvida nos âmbitos das escolas públicas e privadas.

A educação escolar em contexto quilombola vive um embate. Segundo Gusmão (2020, p.20), “no Brasil até os dias atuais, ainda prevalece a falta de solução para a conquista de uma educação “de e para” os quilombos”. Segundo a autora é necessário que haja para todos os povos tradicionais uma educação diferenciada, pois estes sempre sofreram a negação de sua história nos currículos. Consolidar direitos por meio de políticas públicas voltadas para as comunidades tradicionais deve ser viabilizado tanto pelas forças políticas e econômicas quanto pelos movimentos sociais, dos quais emergem atores que engajados nas causas étnico-identitárias lutam para ocupar seus espaços em defesa de uma educação que os represente.

As políticas públicas incrementadas pelo governo estadual para a educação quilombola do estado significam sem dúvida um avanço para as comunidades envolvidas. No entanto, precisamos questionar. Quanto dessas ações criadas por essas políticas voltadas para as escolas quilombolas de fato se efetivam? Os objetivos traçados pelas Diretrizes Curriculares Estaduais

para Educação Escolar Quilombola de fato vêm sendo executados nas unidades escolares das diversas comunidades? Os gestores municipais e estaduais estão engajados no cumprimento das Diretrizes?

Em estudos apresentados no VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional em Vitória da Conquista, Sudoeste da Bahia, constatou-se que no total de 32 comunidades quilombolas e 26 escolas ligadas a esse formato de educação, com um total de mais de 1200 alunos a concretização da Educação Escolar Quilombola tem sido difícil. Segundo Reis, Oliveira e Silva (2019) não existe um programa de formação continuada para os professores atuarem nessas escolas. Os desafios em lecionar nas unidades educacionais presentes nas comunidades quilombolas são diversos. Ainda de acordo com eles (p. 09) os professores apontam “dificuldade quanto ao transporte de alunos e docentes, estruturas dos prédios escolares, participação da comunidade, sendo que a maior ênfase dada durante os seminários foi a falta de formação específica e a dificuldade de se lecionar em classes multisseriadas”. Esse último fator vem contribuindo para que o nível de leitura e escrita dos alunos dessas classes sejam insatisfatórios.

Os territórios de identidade do Estado da Bahia apresentam, mesmo que de forma tímida, certo avanço no que se refere às estruturas físicas e de material didático nos espaços escolares. No entanto, esses materiais utilizados nas escolas nem sempre são condizentes com as representações históricas e culturais dos estudantes. Segundo Purificação (2015) em seu trabalho intitulado “Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs”, no território Velho Chico, o planejamento feito pelos professores das escolas quilombolas seguia os mesmos critérios das escolas da sede do município, não levando em consideração as peculiaridades locais. O material didático ilustrativo, das salas de aula dessas escolas não expressa a relação com o cotidiano ou experiência da cultura local e o pertencimento étnico racial dos/as alunos/as, ou seja, até existem materiais didáticos em muitas escolas, no entanto, são inadequados para a realidade. Os livros didáticos utilizados nas escolas das comunidades são os mesmos adotados na sede do município em Bom Jesus da Lapa. Essa realidade se contrapõe ao que está previsto nas Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola que trata dos princípios da educação quilombola no Estado.

Quanto ao material didático das escolas quilombolas, em seu Artigo 6º, parágrafo VIII as Diretrizes Estaduais afirmam que:

VII – inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico, produzido em articulação entre a comunidade e os sistemas de ensino, instituições de educação superior, organizações não governamentais e outras organizações comunitárias (BAHIA, 2013, p. 15).

Podemos constatar com isto, que a realidade das escolas quando comparadas às questões postuladas nas Diretrizes estão em discordância, pois não há material didático específico, produzido para a realidade das comunidades. As escolas quilombolas devem prezar por uma educação pluriétnica, onde a diversidade seja a marca desses espaços educativos. A educação quilombola e suas ações devem ser regidas pelos princípios estabelecidos nas Diretrizes, onde elementos como a valorização da diversidade étnico-racial, igualdade, liberdade, o respeito ao processo histórico e o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e formas de produção sejam respeitados.

Além da reorganização do Projeto Político Pedagógico das escolas quilombolas, o Estado e os municípios devem garantir a segurança alimentar dos alunos. O déficit nutricional que muitas vezes ocorre nessas comunidades deve ser sanado por meio de uma alimentação que garanta a qualidade nutricional dos estudantes. São deveres do Estado e dos municípios segundo o Artigo 10 as Diretrizes Curriculares Estaduais:

Art.10 implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação com a União e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos: I –garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas, preferencialmente com aquisição de produtos da agricultura familiar quilombola; II – respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-culturaltradicional das comunidades quilombolas; III – garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada; e IV – garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população (BAHIA, 2013, p. 17).

Como nos deixa claro este artigo, a soberania alimentar dos estudantes quilombolas deve ser garantida com alimentos da agricultura familiar quilombola. Esse direito deve ser concretizado por meio de convênios locais com os pequenos produtores, com alimentos que respeitem suas práticas alimentares e que estejam condizentes com sua diversidade cultural e étnico-racial.

Os olhares das Diretrizes Estaduais para Educação Escolar Quilombola não estão direcionados apenas para a oferta da educação, mas com todos os elementos que contribuem para que esta educação ocorra de forma satisfatória. Além da preocupação com o fazer pedagógico e com a alimentação diferenciada, o documento engloba também os estudantes com

deficiência e garante o pleno acesso às dependências das escolas por meio de uma estrutura adequada à situação das diferentes realidades como o previsto no Artigo 17. O documento estende aos estudantes que apresentem necessidades diferenciadas de comunicação o direito ao acesso ao conteúdo por meio de linguagens e códigos aplicáveis como o sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e a tecnologia assistiva.

Muitos desses direitos conquistados se contrapõem às realidades das escolas localizadas nos diferentes territórios de identidade do estado. Segundo Scantamburlo (2018), em pesquisa realizada no Território de Identidade Baixo Sul, nas Escolas Quilombolas do Subsistema Educacional de Maricoabo, no Município de Valença/ BA, nessas escolas não há disponibilidade de uma proposta pedagógica organizada de acordo com as Diretrizes Estaduais para educação escolar quilombola. O município não atende os requisitos no tocante à formação dos profissionais, os recursos são limitados, o acesso às localidades são precários, e um grave problema detectado é a rotatividade de professores, sendo que muitos são contratados e, portanto, não mantêm vínculo permanente com as escolas e as comunidades, o que dificulta o trabalho.

Tão importante quanto os recursos e estruturas para o pleno funcionamento das escolas quilombolas são os princípios constitucionais da gestão democrática no âmbito das escolas. Essa gestão deve ser caracterizada pelo diálogo e permanente parceria com toda a comunidade. A gestão deverá agir sempre em regime de colaboração com os demais órgãos para promover por meio de parcerias o aperfeiçoamento da qualidade do trabalho e do fazer pedagógico nas escolas.

No tocante à gestão democrática e seu processo, as Diretrizes Estaduais para Educação Escolar Quilombola em seu Artigo 35 enfatiza que:

O processo de gestão democrática desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá: I – incluir, no seu colegiado gestor, representantes da comunidade quilombola na qual a escola se insere; e II – desenvolver, periodicamente, a avaliação coletiva do desempenho da escola, com ampla participação da comunidade escolar e da comunidade quilombola (BAHIA, 2013, p. 31).

É imprescindível que as escolas quilombolas sejam geridas por representantes das comunidades em que estão inseridas. É necessário conhecer a realidade não só da escola, mas de toda a comunidade em seu entorno para atender as demandas com um olhar de quem é de dentro, de quem vive o processo. Quando todos da comunidade estão envolvidos nas decisões da escola ocorre a gestão participativa e, conseqüentemente, a avaliação coletiva do desempenho, dessa forma, escola e comunidade traçam e seguem caminhos juntas.

A garantia da Educação Escolar Quilombola no Estado da Bahia se dá por meio do

regime de colaboração entre o estado e os municípios. Por meio do diálogo entre os poderes públicos e as comunidades deve ocorrer a publicação sistemática de material didático e de apoio pedagógico, específicos para uso nas escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas presentes nos diversos Territórios de Identidade.

Entre o que está escrito na lei e a realidade das escolas quilombolas é possível constatar uma carência exteriormente perceptível. Essa carência transparece principalmente no que se refere à estrutura das unidades escolares e em sua prática pedagógica. Essa se revela nua e crua a partir das lacunas ou ausência de um projeto que revele com clareza a proposta de ensino específico para escolas quilombolas. O que nos leva a refletir sobre a Educação Escolar Quilombola é que o discurso da afirmação e reconhecimento a uma diferença ancestral/cultural/histórica registrado nos documentos nem sempre representa de forma fidedigna a realidade. Muitas dessas escolas já nascem desamparadas. As leis que deveriam assegurar a essas escolas e comunidades os seus direitos mais elementares, muitas vezes estão adormecidas ou quando não apenas presentes nos discursos oficiais dos documentos.

Nesse sentido, no Estado da Bahia, a implementação de políticas educacionais voltadas ao atendimento das escolas quilombolas e sua educação diferenciada apresenta duas situações que acabam se contrapondo. Se por um lado o estado se destaca como um dos primeiros da federação a elaborar leis específicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola e as escolas quilombolas (inclusive teve o seu processo iniciado mesmo antes das leis federais), de criar uma Coordenação da Diversidade específica para tratar das questões quilombolas no âmbito da Secretaria de Educação e ter um Fórum Permanente de Educação Quilombola. Por outro lado, não são tão perceptíveis os investimentos estruturais e uma articulação entre os envolvidos na temática para fazer com que a educação escolar quilombola venha acontecer plenamente em todas as escolas e comunidades do Estado. Os investimentos financeiros e pedagógicos por meio de uma proposta específica elaborada com todos os representantes dos diferentes territórios de identidade do Estado para as comunidades ainda são tímidos.

Os avanços proporcionados à educação quilombola com a aprovação das Diretrizes Estaduais são sem dúvidas inegáveis. No entanto, esses direitos devem progredir para além da oferta dessa modalidade de educação. É necessário que para sua execução haja um projeto de educação e que neste esteja incluso a formação profissional para aqueles que atuam nas escolas para que a educação nesses espaços de fato seja desenvolvida com o quilombo e não apenas para o quilombo. É primordial que todos os esforços referentes à estruturação, gestão, recursos financeiros, humanos e pedagógicos sejam empreendidos na aplicação e gerenciamento da educação escolar quilombola para que se cumpra o seu papel enquanto política reparadora em



benefício de uma população que os governantes e a classe dominante sempre enxergaram (ou nunca a enxergaram) como não detentora de direitos nesse longo processo histórico brasileiro.

## **CAPÍTULO 02: PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO: TRABALHO CONSTRUÍDO COM OU PARA OS ENVOLVIDOS NO PROCESSO EDUCATIVO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS?**

No primeiro capítulo desse trabalho abordamos a temática da educação escolar quilombola no Brasil, com enfoque na educação da população negra ao longo da história, os instrumentos legais que possibilitaram a população negra o direito a uma educação condizente com sua história como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e o estado da Bahia no contexto das políticas públicas para educação escolar quilombola.

Neste capítulo, trataremos do PPP (Projeto Político Pedagógico) como instrumento orientador e documento necessário para expressar a identidade da escola e norte fundamental para o bom desempenho do ensino nas unidades escolares. Será enfatizada a abordagem do PPP em escolas quilombolas, sua importância como documento norteador do fazer pedagógico, com ênfase na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança, escola no Baixo Sul da Bahia.

Construiremos também ao longo deste capítulo, além de uma abordagem ao PPP que versa pela concepção de uma educação escolar quilombola, uma reflexão analítica acerca do currículo em escolas quilombolas e como este instrumento de materialização do diálogo e expressão das diferenças pode contribuir decisivamente para que a escola seja uma expressão da comunidade na qual está inserida.

Mas antes, discorreremos brevemente uma contextualização da origem da escola para melhor compreendermos, a partir do processo histórico, as características que relacionam a comunidade às vivências e a vinculação desta com seu território.

### **2.1 BREVE HISTÓRIA DO MUNICÍPIO E DA COMUNIDADE**

Conhecer a história do município nos ajuda a compreender a sua realidade e nos fornece pistas valiosas para podermos interpretar com mais clareza as implicações que envolvem o interesse em pesquisar as relações interétnicas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança na comunidade Nova Esperança, localizada em Wenceslau Guimarães no Sul da Bahia. Apresentaremos alguns aspectos históricos que nos situarão e favorecerão na melhor compreensão do território de pesquisa e suas implicações com a problemática estudada. Percorreremos em nossa trajetória pela pressuposta historiografia oficial do município de Wenceslau Guimarães e a origem da comunidade de Nova Esperança para termos uma noção das relações interétnicas operacionalizadas na escola da comunidade.

Essa história é especialmente baseada nas obras: Comunidade Quilombola Nova Esperança: a mulher na construção identidade étnica (2018) da pesquisadora Cledineia Carvalho Santos da Universidade Federal da Bahia- UFBA, e nos estudos do pesquisador Wesley Santos de Matos (2017), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, com a obra intitulada Educação e Reconhecimento de Si entre as Crianças Quilombolas da Comunidade Nova Esperança, além das informações fornecidas pelos anais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Segundo Trouillot (2016, p.52) “a história sempre é produzida num contexto histórico específico. Os atores históricos também são narradores, e vice-versa”. Quando aqui narramos a origem do município, onde se concentra a nossa pesquisa estamos levando em consideração aquilo que nos é apresentado naquele contexto e por aqueles atores que transmitiram os fatos daquele momento ou que foram transmitidos por outros em nome deles em obras históricas, que podem funcionar como mitos fundadores da localidade.

O município de Wenceslau Guimarães está localizado na Região Geográfica Intermediária de Vitória da Conquista e na área de atuação da Região Geográfica Imediata de Ipiauí. Sua origem, segundo o IBGE (2017), remonta ao município de Nilo Peçanha, e tinha comohabitantes originários os índios tapuios e cotoxós. Porém, no final do século XIX, com a abertura das matas feitas com a chegada da família Carvalho e em seguida outros desbravadores, deu-se início a formação dos primeiros povoados, sendo que tudo teve seu começo com a formação do pequeno povoado de Laje do Rio das Almas.

Suas terras férteis atraíam o interesse de outros habitantes e o pequeno povoado desenvolveu-se progressivamente. Esse crescimento fez surgir nos moradores em 1961 o desejo de emancipação, pois já não se sentiam mais pertencentes ao município de Nilo Peçanha. Laje do Rio das Almas é elevado a categoria de Vila com a denominação de Palmeiras, sendo nomeada posteriormente como Indaiá, que em 19 de julho de 1962 se desmembra definitivamente do município de origem (Nilo Peçanha) e se emancipa recebendo o nome de Wenceslau Guimarães, em homenagem ao ex-senador da República.

O município de Wenceslau Guimarães está localizado na zona fisiográfica cacaeira, limitando-se com os municípios de Nilo Peçanha, Gandu, Ibirataia, Apuarema, Jaguaquara, Itaquara, Ubaíra, Itamari, Cravolândia e Teolândia. Ele tem uma agricultura diversificada, com destaque para a produção de cacau, banana da terra, graviola, cravo, café e seringueira.

Wenceslau Guimarães tem, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2019), 21.101 habitantes distribuídos entre a sede e suas principais vilas e povoados que são: Povoado de Cocão, Povoado de Nova Esperança, Povoado de Daramão,

Povoado Rio Preto Povoado do Alto do Paulo Bispo, Povoado da Sarilândia, Povoado de Palmeira e a Vila Tancredo Neves.

O município de Wenceslau Guimarães possui atualmente seis comunidades quilombolas distribuídas em seu território. Esses territórios receberam pela Fundação Cultural Palmares certificações expedidas como remanescentes de quilombos (CRQs). Essas comunidades são: Jericó (Processo FCP - 01420.003850/2010-61 - DOU: 04/11/2010), Mucugê (Processo FCP - 01420.008042/2010-91 - DOU: 11/05/2011), Nova Esperança (Processo FCP - 01420.002148/2008-66 - DOU: 09/12/2008), Rio Preto (Processo FCP - 01420.000511/2010-23 - DOU: 06/07/2010), Sarilândia (Processo FCP - 01420.003849/2010-37 - DOU: 04/11/2010) e Riachão das Flores (Processo FCP - 01420.006114/2014-99 - DOU: 02/02/2015). Além dessas, existe uma sétima comunidade em processo de reconhecimento, a Patioba.

O município apresenta grande riqueza não só na fertilidade de seu solo, como também concentra em seu território grande extensão da Mata Atlântica. Esse fator fez com que fosse criada a Estação Ecológica de Wenceslau Guimarães tendo como base o Decreto Estadual nº 6.228 de 21 de fevereiro de 1997. Essa unidade de conservação é de grande importância científica para o país, já que é fonte de inúmeras pesquisas para diversas universidades devido a sua variedade de animais e plantas.

O INEMA (Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos) vem atuando na preservação desse bioma e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) a considera como reserva da biosfera da Mata Atlântica. É no entorno dessa reserva que se encontra a comunidade quilombola Nova Esperança, local da nossa pesquisa e região reconhecida pela Fundação Palmares como território quilombola, desde 2008.

No que diz respeito ao sistema educacional do município, há uma estruturação em sua maior parte como sistema de nucleação<sup>1</sup>, por ser um vasto território e sua população estar concentrada em sua maioria na zona rural. Ao todo o município dispõe de 3.700 alunos com uma taxa de escolarização de 94,6% entre os 06 a 14 anos de idade segundo IBGE. As escolas em sua maioria não dispõem de direção interna, como a predominância de escolas nucleadas, sendo regidas por um documento unificado, porém com diretores específicos para cada grupo de escolas, cabendo, portanto, a direção interna para as escolas da sede e as escolas do Ensino Fundamental II, localizadas nos povoados.

---

<sup>1</sup> São agrupamentos de escolas de pequeno porte situadas na zona rural e divididas por faixas territoriais

### 2.1.1 A Comunidade de Nova Esperança

As origens da comunidade de Nova Esperança em Wenceslau Guimarães estão ligadas, segundo Santos (2018), diretamente ao conflito da Guerra de Canudos, embate ocorrido no sertão baiano. Fugindo dos horrores da guerra e da intensa seca que atormentava a região, o fundador da comunidade de Nova Esperança, o Sr. Faustino dos Santos e família partiram a pé levando consigo apenas pequenos pertences em surracas<sup>2</sup>. Mesmo diante das incertezas, era necessário arriscar. Faustino (apontado pela comunidade como fundador do povoado) já vivenciara na juventude a terrível experiência da escravidão e em meio ao conflito da Guerra de Canudos e a seca que assolava as terras. Ele tinha como esperança para mudar a sua vida e lhe garantir dignidade; na estrada, então, o patriarca da família resolve arriscar, refaz as forças e inicia suas andanças.

Os conflitos entre Antônio Conselheiro, o estado, a oligarquia da época e a seca que impedia a vida de florescer no sertão ficaram para trás. Faustino e seus pais migraram e o primeiro local onde encontraram refúgio foi a fazenda Lagoa do Morro no município de Brejões-BA. Foi ali que Faustino conheceu aquela que se tornaria a sua inseparável companheira, a jovem Antônia Maria de Jesus. Os dois se uniram, mas Faustino e sua esposa olharam mais à frente, não permaneceram naquela região, migraram mais uma vez rumo ao município de Castro Alves, onde se alojaram na fazenda Sururu de Queiroz.

A família cresceu, Faustino e Antônia Maria tiveram sete filhos, sendo eles: Mauricio José dos Santos, Marcelina Maria dos Santos, Salvador José dos Santos, Roque José dos Santos, Feliciano Maria dos Santos, João Faustino dos Santos e Amadeu José dos Santos. Quando o casal achou que a calma finalmente iria se instaurar em suas vidas e que em Sururu de Queiroz estariam seguros, mais uma vez a seca avassaladora chegou e, como uma sombra que parecia persegui-los insistentemente, repelira-os mais uma vez do lugar onde pensaram em refazer suas vidas. Na partida, o infinito horizonte revelava insegurança, a terra avermelhada do sertão era a testemunha ocular da resistência do ex-escravizado. A poeira do sertão que ficava para trás se contrastava com a nova vida que as terras férteis do sul da Bahia lhes apresentavam, com o verde que lentamente ia se revelando à sua frente com a renovação da esperança.

Há quase um século, a família Santos, liderada pelo Sr. Faustino, após inúmeras passagens por diferentes regiões fugindo dos efeitos nefastos da Guerra de Canudos, castigados pela seca e sem nenhuma estrutura governamental do pós-escravidão, finalmente em 1929

---

<sup>2</sup> Saco onde os sertanejos colocam seus pertences. É carregado sobre as costas para transportar produtos.

encontrou seu porto seguro entre as montanhas do atual município de Wenceslau Guimarães, na época território de Nilo Peçanha no Baixo Sul da Bahia.

Os primeiros contatos do Sr. Faustino com os moradores locais se deu por meio do senhor Manoel Calixto, antigo posseiro<sup>3</sup> do local de quem futuramente o Sr. Faustino adquiriu as terras, que hoje compõem a comunidade de Nova Esperança. Foi ali, naquele território encravado nas montanhas no meio da Mata Atlântica no Sul da Bahia que encontraram o local perfeito para cultivar suas ancestralidades, para criar um modo de vida semelhante a dos quilombos, onde se refugiavam seus antepassados, porém, agora como homens e mulheres que viam no meio das grandes montanhas uma nova esperança, um recomeço, onde a água era abundante e a alimentação fornecida pela fértil terra.

Ao chegar às terras que hoje corresponde à comunidade de Nova Esperança, o Sr. Faustino encontrou algumas moradias feitas de taipa<sup>4</sup>, cobertas de palhas. Era refúgio de escravizados que em 1920 começaram a ganhar contorno de comunidade mais organizada. A religiosidade popular era (e ainda prevalece) muito forte entre os membros da família do Sr. Faustino. Segundo Matos (2017), era na casa de dona Antônia e seu Faustino que se realizavam as tradicionais trezenas de Santo Antônio. Devotos fervorosos do santo junino e da Virgem Maria, a família fazia questão de celebrar sua fé na Senhora do Rosário todo dia 07 de outubro. Era o momento em que se fazia presente na comunidade o padre capuchinho Alberico, da cidade de Jaguaquara, e sob os olhares da Senhora do Rosário representada no quadro, que trouxera da longa viagem, realizava os batizados e rezava a missa na pequena capela construída pelo patriarca da família.

A comunidade crescia sob a liderança de seu Faustino, e com isto era necessário prover alimentos para garantir a permanência e sobrevivência dos moradores. Houve assim o desenvolvimento do cultivo da mandioca para a fabricação da farinha, produto muito utilizado pelos moradores, e o cultivo do café. A agricultura de subsistência, como em toda comunidade tradicional, era e ainda continua sendo praticada com muita intensidade por toda a comunidade. As terras entre as grandes montanhas no Baixo Sul da Bahia aos poucos foram ganhando novos habitantes. A família do patriarca aumentava e em torno da grande floresta, o local que outrora era ermo se organizava a comunidade com suas tradições ancestrais. Filhos e netos se organizavam em torno dos chefes da família; e a comunidade de Nova Esperança

---

<sup>3</sup> Trabalhadores rurais que ocupam um pedaço de terra sem possuir o título de propriedade, onde passam a praticar uma agricultura de subsistência. Aqui é empregado como aqueles que primeiro ocuparam as terras da região.

<sup>4</sup> Moradia feita de barro batido. É utilizado para levantar as paredes da casa, sendo aplicado entre os entrelaçamentos de madeira.

a cada nova geração ressignificava os saberes herdados dos mais velhos, sem perder os laços com o passado.

Com o passar dos anos, o peso da idade se abateu sobre o fundador da comunidade. Ele já não podia mais liderar as atividades no local, porque perdeu as forças físicas e também a visão. Já não sendo capaz de liderar a comunidade e a família, Seu Faustino fez a divisão da terra entre os filhos por meio de uma escritura de doação. No dia dois de setembro de 1960 faleceu. Sua esposa, a senhora Antônia Maria de Jesus, veio a falecer cinco anos depois, porém, a comunidade manteve as práticas ancestrais, agora lideradas pelos filhos mais velhos.

O reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo, veio segundo Matos (2017) após o recenseamento do IBGE ocorrido no ano de 2008. Segundo os resultados do censo foram identificados traços que remetiam a comunidades tradicionais, tais como: laços de parentesco entre os descendentes de Faustino José dos Santos, a prática de festas que remetem à cultura quilombola e até mesmo a forma de produção agrícola do local, baseada na forma de cultivo típica das praticadas nos quilombos. Após o recenseamento, os pesquisadores, juntamente com a comunidade encaminharam para a Fundação Cultural Palmares os documentos necessários para o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo. Foi necessário produzir documentários, relatos confirmando as tradições e costumes ao longo do tempo do povo que ali vivia e de forma ágil foi concedida à comunidade a certificação pela Fundação Cultural Palmares em dois de setembro de 2008.

Atualmente, das mais de cem famílias existentes na comunidade de Nova Esperança a maioria são descendentes de Faustino José dos Santos. Esses moradores sobrevivem ainda da agricultura tradicional praticada desde a fundação da comunidade, porém, com a introdução de novos produtos como o cacau, graviola, cravo, banana, maracujá, guaraná, café e pimenta do reino. A comunidade centenária foi contemplada não só pelas manifestações culturais que remetem aos ancestrais dos seus fundadores. Ela é um rico polo de pesquisa ambiental pelo fato de estar localizada no entorno da Área de Proteção Ambiental- APA- Wenceslau Guimarães, que tem como mantenedor o Estado da Bahia. Essa reserva é de fundamental importância porque garante ,além do emprego para a população local, a água proveniente das nascentes protegidas pela floresta preservada.

Nova Esperança, assim como outras comunidades tradicionais é sinônimo de resistência, é um território que está sempre em sintonia com o seu passado. Teve o seu início a partir da guerra travada no sertão baiano, quando Faustino fugiu das aflições vivenciadas no confronto entre Antônio Conselheiro e o Estado e permanece nos dias atuais travando outras batalhas. Agora a luta encontra-se sob outra conjuntura, volta seu olhar para a autoafirmação,

por respeito ao seu passado na luta por dignidade e reconhecimento de sua ancestralidade, por saúde e educação condizentes com a realidade quilombola. Apesar dos avanços e benefícios conquistados ao longo dos seus cem anos de existência, ainda falta muito a ser conquistado, ou melhor, a ser devolvido a todos aqueles que nesta comunidade descendem daqueles que resistiram quando escravizados.

