



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA MULTIDISCIPLINAR DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E
AFRICANOS

UILSON VIANA DE SOUZA

**Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola: reflexões em torno da
implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola na Rede
Básica Municipal de Ensino do município de Barro Alto-Bahia.**

Salvador –BA

2025

UILSON VIANA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
REFLEXÕES EM TORNO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA REDE BÁSICA
MUNICIPAL DE ENSINO, DO MUNICÍPIO DE BARRO ALTO-BAHIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO), na linha de pesquisa em Estudos Étnicos, da Universidade Federal da Bahia (UFBA- CEAO), como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Estudos Étnicos e Africanos.

Orientadora-Profª.Drª.Maria Rosário Gonçalves de Carvalho.

**SALVADOR-BA
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca CEAO – UFBA

- S719 Souza, Uilson Viana de.
Educação quilombola e educação escolar quilombola: reflexões em torno da implementação das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola na rede básica municipal de ensino do município de Barro Alto – Bahia/ Uilson Viana de Souza. - 2025.
228 f.; il.
- Orientadora: Profª Drª Maria Rosário Gonçalves de Carvalho.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais 2025.
1. Educação. 2. Diretrizes curriculares. 3. Quilombo. I. Carvalho, Maria Rosário Gonçalves de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos Afro - Orientais III. Título.

CDD - 370

UILSON VIANA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
REFLEXÕES EM TORNO DA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES
CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA REDE BÁSICA
MUNICIPAL DE ENSINO, DO MUNICÍPIO DE BARRO ALTO-BAHIA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Stricto Sensu- Doutorado acadêmico em Estudos Étnicos e Africanos – POSAFRO da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia(UFBA).

Área de concentração: Etnicidade, Estudos Afrobrasileiros, Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola


Linha de Pesquisa: Estudos Étnicos

Aprovado em: 20 / 03/2025.

BANCA EXAMINADORA/ ATA DE DEFESA E APROVAÇÃO:


Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS (POSAFRO), realizada em 20/03/2025 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS no. 20, área de concentração Estudos Étnicos e Africanos, do(a) candidato(a) UILSON VIANA DE SOUZA, de matrícula 218122581, intitulada Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola: reflexões em torno da implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola na Rede Básica Municipal de Ensino do município de Barro Alto-Bahia. Às 10:00 do citado dia, Virtual, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof^a. MARIA ROSARIO GONCALVES DE CARVALHO que apresentou os outros membros da banca: Prof^a. Dra. JAMILE BORGES DA SILVA, Prof^a. Dra. MARIANA BALEN FERNANDES, Prof. Dra. MILLE CAROLINE RODRIGUES FERNANDES e Prof. Dr. TIAGO RODRIGUES SANTOS. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir,

lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
 **MARIANA BALEN FERNANDES**
Data: 22/05/2025 10:30:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Dra. MARIANA BALEN FERNANDES, UFRB

Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **MILLE CAROLINE RODRIGUES FERNANDES**
Data: 23/05/2025 00:47:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Dra. MILLE CAROLINE RODRIGUES FERNANDES, USP

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **TIAGO RODRIGUES SANTOS**
Data: 23/05/2025 17:09:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Dr. TIAGO RODRIGUES SANTOS, UFRB

Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
 **JAMILE BORGES DA SILVA**
Data: 21/05/2025 14:43:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. JAMILE BORGES DA SILVA, UFBA

Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ROSARIO GONCALVES DE CARVALHO**
Data: 23/05/2025 17:42:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARIA ROSARIO GONCALVES DE CARVALHO, UFBA

Presidente

Dedico este trabalho às unidades escolares onde desenvolvi esta pesquisa e às comunidades quilombolas habitadas pelos estudantes quilombolas, sujeitos desta pesquisa. Às primeiras, pela inquietante angústia de implementar as Diretrizes Escolares Quilombolas. Aos quilombos, pela materialização de uma educação eminentemente quilombola, forjada em suas ancestralidades.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho, fruto de um árduo caminho trilhado até aqui, só foi possível graças a cumplicidade de muita gente e de uma força divina, o qual não seria possível se não fosse:

A presença e a fé em um Deus possível; Aos guias de luz, santos e santas de minha devoção e orixás tão presentes no cotidiano, nas idas e voltas. A materialização das manifestações da religiosidade popular, aqui traduzidas nas rezas, nas devoções, no transito inter-religioso, no sincretismo, no dialogo da fé com o profano. Na tessitura das relações da teoria da Libertação da Igreja católica com as religiões de matrizes africanas.