## **2.2 A ESCOLA QUILOMBOLA CAMINHO DA BOA ESPERANÇA**

Mesmo sendo uma comunidade centenária, Nova Esperança nem sempre dispôs de escolas para atender as necessidades educacionais da localidade. A primeira escola a ser construída na comunidade foi a Faustino José dos Santos, em homenagem ao fundador. A escola data de 1993, era pequena, funcionava apenas para receber alunos das séries iniciais. Para dar prosseguimento aos estudos, eles precisavam se deslocar até o distrito mais próximo da sua localidade.

Ao se deslocar para outras escolas, os alunos quilombolas vivenciavam uma realidade diferente, pouco mais urbanizada. Sua história, ancestralidade, cultura e tudo o que se referia às realidades e vivências da sua comunidade não faziam parte de suas vidas escolares. A partir da certificação, ocorrida em 2008 a comunidade pôde finalmente pleitear recurso e, por meio dos incentivos criados por meio das políticas públicas do Governo Federal para atender as comunidades tradicionais, adquirir (como já mencionamos) uma escola padrão que atendesse às necessidades da localidade por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

No ano de 2014 a Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança-EQCBE- inicia suas atividades no povoado. Ela surgiu com a finalidade de oferecer uma educação voltada para a contemplação das diretrizes curriculares quilombolas, já que a comunidade tem suas raízes na ancestralidade africana. Atualmente, a escola conta com 16 (dezesesseis) professores e 2 (dois) coordenadores em seu quadro, sendo um coordenador para o Ensino Fundamental I e outro para o Ensino Fundamental II e EJA. São servidores que se deslocam de diferentes lugares para trabalhar na comunidade. A depender da jornada do profissional sua ida ou permanência na escola pode durar de dois a quatro dias semanais.

Dos 16 professores que exercem suas atividades na unidade escolar 11 (onze) são concursados, todos exercendo suas atividades no Ensino Fundamental II, 5 (cinco) são contratados e trabalham no Ensino Fundamental I. Quanto a formação, 13 (treze) possuem nível



superior e 03 (três) tem como formação o Ensino Médio. Desses, 06 (seis) professores são moradores da comunidade e trabalham na escola, portanto, representam uma minoria. Em relação a esses educadores da comunidade ainda há um agravante, eles não têm estabilidade em suas funções, já que desses apenas 02 (dois) são efetivos, os demais são dispensados ao finalizar o ano letivo e só retornam de acordo com a demanda da escola. Isso gera insegurança e uma incompatibilidade com a realidade local, que deveria ter em seu quadro, professores preferencialmente moradores, que conheçam e tenham vivência das realidades do local.

Para a comunidade, a escola se tornou muito mais que um espaço onde se realizam as atividades inerentes à educação sistematizada. O local passou a ser também o ambiente onde a comunidade se reúne para celebrar as datas importantes que envolvem a vida dos moradores como casamentos, reuniões dos representantes locais e encontro de comunidades para discutir as questões referentes às políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas.



**Figura 01-** A Escola pesquisada

**FONTE:** Wesley de Matos, 2012. Pesquisa de campo na Comunidade Nova Esperança no município de Wenceslau Guimarães – BA.

É de suma importância que escola e comunidade estabeleçam relações, porque assim como a comunidade precisa da escola para contribuir na promoção e consolidação de direitos historicamente negados, a escola, por sua vez, depende da comunidade para dar sentido e manter viva a ancestralidade, cultura e saberes quilombolas. Porém, a escola não se limita a receber os estudantes do povoado de Nova Esperança, para ela se dirigem estudantes do entorno da comunidade, de outros distritos, dos acampamentos e assentamentos do MST –

Movimento dos Sem Terra- e moradores das fazendas circunvizinhas, havendo assim uma intensa relação interétnica e identitária entre os estudantes que frequentam o ambiente escolar.

A escola dispõe de sete salas de aula, cantina, sala para professores, diretoria, secretaria, cinco banheiros e uma biblioteca. São oferecidos atualmente os seguintes segmentos de ensino: educação infantil, Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos – EJA, além do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITEC, uma parceria do governo do Estado com o município para oferecer nas dependências da escola o Ensino Médio para aqueles que concluíram o Ensino Fundamental e que não conseguem se deslocar para a sede do município ou outros. Ao todo, a escola tem matriculados 395 alunos, sendo que desses 315 estão no Ensino Fundamental I e II (pertencentes ao município) e 80 no Ensino Médio (rede estadual). A escola também é servida pelo transporte escolar, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar-PNATE. Esse programa consiste no envio de recursos financeiros para pagar despesas referentes ao deslocamento dos estudantes que residem no campo. Destina-se aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar.

Para maior organização no desempenho do trabalho pedagógico as turmas estão organizadas nos turnos de modo que venham contemplar e favorecer as realidades de idade e série, assim sendo, portanto estruturadas:

#### Matutino

- 1 turma de Educação Infantil de 03 anos (creche);
- 1 turma de pré-escolar 4 e 5 anos;
- 1 turma de 1º e 2º ano (enturmados);
- 1 turma de 3º ano;
- 1 turma de 4º e 5º ano (enturmados).Vespertino
- 2 turmas do 6º ano;
- 1 turma do 7º ano;
- 1 turma do 8º ano;
- 1 turma do 9º ano.Noturno
- 1 turma de EJA- 6º/7º;
- 1 turma de EJA – 8º/9º;
- 1 turma Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITEC -1º ano;
- 1 turma Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITEC-2º ano;
- 1 turma Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITEC-3º ano.

A EQCBE foi fundada como espaço onde a comunidade quilombola pudesse manifestar e preservar a sua cultura. É uma conquista da comunidade, um meio de inserção das crianças, jovens e adultos no espaço educativo formal, direito historicamente negado às populações negras. A escola tem como meta desenvolver uma educação voltada para a valorização e preservação dos saberes quilombolas a partir de uma educação diferenciada, onde seus princípios atendessem e representassem a realidade da comunidade e sua trajetória. O espaço da escola tornou-se um ambiente para onde converge não só os educandos em seus momentos de estudo, mas uma referência para celebrar os momentos da comunidade em suas manifestações culturais e que envolvam as famílias locais.

### **2.3 A CONCEPÇÃO OFICIAL DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DO PROCESSO EDUCATIVO**

A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece em seu Art. 12, inciso I que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse instrumento legal sustenta o princípio de que as unidades escolares devem traçar suas intenções quanto às estratégias educativas que serão desenvolvidas em seu ambiente. Sendo assim, o PPP se constitui como:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2013 apud RODRIGUES, 2018, p 89).

Uma das tarefas da escola é refletir acerca da concepção de ensino que ela deve desenvolver e sua relação com a comunidade. Nessa perspectiva, é necessário que o PPP seja elaborado levando em consideração alguns elementos construídos de forma coletiva, expressando “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” (VEIGA, 2009, p. 164). Cabe ao PPP nortear o trabalho desenvolvido na escola e sua construção deve estar sempre atrelada ao conjunto, à comunidade. É um documento que além de detalhar suas perspectivas quanto ao fazer pedagógico e administrativo da escola, também deve ser resultado das experiências coletivas, refletindo a identidade dos envolvidos, pois:

A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. O processo de construção do projeto pedagógico da escola amplia a visão de tempo em duas dimensões: o tempo cronológico e o tempo pedagógico. O tempo cronológico é aquele em que a realidade é representada, na forma que ocorreu no passado. É o tempo marcado pelo relógio, pelo horário, pelas horas, minutos e segundos. Por tempo pedagógico entendemos aquele tempo da experiência vivida. É o tempo predominante na sala de aula, onde o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, onde as decisões pedagógicas são tomadas, onde um conhecimento é construído, onde ocorre o diálogo, o compartilhamento, a solidariedade. (VEIGA, 2009, p. 164).

O diálogo, o compartilhamento e a solidariedade são elementos indispensáveis no processo de elaboração do PPP, já que a sua trajetória de construção está atrelada diretamente aos tempos cronológico e pedagógico. Não é, ou não deveria ser, produzido obedecendo unicamente às exigências burocráticas da administração. Ele deve ser em sua essência o reflexo da comunidade escolar, do seu fazer pedagógico, não devendo estagnar no tempo, sua atualização precisa ser periódica para atender as carências da comunidade.

O princípio da gestão democrática nas escolas exige que seu projeto pedagógico também o seja. É nesse contexto que a elaboração do documento deve abranger em todo o seu processo a participação ativa dos diferentes atores envolvidos no processo educativo. É baseado na LDB em seu Artigo 14 que define a gestão democrática e suas peculiaridades conforme os seguintes princípios: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 1996).” É necessário que a promoção de autonomia gere emancipação na construção do PPP. Gerar educandos autônomos implica construir um projeto pedagógico descentralizado, rompendo-se com toda estrutura que não vise o trabalho coletivo na ação pedagógica. É necessário que se questione o papel da escola e a que tipo de poder está atrelada. Segundo Veiga (2009):

À escola cabe perguntar: Qual é a sua função no contexto social? Quais as relações de poder que se estabelecem na escola? Há concentração de poder na escola? Como ele é distribuído? Qual é o papel das instâncias colegiadas? (VEIGA, 2009, p.167).

Ainda de acordo com a autora a participação da coletividade envolvida na construção do PPP está firmada em dois fundamentos imprescindíveis que são: a democracia e a participação. Ela ainda salienta que o ato democrático deve estar sempre em evolução, que o poder deve ser compartilhado e que a participação por si só exige compromisso com o projeto produzido, realizado e revisto coletivamente. E mais, é um ato político que envolve educadores, educandos, setor administrativo, representantes da comunidade e das famílias onde a escola está

inserida.

É necessário enfrentar os desafios educacionais presentes em todas as etapas e esferas nas diversas instituições de ensino do país. Segundo a CONAE - Conferência Nacional de Educação, os planos de educação devem garantir por meio de suas estratégias uma educação de qualidade para as diversas esferas educacionais. Em regime de colaboração federativa devem ser desenvolvidas ações que contemplem o Projeto Político Pedagógico, as quais possam:

[...] d) Articular a construção de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais, sintonizados com a realidade e as necessidades locais. [...] h) Estabelecer mecanismos democráticos de gestão que assegurem a divulgação, a participação de profissionais da educação, estudantes, mães/pais e/ou responsáveis e da comunidade local na elaboração e implementação orgânica de planos estaduais e municipais de educação, bem como de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais. (CONAE, DOCUMENTO FINAL, 2010, p. 25-26).

Se a gestão democrática pressupõe o envolvimento e a participação ativa de todos os membros da escola e da comunidade, podemos afirmar que a construção do PPP é destinada a toda comunidade em vista do pleno êxito das práticas educacionais e administrativas desenvolvidas na escola. O PPP nasce da necessidade da escola se encontrar inserida em uma comunidade maior que por sua vez reflita suas ações ou omissões na instituição de ensino. Sendo assim, a comunidade externa também pode e deve participar democraticamente dos meios disponibilizados pela escola para aperfeiçoar o ensino e garantir a sua evolução de modo conjunto para que a educação desenvolvida na escola reflita na sociedade.

Quando o projeto político pedagógico é construído para o aluno isso implica uma via de mão única. Em uma escola onde ocorre a gestão democrática não há espaço para que esse documento seja elaborado para os “frequentadores” da escola. Esse instrumento deve ser construído com os envolvidos no processo educativo. Portanto, o ato de construir o PPP implica junto com a ação democrática a autonomia da unidade escolar e a chance de expressar a sua identidade.

Não basta apenas construir um projeto político pedagógico, é preciso que este seja constantemente revisado e visitado periodicamente. É necessário mantê-lo vivo dentro da escola. Ele não pode ser um documento burocrático elaborado apenas para dar satisfação à secretaria de educação. Cada unidade educacional deve estruturar o seu projeto de acordo com a sua vivência. Não pode ser um simulacro de outra escola, tão pouco camuflar a realidade, pois é apresentando suas fraquezas que unidade escolar e comunidade se unirão para aperfeiçoar e fortalecer o trabalho juntas.

Todo projeto aponta para o futuro com base no presente. É o delineamento daquilo que a escola deseja alcançar, transformar ou vivenciar. Para que haja mudança, é necessário que aconteça a ruptura da escola com as velhas práticas, o presente deve servir como ponto

de partida, mas ele não deve ser o referencial, já que é necessário sair do estado em que se encontra. Sendo assim:

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

Nessa perspectiva, Veiga (2008, p.16) nos aponta que o projeto pedagógico ultrapassa a ideia de agrupar documentos, planos de ensino e um conjunto de atividades. É “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. O PPP é caracterizado por alguns princípios norteadores que deverão organizar o trabalho da escola, a saber:

a) **Igualdade** de condições para acesso e permanência na escola. [...] b) **Qualidade** que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao projeto político-pedagógico da escola é o de propiciar uma qualidade para todos.[...] c) **Gestão democrática** é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. [...] d) **Liberdade** é outro princípio constitucional. O princípio da liberdade está sempre associado à ideia de autonomia. O que é necessário, portanto, como ponto de partida, é o resgate do sentido dos conceitos de autonomia e liberdade. A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico [...] e) **Valorização do magistério** é um princípio central na discussão do projeto político- pedagógico (VEIGA, 2008, p. 16-19).

É de suma importância que no processo de construção todas as possibilidades de inclusão sejam analisadas. Os princípios que devem reger esse documento devem estar em sintonia com as reais necessidades da comunidade escolar. Quando o projeto é elaborado com a participação das comunidades tradicionais esse olhar deve ser mais criterioso, caso contrário os elementos essenciais à vida educacional e a oportunidade de expressar as realidades locais podem ficar de fora, tornando assim esse documento apenas um instrumento controlador, incoerente, produzido para a escola e não com a escola.

O debate contemporâneo acerca da educação é permeado pela reflexão que converge para a defesa da cidadania e do respeito às diferenças. Um PPP construído com as escolas quilombolas e seus representantes só terá êxito se neste se fizer presente a marca da dinamicidade própria da comunidade onde a escola está inserida. É sob o olhar das várias expressões interculturais que deve nascer o PPP das escolas quilombolas. Sendo assim, ele deve ser:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. A interculturalidade assegura relações entre conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (WALSH, 2001 apud SANTA CATARINA, 2018).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola quando se refere ao PPP nos aponta que é necessário não só assegurar as relações entre os conhecimentos. Segundo esse documento:

[...] é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural (BRASIL, 2012, p. 49).

As ações desenvolvidas no âmbito das diferentes unidades educacionais devem ser permeadas pelo diálogo e respeito às diferenças. É necessário que a gestão democrática seja consolidada e que o Projeto Político Pedagógico se torne instrumento de consolidação da identidade da escola e que esta consolide e expresse em seus espaços uma educação que contemple as diferenças e peculiaridades das escolas quilombolas.

## **2.4 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUILOMBOLA CAMINHO DA BOA ESPERANÇA**

Tratar do PPP da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança requer trazer para o diálogo as origens nas quais estão alicerçadas a escola e o fazer pedagógico da instituição. Ao analisarmos o Projeto não pretendemos inferir juízo de valor acerca do fazer pedagógico da comunidade escolar, tampouco exaltar ou condenar as ações (ou sua falta) no que diz respeito à construção do PPP da escola. Pretendemos refletir ao longo dessas linhas acerca da importância do documento como elemento norteador das ações da escola e da necessidade de sua construção coletiva, assim como descrever as pistas que nos levem a refletir sobre o modo de construção desse documento na prática, para além da sua concepção e idealização. Entretanto, lançaremos nosso olhar para a imprescindível necessidade de se dar a escola uma identidade, cujas ligações mais profundas sustentam sua ligação com a história de seus antepassados.

Antes de iniciarmos a reflexão sobre o PPP da escola, é fundamental observar que, infelizmente, a escola ainda não conseguiu elaborar um documento. Embora, os projetos sejam documentos dinâmicos, em movimento, nesse caso específico, a escola ainda não produziu a primeira versão e vem funcionando com um documento provisório. Após algumas

solicitações tivemos acesso a esse PPP provisório e é a ele que nos remeteremos neste item. Na comunidade onde está situada a escola já existia, como mencionamos, uma unidade educacional que se encontra fechada. Essa escola, utilizada para fornecer apenas educação das séries iniciais, foi desativada após a construção da atual unidade escolar, porém, o que existia do esboço do PPP da antiga escola continuou como documento norteador para a unidade nova.

Para que a escola traduza em seu fazer pedagógico os ideais defendidos pela comunidade na qual ela está inserida é necessário que haja um documento norteador capaz de apontar a direção que a instituição deve seguir para atingir seus objetivos. O Projeto Político Pedagógico é esse instrumento a ser seguido e para isto é preciso que este documento traduza a relação que deve haver entre a escola e a comunidade. Segundo Veiga (2008), a organização do trabalho pedagógico e a relação com a comunidade são elementos indissociáveis. Ele atinge a sua totalidade quando a escola se deixa envolver com a realidade local que, por sua vez, é favorecida com o conhecimento produzido pela escola, o que faz com que haja o fortalecimento da luta por direitos historicamente negados e o fortalecimento da comunidade como um todo.

Quando se trata do PPP das escolas localizadas em comunidades tradicionais como as quilombolas, a elaboração deve ter o seu processo de construção sempre interligado com as demandas e realidades locais. Sendo a educação escolar quilombola uma construção coletiva e colaborativa, ele deverá servir de base para o fortalecimento das lutas históricas. É nesse contexto que iremos refletir sobre esse PPP. Analisaremos o documento levando em consideração alguns aspectos, tais como: seu processo de construção; se ele está de acordo com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais; sua organização, se seus objetivos contemplam as propostas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola; e se reflete a realidade da escola e da comunidade.

A comunidade foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como comunidade quilombola no ano de 2008, passando assim a ser uma comunidade que se autodefine como remanescentes de quilombo. Segundo o histórico apresentado pelo documento provisório, a comunidade foi reconhecida pelo seu teor histórico e cultural e sua diferenciação em relação às demais comunidades da região:

Através de pesquisa e estudos concluiu-se o valor cultural e histórico desta comunidade para a região como sinônimo de dignidade, luta e resistência. E principalmente como guardião de valores que já se perderam em muitas comunidades rurais (PPP, EQCBE).

Em contato com este protótipo (já que o documento analisado está inacabado algumas inquietações foram despertadas acerca do documento), que deveria nortear o trabalho



pedagógico, administrativo e refletir a relação da escola com a comunidade. A começar, podemos afirmar que quando se trata da nomenclatura da escola, o histórico do PPP apresenta a origem de outra escola construída na comunidade em uma época anterior à ativação da escola Quilombola Caminho da Boa Esperança. Trata-se da escola Faustino (como era chamada), que era uma escola que oferecia apenas o ensino fundamental das séries iniciais na comunidade. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício José dos Santos e Faustino José dos Santos ocupava um prédio escolar construído pela prefeitura na comunidade para atender as crianças que lá residiam. Como já mencionado, são escolas diferentes, com realidades distintas. A escola aqui pesquisada só foi criada no ano de 2014, porém, sem o documento norteador das ações pedagógicas, ou seja, o Projeto Político Pedagógico que deveria ser produzido com as comunidades escolares e local para definir o perfil da escola não foi concretizado.

Quando analisamos o projeto disponibilizado, ele deixa transparecer que em seu processo de elaboração não houve consonância entre escola, comunidade, professores, alunos e administração. No corpo do texto não deixa evidente a produção coletiva. Como nos aponta as Diretrizes, o PPP das escolas quilombolas deve estar em consonância com toda comunidade. Ele deverá ter todas as etapas de produção intrinsecamente interligadas com a realidade do local, porque escola e comunidade são extensões interdependentes. O fazer pedagógico das escolas quilombolas deverá ser um reflexo das expressões e manifestações da comunidade.

Sendo um processo dialógico e que expressa a realidade local, subte-se que a proposta pedagógica da escola também deverá estar pautada na reciprocidade. Ou seja, na troca de conhecimentos entre instituição e comunidade, relação essa que só será possível se todos “falarem a mesma língua” e que essa realidade seja construída a partir da diversidade. Todo Projeto Político Pedagógico deve refletir a cara da comunidade na qual a escola está inserida. Em se tratando do PPP da escola quilombola Caminho da Boa Esperança podemos afirmar que o material aqui por nós analisado não condiz em sua essência com os princípios defendidos pelas diretrizes nacionais e estaduais para educação escolar quilombola.

Por ser um documento provisório e de outra escola, mesmo estando em um território quilombola, raramente o documento se dirige a unidade escolar como escola quilombola, afirma algumas vezes que ela está situada em uma comunidade quilombola, sem que haja inferências mais diretas quanto às práticas educativas ali realizadas. Segundo o PPP da escola:

A Escola Quilombola é reconhecida também como escola do campo o que a insere numa luta constante para melhores condições de vida tanto da comunidade como da própria escola que ao longo dos anos tem negado o seu direito de uma educação de qualidade (PPP, EQCBE).

Podemos constatar que de acordo com a visão defendida pelo Projeto Político

Pedagógico, a ênfase maior dada a escola é a sua localização como escola do campo. Porém, dentro das especificações das escolas localizadas no campo há peculiaridades inerentes às escolas quilombolas, que também podem estar presentes em escolas quilombolas urbanas, e que irão fazer com que a prática pedagógica e a relação com a comunidade se caracterizem na troca dos saberes.

Em se tratando do perfil e do histórico da escola, o projeto se refere não a escola em funcionamento, mas a outra. Em nada se aproxima o que é apresentado no documento com a realidade vivenciada na escola que passou a funcionar no ano de 2014, exceção feita a algumas menções como escola quilombola. Quando analisado o PPP disponibilizado, constatou-se que os fundamentos que apresentam a organização do currículo da escola em nada se aproximam da escola em operação. Segundo Soares:

[...] entende-se que o currículo escolar nas Escolas Quilombolas deverá ser capaz de mapear a complexidade e concretude dos fenômenos que caracterizam a história e a realidade das CRQs. É preciso que se ressalte, entretanto, que reconhecer e positivar a história/cultura quilombola não significa abandonar ou desqualificar a história de outros grupos étnicos que também frequentam essa mesma Escola, portanto, torna-se imperioso produzir uma cartografia da diversidade, onde as coordenadas sejam as linhas das diferenças que se cruzam, se respeitam se solidarizam e vão forjando a identidade de cada sujeito. (SOARES, 2012, p. 83)

Sendo uma escola pensada para promover uma educação escolar quilombola, deveria ter como princípios geradores do currículo os saberes quilombolas como forma de garantir e reforçar a cultura e características da comunidade. Não significa que outras temáticas deverão ser apagadas do currículo, no entanto, os elementos de maior representatividade e a comunidade deverão essencialmente estar presentes no fazer pedagógico.

Em relação à concepção e organização do currículo, o documento vigente que trata dessa questão nos relata que:

Esta proposta curricular considera que os dois eixos temáticos: Formação pessoal/social e Conhecimento de Mundo fazem parte do que denomina-se Núcleo comum, que corresponde aos conteúdos a serem desenvolvidos com os estudantes da Educação Infantil.

O Eixo temático Formação pessoal/social cria oportunidade para que a criança compreenda a si mesmo, se autovalorize, construindo assim a sua identidade, ampliando seus potenciais e sejam capazes de fazer escolhas, desenvolvendo assim a sua autonomia em relação aos colegas e aos adultos.

Ao trabalhar o eixo temático Conhecimento de Mundo os estudantes são estimulados a observar, conhecer e atuar no espaço social em que vive, sendo estimulado a exercer a cidadania, não apenas como direito, mas com responsabilidade (PPP, EQQBE).

Segundo o exposto nas DCNEEQ o PPP da escola deve estar em harmonia com o currículo que reflete a realidade das escolas quilombolas. O projeto pode ser construído levando em consideração os eixos temáticos, porém, esses eixos devem estar em consonância com as

realidades das comunidades. A saber:

§ 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, 2012, p. 71).

Segundo Gomes (2012), o fato de uma escola estar localizada em uma comunidade quilombola não significa que tem em seu currículo o desenvolvimento de atividades essencialmente voltadas para uma educação escolar quilombola, sendo assim:

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil. (GOMES, 2012, p. 26)

A nova escola contempla outra realidade, portanto, necessitaria de um novo PPP que traduzisse os ideais de educação escolar quilombola para a qual foi criada. No PPP da antiga escola não se explicita no corpo do projeto nenhuma menção quanto à participação da comunidade e dos professores na construção do documento. Segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p.92) é “imprescindível que a discussão, a análise e a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico sejam entendidas como um processo construído coletivamente entre todos os envolvidos”. Para que escola e comunidade reflitam as mesmas peculiaridades é necessário que o PPP seja construído com a participação daqueles que desejam ser representados no fazer pedagógico e nos saberes veiculados no espaço escolar. A esse respeito, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais salientam o seguinte:

Os sujeitos que constroem e movimentam o projeto político-pedagógico são protagonistas, atuantes, e procuram eles mesmos formas de responder pelo engendramento e fortalecimento de ações de transformação. A comunidade escolar – gestor educacional, coordenadores, orientadores, professores e demais profissionais que trabalham na escola, estudantes, pais, mães e parentes responsáveis – deve assumir a responsabilidade coletiva e individualmente (BRASIL, 2006, p. 92).

Um PPP consolidado é aquele que em seu processo de construção e execução se faz presente a gestão democrática, a atuação consciente do corpo docente, a condução flexível e reflexiva da coordenação pedagógica, a colaboração e acompanhamento dos pais ou responsáveis e a atuação da comunidade como agente corresponsável pelo ato de educar nas comunidades quilombolas. Sendo o PPP o documento que organiza a escola e o seu fazer pedagógico, tal documento deve estabelecer diretrizes claras quanto ao bom funcionamento e

desempenho dos trabalhos realizados.

As realidades climáticas e geográficas são elementos que devem ser analisados quando escola e comunidade elaboram o PPP. A comunidade de Nova Esperança é de difícil acesso e as intempéries climáticas contribuem decisivamente para o êxito ou não do trabalho escolar. Diante das realidades climáticas, onde o período chuvoso impossibilita a execução das atividades na escola, o PPP deve orquestrar estratégias que venham adequar o calendário escolar às estações do ano. Segundo as DCNEEQ em seu Artigo 11:

O calendário da Educação Escolar Quilombola deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB (BRASIL, 2012, p. 65).

Essa realidade não está prevista neste, o que faz com que a unidade escolar siga um calendário unificado elaborado pela secretaria municipal de educação. É uma região localizada no entorno de uma reserva florestal, onde as fortes chuvas são constantes e atrelado a essa instabilidade climática, as estradas que dão acesso a localidade passam boa parte do ano sem manutenção, o que dificulta ou até impossibilita muitas vezes o aluno comparecer à escola, gerando muitas vezes a evasão escolar, e quando isso não acontece, ocorre o déficit na aprendizagem, já que a frequência dos alunos nem sempre é regular.

A Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança surgiu a partir da necessidade da comunidade. A pequena Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício José dos Santos e Faustino José dos Santos que servia a localidade já não comportava mais a demanda do local e tão pouco tinha estrutura adequada para que as atividades pedagógicas fossem desenvolvidas com êxito. Com a aquisição da nova escola para comunidade, era necessário que houvesse uma reestruturação na condução da educação desenvolvida na comunidade quilombola. Com essa reestruturação, a escola deveria contemplar em seus documentos norteadores preferencialmente os princípios de uma educação escolar quilombola, já que a unidade educacional pertence a uma comunidade quilombola, portanto, os conhecimentos produzidos deveriam expressar ou estar em consonância com os saberes e cultura do local.

Para que a EMQCBE exerça as suas atividades de modo a contemplar os ideais de uma educação voltada para comunidade quilombola é necessário que, prioritariamente, formule-se coletivamente o seu PPP, com clareza de objetivos e contexto. Este deve ganhar vida em todas as ações educativas, sejam elas no interior da escola ou na relação desenvolvida entre comunidade, famílias e escola. Para que isso aconteça, é preciso que todos sejam conhecedores de todas as etapas de sua elaboração. Por ser um documento que em seu processo de construção e materialização necessita da ação direta do corpo docente, ouvimos, por meio de entrevista, a

opinião de 4 (quatro) professores da escola sobre o seu conhecimento a respeito do PPP da instituição. Aqui identificaremos esses educadores como P.C 01, P.C 02, P.C 03 e P.C 04 e eles serão melhor caracterizados no capítulo seguinte. Para o momento, basta uma breve descrição sobre os entendimentos desse PPP.

Já que a construção do documento é uma ação coletiva, em nossa pesquisa perguntamos a uma de nossas colaboradoras se conhece o Projeto Político Pedagógico da escola e obtivemos como resposta:

É assim, é eu conheço assim, né? Sempre tem reuniões assim... é eu conheço. Não a fundo. Nunca peguei ele pra ler, mas a gente trabalha em cima do PPP da escola, das políticas pedagógicas. A gente trabalha em cima, é tanto que a gente estudou agora nessa pandemia com toda dificuldade, nós estudamos o currículo da escola; nós queríamos um currículo da escola, específico da escola. Por que? Porque a gente tem que trabalhar diferenciado, a gente não pode trabalhar igual as escolas da sede (P.C 01).

Podemos perceber na fala da professora que o PPP parece não ser ainda uma realidade na unidade. O documento está sendo estudado, ou está havendo uma discussão para sua elaboração. Ao afirmar que conhece o PPP, ela está se referindo ao modelo não concluído da antiga escola da comunidade. Podemos constatar que a entrevistada tem conhecimento da necessidade de se trabalhar de forma diferenciada na escola. Ao afirmar que é preciso agir de forma diferente das escolas da sede, confirma que não há uma diferenciação do currículo e ao mesmo tempo aponta para a necessidade de trabalhar diferente das demais escolas pelo fato de a unidade educacional pesquisada estar em uma comunidade quilombola.

Ao questionarmos outra colaboradora sobre seu conhecimento acerca do PPP e se recebeu formação específica para trabalhar com as demandas da escola quilombola, recebemos a resposta seguinte:

P = você conhece o PPP da escola, não? De lá não.

P = então nunca teve contato com o projeto político pedagógico da escola? Não... não conheço. (P.C 04).

A partir dessa concepção, reforça-se a necessidade da ação coletiva na construção do PPP e do acesso de todos ao documento. A esse respeito nos afirma Rodrigues que:

O processo de construção do PPP escolar deve ser organizado pelos profissionais da educação e agentes representativos da comunidade escolar com o objetivo de projetar as ações da escola como espaço público e democrático e principalmente com foco para o desenvolvimento da formação humana (RODRIGUES, 2018, p. 87-88).

Sendo uma ação democrática, o acesso ao projeto se torna uma necessidade pública que, por sua vez, exige o envolvimento da coletividade. O PPP, além de uma ação democrática, é uma organização e estruturação política. Em sua criação exige posicionamentos, tomada de

decisões e nessas decisões e posicionamentos são impressas as visões e marcas ideológicas dos envolvidos no processo, seja um indivíduo ou coletividade. Aí está a importância da produção coletiva e formulada a partir da comunidade e não para a comunidade. Veiga (2009) infere que no processo de construção do PPP, família, escola, alunos, funcionários, coordenação, professores e administração devem estar envolvidos, e que esse ato de construção é um mecanismo de representação e participação política.

Torna-se um ato de participação política a construção do PPP, pois essa ação envolve tomada de decisões que atinge a coletividade, mexe com diferentes representatividades. É (ou deve ser) ao mesmo tempo um ato democrático, considerando que as marcas impressas no projeto não são de mão única, são vias múltiplas que se convergem para construir o que será a identidade da escola, tendo como extensão a visão da comunidade sobre o tipo de educação que ela deseja.

Em uma gestão democrática, o PPP da escola quilombola não parte do pressuposto de que deve ser construído para os alunos ou para a escola. A essencialidade do projeto está em ser construído com a escola e a comunidade; qualquer fuga desse processo de construção coletiva torna o documento monocrático e instrumento controlador, portanto, incoerente com o que defende as DCNEEQ quando em um de seus objetivos afirmam que é necessário:

Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT (BRASIL, 2012, p.62).

Na justificativa do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Quilombola Caminho da Boa Esperança aponta-se para a necessidade de se buscar o comprometimento da comunidade escolar nas ações, avaliação do planejamento e execução das atividades a serem realizadas. A esse respeito o documento enfatiza que:

Essas ações tendem a ser constantemente avaliadas e, sempre que necessário modificadas. Acreditamos que essa flexibilidade abrirá espaços não somente para atualização de dados, mas a adequação ao momento vivenciado pela Unidade Escolar (PPP, EMQQBE).

Podemos constatar nesse item do projeto que, apesar da defesa de que as ações desenvolvidas na escola sejam de responsabilidade do coletivo, em nenhum quesito aponta o porquê fazer um projeto para a escola quilombola ou a forma como se deve proceder o fazer pedagógico seguindo os princípios de uma educação escolar quilombola. Ainda ao questionarmos sobre o conhecimento do projeto da escola, o P.C 03 fez a seguinte afirmação:

P = você conhece o PPP da escola?  
Um pouco.

P = você poderia falar um pouquinho sobre ele? O que você conhece dele?

É meio superficial, porque assim, o PPP na verdade só ouvi falar, até hoje que eu tenho solicitado não veio em minhas mãos, não vi esse PPP até hoje que era pra refazer, para reconstruir, pra num sei o que, pra discutir... e até então... então não tenho como falar muito dele, entendeu? (P.C 03).

Na fala do colaborador podemos comprovar que de fato a escola em atividade no momento não dispõe de um PPP, assim como o P.C 01 e o P.C 04, o P.C 03 também desconhece o projeto, ou o que conhece é só de “ter ouvido falar”, não tendo contato direto com o documento. O P.C 03 utiliza os verbos refazer, reconstruir e discutir. Isso nos leva a comprovar o que está exposto no projeto fornecido pela escola. Aponta para a necessidade de uma reconstrução porque o documento esboçado para representar a escola da comunidade se refere não à unidade em funcionamento no momento.

Nesse sentido, podemos constatar que a ausência de um PPP na EMQCBE dificulta a implementação de uma educação escolar quilombola. A ausência de um Projeto Político Pedagógico construído com a comunidade escolar e a comunidade local pode invisibilizar um grupo social que poderia ver suas demandas educacionais representadas no documento norteador da escola. O depoimento de um professor quando a ele perguntado sobre o PPP da Escola Municipal Quilombola Caminho da Boa Esperança:

De uma forma bem sucinta, bem mesmo superficial, eu vou ser sincera não tenho tanto conhecimento eu queria ter mais, mas eu tenho um breve conhecimento, acredito até que agora possa ser mudado devido à reformulação do currículo regional baiano, que teve agora essa reformulação aí. Eu acredito que agora nós passaremos a ter um conhecimento melhor (P.C 02).

A escola em suas ações cotidianas trata sim de elementos ligados à cultura afro-brasileira, no entanto, essas ações ou conteúdos trabalhados acontecem pelo fato da escola estar localizada em uma comunidade quilombola e isso remete a necessidade de se voltar para essas questões, não pelo fato do planejamento estar sistematizado e o fazer pedagógico da escola estar estruturado em um PPP para tal demanda.

Os objetivos do PPP da escola assim nos são apresentados:

1. Melhorar as práticas pedagógicas da escola.
2. Estabelecer bons padrões de integração a fim de melhorar o envolvimento entre a comunidade escolar e a local.
3. Organizar a rotina da escola.
4. Criar os órgãos colegiados que envolva a comunidade escola: Conselho Escolar / conselho de classe / caixa escolar.
5. Melhorar a infraestrutura das escolas.
6. Acompanhamento específico aos educandos com problemas de aprendizagem.
7. Desenvolver projetos interdisciplinares que fortaleçam a identidade e envolva temas como saúde, meio ambiente e outros temas emergentes (PPP, EMQCBE).

O marco regulatório das diretrizes nos aponta a garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades que em seu território disponha de escolas ou em escolas que os alunos quilombolas frequentam fora da sua comunidade. Isso assegura nos objetivos traçados pela escola que independentemente da idade e/ ou série as questões relacionadas à cultura quilombola devem estar presentes no ensino, pois isso faz parte da transmissão da cultura do educando, além de ser uma forma de assegurar o fortalecimento da ancestralidade do grupo.

Tão importante quanto a contemplação dos saberes quilombolas nos objetivos das ações desenvolvidas na escola quilombola é o perfil do profissional que irá executar as atividades pedagógicas e administrativas no âmbito das escolas quilombolas. Quanto ao perfil do profissional apresentado para trabalhar na Escola Quilombola, segundo o PPP provisório, não há um foco na formação acerca da necessidade desse profissional estar envolvido com as questões quilombolas. Ter a presença de educadores que conheçam a realidade da comunidade pode proporcionar a utilização de métodos mais próximos da realidade na execução dos trabalhos pedagógicos. É de suma importância que os educadores residentes na comunidade recebam formação técnica-pedagógica para poder atrelar os conhecimentos locais com o conhecimento técnico-científico, pensando em um melhor desempenho tanto por parte do professor, que desenvolve as funções na comunidade, quanto por parte do educando que passa a ter, além dos conhecimentos locais apresentados pela comunidade, os conhecimentos produzidos pela ciência.

A educação escolar quilombola sendo uma construção a partir da coletividade, torna-se uma forma de ampliar as lutas sociais e étnicas em favor dos grupos quilombolas, que muitas vezes são vítimas do segregacionismo apresentados de forma sutil nos discursos e ações de grupos historicamente privilegiados socialmente e economicamente. Ter em seu quadro de professores educadores envolvidos e conhecedores da causa quilombola torna esses territórios mais fortes, porque tanto em seu currículo quanto no projeto pedagógico e demais ações envolvendo a escola e a comunidade, terão como ponto de partida sempre a história, cultura, luta, resistência e referência a comunidade a qual ele também é membro.

Tratar do PPP e quando esse tem como destinatários alunos e comunidades quilombolas requer a observância de princípios norteadores, que construídos coletivamente darão a cara da escola. Segundo Veiga (2008) para que isso aconteça é necessário a igualdade de condições para que o educando acesse e permaneça na escola, oferecer qualidade à todos e não privilegiar um grupo em detrimento de outros, é necessário que haja uma gestão democrática (direito adquirido em lei) e que favoreça a participação dos diversos segmentos da comunidade local e escolar, ter liberdade que gere autonomia da escola e a valorização do magistério como



princípio central de onde definirá as estratégias coerentes para a efetivação da educação nas comunidades, a partir da oferta de qualificação e incentivo profissional.

Ainda segundo Veiga (2008), em sua trajetória, o PPP deve considerar o contexto, os recursos disponíveis, (sejam eles humanos, financeiros e materiais) e promover a sua política-pedagógica e organizacional a partir do coletivo. É necessário, portanto, criar novas formas de organizar o trabalho pedagógico tendo como ponto de partida o trabalho coletivo, a participação da comunidade onde a escola está inserida e as relações desenvolvidas no ambiente escolar.

Ao refletirmos sobre o PPP da Escola Municipal Quilombola Caminho da Boa Esperança chegamos à conclusão de que ele ainda não apresenta em suas diretrizes os elementos necessários para conduzir efetivamente o processo de uma educação escolar quilombola. O projeto em si não condiz e não contempla a proposta de educação estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ele não está de acordo com os princípios traçados pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia e com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A ausência da prática de uma educação norteada a partir das diretrizes estaduais e nacionais de educação escolar quilombola se justifica talvez pelo fato de a unidade escolar pesquisada ainda não dispor de um Projeto Político Pedagógico, mesmo tendo sido inaugurada no ano de 2014. Como já afirmamos, ela utiliza como parâmetro um antigo projeto de uma escola das séries iniciais desativada na comunidade para ceder lugar a atual unidade escolar. No entanto, mesmo não constando no projeto, algumas ações voltadas para as questões quilombolas são desenvolvidas na escola com a participação da comunidade. Atividades ligadas à cultura local como as Festas de Reis, festas de Nossa Senhora do Rosário e Santo Antônio e atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra, com estudo sobre a importância do negro na sociedade, são atividades constantes no calendário da escola.

Pensar no PPP da Escola Municipal Quilombola Caminho da Boa Esperança é estar atento às relações operacionalizadas entre os envolvidos no processo educacional. São de suma importância que as relações interétnicas vivenciadas no ambiente escolar sejam contempladas em todas as ações, decisões e princípios norteadores do PPP. Em sua finalidade, é necessário que o PPP crie condições para que as relações interétnicas vivenciadas na escola sejam compreendidas para que as diferenças sejam respeitadas.

## 2.5 O CURRÍCULO EM ESCOLAS QUILOMBOLAS: INSTRUMENTO DE MATERIALIZAÇÃO DO DIÁLOGO, SUPERAÇÃO E EXPRESSÃO DAS DIFERENÇAS

Quando reportamos a educação escolar quilombola, talvez um dos grandes desafios para sua concretização seja o pensar e o agir acerca do currículo construído para ser vivenciado pelas unidades escolares que fornecem educação voltada para esse público. O currículo é um forte instrumento de disputa e está ligado diretamente ao tipo de educação que se pretende desenvolver dentro das unidades escolares. Ele pode se tornar um instrumento para a materialização do diálogo e expressar as diferenças, quando não bem compreendido ou vivenciado pode transformar-se em mero reproduzidor e incentivador das desigualdades, principalmente quando se trata do fazer pedagógico nas comunidades tradicionais. Quando o currículo não leva em consideração as condições de desigualdade a qual muitas comunidades estão inseridas, este não pode ser democrático e tão pouco exigir equidade. Sendo assim:

[...] se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? Não resulta, em suma, num engodo? (SAVIANI, 2008, p. 62).

Como questiona Saviani, será que a nossa prática pedagógica é democrática? Será que o modelo de educação desenvolvida nas escolas oportuniza a igualdade entre as diferentes camadas sociais e realidades? Nossa educação tem por base um currículo no qual o respeito à história dos grupos étnicos é concretizado e a prática educativa a partir desse currículo contempla as diferenças?

O currículo é um processo e, como tal, em seu percurso de construção e execução, muitas marcas podem carregar. Se este não materializar o diálogo é um instrumento de mão única. Deve conter em si o conflito, pois onde há relação entre os diferentes, como no espaço escolar, é necessário que também haja a presença dessas diferenças como forma de posicionamento entre os grupos, pois:

[...] o currículo é um processo social no qual estão inseridos os conflitos: sociais, simbólicos, culturais e os interesses marcados por ideologias e dominação, interligados a fatores relacionados à raça, gênero, língua e etnia, sendo sempre carregado de intencionalidade. (CAMPOS, 2014, p. 15).

Como fica evidenciado no pensamento de Campos, é necessário que o currículo seja construído sob o olhar da diversidade e que nele deve se fazer presente às marcas dos diferentes

grupos. Todo currículo tem um propósito, não podemos afirmar que sua construção é meramente neutra. Ao elaborar o currículo que irá nortear as práticas pedagógicas nas diferentes modalidades da educação, ele também expressar as marcas da intencionalidade de quem está envolvido em sua construção e execução. É necessário que haja o envolvimento de diferentes grupos para que a sua intenção se torne plural e com isto todos sejam contemplados em suas necessidades.

Nessa perspectiva da diversidade, quando se trata do currículo das escolas quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola nos aponta que:

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

§ 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 (BRASIL, 2012, p.71).

Portanto, o currículo das escolas quilombolas deve estar diretamente ligado ao Projeto Político Pedagógico. De acordo com a legislação, o currículo deve contemplar os saberes quilombolas e tudo que está relacionado à sua cultura, direito esse garantido pela lei 10.639/03. É necessário, e é um direito do estudante quilombola, se ver e se sentir representado juntamente com sua história, identidade e ancestralidade. Segundo as DCNEEQ em seu Artigo 35 é necessário:

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

[...] V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo (BRASIL, 2012, p. 70-71).

No que se refere ao planejamento e execução das atividades pedagógicas nas escolas, o currículo nem sempre se manifesta com a finalidade para a qual ele foi criado. Segundo as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), nos planos de ensino e nas aulas estão presentes o currículo manifesto, porém, entrelaçado a este muitas vezes se encontra, deixando transparecer o currículo oculto, este, carregado de ideologias e práticas não claras. A esse respeito, as Orientações e Ações para Educação das Relações

Étnico-Raciais nos alerta que:

Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura (BRASIL, 2006, p.57).

Para que as ideologias externas não prevaleçam como forma de dominação e exclusão nas comunidades quilombolas, as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p. 57) nos afirmam que: “é fundamental a participação de professores/as na escolha, seleção e organização dos temas que podem integrar um planejamento curricular, bem como, e aqui está outro desafio, toda comunidade escolar”. No contexto aqui pensado cabe uma reflexão, embora estejamos demonstrando um problema na construção do Projeto Político Pedagógico, com falta de participação e até mesmo de organicidade na elaboração, observamos que, apesar disso, a comunidade se apropria da escola de uma forma não curricular, organizando festividades públicas, casamentos e reuniões na estrutura física escolar. Isso quer dizer que, a despeito da não chamada à participação, os quilombolas subvertem a ordem formal de organização escolar ao criar novos usos para a escola, nesse sentido, a escola deve estar atenta para levar a sério esses usos e a partir dele abrir novas frentes de diálogo.

É necessário questionarmos a finalidade e o destino do currículo das escolas quilombolas. O currículo está a serviço de quem? Qual a participação dos professores e da comunidade onde a escola está inserida na elaboração e execução do currículo? Como pensar em uma educação para a diversidade se em suas bases estão às estruturas criadas unilateralmente a partir da cultura de uma classe branca dominante?

O currículo é um instrumento muito importante para a organização do trabalho pedagógico e deve abordar os diferentes aspectos e realidades educacionais expressos na escola. Em um país tão diversificado culturalmente e com povos com histórias e trajetórias distintas, é necessário que tais aspectos sejam levados em consideração na produção dos saberes, principalmente daqueles que historicamente estiveram à margem da sociedade. É preciso que os estudantes quilombolas sintam-se representados em todas as realidades concernentes ao currículo. Essa representatividade deve percorrer todos os aspectos da vida cotidiana da escola. É imprescindível que o material didático utilizado dialogue com as vivências e que os conteúdos estejam ligados a cultura afro-brasileira, pois, como afirma as DCNEEQ em seu Artigo 38, é fundamental que ocorra:

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p.72).

Pensar o currículo das escolas quilombolas é se posicionar em meio a um território permeado por disputas. Os conteúdos, assim como outras ações desenvolvidas no ambiente escolar (e até fora dele) devem ser permeados pelo diálogo. É necessário que o referencial teórico abordado em sala e os saberes produzidos pela comunidade mantenham uma dialética. Segundo Larchert e Oliveira (2013), o grande problema enfrentado pelo currículo das escolas no Brasil é o formalismo educacional, conforme as pesquisadoras esse fator provoca um empecilho para educadores e educandos, tendo em vista que impedem os envolvidos no processo educacional a pensarem na cultura local e toda a sua diversidade para se aterem a uma repetição de conteúdos desarticulados e sem sentido prático para os estudantes.

É necessário que os conhecimentos e as experiências se complementem em uma sociedade que tem como maior característica a diversidade. Não podemos mensurar os saberes e a produção de conhecimentos a partir de uma visão unilateral, pois:

Dessa forma, entende-se que o currículo escolar nas Escolas Quilombolas deverá ser capaz de mapear a complexidade e concretude dos fenômenos que caracterizam a história e a realidade das CRQs. É preciso que se ressalte, entretanto, que reconhecer e positivar a história/cultura quilombola não significa abandonar ou desqualificar a história de outros grupos étnicos que também frequentam essa mesma Escola, portanto, torna-se imperioso produzir uma cartografia da diversidade, onde as coordenadas sejam as linhas das diferenças que se cruzam, se respeitam se solidarizam e vão forjando a identidade de cada sujeito. (SOARES, 2012, p. 83).

Corroborando com o pensamento de Soares (2012) podemos também refletir com o pensamento de Arroyo (2011) quando nos impulsiona a ponderar acerca da necessidade que as comunidades quilombolas têm de se sentirem representadas e de terem o reconhecimento de sua diversidade trabalhada nos currículos em sala de aula, já que:

Não se trata de negar o direito à produção intelectual, cultural, ética, estética, mas de incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário. Essa tensão posta nas escolas populares nas últimas décadas pressiona contra a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de apreender únicos. Pressiona por representações sociais mais positivas dos diferentes. Pressiona por uma dessacralização dos currículos e das diretrizes e desenhos curriculares: dessacralização que vinha sendo feita nas escolas, nas redes e, sobretudo, nos coletivos de educadores e educandos, em responsáveis e ousados projetos coletivos de respeito e de reconhecimento da diversidade (ARROYO, 2011, p.42).

Esse processo de dessacralização dos currículos está se tornando uma realidade, é um percurso que foi iniciado com as lutas e reivindicações dos movimentos negro e quilombola e aos poucos vem ganhando corpo, mesmo que de forma lenta ainda, já que é difícil desconstruir

rapidamente todo um sistema de dominação organizado há séculos. O currículo nas escolas quilombolas deve ser instrumento de materialização do diálogo e expressão das diferenças. Como nos afirma as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006, p.56), o currículo “é uma proposta que se apresenta desejosa de diminuir a distância entre o discurso bem intencionado e o que efetivamente se deve e se pode fazer, isto é, entre o discurso e a prática”.

O diálogo entre o currículo e o fazer pedagógico só será materializado se houver, por parte da escola e da comunidade, uma apropriação dos instrumentos que possibilitam o reconhecimento das diferenças. É necessário que, em sua execução, o currículo e o planejamento estejam permeados de significados. Segundo Arroyo (2011) os conhecimentos presentes nos currículos escolares estão ultrapassados por não permitirem que novos questionamentos sejam inseridos, os conhecimentos neles apresentados não são vivos e, portanto, não contemplam a dinâmica social.

É necessário revitalizar os conhecimentos produzidos na escola e fazer com que a interdisciplinaridade se faça presente na prática pedagógica cotidiana. Da mesma forma, o PPP necessita garantir a interculturalidade nas escolas quilombolas para que o currículo cumpra a sua função, que é assegurar, juntamente com outros instrumentos, uma educação escolar quilombola que contemple as diferenças e que o diálogo se materialize como recurso para promoção do respeito e reconhecimento às diferenças.

### **CAPÍTULO 03: AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS NO INTERIOR DA ESCOLA QUILOMBOLA CAMINHO DA BOA ESPERANÇA**

As questões que se impõem a nós, ao iniciarmos este capítulo são as seguintes: quem é o outro? Como traduzi-lo? Como me posicionar e me firmar frente àquele que se apresenta como diferente? Esses são questionamentos inquietantes, pois provoca o ser humano e o impele a lidar com os contrastes, as contradições inerentes a todo processo relacional, identitário e o reconhecimento de si enquanto indivíduo como ser social. Neste capítulo, abordamos como são processadas as relações interétnicas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança. Tratar da questão relacional é sempre uma tarefa árdua; quando se aborda as relações interétnicas na qual os protagonistas em questão são jovens e adolescentes quilombolas no espaço escolar, a realidade parece ganhar uma dimensão maior, considerando que a pluralidade de sujeitos reivindicando ou operando elementos culturais, ancestrais e étnicos em suas relações se fazem presentes a todo o momento.

A escola aqui estudada, bem como as relações vivenciadas em seu interior são uma amostra da sociedade brasileira. Os diferentes se encontram, se relacionam e a todo o momento as realidades de cada grupo parecem aflorar e marcar seus espaços quando confrontados. Jovens e adolescentes quilombolas interagindo nesse espaço educacional tornam-se essenciais para compreendermos o processo de se constituir quilombola, que passa pelo movimento de tornar-se quilombola no contexto onde há a relação entre quem os definem e como os próprios se definem e se constituem no contexto.

Tratar das relações interétnicas ultrapassa o pensamento de que devem ser estudadas apenas as diferenças fenotípicas entre os grupos, sendo o ser humano um ser de relações, não se deve restringir as diferenças apenas a cor da pele. Isso seria limitar drasticamente toda a complexidade que envolve os grupos e suas relações. É necessário que exista a compreensão de outros aspectos que possam distinguir os grupos e os elementos que tornam possíveis a sua pluralidade, tais como língua, tradições, pertencimento a determinado país, a religião, o vínculo existente entre o indivíduo e o seu grupo ou família, bem como a compreensão que cada coletivo ou pessoa tem sobre si na diferença com o outro, portanto:

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. É preciso domá-lo, depois, é preciso domar no espírito do dominador o seu fantasma: traduzi-lo, explicá-lo, ou seja, reduzi-lo, enquanto realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras, umas através das outras. Por isso o outro deve

ser compreendido de algum modo, e os ansiosos, filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso. O outro sugere ser decifrado, para que os lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o outro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu (BRANDÃO, 1986, p.07).