A sabedoria de espírito e humildade de meus pais que sempre questionaram meus deslocamentos, portanto sempre me apoiaram, e quando pensavam que eu estava chegando, já estava saindo para outra jornada, como foi neste doutorado.

Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos, cunhados e toda a família que ao criticarem, fez-me ousar e apoiando, me fizeram mais forte; A Tatiane que nos momentos mais incrédulos e insuportáveis contribuiu para minha permanência em Salvador; Aos meus filhos, Thales Francisco e Cecília, pelo dom caro de existir e serem meus, e potencializar em risos e lágrimas a minha resiliência nesta temporada.

Em Salvador, aos amigos Antonio Gualberto e Netinha, quem primeiro me acolheram, aos colegas da casa do estudante de Barro Alto e a residência universitária da UFBA, em especial aos estudantes quilombolas, por tamanha cumplicidade e acolhida forjada na parceria, que possibilitaram romper barreiras para além da falta de política de permanência de cotistas quilombolas na pós-graduação, na Universidade Federal da Bahia. A acolhida da família Guena, Nilo Barreto, e tantos outros que não furtaram o aconchego nos momentos mais confusos.

Aos colegas do POSAFRO (mestrado e doutorado), por segurarem em minha mão e tecermos juntos, juntas e juntos tantas trajetórias bonitas e fortalecidas na nossa identidade e no desejo de ser parte desta construção.

Aos amigos de tantas batalhas e trincheiras, que vivenciando juntos as diversas experiências da militância política e sindical, de igreja, de raça, da formação estudantil, souberam acolher minhas

angústias, meus incômodos e nossas alegrias. Referencio-os em nome de Edinei, Edmilson, cumpadre Jailso, cumpadre Nau, dentre outr@s.

Àqueles que não estão mais em nosso meio, em especial ao meu pai biológico, Izidório(em memória), pela compreensão, que mesmo não entendendo a dimensão de onde chego hoje, contribui com sua simplicidade e seu zelo e comprometimento pela minha educação e de meus irmãos, mesmo limitado à sua incapacidade de enxergar com os olhos, mais se fez estender com o coração o olhar mais singelo do ato ancestral de nos educar e com seus talentos e dons de campear, aboiar, rezar e ajudar estendeu esta capacidade tutorial à nossa comunidade, à nossa família e a quem mais precisou, enquanto esteve aqui conosco.

Ao meu “pai” de estimação, Humberto do Bonzão, que adotou minhas apostas e paternizou minha existência, a Dermeval, ao seu Valdo, a Ildo Bento (todos in memoriam) que suscitaram em mim a essência do saber ancestral. A Heleno Machado (in memoriam) que festejou comigo o ingresso no primeiro cursinho pré-vestibular da UNEB em 2003. A Valdenilton, Cláudio, Evanei que me acolheram naquele momento na “caverna”. A seu João de Sabino, aos meus avós, a minha tia Maria, tios, parentes e amigos, que de alguma forma são vozes que continuam a ecoar de algum lugar uma força que nos impulsiona a continuar por aqui fazendo aquilo que acreditamos. Aos meus amigos de minha geração, Gideano e Edinaldo que durante minha vivência no Doutorado em Salvador, partiram precocemente, sem tempo de nos despedir. A todos os professores (as), coordenadoras pedagógicas, gestores (as) e servidores das escolas pesquisadas que durante a pandemia se mantiveram firmes, mesmo abalados pelas perdas, mas que souberam reinventar um novo jeito de continuar educando de forma remota.