As diferenças entre os grupos nunca estiveram tão em evidência ou latentes quanto as que presenciamos na sociedade contemporânea. Essas diferenças sempre existiram, estavam lá, camufladas, sufocadas por aqueles que insistiam em afirmar que somos uma nação homogênea, que todos somos iguais, e, por conseguinte, não haveria espaço para o diferente. As lutas históricas travadas entre os que acreditavam em uma nação uniforme, padronizada a partir do pensamento dominante e os que sempre foram silenciados começaram a ganhar novos espaços, novos pontos de vista e os que sempre foram silenciados começaram a levantar a voz e reivindicar seus espaços, seu direito em expressar-se, manifestar a sua identidade e evidenciar suas diferenças. A partir do contexto relacional, analisamos como se processam e se posicionam os estudantes quilombolas da escola, como ela juntamente com seus mecanismos pedagógicos como o PPP e o currículo, situam-se para atender, compreender e oferecer um ensino condizente com a realidade da escola e da comunidade.

Conhecer as diferenças e saber como se processam as relações entre as pessoas é de fundamental importância, porque permite traçar ações mais significativas para a melhoria do ensino oferecido, além de respeitar e valorizar a pluralidade existente no ambiente escolar, garantindo assim, o direito que cada um tem em expressar sua identidade cultural e especificidade em sua identificação como grupo étnico.

### **3.1 DO SER QUILOMBOLA A UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA QUILOMBOLA: CATEGORIAS DEPURADAS DAS ENTREVISTAS**

Apresentamos neste tópico as categorias e as inferências reflexivas do pesquisador acerca dos dados recolhidos a partir de entrevistas com interlocutores da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança - Wenceslau Guimarães, tendo como suporte a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Tal análise fundamenta-se em delimitar as unidades de contexto e de apontamentos com ideias constituintes do tipo categorias, especificadas pelo contexto dos objetivos geral e específicos e com base nos dados expostos por meio dos instrumentos apresentados da pesquisa.

No percurso da nossa pesquisa, à luz dos estudos das relações étnicas, centramos nossa



investigação na busca de respostas que pudessem contemplar alguns questionamentos no que tange as relações interétnicas envolvendo as vivências e relações na escola e na comunidade que trazem para si as reivindicações das identidades no contato com os de fora do território de Nova Esperança e a relação dessa comunidade com a escola pesquisada.

Para compreendermos como as relações entre professores, alunos, comunidade e gestão escolar são processadas, é de suma importância que algumas questões aqui propostas sejam clarificadas. Para tal, no centro das disputas pela afirmação da identidade desse grupo social com características étnicas emergem os seguintes questionamentos: que território é esse? Quem são os sujeitos desse território e os de fora? Como se processam as relações entre quilombolas e não quilombolas? Como o ser quilombola se movimenta no plano da autoafirmação ou negação? A escola da comunidade é um espaço de expressão da identidade quilombola?

Com as categorias determinadas, a seguir, apresentam-se os dados, e as concepções acerca das temáticas definidas no percurso de categorização, com inferências e interpretações fundamentadas nos estudos teóricos e padrões apresentados. Para obtenção dos resultados, como já informamos, algumas categorias referentes ao tema estudado foram elencadas para análise a partir das respostas ou posicionamentos dos entrevistados. A amostra contou com a seguinte composição: 04 alunos aqui identificados como A.C 01 (sexo feminino, 13 anos, aluna do 8º ano, considera-se quilombola), A.C 02 (sexo masculino, 16 anos, aluno do 8º ano, considera-se quilombola), A.C 03 (sexo feminino, 13 anos, aluna do 8º ano, considera-se quilombola) e A.C 04 (sexo masculino, 16 anos, aluno do 8º ano, considera-se quilombola). Foram entrevistados 03 pais e/ou responsáveis (identificados como: R.C 01 (41 anos, pardo, trabalha na agricultura, se considera parda e quilombola), R.C 02 (40 anos, trabalha como intermediadora do EMITEC, de pele clara, mas se considera negra e quilombola), R.C 03 (35 anos, de pele parda, dona de casa, se considera quilombola, mora há 16 anos na comunidade).

A composição contou ainda com 04 professores identificados aqui como: P.C 01 (trabalha apenas na escola quilombola, pedagoga, 52 anos, leciona Ciências, trabalha na escola há 23 anos, no registro está parda, mas se considera negra, se considera quilombola, é concursada e mora na comunidade), P.C 02 (42 anos, negra, professora de Língua Portuguesa, não é quilombola, trabalha na escola há 10 anos, leciona também em outra escola, é concursada, tem formação em Letras e não mora na comunidade), P.C 03 (44 anos, pardo, leciona Matemática, trabalha na escola há 02 anos, não leciona em outra escola, se considera quilombola, é concursado e não reside na comunidade), e finalmente a P.C 04 (52 anos, preta, ensina Língua Portuguesa, trabalha há 2 anos na escola, não é quilombola, leciona em duas escolas, sendo que nesta escola a mesma é contratada, porém, concursada em outra unidade

escolar do mesmo município, não mora na comunidade, tem formação em Letras). Além desses educadores, tivemos como participante a G.C 01, a mesma tem 44 anos, se considera negra, embora no documento esteja pardo, trabalha como professora e também é agricultora, se considera quilombola, trabalha na escola há pelo menos 15 anos, é pedagoga, não é concursada. Somando todos os colaboradores, a amostra contou com um total de 12 sujeitos.

Após uma análise preliminar das entrevistas foram depuradas as seguintes categorias: Ser Quilombola, Identidade e Reconhecimento de Si, Diferenças e Educação Escolar Quilombola. A partir das categorias elencadas organizamos os resultados das entrevistas, confrontando as respostas entre educandos, educadores, pais de alunos da comunidade e parte da gestão escolar para refletirmos como se processam as relações interétnicas entre os pesquisados, como opera a identidade quilombola em suas relações e como a escola transita em seu fazer pedagógico frente às diferenças nas relações vivenciadas em seu espaço.

### **3.2 CATEGORIA: SER QUILOMBOLA, IDENTIDADE E RECONHECIMENTO DE SI**

A partir da Constituição de 1988, o termo quilombo ganha uma ressignificação, o que outrora era associado ao passado, a uma marca dos tempos em que havia uma associação aos povos escravizados, agora é atualizado como um símbolo de pertencimento de comunidades negras rurais e urbanas e, segundo O'dwyer (2005 p. 92), a uma invocação do passado que corresponde a forma atual de existência, marcando seu lugar num universo social determinado.

Marcar o lugar em um universo determinado com elementos que possam os identificar é característico dos grupos étnicos. Os quilombolas nesse contexto podem ser classificados como tal, já que utilizam o espaço e as inferências do passado para se firmarem. Tendo em vista a necessidade de serem reconhecidos como grupos étnicos e invocando para si traços históricos, culturais, sociais e relacionais, podemos observar nas falas dos alunos da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança como eles se reconhecem quando questionados se são quilombolas e o que é necessário para ser um quilombola.

Eis alguns trechos selecionados das entrevistas com os alunos quilombolas fazendo inferências a sua identidade quando questionados se são quilombolas e o que é necessário para ser quilombola:

Porque eu nasci aqui, me criei aqui e desde pequena a gente todo mundo é quilombola [...]. Tem que morar aqui há um tempo e também conhecer a história e

participar dela [...]. Eu acho que ser quilombola é crescer em uma comunidade, não é só crescer, é participar, conhecer a cultura, as tradições.

P = então no caso você acha que ser quilombola tá ligado a cultura, e [...] e as tradições, somente ?

Não, acho que tá ligado ao significado e as raízes da pessoa também que ela tem (A.C 01).

Eu me considero já um quilombola, tenho [é...] já; vou fazer dez anos aqui na comunidade, minha mãe é quilombola então eu também sou quilombola.

P = Seus pais são quilombolas?

P = eles nasceram nessa comunidade?

Não... meu pai, sim. Minha mãe não. Minha mãe nasceu em Goiânia, mas veio “pá cá” já a muito tempos atrás, aí sim ela é quilombola (A.C 02).

Sou porque minha família mora aqui desde de pequena, só que minha mãe morou uns tempos em Valença, aí eu nasci lá, aí depois vim pá, pá, para aqui (A.C 03).

[risada] aí agora ficou difícil de dizer assim, mas pra mim é simples, se adaptar no, no lugar dos quilombo.

P = Quais são essas tradições que você fala que são do povo quilombola e que tem que se adaptar a elas?

São várias, que, como o terno de reis que tem aqui (silêncio) como o terno de reis que tem aqui toda, todo ano. Várias tradições de família, várias (A.C 04).

Quando questionamos o que é ser quilombola e o que é necessário para tal, todos os entrevistados invocam a relação com o lugar, o conhecer e praticar as tradições locais como elementos essenciais para os definir. Além da moradia, o parentesco se destaca como elemento importante para identificá-los como quilombola. Não há a necessidade de ambos os genitores terem nascidos na comunidade, mas a origem de um dos pais estar ligada ao espaço e a vivência da cultura local, para os participantes da pesquisa, já os tornam quilombolas.

Os entrevistados descrevem o lugar como elemento forte para se identificar; a palavra “aqui” para se referir e reforçar a importância do lugar como elemento determinante e imprescindível para delimitar que o quilombo está presente nas falas de todos os entrevistados. Assim sendo:

A construção da identidade é, portanto, fundamentada no território e, também, em critérios político-organizativos. Identidade e território são indissociáveis nesse caso. A organização das comunidades quilombolas como um grupo étnico tornou possível a resistência e defesa do território, além de singularizar sua ocupação. O processo de territorialização das comunidades quilombolas está estreitamente relacionado com a organização social (SOUZA, 2008, p.86).

Os elementos constituintes da identidade quilombola, portanto, não devem se restringir as questões que remetem ao território apenas. Este é muito importante, é carregado de significados e está inseparável das ações coletivas da comunidade, porém, o território por si só como elemento identificador e característico das comunidades quilombolas não se sustenta. É preciso um conjunto de ações e manifestações como a cultura, o sentimento de pertença, a

identificação, as diferenças, dentre outros elementos atrelados ao território para dar sentido às comunidades quilombolas. Nessa perspectiva:

Os aspectos identitários, entretanto, devem ser levados em consideração para além da questão fundiária. A terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para sua existência. E o território não se restringe apenas à dimensão geográfica, mas abarca também elementos culturais, históricos e sociais mais amplos (SOUZA, 2008, p.86).

Esse sentimento de pertença pode ser percebido entre aqueles que não nasceram nos limites do território onde se formou a comunidade (fato comprovado na fala dos entrevistados A.C 02, A.C 03 e A.C 04), no entanto, se consideram quilombolas. A ligação de um dos genitores com a comunidade, juntamente com a participação das atividades coletivas, faz com que se torne um influenciador na formação da identidade quilombola. Podemos observar no discurso do A.C 02, quando questionado se houve alguma diferença no tratamento dos demais moradores da comunidade em relação a ele, já que não nasceu no território pertencente à comunidade quilombola:

Eu acho que não, porque quando eu vim ‘pra qui’ bem pequeno já, cresci junto com eles, aí comecei fazer os mesmos atos, acho que não tem diferença (A.C 02).

Como podemos analisar no discurso do A.C 02, a construção de uma identidade quilombola perpassa também pelo trânsito feito entre as relações vivenciadas na comunidade. Crescer junto com aqueles nativos da comunidade e fazer os mesmos atos, de certa forma os igualam. O ser quilombola, na visão do A.C 02, pode estar no tratamento do outro para com ele deste com a relação que desenvolve com os moradores e suas realidades. O crescer junto e fazer os mesmos atos apontam para uma visão de igualdade e construção de laços de pertencimento. A esse respeito Schmitt (2002, p. 4) afirma que “se, por um lado, temos território constituindo identidade de uma forma bastante estrutural, apoiando-se em estruturas de parentesco, podemos ver que território também constitui identidade de uma forma bastante fluída”.

O lugar como elemento forte de identificação e pertencimento ao quilombo não é o único critério utilizado para quem é ou não é quilombola na comunidade. Podemos observar nas falas dos entrevistados A.C 01 e A.C 04 que as tradições têm um peso muito forte para fins de autoafirmação dos membros da comunidade:

Tem que morar aqui há um tempo e também conhecer a história e participar dela (A.C 01).

Seguir as tradições, pra mim isso é ser um povo quilombola (A.C 04).

A cultura e a origem são elementos agenciados quando se trata da construção da

identidade étnica e das relações entre os indivíduos. É da formulação de uma tradição que a construção da identidade étnica se alimenta, logo:

A construção da identidade étnica extrai assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou. Em outras palavras, a etnicidade faz da tradição ideologia, ao fazer passar o outro pelo mesmo; e faz da tradição um mito na medida em que os elementos culturais que se tornaram "outros", pelo rearranjo e simplificação a que foram submetidos, precisamente para se tornarem diacríticos, se encontram por isso mesmo sobrecarregados de sentido. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 239).

A cultura é algo importante, elemento constituinte de todo grupo étnico, todavia, não pode ser vista como fator determinante para definir ou determinar a identidade étnica, considerando que pode haver variabilidade no tempo e espaço, quando se refere a esse elemento, portanto:

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação (SOUZA, 2008, p. 78).

Celebrar a identidade quilombola e se reconhecer como tal pode ser um processo que perpassa outras questões além do lugar, da comunidade ou da origem de um dos familiares. Pode-se observar nas falas dos entrevistados A.C 02, A.C 03 e A.C 04 que a relação desenvolvida com o local e com seus moradores faz com que se autoidentifiquem como quilombolas:

A cor da pele, o cara pode ser branco, pode ser negro, pode ser pardo, se a pessoa quiser ser considerado como quilombola a pessoa pode ser quilombola (A.C 02).  
 P = Então mesmo você nascendo em Valença, você se considera uma quilombola, é isso?  
 Uhum.  
 P = Seus pais são quilombolas? Minha mãe é. Meu pai não.  
 P = por quê?  
 Meu pai nasceu em uma... em uma cidade que eu esqueci o nome agora e ele não é quilombola, minha mãe é daqui quilombola (A.C 03).  
 Eu tenho parentes que pertence a família quilombola e eu já tô morando aqui já faz tempo, aí eu me sinto como parte dos quilombo.  
 P = Então para você o fato de ter parente que é quilombola, alguém do seu passado que é quilombola, isso aí faz com que você também seja um quilombola, é isso?  
 Sim (A.C 04).

A identidade e o reconhecimento de si como quilombola perpassam pelo não estático, ou seja, nas trajetórias humanas há sempre o confronto, o embate em todas as dimensões da vida. O reconhecer-se como pertencente a este ou aquele grupo pode ganhar também essa dinâmica de assumir, em momentos distintos, identidades que o favoreça nos diferentes sistemas culturais. As identidades são criadas e recriadas nas relações, não é estática, não se

detém no tempo, tampouco está isenta das interferências coletivas. Esse caráter relacional atribuído à formação da identidade é acessado a partir de alguns elementos culturais, destarte:

Qualquer grupo humano, através de seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) tem funções conhecidas: a defesa da unidade de grupos, a proteção do território, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos (MUNANGA, 1994 apud SOUZA, 2008, p.99).

A identidade, portanto, é enfatizada e celebrada nas diferenças, sua produção é resultante das relações e, segundo Souza (2008, p. 99) “a identidade resulta também na ênfase na diferença, pois ao mesmo tempo que aproxima o ‘nós’, distancia o ‘outro’”. A globalização vem possibilitando a interação, o contato e a intensificação entre os indivíduos em diferentes realidades e lugares. O que até então parecia estar estanque, hoje se dissolve, influencia e é influenciado a todo o momento, novas realidades surgem, o que era imutável se ressignifica, pois como afirma Hall:

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam). É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu (HALL, 2006, p. 12-13).

Sendo as identidades construídas mediante a interação, aceitação e recusa de múltiplos fatores, podemos visualizá-las como algo extremamente complexo, conforme Hall (2007, p.108) “elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos; práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas”. A construção dessa identidade, firmada no discurso, práticas e posicionamentos surge, segundo Hall (2001, p.08) “de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo nacionais”. Tal posicionamento surge como elemento impulsionador na busca da firmação da identidade, ou como combustível para tornar o inconciliável, o motor estimulador para a sua identificação.

Como explicitado nas falas dos entrevistados, os elementos: território, parentesco, cultura e tradições, compreendem juntos, fortes instrumentos na constituição de uma identidade quilombola e no reconhecimento de si. Esse reconhecimento é construído tendo como alicerce a necessidade de lutar para defender, não só seu território, mas toda uma ancestralidade que se manifesta nesses espaços como ficou explícito nas falas dos alunos interlocutores quando

expressam, em suas falas, a necessidade de coabitar o território e compartilhar culturas e tradições.

Além dos educandos, analisamos nessa categoria a visão dos professores, pais e um membro da gestão escolar sobre a identidade quilombola e seu reconhecimento como pertencente ou não a esse grupo étnico. O reconhecer-se quilombola perpassa por assumir uma identidade que é acessada perante uma situação em que exige um posicionamento. Quando perguntado a professora, aqui denominada P.C 01 o que ela achava da comunidade em que residia há 23 anos, respondeu:

Os quilombolas eles são rico em tudo, isso eu posso te garantir, eles são rico de culturané? Eles são muito rico em tudo. Eles são sábios, eles sabem de muita coisa independente de livro ou não. É uma bagagem que eles já trazem de dentro, porque antigamente você vê as pessoas não precisava de livro, as pessoas sabia por saber porque ia passando de geração em geração esse saber. Então uma coisa eu digo, são alegres, são pessoas alegres, são pessoas que tem uma grande riqueza por dentro eles não sabem usufruir, eles não sabem dá andamento a isso, eles não sabem botar pra fora o que eles tem de bom, certo? (P.C 01).

A P.C 01 aborda elementos importantes presentes na vida das comunidades quilombolas, que servem para os identificar e que fazem parte do ser quilombola. É enfatizada pela educadora a riqueza da cultura, a tradição oral, a importância dos antepassados na manutenção da cultura, a alegria característica dos moradores da comunidade. Porém, entende haver a necessidade em dar continuidade a essas características, já que os mais novos na escola (em sua maioria) não se sentem confortáveis em levar adiante a cultura local.

Notamos na fala da educadora que há uma resistência por parte de alguns educandos em se assumirem quilombolas. Isso, segundo a professora, é uma situação que pode estar associada ao passado. Ser negro pode estar ligado à escravidão, dor, sofrimento, conforme a educadora, alguns alunos não aceitam sua identidade por vergonha:

Pelo menos assim quando a gente tá trabalhando com os alunos eu sinto que alguns se amarram pra não trabalhar, tipo até apresentar se a gente vai fazer uma música de roda, um trabalho pra ser apresentado no pátio como você conhece aqui a escola, tem alguns que não querem, tem uns que nem a roupa, nem aquela roupa comprida aquelas coisas eles num querem; então é por questão mesmo de num se aceitar. Porque eles sabem que a questão quilombola, a questão de negro, é uma questão sofrida, de quem já sofreu, então ninguém quer voltar ao passado, tá achando que se estudar aquilo, se trabalhar aquele passado é como se estivessem voltando, então eles não se aceitam. Eu acredito que sim. Conheço a maioria dos alunos que não se aceitam (P.C 01)

Podemos constatar que esse território é um espaço marcado por contradições. As diversas influências estão presentes não só no espaço da comunidade externa, bem como são invocadas no ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que a educadora enxerga a beleza presente na comunidade, alguns membros não se sentem à vontade em se identificar como

quilombolas, esse fato de resistir à identidade e reconhecimento como quilombola é destacado pela educadora P.C 01. Ela não nasceu na comunidade, após anos residindo no local, afirma que agora sim, se considera uma quilombola:

Eu digo que tô sendo criada agora na família quilombola porque agora eu tô me reconhecendo, mas minha mãe nunca partiu pra mim pra dizer assim “ah, minha filha você ...” não... então é isso eu tô vivenciando essa trajetória esse reconhecimento agora. Agora eu me reconheço, eu sei que eu sou quilombola, eu sei que eu sou negra então eu tô também nessa trajetória (P.C 01).

O “se tornar” quilombola para a professora foi uma descoberta e um exercício, reconhecer-se quilombola passou a ser uma construção, é o tornar-se a partir de uma escola na qual o contato com as realidades locais impulsionaram o constituir-se, pois como nos afirma a P.C 01:

Eu fui me redescobrir, eu tinha que trabalhar essa questão, apesar da minha cor, não tem nada a ver o que vale é o sangue e a mente. Então eu estou agora voltada, eu sou quilombola e preciso trabalhar isso e preciso estudar que eu não sei não. Eu tô me reconhecendo agora também igual aos alunos que não sabem. Eu tô me reconhecendo agora (P.C 01).

O ser quilombola é uma construção que está ligada a convivência e o autorreconhecimento, mas não só isso, a relação com o território e suas nuances fazem com que o indivíduo se perceba como tal, porém, nem sempre essa construção é algo fácil, porque para alguns o ser quilombola ou “se tornar quilombola” é assumir a carga de um passado que ainda está gravado na cor da pele e nem sempre todos a carregam com facilidade, pois está associada a inferioridade.

Hoje que eles se conhecem, mais ou menos, eles começam a se aceitar que antigamente quando eu cheguei pra cá nem os próprios quilombolas de alguns lugares que tinham aqui, que eu não vou dizer o nome, eles não se aceitavam, eles não gostavam muito bem, porque eu... eu participava das reuniões e via que eles se excluíam quando falavam de negros, eles tinham o negro como um sofredor, então ele jamais queria ser sofredor, então quando ele viu, quando eles viram através das palestras do reconhecimento, ser quilombola, [é...] é bom, é ser valorizado, eles começaram a se aceitar (P.C 01).

O reconhecimento de si como nos aponta a P.C 01, pode estar associado ao que o outro irá pensar de quem deseja ser reconhecido. Ao dizer que ser quilombola pode trazer ou proporcionar valorização, a aceitação de seu pertencimento passou a ganhar outra conotação. Diante da questão do autorreconhecimento identitário e da pertença a uma comunidade quilombola, quando questionado, um dos professores da escola pesquisada, aqui denominado P.C 03, que leciona matemática há dois anos, referindo-se a sua identidade quilombola, respondeu:

Sim, me considero sim...P = por quê?



Pela questão de... cresci na comunidade e da vivência, entendeu? Do dia a dia, minha família é toda negra, enfim... então eu me considero quilombola (P.C 03).

A cor da pele e o fato de ter crescido na comunidade para o P. C 03 fazem com que se identifique com o território e se autodeclare quilombola. Para o educador o ser quilombola e seu reconhecimento está ligado aos aspectos físicos, familiares e territoriais. Educar em comunidades quilombolas é assumir não só um posicionamento identitário, mas também político. Ao analisarmos a categoria ser quilombola, identidade e reconhecimento de si, selecionamos também as falas da professora aqui denominada P.C 04 para podermos, a partir de seu discurso, visão e vivência como educadora na comunidade quilombola, conhecer qual o seu posicionamento acerca da sua identidade em um ambiente exterior à sua realidade. Quando questionada se a professora era quilombola e se a mesma saberia identificar e diferenciar os alunos pertencentes ou não a comunidade, respondeu:

P = você é quilombola? Não.

P = Como é uma escola que recebe alunos quilombolas e não quilombolas? Você saberia dizer em sua turma quem são os alunos quilombolas?

Não. Não sei.

P = entendi, mas no tempo que trabalhou, não conseguia fazer essa distinção, é isso? Não conseguia fazer não. Quem era quilombola e quem não era (P.C 04).

A P.C 04 deixou evidente em sua fala que não é quilombola, mas não só isso, por não ter uma vivência com as questões locais não consegue distinguir os alunos quilombolas dos não quilombolas. Ela exerce sua função de educadora na escola da comunidade, todavia, sua realidade cotidiana confronta com o concreto de seu fazer pedagógico. Segundo Arruti (2006, p.201), “O processo de identificação”, descreve a dinâmica de instituição de uma coletividade não apenas como sujeito de direito, mas também como “fonte de pertencimento identitário.” Provavelmente a professora em seu processo relacional se sente como o outro, o de fora, aquele que não compartilha das mesmas realidades processadas na escola e na comunidade.

A professora tem consciência da importância e da necessidade do poder público investir na formação dos educadores das localidades quilombolas, em suas palavras deixa uma reflexão a respeito de sua frustração em não conseguir exercer plenamente suas atividades na escola, a esse respeito a educadora comentou:

O município tem tantas comunidades quilombolas, o município de Wenceslau tem aproximadamente cinco comunidades quilombolas, esse município deveria investir mais em educadores para essas comunidades, deveria capacitar educadores pra essa comunidade, porque eu gostaria de ter uma capacitação para ensinar em comunidades quilombolas. Porque eu gostei de ter trabalhado, mas, eu queria ter trabalhado a realidade da comunidade quilombola, que não consegui (P.C 04).

Assim como a P.C 04, outra professora que colaborou com a pesquisa, aqui nomeada

como P. C 02 também não faz parte da comunidade quilombola. Ela exerce suas atividades na escola há mais tempo que outros colegas. Tem uma aproximação maior com a comunidade e com os educandos, já está familiarizada com o local e vê o passado de luta e resistência da população negra e dos patriarcas do local como algo importante. A esse respeito a professora declarou:

P = você é quilombola?

Não... eu não sou, gostaria muito de ser. P = porque?

Porque... eu acho assim, é uma história, um povo que vem de uma história de resistência, tem uma história bonita, eu aprendi a gostar devido a trabalhar na escola de Nova Esperança no decorrer desses anos, eles têm uma tradição, [...] eles têm história dos patriarcas e eu gostaria também de ter essa história, eu acho bonito né? A história a resistência do negro, o negro vencer através das suas lutas, através do que eles acreditam, nós acreditamos na verdade, embora eu não seja quilombola, mas, acredito nessa resistência nessa luta do negro (P.C 02).

Em nossa pesquisa entramos no processo e contexto do constituir-se quilombola. Esse, por sua vez passa pelo movimento de identificar-se e se reconhecer como grupo étnico com sua estrutura identitária. Para constatarmos essa formação identitária e seu reconhecimento como quilombola e sua relação com a escola ouvimos os pais dos estudantes que residem na comunidade e dessa escuta emergiu o seguinte questionamento: quem são os sujeitos desse território e os de fora? Qual a visão que as famílias têm daqueles que não convivem na comunidade?

Começamos questionando aos pais se eles saberiam informar se os professores e os alunos saberiam diferenciar na escola quem são os alunos quilombolas e os não quilombolas. Mãe ou responsável, aqui identificada por R.C 02 afirmou que:

Os professores sim. Agora os alunos... eu acredito que bem poucos

P = então nem todos os alunos, nem todos os colegas que convivem no mesmo espaço, na mesma escola, eles saberiam distinguir quem é quilombola e quem não é quilombola, é isso?

Até porque né? Tem alunos que são quilombolas, mas não se consideram quilombolas. P = como assim?

Tem aluno que acha que é vergonhoso, tem alunos que não assume que são quilombolas. Não sabendo que o quilombo tem muita força, né? A gente vai vendo, assistindo coisas, assistindo programas, participando de reuniões, aí a gente começa a perceber a força que tem a comunidade, mas eles ainda não compreenderam essa força que eles têm, que eles poderiam tá usando a favor deles, nem todos, mas já tem alguns que já sabem né? A força que tem a comunidade (R.C 02).

Percebemos na fala da R.C 02 que há uma ausência ou como podemos afirmar, uma não aceitação por parte de alguns alunos acerca do autorreconhecimento quilombola. Muitos negam sua identidade e isso corrobora com Oliveira (2003, p. 120) quando afirma: “sabemos que ela não se funda numa percepção cenestésica de ser, mas numa auto apreensão de si em situação”. A mesma pergunta feita a R.C 02 foi direcionada aos R.C 01 e R.C 03, contudo,

apenas a R.C 03 informou que tanto professores quanto alunos sabem distinguir na escola os alunos quilombolas dos não quilombolas.

Diante do questionamento as responsáveis responderam:

Nem todos, nem todos não. P = por quê?

Porque, eu mesmo sou, eu me considero quilombola, eu tiro pelos meus, às vezes eu falo pra eles que eles são quilombolas, eles fica “eu, não!” outro diz “eu mesmo não sou, não”. Então eu acho que nem todos se consideram assim.

Ailton, eu também não sei assim, se essa explicação que eu tô te falando da escola deveria trabalhar pra explicar a ele o que é um ser quilombola, entendeu? Eles acha que só num morar na cidade, tem que ter um estudo pra mostrar pra eles de onde veio como veio, o que é ser quilombola, pra uma hora que eles chegar, eles tem que ter um orgulho de ser uma pessoa quilombola. Porque mora dentro da comunidade e o que é ser, acho que eles não conhece, não sabem o que é ser um quilombola

P = você acha que eles não têm orgulho de ser quilombola?

Tem. Tem muitos que falam que sim. Mas, tem outros que não. A gente pergunta “ah, você mora na comunidade quilombola” e aluno “você é quilombola” “eu não, porque eu moro aqui, mas, eu não sou quilombola não”. Porque eu só moro na comunidade, então eu acho que nem todos (R.C 01).

P = você acha que os professores e os alunos que frequentam a escola saberiam dizer quem é quilombola e quem não é quilombola?

Sim. Eu acho que sim, quilombola (R.C 03).

A R.C 01 enfatiza que a escola deveria trabalhar a formação identitária dos alunos em seus espaços. Ela, além de apontar essa questão, afirma que até alguns educadores da própria comunidade não trabalham os conteúdos relacionados ao reconhecimento do aluno como quilombola.

Então eu acho que a escola não segue a regra da comunidade quilombola pra conversar com os alunos o que é ser quilombola.

P = porque você acha que alguns professores falam e outros não?

Eu acho que aqueles ali que focam em explicar pra eles o que é ser quilombola, porque eu acho assim que trabalha na comunidade e pra explicar né que eles mora numa comunidade quilombola e falar sobre a comunidade... eu acho que tem outros que não tem nem o interesse, pra dizer o que é. Às vezes professores que é daqui de dentro mesmo que são nascidos aqui, as vezes não explica pra eles o que são (R.C 01).

Os sujeitos desse território pelo exposto nas falas acima são marcados pelo conflito, muitas vezes pela contradição entre o ser quilombola e o “não se reconhecer como tal”. Nesse sentido, Arruti (2006) nos aponta que é necessário elaborar um modelo que de forma integrada possa dimensionar a formação de comunidades quilombolas, na qual elementos como nomenclatura, identificação, reconhecimento e territorialização sejam valorizados. Quando esses elementos são postos, a identidade quilombola e o autorreconhecimento se tornam fatores que respondem o questionamento feito acima sobre quem são esses sujeitos. Porém, surge outra indagação que atrelada à provocação anterior nos ajuda a refletir sobre o ser ou tornar-se quilombola: como o ser quilombola se movimenta no plano da autoafirmação ou negação?

Para responder a esse questionamento algumas situações devem ser analisadas e alguns pontos levados em consideração. Na dinâmica interacional, vivenciada em sala de aula e na comunidade, algumas situações são acessadas para firmar sua identidade ou negá-la, dependendo da situação, o indivíduo pode recusar a posição vivenciada no território ou não. Quando questionamos uma mãe, moradora da comunidade, acerca do que ela percebe na relação dos estudantes daquele local com outros alunos e o posicionamento desses alunos em relação aos próprios moradores locais, a mãe respondeu:

P = Em sua opinião o que leva os alunos a não se aceitarem como quilombolas? Qual o motivo?

Eu não sei dizer, mas assim, acho que primeiramente a cor da pele, né? Quando se tem a cor da pele mais clarinha acha que já não é quilombola, acha que quilombola é só aqueles que tem um tom de pele escuro.

P = no caso aqueles que dão preferência a tonalidade da pele mais clara, é aluno quilombola mas que prefere se relacionar ou ter uma amizade com alunos que tem a pele mais clara, é isso?

Alguns sim.

P = porque que isso acontece? Porque esses alunos sendo quilombolas, eles preferem se relacionar ou estarem em companhia de outros colegas que têm a pele mais clara e não se relacionar com os colegas que tem o mesmo tom de pele dele?

Eu acho assim, que se o pai dele já tem dentro dele que não gosta da sua cor; o filho também vai crescer com a mesma opinião do pai. Se um pai quilombola não se assume como uma pessoa quilombola, o filho também não vai se assumir como quilombola e as vezes já cheguei a ouvir de pessoas comparar a minha cor de pele com a dela e falar “ah, você fala assim porque você tem um tom de pele clarinha” e de não gostar, realmente, falar de não gostar do seu tom de pele, porque é mais escuro que a minha. Não se aceita. Se o pai não se aceita futuramente o filho também não vai se aceitar.

P = então na comunidade tem pais que não se aceitam quilombolas?

Tem (R.C 02).

A cor da pele para alguns estudantes e pais é fator determinante para que alguém seja considerado quilombola. O diferente pode estar no mesmo espaço para alguns. Ao tratar o outro como desigual o considerando superior ou inferior pela tonalidade da pele é se colocar em uma posição onde, quando comparados, o que prevalece como superior é aquele que tem a pele mais clara. A entrevistada relata o conflito entre ela e outra moradora da comunidade, que acessou as características fenotípicas para afirmar que a entrevistada estava em uma situação privilegiada, porque tem a pele clara, enquanto ela não gostava de sua cor por ser mais escura.

A imagem do negro como ser inferior parece ter sido internalizada por alguns alunos da comunidade, isso fica evidente na fala da R.C 02 e de outros entrevistados quando é abordada a questão da aceitação dos alunos em relação a ser quilombola. Com isto, pode-se afirmar que:

[...] interiorizaram a imagem de inferioridade contra elas forjada, de tal modo que mesmadesaparecendo alguns obstáculos objetivos à sua progressão,

elas podem permanecer incapazes de tirar proveito das novas possibilidades. Além disso, elas são condenadas a sofrer a tortura de uma baixa estima de si. Esta situação se aplica aos negros e índios. Durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram força para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto depreciação que hoje se tornou uma das armas mais eficazes de sua própria opressão (MUNANGA, 2003, p. 05).

A imagem muitas vezes depreciativa que foi atribuída ao negro na sociedade, embasada no preconceito histórico, associa os pertencentes a essa etnia a seres inferiores e, assim, acaba fazendo por vezes que se assumir negro é ter que pagar o preço da exclusão. Essa situação fragiliza a luta na busca por igualdade social e no reconhecimento de si como pertencente a um grupo.

Além dos pais, alunos e professores, ouvimos um representante da gestão escolar sobre as relações interétnicas no ambiente escolar e na comunidade e como os educandos, diante desse processo, se posicionam em relação a sua formação identitária e seu reconhecimento como quilombola. A esse respeito, a entrevistada aqui denominada G.C 01 nos respondeu:

A comunidade quilombola é fragilizada, muito fragilizada em todos os aspectos, garantias de direito, garantias de deveres também, porque embora as vezes por a comunidade saber que ela tem direitos diferenciados, tem algum momento que a comunidade quer de forma inadequada ter acesso a esses direitos. Nesse dever, ela quer cumprir com o direito, quer brigar pelo direito, mas também não cumpre esse dever enquanto comunidade. Então isso faz a escola ficar frágil enquanto respeito na comunidade, a escola fica frágil, porque assim a gente sabe que a merenda tem que ser diferenciada, mas de que forma é que deve ser diferenciada essa merenda? Aí a comunidade ainda não sabe qual é esse verdadeiro direito de diferenciar essa merenda, a escola não sabe qual é o verdadeiro direito de brigar e que direito tem sobre essa escola, tudo isso dificulta esse trabalho pra melhorar essa comunidade. Tanto a comunidade do entorno, quanto a comunidade escolar também (G.C 01).

Todos em suas falas relatam diferentes formas de fragilidades da comunidade que refletem no ambiente escolar, gerando um emaranhado de posicionamentos entre os alunos no que diz respeito a sua identidade quilombola e seu reconhecimento enquanto povo, que historicamente é marcado pela luta em defesa dos seus direitos e reconhecimento como grupo étnico. Ao mesmo tempo em que os interlocutores apontam as características e os elementos que os unem estão afirmando que são diferentes daqueles que não residem no local, que não tem o elo de parentesco que os liga ao território e as práticas comuns àquela comunidade.

Segundo Brandão (1986, p 03), “a identidade se constitui como uma categoria de atribuição de significados específicos a tipos de pessoas em relação umas com as outras”, e em nosso caso, mais especificamente, ao relacionado às relações interétnicas. Ou seja, é diante das situações concretas, em suas relações com o outro que a identidade quilombola se manifesta e a autenticação como membro ou sujeito participante daquele grupo se mostra como forma de reconhecimento. Reconhecimento esse que é expresso nas diferenças frente ao outro.

### 3.3 CATEGORIA: DIFERENÇAS

Os quilombos estiveram presentes em diversas regiões do Brasil ao longo da história, ainda que espalhados nos mais diferentes espaços, os conceitos referentes a eles nem sempre foram unânimes. As divergências em conceituá-los sempre estiveram em debate, nenhuma delas conseguiu definir plenamente esses espaços, já que, quem os definiam levavam em consideração alguns aspectos pertencentes a essas comunidades e excluía outros, ou seja, era mais uma definição no campo político-ideológico atribuída por quem está de fora do que uma autodeclaração dos envolvidos nesse fenômeno.

Segundo Arruti (2008), o termo quilombo vem ganhando ressignificação, o que outrora era designado com termos negativos, associados apenas a resíduos, isolados, rebeldes, com numeração definida, passa a ser visto e designado a partir de uma nova visão, e, baseado em estudos da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), um novo ponto de partida ganha espaço para melhor compreender e designar o termo quilombo. De acordo com os estudos antropológicos da ABA, o mesmo autor designa quilombo como:

[...] grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. Nesse sentido, eles constituiriam grupos étnicos (ARRUTI, 2008, p.316).

Sendo grupo étnico, os quilombolas conferem a si atribuições e diferenças e sua identidade está ligada a referências históricas comuns. Assim, aos quilombolas são atribuídas ou os mesmos se autoatribuem diferenças em relação ao outro. Essas diferenças se fazem presentes ou são acessadas nas mais diversas situações, lugares e com os diferentes grupos. Em um ambiente como a escola, onde jovens e adolescentes de diferentes lugares se relacionam cotidianamente, com educadores, coordenadores, gestão escolar, merendeiras, auxiliar de serviços gerais e outros profissionais de realidades distintas, as relações interétnicas fazem marcar essas diferenças entre os grupos.

Estudar as relações interétnicas no interior da escola quilombola é estar atento as marcas das diferenças. Essa é uma categoria na qual as relações entre os “de dentro” e os “de fora” se processam nas interações cotidianas e em cada discurso, gesto e olhar. As diferenças são marcadas e cada grupo toma para si elementos que os identificam, que os caracterizam tendo como requisitos fatores históricos, sociais, políticos, culturais e ancestrais.

Os marcadores e as fronteiras étnicas se manifestam de forma marcante na comunidade quilombola Nova Esperança. Segundo Barth (1998), a identidade étnica se manifesta

quando comparadas, o nós e o outro sempre se apresentam de forma dicotômica, ou seja, as fronteiras se estabelecem para distinguir os grupos, o ser quilombola movimenta-se tanto no plano da autoafirmação como da negação. Autoafirma-se quando deixa clara a sua posição frente ao outro em suas convicções culturais, históricas, lutas sociais, pertencimento religioso e vivência da sua ancestralidade. Ao mesmo tempo esse movimento perpassa pela negação, ou seja, autoafirma-se nas diferenças entre este e o outro, ou marcando suas diferenças entre ele e os que não fazem parte do grupo.

Os alunos foram convidados a pensar sobre essas diferenças, especialmente comparando quilombolas e não quilombolas.

E não ser quilombola é nem saber o que é isso e também não conhecer e nem participar (A.C 01).

Porque tem umas pessoas tem a sua maneira né? Quilombola tem a maneira de viver, de criar assim, cada um tem suas crenças e outros são diferentes.... [...] pra mim assim, os quilombolas tem o jeito de falar é diferente do outro (A.C 03).

[hum, véi] sei lá, quilombola é cultura, ‘quas’ (sic) tudo, é arte dos negros. E não ser quilombola é a pessoa [num...] num pensar no tempo histórico né? tempos atrás, sei lá...acho que é isso. Preservar a cultura (A.C 02).

E, pra mim a diferença é que os quilombola faz parte da história dos quilombo e os que não é não entende muito assim ainda dos povo quilombola, pra mim é assim né, tem muita parte da história (A.C 04).

Quem não é não sabe o que é ser quilombola. Essa foi a tradução da expressão usada pelo A.C 04 ao ser questionado sobre a diferença entre um quilombola e o não quilombola. Podemos notar em sua fala que ele invoca a história do povo negro para marcar a sua diferença em relação ao outro. Nessa fala remete a história para afirmar que seu grupo faz parte de um fato marcante, que foi o movimento em torno dos quilombos e da resistência negra. A resposta do A.C 02 é convergente com as palavras do A.C 04, ao afirmar que não ser quilombola é não pensar no tempo histórico, recorrendo à história para diferenciar os quilombolas como grupo. Quando o interlocutor em seu discurso se apropria do termo tempo histórico, ele deixa transparecer que tem conhecimento de fatos na trajetória daquele grupo ou comunidade que diferencia as características locais ali vivenciadas das realidades de outras comunidades ou espaços.

Ao afirmar que ser quilombola não é só crescer em uma comunidade e sim participar, a A.C 01 vai além, diz que é importante conhecer a cultura e as tradições. “Não ser quilombola é nem saber o que é isso e também não conhecer e nem participar”, afirma a A.C 01. Ser quilombola com isto é ser reconhecido pelos semelhantes e no ambiente escolar quando não há esse reconhecimento ocorre a exclusão por parte de quem não o é. É necessário que seus

similares a approve. Sendo assim, morar na comunidade e não se envolver com as práticas locais pode não fazer dessa pessoa uma quilombola, portanto, a ligação não é apenas com o território, mas também com o que se pratica e se celebra nele. É necessário com isto o reconhecimento do coletivo para que haja o pertencimento, sendo assim:

Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada (OLIVEIRA, 2003, p. 120).

Em sua fala, a entrevistada se posiciona marcando sua diferença em relação ao outro. Ela deixa transparecer que aqueles que não são quilombolas não só estão alheios ao significado do que venha ser, mas também o fato de não se envolver com a causa e tudo o que remete ao grupo como a cultura e as tradições locais. Observamos na fala da A.C 03 que ela deixa claro que os outros são diferentes, os quilombolas têm a sua forma de viver, e vai além, afirmando que essas diferenças vão desde a forma de criar, de falar e está presente também nas crenças.

Notamos que em suas falas os alunos quilombolas elencam alguns elementos que persistem e convergem em todos os momentos para identificá-los ou fortalecer o que os diferenciam dos demais: cultura, tradições, tempo histórico e território. Esses elementos estão presentes e são trazidos à tona para demonstrar que carregam em si características próprias que os identificam, diferenciando-os dos outros. Segundo Trouillot (2016, p.27), “toda narrativa histórica renova uma pretensão de verdade.” Essa narrativa invocando um tempo histórico é uma questão bastante utilizada entre os grupos para se situar e marcar posicionamentos frente a outros grupos. A esse respeito ele ainda afirma que:

A demanda por um tipo diferente de credibilidade separa a narrativa histórica da ficção. Essa demanda é ao mesmo tempo contingente e necessária. É contingente na medida em que algumas narrativas avançam e retrocedem por sobre a linha que separa ficção e história, enquanto outras ocupam uma posição indefinida, que parece negar a própria existência de uma linha. É necessária na medida em que, em algum momento, grupos humanos historicamente específicos têm de decidir se uma dada narrativa pertence à história ou à ficção. Em outras palavras, a ruptura epistemológica entre história e ficção é sempre expressa concretamente através da avaliação historicamente situada de narrativas específicas (TROUILLOT, 2016, p. 30).

No contato com outros grupos, em um contexto específico (nesse caso o ambiente escolar em que diferentes grupos envolvendo corpo docente, gestão escolar, jovens e adolescentes e demais funcionários se relacionam), as categorias étnicas são ativadas e posicionadas muitas vezes no fator histórico. As diferenças, quando comparadas entre os grupos, vão fazer com que os membros e não membros se identifiquem, se reconheçam e se posicionem frente ao outro. Nessa perspectiva, as relações étnicas perpassam pelo estudo da interação entre os grupos étnicos, e como afirma Poutignat (1998, p 141, grifo do autor) “os



atores identificam-se e são identificados pelos outros na base de dicotomizações Nós/Eles, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma origem comum e realçados nas interações raciais.”

O compartilhamento de uma cultura comum entre os grupos étnicos é uma consequência, não uma regra, as diferenças se estabelecem entre o “eu” e o “outro”, esse conjunto de relações culturais e identitárias é o que constitui as relações étnicas. As diferenças são construídas no jogo de confronto entre aqueles que se autodeclaram quilombolas frente àqueles que não conhecem e nem fazem parte desse grupo étnico. Uma das formas de acessar essas diferenças é pelo acionamento da ideia de cultura, que segundo Carneiro da Cunha (1979, p.239) “não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”. Podemos observar esse aspecto de forma muito recorrente nas falas dos interlocutores quando utilizam desse recurso para dar significado e realçar as manifestações culturais locais.

A A.C 01 evidencia a necessidade da cultura e da tradição como requisitos para ser quilombola quando afirma: “não é só crescer, é participar, conhecer a cultura, as tradições”. Essa mesma cultura é invocada pelo A.C 02 quando diz que é necessário preservar a cultura para ser quilombola. Essa cultura poderá ser ressignificada com o passar do tempo, já que as transformações culturais estão em dinamismo, porém, para diferenciar os membros da comunidade dos não membros são utilizados os recursos possíveis de serem acessados no momento para evidenciar as diferenças, nesse caso, um desses recursos é a cultura.

Pensar as diferenças remete ao outro, que segundo Brandão (1986) é tratado como o difícil, aquele que nos confrontamos e diante dele apontamos as diferenças, apelamos para o que nos afasta para se posicionar e distinguir os grupos. Na busca de explicar essas diferenças não nos detemos apenas às respostas dos educandos. Confrontamos também os discursos dos professores, pais e gestão escolar para compreender esse jogo vivenciado no ambiente educacional.

Perguntamos as colaboradoras denominadas R.C 01, R.C 02 e R.C 03 se elas saberiam dizer como é uma escola que recebe alunos quilombolas e não quilombolas e se saberiam informar na escola quem são os quilombolas e os não quilombolas. As respostas das colaboradoras foram:

Os alunos quilombolas, são alunos daqui mesmo da comunidade, eles se consideram quilombolas e os alunos não quilombolas são aqui da circunvizinhança que vem pra nossa escola, eles nem são quilombolas e nem se consideram quilombola (A.C 02).

Eu sei assim... eu hoje, eu não sei, sim. Ao mesmo tempo sim, porque se a comunidade quilombola que recebe alunos da região do Socorro, da Daramão,

Imbiruçu, Sertãozinho. Então esses alunos não são quilombolas, então eles são migrados de lá pra comunidade pra estudar aqui na comunidade quilombola, então são esses alunos, são alunos que não são quilombolas, eles vem pra comunidade pra poder estudar na escola (A.C 03).

Não. Porque tem vários que não são quilombolas e os que são. Igual aqui tem vários alunos de fora que não são quilombolas e faz parte da escola, né?

P = mas, chegando na escola você sabe dizer quem é quilombola e quem não é? Os que eu conheço daqui sei sim. Sei os que são e os que não são (A.C 01).

Nota-se nas respostas das mães que todas conseguem distinguir na escola quem faz parte da comunidade. Faz questão de afirmar que os de fora não são e nem se consideram quilombolas, são migrados e que a função desses alunos de fora é apenas estudar na comunidade. Essas falas expressam uma fronteira entre os de dentro e os de fora. O ser das circunvizinhanças ou de outras regiões como o expresso nas respostas significa delimitar claramente cada espaço e os diferenciar.

Quanto a gestão da escola quando perguntada se saberia diferenciar os alunos da comunidade na qual a escola está situada e os que são de outras comunidades, mas que frequentam o mesmo espaço escolar, respondeu:

É fácil porque a nossa comunidade a gente não tem um grande número elevado de alunos, os alunos são poucos, então, eu conheço todos, identifico todos e também identifico aqueles que vem de outras localidades. Porém, o trabalho é feito de uma forma geral mesmo, agregado aos mesmos valores.

P = você acha que os professores e os alunos que frequentam a escola saberiam dizer quem é quilombola e quem não é quilombola na escola?

Eu acredito que os alunos talvez não. Mas, os professores uma boa parte conseguiria. P = você consegue perceber alguma diferença fenotípica, o jeito de ser, comportamento, aprendizagem entre os quilombolas e o não quilombola? Você acha que existe essa diferença?

Eu não vejo, até porque como a gente é uma escola agregada no campo, eu não vejo muito essa diferença, os alunos eles agrega praticamente os mesmos valores e as regiões serem bastante próximas. Existe um pequeno detalhe que eu percebo que existe uma diferença na questão do comportamento, talvez o comportamento dos alunos da comunidade quilombola ele tenha um comportamento melhor, eles não são tão agressivos, tem um comportamento respeitoso melhor... e os que a gente recebe eles não demonstra tanto esse comportamento (G.C 01).

Ainda que seja dispensável relacionar a fala da G.C 01, porque essa já está explícita em seu discurso que sabe distinguir os educandos de acordo com cada região, é importante frisar que a G.C 01 consegue estar atenta a detalhes que se apresentam como elemento de diferenciação. O comportamento dos educandos que moram na comunidade, segundo a G.C 01, se revela menos agressivo, o trato respeitoso daqueles que já são da comunidade para com os de fora e os funcionários talvez seja porque estes consigam ver em seus pares as mesmas características ou pontos que os unem como a vivência em torno dos mesmos elementos culturais e identitários.

Segundo Brandão (1996), a sociedade é construída com sujeitos e esses sujeitos em relação com outros procuram dar sentido as suas estruturas sociais por meio de suas trocas e relações de poder. Essa relação se manifesta nas diferenças e o poder pode estar constituído em se sobrepor ou fazer com que em suas relações sejam evidenciados os traços que os diferem. Nesse campo das diferenças perguntamos a P.C 02 se ela saberia distinguir em sua sala de aula os educandos quilombolas dos não quilombolas a professora respondeu o seguinte:

Na minha sala de aula? P = sim.

Porque como eu te falei eu já trabalho há um tempo, uns 9 a 10 anos mais ou menos na escola, então... todos os anos a gente já sabe, tipo: chega um aluno, a gente “ah, esse é irmão” o aluno do nono ano saiu, foi pro ensino médio, mas, chegou um do sexto ano, “olha esse é irmão de fulano, Junior é irmão de Ícaro”; a gente já sabe se Ícaro é um aluno quilombola, Francisco também, Júnior também, vai ser um aluno quilombola. Ai a gente acaba no bate papo perguntando, conversando a gente descobre que esse aluno é um aluno quilombola.

P = E no caso de seus colegas professores, você acha que todos os professores saberiam fazer essa diferença em sua sala de aula?

Não. De forma alguma. Até porque cada professor tem sua metodologia, tem professores que chegam, duram o ano inteiro, outros duram seis meses, outros não se identificam saem logo, outros ficam anos, mas não, não tem esse bate-papo com o aluno acha que a escola é local de dar aula e pronto. Então, eu acredito que nem todo mundo, tem alunos também que não sabe que o colega é quilombola, só vai saber o próprio aluno, ou como eu tô dizendo, ou nesse bate-papo, ou aluno que conhece a região do outro aluno (P.C 02).

A professora, por ter uma quantidade de tempo maior na comunidade consegue identificar aqueles que residem no espaço. É por meio do diálogo com os alunos e fazendo ligação entre as famílias que consegue identificar, fazendo ser possível especificar quem é membro ou não da comunidade. A respeito dessas diferenças pode-se afirmar que:

Quando se define um grupo étnico como atributivo e exclusivo, a natureza da continuidade dos traços étnicos é clara: ela depende da manutenção de uma fronteira étnica. Os traços culturais que demarcam a fronteira podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar – apesar de tudo, o fato da contínua dicotomização entre membros e não membros permite-nos especificar a natureza dessa continuidade e investigar a forma e o conteúdo da transformação cultural (BARTH, 1998, p. 195).

Para compreendermos se nessa relação os professores conseguem diferenciar os educandos da comunidade em relação aos demais fizemos a mesma pergunta a P.C 04, a P.C 03 e a P.C 01.

Eu creio que quem já é de lá que conhece a realidade, eu creio que sabe, agora na minha situação, outros professores que chegam igual a mim, eles tem dificuldade sim de saber, quem é quilombola e quem chega de outra comunidade que não é quilombola. Aí precisa de um certo tempo pra conseguir saber essa realidade. Eu não conseguiria distinguir, justamente, os que são quilombolas e os que não são. Eu, o tempo que trabalhei lá, eu não consigo distinguir, apesar que eu trabalhei na verdade um ano porque o outro na foi de pandemia, eu comecei, mas, foi de pandemia (P.C 04).

Olha... essa diferença é meio complicada porque assim eu vejo que o tratamento são iguais. O tratamento é igual, não vejo diferença nenhuma, porque a gente tem lá muitos alunos que vem de outras comunidades que não é quilombola, eles não são quilombola e o tratamento é igual. Não há diferença nenhuma de tratamento de aluno (P.C 03).

Olhe... eu diferencio, pelo simples fato de tá trabalhando com eles, tô trabalhando ali com eles e vejo que alguns eles não querem aceitar. A gente vê mesmo alguns brancos né? Alguns alunos brancos que a gente tem que é branco que também a mãe nem se conhece, a mãe não tem conhecimento. É tanto que pra trabalhar com esses alunos precisa primeiro trabalhar com as mães, porque muitas mães elas não se reconhecem, elas não sabem nem o devido valor que tem e muito menos a respeito (P.C 01).

Com exceção da P.C 04, os demais educadores conseguem distinguir os alunos da comunidade. A P.C 04 justifica a sua dificuldade porque trabalhou pouco tempo na escola, a P.C 01, que trabalha na comunidade há 23 anos, além de conseguir diferenciar os membros dos diferentes grupos na escola, consegue identificar também as marcas do preconceito e do racismo presentes em situações em que poucas vezes a figura do negro é estampada nos livros. A professora defrontou essas diferenças manifestadas de racismo e preconceito vindos de pessoas de fora da comunidade quando resolveu trabalhar um livro com a imagem de negros retratando um contexto. A esse respeito à professora relatou:

Uma vez, foi mandado uns livros pra casa, da secretaria, que falava sobre a história do negro e a gente distribuiu para os alunos e algumas mães voltou esse livro pra escola “diz a professora que você não vai ler esse livro! Que essa história não tem nada a ver com você.” Então eu vi que aquelas mães que não aceitaram o livro é porque elas não entendem, elas não sabem quem são, elas rejeitam essa questão quilombola (P.C 01).

Apesar das comunidades vizinhas frequentarem a escola, percebe-se que a relação entre estas e a comunidade quilombola, ou pelo menos por alguns aspectos relacionados a ela, não são bem recebidos pelos que estão de fora. A P.C 01 ao relatar o posicionamento das mães dos alunos em relação ao livro disponibilizado, deixa explícita a aversão de algumas delas quanto ao que era estampado no livro. As diferenças não só se manifestaram na negação do outro, mas também foi demonstrada em forma de preconceito e repulsa, comparando entre quem recebeu o livro (os de fora) e quem disponibilizou (a escola quilombola), parecia haver um sinal de inconformidade por parte dos que não se sentem quilombolas.

Além das diferenças manifestadas entre os de dentro da comunidade e os de fora, a pesquisa se estendeu aos que são da comunidade, objetivando descobrir a partir da relação desses pais com a instituição escolar qual a visão deles em relação à escola que seus filhos estudam, se a escola os representa ou se confiam na ação da entidade enquanto espaço de incentivo às práticas culturais e representatividade das questões quilombolas.

Quando questionados por que matricularam seus filhos na escola quilombola e o que

eles acham da escola dos filhos, os pais responderam:

Até o momento eu não tenho muito o que falar, ele aprende de acordo com o que é possível, ainda falta ainda melhorar bastante, mas, o que era no passado vem avançando, o ensino vem avançando, muitas coisas vai melhorando. A nossa comunidade não tinha a parte do infantil, agora já tem, corremos atrás conseguimos que a nossa escola pegasse alunos de três anos, eles falam de 2 e meio, mas eles vão de três anos até o ensino médio. Hoje ela já funciona bem melhor do que o que era. P = em que a escola precisa mudar, então melhorar?

Eu acho assim que a escolha dos professores, porque quem escolhe não é daqui, tem aquela escolha deles escolherem lá em baixo e dá mais prioridade aqui a nossa região, mas até porque a gente sabe que o professor só entra quem é concursado, ainda tem essa pendência de quem mora aqui, às vezes, só trabalha se tem um concurso e o professor geralmente aquele que passou no concurso e geralmente acontece com o que vem de fora, os que mora aqui consegue entrar, mas é lá no final ( R.C 02).

Como expresso na resposta da R.C 02, ela faz uma comparação entre a escola que tinha no passado e a que existe hoje. A mãe admite que houve um avanço na educação, porém, quando afirma que o filho aprende o que é possível e que precisa melhorar bastante, deixa evidenciado que a escola ainda não dispõe de um ensino totalmente aceitável pelos pais na opinião da mãe. Uma questão importante que a entrevistada chama atenção é a escolha dos professores, fazendo questão de salientar a ausência de professores da própria comunidade atuando na escola. A escolha dos professores é por concurso público e quem dispõe os professores para a comunidade é a secretaria, deixando os profissionais da comunidade para chamar no final quando há vaga.

Quanto à fala da R.C 03, quando solicitada a responder sobre a visão que ela tem da escola, obtivemos a seguinte resposta:

Porque é uma oportunidade uma escola ser quilombola e ser também bem próximo a nossa casa e ser uma escola de referência, até pelo nome de ser quilombola tem uma escola do porte que é dentro do nosso povoado.

P = o que você acha da escola que seu filho estuda?

É como eu falei no início, por ser uma escola quilombola muito ótimo, claro, por ser uma escola quilombola, ser próximo da minha casa, muito bom. Só que hoje eu vejo que se tornou uma escola voltada pra política, lado político, então, não é aquela escola hoje, que era antes do pai ter participação, do pai ter aquela... os pais, no caso tá mais próximos dos seus filhos, não. Hoje se tornou um caso político, fazer que nem diz minha mãe “quem tem a unha maior que sobe na parede”. Então é assim, é voltado mais pra essa questão, é como eu falei no início, não tá olhando profissionalismo do profissional, do professor, capacitar o professor pra escola, então, isso aí é que eu vejo um lado negativo; porque nós temos professores excelentes, agora falta capacitar esses professores (R.C 03).

Notamos que a R.C 03 tem engajamento nas questões referentes às comunidades quilombolas, segundo a informante, o motivo pela escolha, além da proximidade com sua residência, está ligado ao fato da instituição ser uma referência quilombola. Ela vê como uma oportunidade para os filhos, pois estando ligados a uma escola em uma comunidade

tradicional pode gerar ensejos futuras. Ao mesmo tempo em que expressa gostar da escola, a entrevistada manifesta haver em seu discurso a presença do conflito e do jogo político na instituição. Segundo a mãe, a participação dos pais já não é mais como no passado, tendo em vista que questões pessoais e políticas se sobrepõem as profissionais, a instituição não prepara o professor para atuar na escola, enfatiza que os professores são bons, porém, não receberam o devido preparo para atuarem na escola de uma comunidade quilombola.

Sobre o que acha da escola em que o filho estuda a R.C 01 respondeu:

Tanto assim por causa do lugar que eu vim morar e tinha que estudar aqui e realmente sim eu considero muito a comunidade quilombola pra mim assim é um lugar muito proveitoso.

P = o que você acha da escola que seu filho estuda?

Eu acho ótima, assim, né? Pelo quanto ser perto de casa pra ele estudar, é bom... mas, a aprendizagem, se for olhar assim pela parte dos professores eu não tenho o que falar, mas em parte de direção, funcionário, sabe? Sobre o que participar da escola, gestão essas coisas, então eu não acho muito essas coisas... precisa melhorar bastante (R.C 01).

A R.C 01 aponta a proximidade da escola com a sua casa como requisito importante, entretanto, em seu discurso aponta a presença do conflito/ inquietação em relação ao modo como a escola é gerida. A mãe destaca a necessidade em melhorar a forma de gerenciamento do espaço pedagógico no tocante a gestão.

A comunidade reconhece o trabalho dos educadores que trabalham na escola, diz que são preparados quanto à formação profissional, mas sinaliza como falha a presença de educadores que não têm uma ligação com a comunidade quilombola, portanto, nem sempre envolvidos com a comunidade. Ao mesmo tempo em que há uma defesa da escola por parte de alguns pais, em nossa presença cotidiana na comunidade, não só como pesquisador, mas como professor da unidade há quase dez anos, muitos pais, apesar de serem quilombolas, apesar de dispor de uma escola na comunidade que atende do ensino infantil ao ensino médio, alguns preferem enviar seus filhos para estudar na zona urbana, alegando que na escola da cidade as oportunidades são maiores, que o ensino da cidade é diferente. Essa realidade se aplica principalmente aos alunos que saem do ensino fundamental II para o ensino médio.

Mesmo diante das inúmeras diferenças no interior da escola, quando perguntado aos professores se eles já presenciaram ou perceberam algum tipo de tratamento diferenciado dos colegas em relação aos alunos pelo fato de serem quilombolas, as respostas de todos convergiram para o mesmo ponto. A esse respeito os educadores responderam:

A: todos iguais (P.C 03).

Não eu não percebi diferença não. Acho que são tratados iguais pelo que eu

percebi. Mesmo porque é o que eu falei antes não consegui distinguir quem é quilombola e quem é de outras comunidades (P.C 04).

Eu acredito que não há diferença entre quilombola e não quilombola. Pode existir diferença entre outras coisas, assim, entendeu? É vamos dizer, classe social, não sei, mas a questão específica mesmo dos quilombolas e não quilombolas eu não vejo diferença, nem comigo, nem com meus colegas (P.C 02).

Olhe, eu nunca tinha observado isso. Eu nunca tinha observado isso, viu? O que eu observo mais assim é trabalhar as especificidades dos alunos aqueles que tem deficiência é onde eu observo mais. Quanto assim ser quilombola nunca vi diferença nenhuma, nunca vi professor tratar um aluno melhor porque de cor, eu nunca vi isso. Eu vejo assim que existe alunos específicos aqui na nossa comunidade, tipo Nestor<sup>5</sup>, não sei se você conhece, é um aluno assim que eu acho que a gente nunca, eu acho que digo todos, nunca deu o devido nunca olhou, nunca teve o olhar voltado para a questão dele. Nós não estamos preparados para lidar com alunos específicos. Alunos com problemas especiais, então eu só fico muito assim em questão dele. E alguns alunos que tem dificuldade devido a deficiência dele mesmo, ser dele mesmo (P.C 01).

Como a escola tem em seu corpo docente muitos professores oriundos de outras localidades, refletimos acerca das relações estabelecidas entre esses educadores e os educandos. No contato entre eles, as ações e diálogos estabelecidos podem nos dar pistas sobre as diferenças, da aceitação ou negação do outro. Segundo os colaboradores, os professores da instituição não fazem distinção entre os alunos, tendo como parâmetro o “ser” ou “não ser” quilombola, ou qualquer situação associada à cor, a cultura local e externa.

Porém, em seus discursos a A.C 03, a P.C 01 e a P.C 02 expressaram que relacionado a outros fatores não associados ao pertencimento quilombola, existe sim um tratamento diferenciado. A A.C 03 expressou em sua fala que ela se sente diminuída em relação aos demais e que percebe uma diferença no tratamento de alguns professores no sentido de acreditar que tem menos potencial para aprender quando comparado com os demais colegas. Segundo a aluna isso não está associado ao fato de ser quilombola, e sim de não conseguir aprender com a mesmofacilidade com que os demais aprendem.

A respeito da relação professor e aluno, P.C 02 e P.C 01 relataram que não percebem um tratamento diferenciado por “ser” ou “não ser” quilombola, no entanto, a P.C 01 destaca que nota um tratamento diferente quanto ao nível social, independente do aluno ser ou não quilombola. Já a P.C 01 deixa claro a necessidade de se trabalhar com alunos que têm deficiência na escola. Talvez por falta de preparo do professor esses alunos não recebem a devida atenção ou direcionamento no processo de aprendizagem, segundo a P.C 01 é necessário olhar para esses alunos de forma diferente, é preciso incluí-los no processo.

Nessa relação entre os diferentes, entre professores de fora e educandos da comunidade,

---

<sup>5</sup> Nome fictício.

no que diz respeito ser ou não quilombola a convivência e a relação entre os diferentes parece se apresentar, segundo a fala dos entrevistados, de modo não conflituoso. Porém, outras questões dissociadas do pertencimento a esse grupo étnico emergiram e parecem estar associadas às desigualdades no processo formativo, o não preparo do professor em lidar com a educação direcionada para pessoas com deficiência e questões sociais.

O ambiente escolar é um terreno fértil para se tornarem explícitas as diferenças entre alunos quilombolas e não quilombolas. Esse espaço, devido a sua diversidade muitas vezes favorece os grupos acessarem e marcarem suas peculiaridades. Cabe a escola quilombola, como instituição voltada para o incentivo da promoção das diversidades, oferecer uma educação que contemple as expressões históricas, culturais, sociais e relacionais de seus membros e da comunidade local. A educação escolar quilombola oferecida nas comunidades tradicionais tem em seu alicerce a valorização das diferenças e ser a expressão e o retrato da comunidade na qual a escola está inserida.

### **3.4 CATEGORIA: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

A educação acontece em múltiplos contextos da vida do indivíduo e está ligada a escolarização que é a sistematização do processo educativo, no qual o ser irá, por meio de diversos instrumentos, ser partícipe de algum tipo de aprendizagem capaz de direcioná-lo a conteúdos específicos para determinadas funções na sociedade.

A educação é um exercício de cidadania que deve ser direito de todos e dever do estado. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Art. 1º) “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações.” Ou seja, ela ocorre em locais distintos e deve ser levada em consideração as diversas peculiaridades de cada local e população.

Quando o processo educacional ocorre entre etnias diferentes há de se levar em consideração o fator histórico que envolve cada grupo, pois não devem ser ignorados os vários elementos que ao longo do tempo contribuíram para que as desigualdades prevalecessem, sejam elas política, social, econômica e, sobretudo no nosso caso em uma educação voltada para a valorização às várias manifestações singulares das comunidades quilombolas.

A terceira categoria abordada dentro do estudo das relações interétnicas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança é a educação escolar quilombola. Emergiu nessa categoria o questionamento sobre como é estudar em uma escola quilombola, os entrevistados,



em sua maioria convergiram suas respostas no sentido de reafirmar a categoria diferenças, ou seja, reforçaram a importância da cultura, diferenças e da história da comunidade quando comparada a outras localidades maiores:

Estudar é bom, lá, porque a gente aprende da nossa cultura a se aprofundar mais e também a conhecer pessoas que [...] não conhecem a nossa cultura “pá” (sic) aprender também (A.C 01).

Rapaz eu num posso afirmar porque eu nunca estudei ne uma escola que não é quilombola, só na quilombola e... eu acho que é normal por que também eu nunca estudei em nenhuma outra não sei a diferença ( A.C 02).

[risos] né ruim não, é bom...

P = o que é que tem de bom, então, nessa escola quilombola?

[risos] é... [pensando] tem a maneira de... de... como é o nome... de ensinar, eu acho que é assim, tem a maneira de ensinar os quilombolas... hum ( A.C 03).

Pra mim de estudar ne uma escola quilombola e não quilombola tem diferença, porque na escola quilombola tem vários, vários, várias pessoas boas, educadas como os professores e nas outras escolas assim tem mais gente perigosa como em Salvador mesmo que eu estudava tinha várias gente perigosa lá dentro. Pra mim a diferença é essa, pra mim é bom estudar na escola quilombola, bem mais melhor que na escola de Salvador ( A.C 04).

A A.C 01 relatou a importância de se estudar na escola quilombola, segundo a informante, é de lá que é transmitida a cultura quilombola. Isso deixa evidente que a escola, mesmo que de forma não tão incisiva, vem trabalhando em seu programa as questões relacionadas à realidade da comunidade, sua cultura e tradições. Ela reforçou o papel da escola na transmissão dessa cultura frente às pessoas não quilombolas quando afirma que é bom que elas conheçam e aprendam a nossa cultura. A A.C 01 vê na escola um espaço de divulgação dos saberes quilombolas e enfatiza que na escola da comunidade os outros também aprendem sobre as vivências locais.

O A.C 02 destaca em suas palavras que a realidade escolar que ele conhece é aquela em que ele está inserido, mesmo não nascendo na comunidade, ele não teve contato com outras instituições de ensino que apresenta outra realidade daquela vivenciada. Afirma gostar da escola onde estuda, porém, quando se trata da diferença entre a sua realidade escolar e outras, já não consegue expor o que diferencia das demais escolas, já que não teve vivência educacional em outras instituições de ensino.

Ao se posicionar, o A.C 04 enfatiza ser muito bom estudar na escola porque tem muitas pessoas boas, levando em consideração que veio de uma realidade completamente diferente da vivenciada na comunidade. Tendo passado pela experiência de morar em Salvador, ao comparar as duas realidades o educando afirma que a escola da comunidade quilombola é

muito diferente da escola de onde ele veio. Em Salvador, por se tratar de uma cidade com realidades diferentes, com uma estrutura onde as relações entre os grupos não eram muito próximas, o educando não se sentia tão à vontade quanto na escola da comunidade quilombola, em que a proximidade entre os grupos permite maior interação e as relações ocorrem de modo mais harmonioso.

A A.C 03 destaca o modo de ensinar da escola quilombola. Quando questionada sobre como é estudar naquela escola responde que não é ruim, que “a maneira de ensinar é bom”. Isso pode demonstrar que a prática pedagógica desenvolvida na escola satisfaz ou pelo menos se aproxima de sua realidade, é condizente com o que ela vivencia em sua vida cotidiana, ou está se referindo apenas ao trabalho desenvolvido na escola levando em consideração a metodologia utilizada pelos professores, não a relação dos conteúdos com a realidade local.

Ao declararem que estudar na escola Quilombola Caminho da Boa Esperança era algo positivo na visão dos entrevistados, surgiu a necessidade de saber se o que os professores da referida escola trabalhavam era condizente com a realidade quilombola, se os saberes produzidos no espaço escolar estavam em consonância com os saberes tradicionais vivenciados na comunidade. A A.C 01 demonstrou que o conteúdo da diversidade e da identidade quilombola vem sendo trabalhados na escola por parte dos educadores. Ele está integrado com as práticas específicas da comunidade, tanto na escola quanto na atividade religiosa da comunidade, no caso da entrevistada, ela tem forte engajamento na Igreja Católica. A colaboradora relatou que na escola os conteúdos voltados para a realidade e cultura quilombola são trabalhados:

“Trabalham... na disciplina de diversidade cultural, de ensino religioso que sempre vem falando da nossa cultura que a gente aqui na comunidade, sempre vem tentando retratar em pesquisas que a gente faz aqui” (A.C 01).

Podemos constatar no relato da entrevistada que em algumas disciplinas curriculares a temática voltada para o estudo das tradições e culturas quilombolas vêm sendo trabalhadas, são feitas pesquisas relacionadas a comunidade. A discente vai além quando compara a escola da comunidade com outras escolas. Ela consegue diferenciar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola quilombola e aponta as características que diferenciam a escola dela das demais:

A escola aqui é quilombola, ela [...] os trabalhos, ela busca mais pesquisar assuntos da comunidade e busca trazer moradores da comunidade, a história da comunidade e escolas que não são quilombolas não buscam muito pra esse assunto, só as vezes na consciência negra, essas coisas... (A.C 01).

A A.C 01 deixa claro em sua fala que conhece a importância da comunidade no envolvimento das atividades da escola. A presença e participação dos moradores no ambiente

escolar deve ser uma característica marcante das comunidades quilombolas, já que os saberes produzidos pelos mais velhos da comunidade devem ser compartilhados com os mais novos, como forma de valorização das práticas culturais da comunidade. Ao enfatizar que a escola busca pesquisar assuntos da comunidade e levar os moradores para dentro já demonstra uma diferença em relação a outras instituições de ensino. A aluna ainda vai além, quando afirma que as outras escolas que não são quilombolas não fazem isso, que os temas ou questões voltados para os quilombolas só são lembrados em outras escolas às vezes no dia da consciência negra.

Todos os entrevistados afirmaram que a escola trabalha as questões relacionadas a cultura quilombola na escola:

Trabalham... na disciplina de diversidade cultural, de ensino religioso que sempre vem falando da nossa cultura que a gente aqui na comunidade, sempre vem tentando retratar em pesquisas que a gente faz aqui ( A.C 01).

Com certeza. Ciências, geografia, português, artes tem hora que faz também. Agora matemática acho que não, até hoje (A.C 02).

Todas não. É... diversidade cultural, fala. É, diversidade cultural a professora fala. P = é só essa disciplina que fala sobre quilombolas?  
História. História fala (A.C 03).

Ensino Religioso, Diversidade Cultural e Artes em vez em quando que passa pa (sic) fazer trabalho sobre a história quilombola ( A.C 04).

Podemos observar nas falas que quase todos os entrevistados apontaram as disciplinas de Diversidade Cultural, Ensino Religioso e Artes como componentes curriculares que abordam a temática quilombola. Além dessas disciplinas, outras ainda são citadas como História, Geografia e Língua Portuguesa como componentes que parcialmente abordam as questões relacionadas às comunidades tradicionais. Além de haver um trabalho voltado para a pesquisa e estudo de questões relacionadas à cultura e saberes locais por parte dos professores de algumas disciplinas em sala de aula; os alunos quando questionados se havia diferenciação em relação ao tratamento dos alunos quilombolas e não quilombolas por parte dos educadores, os entrevistados responderam que os professores não dispensavam um tratamento diferenciado entre os alunos, sendo quilombola ou não todos eram tratados da mesma forma.

Eis alguns trechos dos relatos da relação professor – aluno na escola quilombola:

Não, não acho que isso acontece não, eu acho que eles trata tudo, tudo da mesma forma, sendo quilombola ou não eles trata do mesmo jeito (A.C 04).

Não...ele trata todo mundo da mesma forma... (A.C 01).

É, na escola que eu estudo todos são tratados da mesma forma. Mas... em outros lugares eu acho que não ( A.C 02).

Não (A.C 03).

A A.C 03 relatou que percebe certa diferença por parte de alguns professores em

relação ao tratamento. Ela afirmou que alguns professores tratam diferentes aqueles alunos que são considerados mais inteligentes, ou seja, recebe melhor tratamento por parte de alguns professores quem se destaca no conhecimento. Eis a resposta da entrevistada quando se refere ao assunto:

Eu acho que alguns professores trata uns diferente dos outros [...]eu acho que é porque um é mais sabido do que o outro, sabe mais aí trata melhor e aquele que não sabe deveria ajudar mais ( A.C 03).

A A.C 03 fez questão de salientar que o tratamento diferenciado por parte de alguns professores não se deve ao fato de ser quilombola e sim por ela se sentir como sabendo menos que os demais colegas, de não estar no mesmo nível educacional ou não conseguir acompanhar os conteúdos trabalhados em sala como os demais o fazem. Percebe-se na fala da aluna um sentimento de inferioridade em relação aos demais e as marcas do conflito existente na escola. Esse conflito pode se manifestar muitas vezes de forma silenciosa e seletiva:

Pra mim eu acho que é o motivo que eu não sei muito das coisas... é que eu não sei muito. [choro] (A.C 03).

O sentimento de inferioridade, muitas vezes é decorrente da falta de investimentos em uma educação voltada para as comunidades quilombolas. Isso gera insegurança e deficiência, podendo acarretar sérios danos ao desenvolvimento intelectual, social e emocional de crianças, jovens e adolescentes que residem em comunidades tradicionais. Há uma dívida histórica para com estas comunidades, dívida essa que muitas vezes gera aniquilamento social, exclusão e o convencimento de que o aluno não está no nível dos demais, provocando com isto o recuo do mesmo nas relações com outros grupos que tiveram maiores chances.

Discutir as relações interétnicas e as questões identitárias desenvolvidas no ambiente escolar é algo que nos proporciona uma reflexão profunda a respeito da forma como o ensino vem contribuindo ou não para o desenvolvimento do educando, e de quais formas a aceitação ou negação da identidade e as relações interétnicas podem influenciar na formação do ser. A reflexão acerca das relações processadas na escola quilombola pesquisada perpassa necessariamente pela análise não só do contato entre educandos. A escola se constitui como um todo, famílias, comunidade, educadores e gestão escolar são partes que, dissociadas não dão sentido a escola e seu fazer pedagógico. Para interpretar de forma coerente e abarcar a maior quantidade de informações acerca dessas relações, analisamos o entendimento dos educandos a respeito da educação escolar quilombola, o ponto de vista dos professores, pais, e gestão escolar.

Discutir sobre a educação escolar quilombola nos impulsiona a questionar: quem são

os professores que trabalham na escola da comunidade quilombola? Esse questionamento se torna tão importante quanto o tipo de educação que a escola está oferecendo. Ter em seu quadro de funcionários professores que não são em sua maioria da comunidade pode ser um impedimento para a escola desenvolver uma educação condizente com as realidades locais? Para analisarmos os pontos acima mencionados, perguntamos aos educadores que fizeram parte da nossa pesquisa: como ocorreu a sua designação para a escola quilombola e como é selecionado o professor para trabalhar na comunidade?

Olhe, de imediato eu não conhecia a escola a qual eu trabalho, eu fui através de... a escola que eu trabalhava antes não tinha mais vaga, na verdade eu fui por falta de local, de outro local pra trabalhar. E por se tratar de um colégio que estava iniciando [...], eu acabei sendo designada para essa escola. Porque a escola que eu trabalhava, como eu já falei, devido a evasão de alunos e também era uma escola que funcionava o ensino médio, e esse ensino médio como nós sabemos, responsabilidade do estado foi retirado do município, aí eu fiquei sem turmas pra trabalhar e acabei indo para essa escola quilombola ( P.C 02).

Eu, quem me chamou foi a diretora, na época.

P = Então não há uma seleção específica para trabalhar na escola quilombola? Não.

P = no seu caso recebeu um convite da diretora e aceitou o convite, foi isso? Justamente (P.C 04).

A minha ida pra lá foi na verdade por falta de um outro lugar, porque eu trabalhava na sede, aí como eu estava atuando como diretor de escola, aí houve uma mudança de imediato e como não tinha um outro lugar pra me colocar, então me enviaram pra lá. Porque lá estava precisando de professor e lá tô até hoje, não me mudaram ainda e os demais que eu vejo é a mesma coisa, pela necessidade de professor lá na escola e aí eles vão enviar as pessoas pra lá. Entendeu? Vai enviando... algumas pessoas que não pode ir vai lá justificar o motivo de não poder ir, faz aquelas trocas, entendeu? É mais ou menos isso aí (P.C 03).

Olha, é como eu te disse [né], eu morava em Salvador e quando retornamos pra cá precisava de um professor [né] que na época era o professor Ailton, num sei se... Era Ailton também o nome do rapaz, morava em Wenceslau, quando eu cheguei pra cá, ele tinha saído, simplesmente ele saiu, entendeu? Teve uma [uma...] confusão aqui e ele deixou a escola, então, foi no mesmo período que eu cheguei pra cá e achei assim a falta de um professor, precisava de um professor na sala de aula [...] eu tinha concluído o meu grau, já tinha dado banca lá no interior, que eu sou do interior[...] então eu fiz o concurso e me concurrei, você entendeu? Aí no que eu me concurrei, eu permaneci na escola (P.C 01).

Como explicitado nas falas dos professores a respeito de como foram designados para escola quilombola, não se percebe a utilização de critérios que levem em consideração a condição da escola e da comunidade quanto à escolha dos professores. Nota-se que a escola é utilizada na localidade como uma espécie de escape para o município; a presença de parte dos professores está relacionada ao fato de ficarem excedentes em outras unidades escolares do município e pelo por não poderem ser desligados, tendo em vista que são concursados, logo, são encaminhados para comunidade. Por conseguinte, esses profissionais não têm conhecimento da dinâmica de como funciona o processo educacional em uma escola quilombola e sua vivência comunitária para fazer o paralelo entre a realidade da comunidade com os saberes produzidos na escola. Em nossa pesquisa perguntamos aos professores se

receberam formação específica para trabalhar em uma escola quilombola. A esse respeito os educadores responderam:

Ainda não, viu? É isso que a gente trabalhou agora no currículo. Esses meses, trabalhamos online, né? Não trabalhamos com os alunos não, trabalhamos pra nós mesmos professores essa questão, e ficou da gente ter esse estudo específico: a questão do quilombola. Vai ter esse estudo, acredito que sim. Já nos encontramos pra falar sobre, entendeu? Mas em questão de como trabalhar a gente vai ter que sentar pra trabalhar, estudar como a gente vai fazer para estar trabalhando especificamente pra essa demanda (P.C 01).

Não, não, não. Tivemos assim... alguns cursos rápidos de capacitação voltado para a comunidade quilombola, mas coisa assim que não... não vou dizer assim uma formação para o professor poder atuar numa escola quilombola. De maneira nenhuma, mas tivemos capacitação voltada pra escola quilombola (P.C 03).

Não recebi. Até que... eu nem sei se posso falar isso aqui, mas, eu quando eu fui pra lá passou alguns meses e eu procurei se tinha algum documento base e até hoje eu tô esperando alguém me dar (P.C 04).

Houve, poucas, mas houve. Principalmente para turma da EJA, houve. Se não me falha a memória, eu tô te falando da minha pessoa, houve uma pra todos os professores do fundamental II, houve uma pra professores da EJA, que eu também participei e houve também para o fundamental I que sempre tem algumas coisas, certo? Essas são as últimas que eu lembro. Mas, já teve outras também (P.C 02).

Dos quatro professores questionados se receberam formação específica para trabalhar com a educação escolar quilombola apenas uma disse ter recebido alguma formação para exercer suas funções na instituição. Há uma disparidade, portanto entre o que defende as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola quanto a formação dos educadores e a realidade apresentada na pesquisa. A formação para os professores que atuam em escolas quilombolas é de fundamental importância para que a instituição ofereça uma educação condizente com a realidade local. Essa formação é um direito das comunidades e um dever do poder público em oferecer as possibilidades para que o trabalho na escola transcorra de acordo com as normativas específicas para cada situação educacional.

Quanto ao material didático utilizado na escola perguntamos aos professores e aos pais dos educandos se eram condizentes com a realidade dos educandos e da comunidade. A esse respeito os colaboradores responderam:

O material não está adequado a educação do campo, não está adequado a educação quilombola, não está adequado nem a educação, vamos dizer, a educação pública do Nordeste. [...] é usado de uma maneira generalizada, aluno que é da cidade o aluno que é do campo, vamos dizer: o ensino que é lá do sul o mesmo assunto que é do norte, nordeste, principalmente relacionado a essa questão de ser ou não ser quilombola, não existe, o que existe é como eu te falei anteriormente é a gente ter um certo conhecimento vai adquirindo com o tempo com o local, com a nossa busca na pesquisa e aí a gente passar esse conhecimento com o próprio aluno, com a própria comunidade[...] mas não existe, nem existe material uma apostila, nada diferenciada, voltada pra essa questão quilombola, nem pra gente ler o material, o que vem é o que o brasileiro tá cansado de saber que é a história do negro, geralmente trazendo o sofrimento do negro, só falando de sofrer, sofrer, sofrer, de ser escravizado, só isso. Nem da questão da cultura, coisas positivas não vêm trazendo (P.C 02).

Eu acho que não são. Porque o mesmo material que é usado, pelo que eu percebi eu trabalho as duas realidades. Eu trabalho as duas realidades e pelo que eu percebi o mesmo material é usado lá (P.C 04).

Não.

P = por que ?

Porque a gente ver que o que é passado pra nós referente ao ensino quilombola é totalmente diferente, entendeu? Exige muito mais atenção e, no entanto, o material que é passado pra gente inclusive os livros didáticos não tem nada a ver com a escola quilombola. Nada haver, principalmente os livros didáticos que é um dos materiais que a gente mais utiliza ( P.C 03).

Eu acho que o material não é condizente não com a escola. Acho os livros assim, principalmente agora ultimamente, tá vindo uns livros, professor, que tá deixando a desejar porque assim não é um livro assim claro; o aluno tá com o livro, mas ele tá perdido e, se o professor não tiver capacidade pra fazer ele entender aquele livro, vai ficar a ver navios. O livro não é capacitado para o aluno, não esses livros que tá vindo não tem nada a ver com o aluno. Se o professor não entrar com intervenção esclarecendo, mostrando, apresentando outras vias além do livro eles não vão aprender nunca. Porque o livro não é adequado (P.C 01).

A fala dos professores foi unânime quanto à adequação do material didático a realidade da escola. Não existe no âmbito da administração municipal a formulação de material específico para trabalhar com as escolas quilombolas. Mesmo o município tendo algumas comunidades tradicionais em seu território não vem ocorrendo uma política específica municipal que contemple essas comunidades no que diz respeito à aquisição ou formulação de material didático específico para desenvolver os trabalhos. Notamos claramente um processo de seleção cultural e silenciamento nas escolas quilombolas. Se essas comunidades não se vêm representadas nos livros trabalhados em seus espaços, isso significa que elas não têm voz, ou essas vozes são abafadas por outras culturas representadas no material didático utilizado na escola, portanto:

Neste processo de seleção cultural, selecionam-se também os valores e sua viabilidade na formação do sujeito. Ou seja, o que não é valorizado pela escola precisa ser negado pelos/as estudantes se quiserem ter sucesso na escola e na vida. Este comportamento curricular produz certa traição: os/as alunos/as oriundos/as das camadas populares ou de comunidades tradicionais, cujo prestígio social e cultural degradingou-se (ou se encontra em processo de) na escola, devem negar suas origens e seus valores culturais. E negando-os, nega suas famílias e negam-se a si mesmos/as – é a concretização do lastimável fenômeno apresentado por Charlot (2005): aprender é trair (CHARLOT, 2005 apud FRANÇA, LIMA, 2015, p. 61).

Quando o quilombola aprende apenas o que lhe é imposto por outra cultura, ele pode ser conduzido à negação de sua realidade ou vivenciar os conflitos inerentes à imposição de uma educação distante de sua vivência. Viver em uma comunidade tradicional, com sua cultura e realidade e na escola ser apresentado a um material que o invisibiliza como o único, o verdadeiro, pode contribuir para fazer com que quem domina convença o outro a não se

aceitar ou a lhe convencer que é inferior. No Brasil o poder público desconsidera as comunidades, não escuta os anseios destas e não proporciona formação para os educadores exercerem suas funções nesses espaços. A dinâmica própria existente entre comunidade e escola quilombolas não são valorizadas. Muitos querem falar pelas comunidades quilombolas, mas não permitem que os maiores interessados falem sobre si. Falar em nome das comunidades e da educação desenvolvida em seus espaços é querer delegar ao de fora o que e como quem está lá deve aprender, é cercear o direito de crianças, jovens, adolescentes e adultos a se apropriarem do que é seu de direito.

Quando perguntado aos pais a respeito do material disponibilizado na escola e se os pais tinham participação na escolha desse material, eles responderam:

Alguns sim. Ainda tão tentando dar uma melhorada no material, mas já tem material voltado pra nossa comunidade quilombola.

P = a comunidade tem participação ativa nas decisões da escola?

Não. A gente ainda não teve ainda essa participação na escolha do material, geralmente são os professores com o restante do corpo da escola, mas, com os pais ainda não ( R.C 02).

Não... é o mesmo material que qualquer outra escola. Não é diferenciado como uma escola quilombola, ele é um material como outra escola comum. Escola do mesmo município é tratado todas as escolas como igual.

P = a comunidade tem participação ativa nas decisões da escola?

Não, não. Já teve, hoje não tem mais. Até porque assim, a gente... eu mesmo como mãe de aluno e muitos aqui como pai de aluno, a gente não tem decisão numa escola, por exemplo: reuniões de pais e mestres, a gente... quando a gente vai saber as vezes já aconteceu, outras reuniões a gente não tem participação pra gente saber o que tá acontecendo, não, ninguém sabe de nada. Quando a gente vê, já aconteceu, já teve e acabou (R.C 03).

Não.. eu acho que não porque as vezes tem muitas coisas que faz parte da escola quilombola que eu acho que as vezes procura sobre os livros algumas vezes e não encontra, sobre a história, assim, sobre como os pessoal que são quilombola e os que não são, essas histórias eu acho que tem diferença, eu acho que não. Não tem.

P = a comunidade ela tem participação ativa nas decisões da escola?

Bem pouco. Nem todas as coisas participo, nem todos são participativos não. Às vezes aqueles que participam, [...] o pessoal da comunidade principalmente aqueles moradores mais velhos, quando é chamado, então são o que mais participa assim, mas pra sair mesmo, se deslocar da sua casa só pra ir lá participar, sempre tá caminhando junto com a escola eu acho que falta muito isso. Não participam (R.C 01).

Em relação à gestora, sobre a adequação do material a realidade da escola e a participação da comunidade nas decisões da instituição, obtivemos a seguinte reflexão:

Não são adequados. Eu acredito que ainda é como eu falei no início, falta ainda muito pra essa busca, esse estudo, esse conhecimento do que realmente trabalhar com o aluno das comunidades e escolas quilombolas, ainda falta.

P = Em relação a comunidade, ela tem participação ativa nas decisões da escola? Caso tenha de que forma os moradores participam ou se envolvem com as atividades desenvolvidas na escola?



Os professores se envolvem com os moradores da comunidade, em alguns momentos quando tem atividades extracurriculares a comunidade também é convidada a participar, a escola também participa dos eventos da comunidade [...] Evento patrocinado pelo SESI que foi feito dentro da escola junto com a comunidade, isso também favorece trazer a comunidade pra dentro da escola. Algumas atividades dessa forma, quando se tem a época do terno de reis os alunos também são convidados a participar. Essas atividades (G.C 01).

É necessário que o material didático específico seja não só valorizado pela escola como também sirva de instrumento importante na construção e fortalecimento da identidade quilombola. É importante que outros conhecimentos sejam veiculados no ambiente escolar, porém, isso não significa que os conhecimentos inerentes às comunidades tradicionais sejam descartados ou invisibilizados. O ato de aprender só se torna significativo se neste contiver as marcas das diferenças. É necessário que a multiplicidade cultural e as diferentes visões de mundo e sociedades sejam contempladas, caso contrário é dominação e não experiência construída nas diferenças.

Nas falas de todos os colaboradores da pesquisa ficou demonstrado que o material utilizado na escola não condiz com os requisitos exigidos pelas DCNEEQ em seu Artigo 7º que trata dos princípios dessa modalidade de educação. O município não vem oferecendo formação para que o professor realize o seu trabalho na comunidade quilombola e percebe-se que a gestão pública também não utiliza os critérios específicos para enviar os educadores para trabalhar na escola com características tão peculiares.

Quanto à gestão escolar, perguntamos se já havia recebido alguma formação específica para exercer suas atividades e se já houve formação para trabalhar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar:

Não. Até por que eu percebo que a própria secretaria ainda desconhece muitas das realidades e das diretrizes da escola quilombola.

P = A direção recebe formação específica para trabalhar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica?

Não, não totalmente. Embora, eu sempre tentei buscar dessa forma, de levar a secretaria quais são esses direitos e a gente nem sempre é atendido, nem sempre a gente é visto e isso às vezes dificulta o trabalho na escola (G.C 01).

A G.C 01 se vê impotente diante das questões relacionadas à condução da escola, porque apesar de morar na comunidade, conhecer todos os problemas e carências relacionadas à escola se sente fragilizada diante da situação. Segundo a G.C 01 até o órgão público responsável pela condução da educação municipal não conhece profundamente a realidade da educação quilombola. As vozes que ecoam da comunidade quilombola em defesa de uma educação que represente a ancestralidade do povo da localidade muitas vezes não são ouvidas por quem deveria garantir a reparação e um dos direitos elementares para o ser humano: uma educação

que o represente.

Portanto, é necessário que a gestão da escola quilombola tenha a autonomia para desenvolver a administração da unidade escolar de acordo com a realidade da escola e da comunidade. Não só a autonomia como algo imprescindível, mas a disponibilização de formação específica para que o trabalho e o desempenho da escola alcancem o seu objetivo, que é ofertar educação de qualidade. Em relação a sua designação para a escola a G.C 01 respondeu:

É designada através da secretaria e do gestor municipal, no caso o prefeito, fui designada, primeiro eu trabalhei como vice, depois como professora, depois como diretora, depois como professora de novo e agora estou como diretora novamente (G.C 01).

O fato é que, para desenvolver uma educação capaz de transformar a realidade histórica de exclusão é necessário que a escola tenha autonomia, que a gestão escolar, assim como educadores e coordenadores em conjunto com os órgãos que gerem o sistema de educação trace seus objetivos no sentido de ter como produto a promoção de uma educação libertadora, onde a escola se torne o espaço da expressão da identidade quilombola. As relações processadas no ambiente escolar entre professores, alunos, pais e gestão são marcadas pela forte presença das diferenças. Os professores que lecionam na escola em sua predominância são de fora da comunidade. Há educadores não só de outras regiões do município, mas também de diversos municípios que por meio de concurso público ingressaram na rede de ensino. Esses professores não têm a vivência das práticas educativas e culturais desenvolvidas na comunidade. O trabalho desses educadores é desenvolvido tendo como parâmetro sua formação, que muitas vezes (ou sempre) não envolve os conhecimentos na área da educação escolar quilombola.

Diante do impasse quanto a formação e qualificação do professor para exercer suas funções de acordo com as normativas nos é imposto um questionamento: A escola quilombola Caminho da Boa Esperança tem em seu plano de trabalho um modelo de educação voltado para a realidade a qual a instituição se destina? Sendo os educadores da unidade em sua maioria pertencentes a outras realidades educacionais, mas que também exercem suas funções na escola quilombola perguntamos a esses professores qual a diferença de uma escola quilombola para uma escola não quilombola a partir do contexto vivenciado por eles.

A esse respeito os educadores responderam:

Olha, como eu já te falei eu trabalho em duas escolas diferentes uma quilombola e uma não quilombola. Trabalhar em uma escola quilombola, embora você não tenha o preparo, eu acho que ainda falta muita coisa, porque nós não somos preparados, não tem um curso..., mas, assim a escola quilombola você ensina, você também aprende, não que na outra você também não aprenda; mas, você aprende a cultura, você aprende a história de um povo, tá entendendo?[...] Você acaba enriquecendo mais, você tem

história, você precisa passar, você precisa conhecer, precisa ensinar ao aluno de fato a valorizar a localidade que ele mora (P.C 02).

A P.C 02 trabalha com duas realidades distintas, é professora na comunidade quilombola, mas exerce suas atividades como educadora em outra escola que tem outra realidade. A professora não enxerga uma grande diferença na educação oferecida na escola quilombola em comparação com outras realidades. Percebe-se na fala da professora que ela aprende a cada dia com a vivência local, mas em relação ao ensino ainda falta muito a ser realizado.

Eu achei que eu ia ter dificuldade justamente porque eu não tinha contato, mas, quando eu cheguei lá eu vi que não é tão diferente. Porque na realidade eles não trabalham o que deveriam trabalhar. Eu creio que seja por isso. A diferença é mínima, deveria ter diferença, eu sei que não é igual, deveria ter diferença, mas, eu vi diferença mínima. Porque pelo que eu percebi lá eles não trabalham o que deveria ser como uma escola quilombola (P.C 04).

Notemos na fala da P.C 04, assim como a P.C 02, que também trabalha em outra escola com realidades que não se assemelham as de uma comunidade quilombola. A professora nunca teve contato com o formato de educação direcionado a comunidades rurais quilombolas. No entanto, o que a professora informa é que não há diferença na forma de trabalhar na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança quando comparada a outra unidade escolar.

Olha, na teoria é uma coisa, mas na prática... as duas funciona praticamente a mesma coisa, não vejo mudança nenhuma, diferença nenhuma... nenhuma mesmo. Na teoria a gente vê uma outra situação: ah, que a escola quilombola tem que ser dessa forma, o ensino tem que ser diferente, a merenda escolar é diferenciada o olhar é outro... mas na realidade, na pratica não é ( P.C 03).

O P.C 03 quando faz uma associação entre as escolas que trabalha ou já trabalhou afirma que a prática educativa e a realidade na escola quilombola, quando comparadas a outras instituições, não se diferenciam. Segundo o P.C 03 o que está no papel, na lei é uma coisa e na prática é outra, as realidades entre teoria e prática na instituição se divergem, em contapartida, realidades entre escola quilombola e não quilombolas se aproximam. Com isto, o professor afirma não haver de fato elementos significativos que possam em paralelo diferenciar as duas situações.

É assim, no momento, quando a gente não se reconhece como quilombola a gente não sabe bem definir, a gente não sabe bem separar, mas hoje que já está lidando [né] com os quilombolas a gente sabe que há uma diferença. Primeiro: a gente precisa respeitar esse lado porque assim, a gente (na escola não quilombola) não trabalha as manifestações culturais tanto quanto na escola quilombola. Na outra escola a gente trabalha, mas não voltado pra questão negra né, e hoje a gente já tem o privilégio de trabalhar uma escola quilombola e trabalhar as manifestações culturais... culturais do povo né, o povo precisa reconhecer, se reconhecer como quem ele é (P.C 01).

A P.C 01 enfatizou em seu discurso como uma escola quilombola deve trabalhar não se detendo na questão das diferenças entre às duas realidades, foi enfocada a necessidade e a

forma como deveria ser o trabalho voltado para as peculiaridades no que diz respeito às diferenças. A professora não se aprofundou como seriam essas duas realidades, ela não trabalha em outras escolas.

Compreendemos a categoria educação escolar quilombola também como uma construção política, em volta da qual se estruturam as forças necessárias para construção de estratégias para a manutenção e formação da identidade quilombola, da tradição oral e compreensão da ancestralidade da comunidade que tem na escola a sua continuidade, assim:

Quilombo se concebe enquanto resistência num processo político em que há concorrência de forças e o desenvolvimento de estratégias para preservação da sua história, cultura e religiosidade, acessíveis, especialmente, por meio da história oral (FÉLIX, 2020, p. 167).

A abordagem aqui centrada nas relações interétnicas e tendo como categoria a educação escolar quilombola faz emergir da nossa discussão a reflexão sobre da importância dessas relações no espaço escolar e como a prática pedagógica da escola vem contribuindo ou não para que o educando se reconheça como quilombola e o papel da instituição enquanto expressão da identidade dos jovens e adolescentes quilombolas que buscam no ambiente escolar a visibilidade que lhe fora negada ao longo dos séculos.

A educação escolar quilombola ganha cunho de agilidade no sentido de ser chave para a reparação educacional dos descendentes dos ex-escravizados brasileiros. É no chão da escola quilombola, mas não só nesta, que a população negra deve encontrar os subsídios necessários para sua inserção nos diferentes segmentos da sociedade. É por meio da educação que as desigualdades entre as classes sociais brasileiras irão diminuir. Como já posto, os livros destinados à Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança não são condizentes com a realidade da comunidade, não representam e nem traduzem as carências educacionais dos educandos e estão distantes da representação cultural, histórica, educacional e social dos alunos da escola pesquisada.

Sendo conhecedor dessa veracidade de distanciamento entre o livro e a realidade do educando constatada pela pesquisa, perguntamos aos educadores que fizeram parte da pesquisa e a gestão escolar se os professores em suas aulas trabalham conteúdos direcionados à educação quilombola. Os professores e a gestão a esse respeito responderam:

Trabalho. Porque eu trabalho com ciências, eu trabalho muito sobre alimentação, a gente trabalha sobre a culinária, então quando a gente tá trabalhando a culinária a gente tá trabalhando as especificidade dos alimentos voltados pra nossa cultura. Trabalho também a questão da religião, eu trabalho também a disciplina de religião. Eu trabalho com a religião voltada para nós aqui da comunidade (P.C 01).

Não. Só assim esporadicamente em datas comemorativas, essas coisas assim. Aí a gente trabalha alguns conteúdos voltados para as questões quilombolas. Mas, não

conteúdo assim, por exemplo, a gente pegar um livro e ver aqueles conteúdos já especificamente da comunidade quilombola, pra gente trabalhar no dia a dia, não. O conteúdo é igual (P.C 03).

Eu procurei... Quando eu comecei eu tava meio perdida, justamente pelo fato de eu não ter conhecimento do que era aquilo que eu nunca tinha trabalhado, nunca tinha vivido e depois eu fui me familiarizando e eu pesquisando e aí eu tentei fazer o que deu pra eu fazer, eu tentei trabalhar diferenciado pra ver se eu conseguia, mas que é difícil fazer só, sem uma ajuda é ( P.C 04).

Às vezes, [...]como eu te falei no início a gente sempre tá trazendo essa questão porque trabalhar determinado assunto, para que serve naquela localidade, assuntos que são específicos pra localidade, entendeu? Vamos dizer crenças que são da localidade, às vezes tem esse trabalho, mas, não é uma coisa costumeira não. Não é sempre não, entendeu? (P.C 02).

Em se tratando do trabalho cotidiano na escola, os professores colaboradores em suas falas apresentaram divergência quanto à aplicação de temáticas voltadas para educação quilombola durante suas aulas. A P.C 01 aproveita suas aulas para tratar da questão alimentar na comunidade quilombola e reforça a questão cultural envolvendo os alimentos para a população negra. A professora já tem uma vivência com os moradores, conhece seus hábitos alimentares e incentiva em suas aulas a necessidade de preservar a cultura alimentar da comunidade. Já o P.C 03 não costuma utilizar em suas aulas conteúdos que remetem a realidade da escola. Segundo o P.C 03 esses conteúdos só são trabalhados em datas específicas, no decorrer do ano os conteúdos tratados em sala seguem os mesmos das demais escolas não quilombolas.

A P.C 04 demonstra a sua expectativa em querer fazer em suas aulas atividades que pudesse contemplar as questões da escola, mas, por não ter experiência com a realidade local não conseguiu desempenhar essa metodologia em suas aulas. A P.C 04 diz se sentir perdida diante da situação já que era difícil realizar tal ação sem ter o mínimo necessário. Com mais tempo de convivência na unidade escolar, a P.C 02 diz que nem sempre consegue trabalhar os conteúdos próprios da comunidade em suas aulas, mas que esporadicamente isso acontece principalmente no que diz respeito às crenças locais.

Em relação ao trabalho específico da escola, quando questionado se os professores trabalham conteúdos direcionados para as questões quilombolas no dia a dia da unidade a G.C 01 respondeu:

Dentro da programação, as vezes em algumas disciplinas tenta-se buscar trabalhar temas, mas nem sempre a não ser quando chegam algumas datas. [...] a gente tenta buscar mais nessa época, é que muda um pouco esse direcionamento. Mas não são todos os temas, nada de um projeto específico para a comunidade é trabalhado (G.C 01).

A construção de conhecimentos no dia a dia e sua visibilidade em sala de aula devem

contribuir para o aparecimento de novas questões sociais emergidas das comunidades quilombolas. As falas muitas vezes silenciadas nas comunidades tradicionais, que sempre ficaram margeadas da sociedade devem ter na educação escolar quilombola o seu sustento. A escola quilombola, por meio da oferta de uma educação que representa a realidade de seus educandos deve ser aquela que não só traduza os anseios da comunidade e das relações onde ela está inserida, mas, sobretudo sirva de farol sinalizador para todos aqueles que de seus espaços façam uso e tenham na instituição um instrumento de reparação histórica.

Quando as escolas quilombolas não estão articuladas em sua estrutura física, organização curricular, formação de professor e gestão democrática, elas se encontram em vulnerabilidade. Tão importante quanto garantir o direito a educação, previsto em lei, é oferecer para os destinatários dessa educação os conhecimentos que de fato os representam.

A educação escolar quilombola, assim como a identidade acessada por esse grupo, é um ato de resistência política. Nessa perspectiva, as lutas travadas dentro das unidades escolares e pelo movimento negro constituem-se acima de tudo atos de resistências em uma sociedade que ainda possui as marcas profundas da desigualdade e da intolerância. A educação e a consciência identitária são suportes essenciais para que os grupos étnicos que foram marginalizados ao longo do percurso histórico brasileiro se firme e ocupem seus espaços.

Diante da estrutura e organização da educação desenvolvida no âmbito da escola quilombola, os professores que trabalham na comunidade, sendo eles identificados como quilombolas ou não, expressaram seus pontos de vistas em relação ao trabalho na unidade e suas expectativas em relação ao futuro e a realidade que os cercam. Sobre essas questões os colaboradores da pesquisa responderam:

Eu acho que deveria ser diferenciado, já que a escola quilombola deveria ter um ensino diferenciado como realmente os quilombolas merecem. Porque pelo que eu estudei, pelo pouco tempo que eu trabalhei lá, eu fiz uma pesquisa em relação as escolas quilombolas e onde realmente o povo trabalha como escola quilombola não é igual trabalha lá ( P.C 04).

Eu sou feliz no que eu faço viu, Ailton. Às vezes eu vejo colegas dizendo assim “ah, eu trabalho é pela razão, é pelo dinheiro” eu não... eu posso afirmar que eu trabalho é pelo amor mesmo [...]. Eu ainda não sei lidar com todas as questões, mas sou feliz no que eu faço. Eles são rico de cultura né? Eles são muito rico em tudo. Eles são sábios, eles sabem de muita coisa independente de livro ou não. É uma bagagem que eles já trazem de dentro, porque antigamente você vê as pessoas não precisava de livro, as pessoas sabia por saber porque ia passando de geração em geração esse saber. Então uma coisa eu digo, são alegres, são pessoas alegres, são pessoas que tem uma grande riqueza por dentro, eles não sabem usufruir, eles não sabem dá andamento a isso, eles não sabem botar pra fora o que eles têm de bom, certo? Eu aprendo com você, aprendo com meus colegas, com a minha diretora também que é quilombola nata (P.C 01).

Eu só queria só ressaltar essa questão que você focou bastante do tratamento

diferenciado, do material didático voltado pra realidade da comunidade e que assim eu acho que deveria mudar um pouco, entendeu? Ter um olhar mais específico para a comunidade quilombola porque o que a gente, eu mesmo como professor, o que a gente trabalha lá é assim é o que trabalha em Salvador, o mesmo conteúdo que trabalha em Brasília, o mesmo conteúdo que trabalha em Wenceslau Guimarães e não é totalmente voltado para a comunidade quilombola. A gente faz trabalhos, fazemos trabalhos, [...] comemoramos datas voltadas para a comunidade quilombola, fazemos eventos que são da comunidade quilombola, mas não material específico assim para se trabalhar no dia a dia (P.C 03).

Gostaria que não só os professores, mas, todo corpo docente ou também a comunidade, que reivindicasse mais os direitos, reivindicasse a questão do respeito, como já foi falado, do material ser trabalhado mais voltado pra localidade, pra escola, ensino quilombola, entendeu? Que o ensino fosse mais voltado tivesse um olhar onde o aluno se identificasse que o aluno se encontrasse, ele percebesse que ele faz parte daquela história, que eu acredito e eu espero que no decorrer dos próximos anos, quem sabe agora em 2021 que possam ser trabalhados... Que o governo que o sistema, que nós tenhamos um olhar voltado pra educação quilombola (P.C 02).

Um marcador importante presente nas falas dos educadores em relação à visão que têm acerca da escola, da educação e da comunidade é a necessidade da valorização da escola e da comunidade como espaços de riqueza e produção dos saberes. Os educadores enfatizam também a necessidade de o poder público assumir suas responsabilidades frente ao desenvolvimento e manutenção de uma educação escolar verdadeiramente quilombola, desenvolvida no âmbito da escola, assim como a luta para que os direitos conquistados por meio de embates históricos da comunidade sejam respeitados e assumidos pela coletividade local. Segundo os professores, a escola e a comunidade estão desassistidas de seus direitos no que tange à oferta de uma educação condizente com a realidade local. É necessário, conforme destacam os professores, que o material disponibilizado para trabalhar na escola tenha as especificidades locais.

O impacto gerado pela discussão a respeito das questões identitárias, étnicas e educacionais é extremamente relevante porque proporciona uma reflexão sobre a realidade, para aprimorar situações e gerar melhores resultados, com reflexos diretos no processo de ensino-aprendizagem e a aceitação da identidade como algo inerente ao ser e o seu posicionamento frente a outros grupos em diferentes contextos. Quando nos referimos à escolarização da população de origem afrobrasileira se percebe que ainda existe uma dívida muito grande em relação aos quilombolas, pois ainda se nota certa negação histórica dos direitos essenciais, como a valorização e oportunidade a educação e escolarização de qualidade, direitos não adquiridos ao longo do tempo e mesmo aqueles conquistados em lei, mas ausentes na prática. Segundo Louro (2007, p.445) “a educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência”. Ou seja, historicamente as disparidades entre

os diferentes grupos étnicos se aprofundaram, acentuando com isto as desigualdades entre eles, gerando assim hierarquias sociais. Às crianças negras só restavam trabalhar e lutar para sobreviver em uma sociedade em que educação era privilégio de poucos e a cor da pele decidia quem tinha ou não direito ao acesso a esse recurso.

As comunidades quilombolas atualmente têm garantidos em lei o direito de se expressar e serem reconhecidas as suas particularidades no tocante a educação. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o estado “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.” Ou seja, é dever de toda escola localizada em comunidades quilombolas zelar pela garantia dos saberes locais por meio da educação oferecida em seu espaço.

As questões que nos impelem a discutirmos sobre as relações interétnicas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança e o seu fazer pedagógico enquanto meio balizador para a formação identitária do ser quilombola são as mesmas que estimulam parte da sociedade atual: ser vista em meio a um campo onde as disputas por afirmação parecem ganhar contornos cada vez mais difíceis. Essa não é uma questão dos nossos tempos, as relações entre as diferentes etnias, principalmente no ambiente escolar sempre estiveram presentes, latentes em nosso meio, porém, muitas vezes silenciadas, reprimidas no embate entre colonizador e colonizado, sufocada por aqueles que olham o mundo de modo unilateral onde a cor da pele, os poderes financeiros por meio de suas práticas segregacionistas se sobrepuseram, sufocando aqueles que não são e nem pensam a partir da mesma ótica.

Na contemporaneidade, a necessidade de se firmar e garantir direitos negados ao longo dos tempos tornou-se essencial na luta pelo reconhecimento e afirmação dos sujeitos. É por meio de uma educação que permita reforçar a identidade cultural nas comunidades quilombolas que a escola deve agir, abraçando a realidade da escola e da comunidade como elementos centrais de seus projetos e fazer pedagógico, contemplando a produção de conhecimentos gerados pela humanidade, mas sem perder de vista o que os une em seu território de atuação, sendo assim:

As representações coletivas e as ações dos agentes envolvidos estruturam a relação estabelecida com o território, baseadas nelas, é possível buscar a noção de territorialidade que vai muito além de fronteiras físicas. É o vínculo cultural, histórico e social da comunidade com o espaço que habita (SOUZA, 2008, p.85).

Nessa perspectiva, podemos constatar que também a noção de uma educação escolar quilombola perpassa pela consciência da territorialidade como instrumento que extrapola os espaços delineados e se estende a consciência de que todos os elementos materiais e



imateriais vivenciados na comunidade estão a serviço da manutenção da ancestralidade local, portanto, estendido à escola e constituintes de todo processo educativo da comunidade quilombola.

A pesquisa demonstrou nas falas dos entrevistados a forte presença de um discurso de valorização local, os colaboradores apontaram em seus posicionamentos elementos que convergiram para pontos de vistas e sentimentos comuns em vários aspectos para se referir a educação oferecida na escola, sua relação com a comunidade e o reconhecimento de si como membro de uma comunidade na qual todos invocaram a cultura, o território, a origem e as tradições como elementos pertencentes à identidade local e fator diferenciador em relação às demais comunidades.

É uma comunidade, e isso se reflete na escola, carregada de significados e contrastes, é um espaço que expressa a beleza das diferenças, mas também expõe algumas cicatrizes, marcas da fragilidade frente aos poderes públicos, que muitas vezes se ausenta do seu papel de incentivador e garantidor dos direitos previstos em lei para esses territórios e em especial para as escolas localizadas nas comunidades quilombolas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES SOBRE UM LONGO CAMINHO PERCORRIDO E A PERCORRER**

Na conjuntura atual, é cada vez mais urgente a necessidade da discussão e da reflexão acerca de velhas e novas demandas envolvendo as relações interétnicas nos campos educacionais tendo como pontos de partidas a identidade, diferenças e o reconhecimento de si, com sentimentos de pertença e ancestralidade. Na perspectiva da etnicidade o olhar se volta para a importância de se evidenciar a construção ou a afirmação da identidade quilombola enquanto elemento preponderante para a superação de velhas práticas segregacionistas e da autoafirmação do quilombola. Para que a escola contribua na formação da identidade étnica quilombola é necessário que a instituição de ensino esteja atrelada com as normativas elaboradas para execução de uma educação escolar própria e em seu PPP e currículo contenham as marcas da construção coletiva e da parceria entre os diferentes agentes da comunidade.

No decorrer dessa pesquisa, analisando as relações interétnicas, diferentes dispositivos discursivos foram acessados para explicar as relações vivenciadas entre alunos, professores, pais e gestão escolar. Assim, confrontamos as múltiplas realidades para compreendermos como o ser quilombola se movimenta no plano da autoafirmação ou negação, também percebemos os desafios de uma educação diferenciada que enfrenta diversos obstáculos, ainda que professores e gestão se esforcem e reconheçam a importância de proporcionar uma educação diferenciada. Apesar da existência de um arcabouço legal de apoio, captamos que ainda há um caminho a percorrer, especialmente se considerarmos como a gestão municipal e/ou estadual vem/vêm entendendo e fornecendo subsídio para uma formação diferenciada.

As relações em situação de contato acessam as identidades. O espaço escolar utilizado como lócus da pesquisa iluminou um contexto que permitiu constatar a operacionalização das expressões identitárias e das diferenças por meio do discurso, dos gestos e da relação dos entrevistados com as diferentes situações relacionais e de vivências, compreendo quem são os sujeitos desse território e os de fora. A comunidade de Nova Esperança, como o nome do local já sinaliza, é um território marcado pela fé, pela crença e pela confiança. Desde suas origens, a comunidade localizada entre as montanhas carrega em si a marca da perseverança, assim com toda comunidade surgida a partir da ação de ex-escravizados, Nova Esperança também se caracteriza pela forte presença religiosa, pela cultura dos antepassados e pela luta constante pelo reconhecimento e concretização dos seus direitos como comunidade tradicional.

A escola quilombola só estará inserida nas questões relevantes para a comunidade e para

a autoafirmação em seu processo relacional a partir do sentimento de pertença de todos os membros que atuam nas diferentes funções, tanto na comunidade quanto no ambiente escolar. É necessário que a formação continuada na escola ocorra para todos, professores, gestores, coordenadores, merendeiras, porteiros, agentes de limpeza e agentes administrativos. A escola não é um espaço de compartimentos independentes, para que a educação escolar quilombola aconteça com êxito, é necessário o envolvimento e o sentimento de pertença de todos aqueles que estão encarregados do ato de educar, inclusive a comunidade.

O espaço escolar não é só o local em que a educação ocorre e as relações se processam, historicamente, as escolas localizadas no campo, e muitas na cidade, estiveram à margem, excluídas, muitas não dispõem de acomodações dignas para que o aprendizado ocorra de forma satisfatória. É preciso oferecer espaços de aprendizagem para os profissionais/colaboradores e estudantes, beneficiando, por extensão, toda a comunidade, fazendo-a sentir-se acolhida e valorizada. A educação é um ato político, logo, não pode eximir-se de participar e incentivar os educandos e toda comunidade a se engajarem na formulação de políticas públicas que possam contribuir para a melhoria da educação e outros serviços ofertados as comunidades tradicionais pela escola.

Quando a escola oferece uma educação de qualidade, que preza pelas peculiaridades locais está contribuindo para a formação identitária, para o respeito às diferenças e construindo o pensamento crítico acerca do processo de relações interétnicas, o que irá resultar no respeito mútuo entre os educandos, professores, gestão e toda comunidade. A esse respeito, Munanga (2003, p. 06) nos alerta que “num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo”. Para que a educação aconteça de forma universal e que os problemas sejam superados é necessário que nas escolas sejam trabalhadas as contribuições dos diferentes grupos sociais na construção do país, que o currículo reflita as experiências dos diferentes povos, que o respeito e a convivência entre os diferentes grupos sejam realçadas, que ocorra a redução dos preconceitos e que as oportunidades educacionais sejam para todos. É de suma importância que o poder, as riquezas e as histórias sejam redistribuídos e, conseqüentemente, favoreça a criação de uma sociedade mais justa.

A educação escolar por si só é permeada pelas diferenças, é uma característica ou uma qualidade desse serviço, não existem espaços educativos sem a presença da pluralidade, dos confrontos, das relações que se manifestam. A educação vivenciada na escola quilombola testemunha de modo relevante a presença e a percepção de forma mais acentuada de como essa realidade se apresenta, pois envolve muitas vezes disputas não só ideológicas, culturais,

sociais, mas, sobretudo, uma disputa política, que tem como finalidade a autoafirmação do grupo enquanto etnia com anseios sociais, econômicos, políticos, identitários e educativos definidos. Construir uma proposta que traduza e tenha a sua aplicabilidade nos moldes das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola é algo complexo, um desafio, contudo, extremamente necessário. É por meio da execução dessas proposições que ocorrerá uma educação escolar quilombola que terá em sua centralidade o ser quilombola com todas as suas peculiaridades. As demandas antirracistas devem ser questões preponderantes no currículo da escola quilombola, essa temática não pode ser tratada como algo esporádico, é preciso que em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), atrelado ao currículo, sejam contempladas as demandas locais.

Em nossa pesquisa, no tocante ao PPP da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança constatamos a necessidade da implantação dessa proposta educacional que contemple os princípios de uma educação escolar quilombola. Mesmo a escola estando em uma comunidade quilombola reconhecida pelos órgãos competentes, ainda se percebe pelo que ficou exposto no trabalho, que ainda há muito a ser feito no tocante a execução dessa modalidade educacional. A apropriação de sua história por parte do estudante é um direito que as escolas quilombolas e o poder público não podem se eximir. Essas instâncias devem possibilitar ao aluno o conhecimento de sua história no contexto do território e da história e cultura afro-brasileira e africana. É no espaço da escola da comunidade que o educando precisa completar a sua formação como indivíduo plenamente consciente de suas origens, da coletividade e que se posicione frente ao preconceito racial presente na sociedade.

A escola quilombola como produtora e tradutora dos conhecimentos deve, por meio de seu fazer pedagógico, viabilizar a superação da exclusão e se firmar enquanto promotora da construção identitária dos estudantes quilombolas. Essa incumbência, no entanto, não deve ficar a cargo da escola unicamente, é necessário que os princípios civilizatórios ligados à comunidade onde a instituição está inserida recebam as riquezas presentes do patrimônio histórico, cultural e ancestral dos moradores da comunidade por meio da tradição oral, da memória, da territorialidade, da religiosidade e da vivência coletiva.

No percurso da pesquisa ficou evidente a inexistência de uma proposta político-pedagógica voltada para o modelo de educação exigido para as escolas quilombolas, ainda que professores e gestão tentem fazê-lo a partir de improvisações criativas. Além disso, ficou evidenciada a falta de investimento na formação continuada para professor, gestão escolar e coordenação pedagógica. O poder público não implementa políticas públicas necessárias para promover as peculiaridades da comunidade e da escola. A mantenedora, a Secretaria Municipal

de Educação, não dispõe de uma política para organização do PPP das escolas quilombolas com base na gestão democrática e autônoma, onde se possa promover o protagonismo das comunidades e das escolas quilombolas em seu fazer pedagógico.

O material didático é incondizente com a realidade da comunidade segundo professores e responsáveis pelos educandos, os livros utilizados, assim como os demais recursos não traduzem a pluralidade da escola. Em seu quadro de professores há uma rotatividade muito grande, a maioria dos educadores não pertence à comunidade, portanto, não conhecem a realidade da escola e, sem formação específica para trabalhar na comunidade, acabam não conseguindo realizar suas atividades de acordo com o que exige as normativas. São inegáveis a falta de investimentos e a insensibilidade do poder público no tocante a preservação do patrimônio histórico, cultural e educacional das comunidades quilombolas.

A trajetória percorrida pelas comunidades quilombolas foi e continua sendo marcada pelo confronto, pela luta contínua na busca da afirmação de sua identidade. É uma luta que esteve atrelada ao direito de sobrevivência como grupo e, nesses últimos tempos, o confronto está associado ao duelo pela existência em sua totalidade. A complexidade que envolve a existência das comunidades quilombolas enquanto grupo que se posicionam em defesa de seu território, cultura, ancestralidade e de uma educação que os represente é a mesma que no passado impedia aos escravizados de terem seus direitos respeitados. Alguns direitos foram duramente conquistados por essa população, todavia, ainda se percebe a presença de forças antagônicas, que insistem em negar aos quilombolas o direito de expressar suas diferenças, identidade e reconhecimento de si como povo. A prática da velha política segregacionista, atrelada ao racismo estrutural, herança de um passado (que ainda insiste em permanecer) age por meio de diversos mecanismos, muitas vezes impossibilitando que os povos tradicionais como quilombolas e indígenas em seus territórios tenham acesso a uma educação digna e não colonizadora.

Atualmente, atrelado à luta pela concretização do direito à terra está também como principais reivindicações das comunidades tradicionais a implementação de uma educação escolar quilombola verdadeiramente condizente com a realidade local e que expresse em sua totalidade suas características identitárias, territoriais, culturais, ancestrais e o comprometimento por parte do poder público com a agenda em defesa das escolas quilombolas em todos os seus aspectos, desde a estrutura das escolas, material didático específico e formação de profissionais para atuarem nessas escolas.

As inquietações acerca da escola e da comunidade pesquisada estão para além do que conseguimos captar. A riqueza, a beleza, suas dificuldades, assim como sua resistência diante

das adversidades são elementos que podem nos fornecer resultados surpreendentes e contribuir de forma significativa para a compreensão dos povos tradicionais, sua relação com o território e formação identitária. A comunidade de Nova Esperança é um espaço que possibilita ao pesquisador não só desvendar, mas vivenciar as riquezas de um povo resistente, que olha para o futuro sem perder de vista sua ancestralidade, que mesmo diante das adversidades vivenciadas em nosso tempo, por ter uma história consolidada não se curva frente aos embates constantes promovidos por aqueles que ainda insistem em querer segregar.

A escola quilombola, bem como outras escolas não situadas em comunidades tradicionais, além de lidar com os empecilhos relacionados à construção de uma proposta pedagógica condizente com o modelo de educação escolar quilombola e a ausência de incentivo por parte do poder público tem na ausência dos pais nas questões da escola um desafio a ser superado. É necessário que os pais e toda comunidade sejam verdadeiros protagonistas, que ocupem e estejam engajados na defesa de uma escola onde a participação efetiva de todos contribua para o fortalecimento identitário das crianças, jovens e adolescentes da comunidade. O que se apresenta em tudo o que foi analisado em nossa pesquisa é que a formação identitária dos educandos da Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança se apresenta de forma marcante e que esses educandos de formas criativas e particulares expressam o que constitui o ser ou tornar-se quilombola. Esses estudantes entrevistados e que se reconhecem como quilombolas nos ensinam sobre uma identidade em permanente elaboração.

Os resultados processados demonstraram que as identidades étnicas são mobilizadas nas diferenças. Na relação de oposição nós/eles uma parte se posiciona, no entanto, percebe-se que para alguns o ser quilombola está associado a algo negativo, que traz sofrimento, não aceito pela sociedade ou até em algumas situações negando a si mesmo como forma de ser aceito por aqueles que não se intitulam quilombolas ou que tem a cor da pele menos retinta como ficou evidenciado pelos pais. Essa situação demonstra que no interior da escola e na comunidade existem aqueles que possuem uma identidade étnica definida, se posicionam frente às situações que exigem uma resposta quanto a sua origem e pertencimento e aqueles que não reconhecem tal identidade.

Não tivemos a pretensão de exaurir os estudos relacionados à temática aqui abordada, essa é uma discussão latente na comunidade local e na sociedade brasileira como um todo. Pesquisar as relações interétnicas no interior de escolas quilombolas e a relação da escola com a comunidade é uma tentativa de dialogar com aqueles que lá estão. Em nosso trabalho, o fio condutor para compreendermos as diferenças, como essas são acessadas, sua definição identitária e o papel da escola enquanto instrumento mediador entre as diferentes realidades

foramas relações processadas, a aceitação, a negação e o mergulho na história e o desafio em compreender o outro.

Ao finalizar esta pesquisa, constatamos que o *lócus* da mesma é um espaço em que as identidades são operacionalizadas, que as relações interétnicas processadas no ambiente escolar, em seus diferentes aspectos, constituem-se como fonte de riqueza, mas também muitas vezes incompreendidas, posto que ainda na sociedade não conseguimos plenamente viver e conviver com os desafios exigidos ou impostos pelas relações interétnicas e na compreensão daquilo que descreve Brandão (2008, p. 01), “o outro: esse difícil”.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. A. L.. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. In.: **Revista Brasileira de Política Internacional**. 45 (2): 2002. Pp.: 198-223. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S00343292002000200009&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00343292002000200009&lng=pt&nrm=isso). Acesso em 10 de janeiro de 2020.
- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola** – Bauru, SP: Edusc, 2006.
- ARRUTI, José Maurício. **Quilombos**. In: Raça: Perspectivas Antropológicas. [org. Osmundo Pinho, Livio Sansone]. ABA- 2ª Edição revista / EDUFBA. 2008.
- ARRUTI, José Maurício. **CONCEITOS, NORMAS E NÚMEROS: UMA INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.
- BAHIA. Secretaria do Planejamento. **Panorama socioeconômico da população negra da Bahia**: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Salvador: Publicações SEI 2020.
- BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura – SEC/BA. **Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola**. Resolução do Conselho Estadual da Educação CEE nº 68/2013 que estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola no Sistema de Ensino da Bahia, publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro de 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** ; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo : Edições 70, 2011.
- BARTH, Fredrik. **Os Grupos Étnicos e Suas Fronteiras**. In: POUTIGNAT, Philippe. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Unesp, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia: construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. / MEC. **Conferência Nacional de Educação – 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação – Documento Final**. Brasília, 2010.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 de maio. 2021

BRASIL. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras**. Diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03\\_1.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf)>. Acesso em: 22 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 6.261, de 20 de novembro de 2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm)>. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. [acesso 2017 jul 08] Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acessado em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 18/03/2021.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26.

BRASIL, Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. **Lei Federal 12.288, de 20 de Julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 20. Jul. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CAMPOS, L. R. Educação Escolar Quilombola e o Currículo Escolar Histórico-Cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA). IV Congresso

Ibero Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto, Portugal, 2014.

CAMPOS, Margarida Cássia e GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista NERA**. Ano 20, nº. 35. jan/Abr.2017.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. "**Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível**" [1979]. In: Cultura com aspas. São Paulo: Cosac Naify. pp. 235-244.2009ª.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22, n. 69, abr./jun 2017.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização – questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 1991.

FÉLIX, R. **A dignificação da identidade quilombola a partir das memórias**. In: Volta miúda: quilombo, memória e emancipação. Ilhéus, BA: Editus, 2020.

FONSECA, M.V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001.

FRANÇA, Evanilson Tavares de, LIMA, Maria Batista. Reflexões sobre a educação escolar quilombola: elementos para a prática docente. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 57-66, jul./dez. 2015.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Certificação Quilombola. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551)>. Acesso em 02/11/2020.

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

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa**. 8ed. qualitativa em Ciências Sociais -8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Nilma Lino (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola** – DCNEEQ/MEC/SECADI. Parecer n. 16/2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, Marion Teodósio de Quadros, Vânia Filho (Orgs.). Entre Rios – **Revista do PPGANT** – UFPI, v3, n.1. Antropologia, educação e diversidade, Teresina – 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **“Quem precisa de identidade.”** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. 7 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2007, p 103 -133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. (Estudos e Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n.28. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/wenceslauguimaraes/panorama>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

IBGE, *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Wenceslau Guimarães – História & Fotos*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/wenceslau-guimaraes/historico>>. Acesso em: 07 out. 2020.

INEMA - INSTITUTO DO MEIO AMBIENTE E RECURSOS HÍDRICOS. *Estação Ecológica de Wenceslau Guimarães*. Disponível em: <<http://www.inema.ba.gov.br/gestao-2/unidades-de-conservacao/estacao-ecologica/estacao-ecologica-de-wenceslau-guimaraes/>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. Brasília: Ipea, 2011.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **PANORAMA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL. Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORI, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. Disponível em: <[http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/materialidade/ana\\_bruna.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/ana_bruna.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo/SP. EPU. 1986.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. *Etnicidade e identidade étnica*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MATOS, Wesley Santos de. *Educação e Reconhecimento de Si entre as Crianças Quilombolas da Comunidade Nova Esperança*. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Jequié 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

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

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Quilombos e Educação: identidades em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018.

MONTEIRO, Vanessa Sattamini Varão. **Canudos: guerras de memória**. Revista Mosaico – Volume 1 – Número 1 – 2009.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. In: PALESTRA PROFERIDA NO 1º SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA-SP. Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2003. Disponível em: <[https://www.academia.edu/6967769/Diversidade\\_etnicidade\\_identidade\\_e\\_cidadania](https://www.academia.edu/6967769/Diversidade_etnicidade_identidade_e_cidadania)>. Acesso em 14 jul. 2021.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os Quilombos e as Fronteiras da Antropologia. **Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**. n. 1 (2. sem. 95). — Niterói: EdUFF, 1995.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade étnica, identificação e manipulação**. Sociedade e Cultura, V. 6, N. 2, JUL./DEZ. 2003.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Educação Escolar Quilombola: uma narrativa do processo de produção das diretrizes curriculares no estado da Bahia e em nível nacional. **Revista OSocial em Questão** - Ano XVII - nº 32 – 2014.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, SC, 2010.

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs**. Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade – Salvador 2015.

REIS, Greissy Leoncio; OLIVEIRA, Niltânia Brito; SILVA, Alberto Bomfim da. **EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: relatos sobre o primeiro seminário sobre políticas municipais e formação docente**. VII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 3374-3389, maio, 2019.

RODRIGUES, Elina Monteiro. **A (Des) Construção do Projeto Político-Pedagógico de Escolas Municipais de Cáceres-Mt** (Dissertação/Mestrado) Universidade do Estado do Mato Grosso, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação escolar quilombola**. – Florianópolis, 2018.

SANTOS, Cleidineia Carvalho. **Comunidade Quilombola Nova Esperança: a mulher na construção da identidade étnica** (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), 2018.

SANTOS, Edmilson et al. **Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e81346, 2019.

SCANTAMBURLO, Letícia Porto Sousa. **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO DISTRITO DE MARICOABO - VALENÇA/ BA: Diagnóstico Situacional à Luz das Políticas Afirmativas**. Dissertação de Mestrado em Educação do Campo. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** - Campinas, SP: Autores Associados- (Coleção educação contemporânea). “Edição comemorativa” 2008.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A Atualização do Conceito de Quilombo: Identidade e Território nas Definições Teóricas. **Ambiente & Sociedade** - Ano V - No 10 - 1o Semestre de 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente** – Curitiba, 2012.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro**. Universidade Federal de Brasília. [Dissertação de mestrado]. 2008.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola : as pedagogias quilombolas na construção curricular**. Dissertação de Mestrado UFBA – 2015.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história** / tradução de Sebastião Nascimento. – Curitiba: huya, 2016.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível/ Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.)** – Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

VEIGA, I.P.A. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, 2009.