Quero agradecer algumas famílias que se fizeram presentes em minha jornada do Ensino Médio e que me acolheram em suas casas quando tinha que deslocar para a cidade para estudar ou que simplesmente abriram seus quintais para guardar nossas bicicletas. Em nome das mulheres destas famílias que estiveram mais próximas, agradeço imensamente: Lucécia, Dainha (in Memória), Andréa, dona Lia, dona Dedê, dona Chiquinha (in Memória), comadre Elizete, Zailde de Dimário, dona Pretinha (em memória), Edinei, a família de Jaques na pessoa de Gerusa, Rosangela e Lene, Leuza e tantas outras que já peço perdão se me fez esquecer neste registro.

Ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barro Alto (STTR), por ter sido berço de tantas incursões e descobertas no campo da educação popular e da identidade camponesa familiar e por ter apoiado meus desafios na imersão militante e no processo formativo, desde os seus presidentes Jailso,

José Fernandes e Ivanete. Também ao Pólo Sindical de Irecê por me acolher e contribuir com momentos de minha formação.

Os meus colegas e amigos de residência da ESAGRI, da UNEB, da UFBA que propiciaram vivenciar experiências que eternizaram para além do momento e que me tornaram mais forte, resiliente e compreensivo.

O corpo docente, funcionários servidores do POSAFRO, e em especial à minha orientadora, Maria Rosário, pela presença, atenção e cumplicidade em minhas tentativas e realizações. As escolas que me acolheram para realizar a pesquisa e as comunidades quilomboas, as quais me possibilitaram intercambiar os princípios da educação quilombola e educação escolar quilombola. E à Banca de defesa, por tamanhas contribuições e compreensão nesta etapa final.

A todos e todas que de alguma forma dedicaram um momento de seu tempo nesta fase de escrita, contribuindo com seu olhar crítico para o aperfeiçoamento da pesquisa, como as pessoas que trabalharam no processo de correção ortográfica, configuração e tradução. Enfim a todos os colegas do Ensino Médio, das Graduações e Pós-Graduações que festejaram comigo mais esta conquista e a minha gente do quilombo de Volta Grande, que muitas vezes sem entender as minhas idas e vindas, sempre me acolheram e acreditaram em nossas investidas.

Por fim, a todas as pessoas que na trajetória acadêmica, de forma presencial ou virtual estiveram e permaneceram comigo nesta intinerância, nos congressos, nas lives, nas formações e nos momentos difíceis e esperançosos. Ao presidente Lula, por nos possibilitar através das políticas afirmativas, a opção pelo ingresso nas universidades, por meio das cotas raciais e quilombolas e por conseguir salvar o Brasil do apagamento epistêmico em curso no governo Bolsonaro, e podermos reinaugurar um novo futuro no nosso presente, reiniciado em janeiro de 2023.

E nesta etapa final, já residindo e trabalhando em Salvador, estendo os meus agradecimentos a toda a minha equipe da Coordenação da Educação Escolar Quilombola e da Diretoria da Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais, lotadas na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, na pessoa de Poliana Reis, que mais que uma chefe, teve em todos os momentos a sensibilidade de uma amiga e parceira na etapa conclusiva desta tese, por acreditar numa educação diferenciada e decolonial.

Provérbio Africano

*“Até que os leões contem a sua história,
os contos de caça sempre glorificarão o
caçador.”*

RESUMO

Trata-se esta produção, do texto final da tese de doutoramento em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO-UFBA) com pesquisa de campo desenvolvida nas escolas quilombolas e escolas que têm estudantes quilombolas, na Rede Municipal de Educação do município de Barro Alto, no interior da Bahia. Apresenta-se as etapas da pesquisa e as mudanças ocorridas por ocasião da COVID-19 em 2020. Traz em seu aporte teórico e metodológico, a perspectiva epistemológica da decolonialidade e da contracolonialidade, a partir de autores e autoras negras e quilombolas afrorreferenciados que dialogam com a práxis deste estudo, ajudando a compreender a educação quilombola e educação escolar quilombola, a partir de uma mudança paradigmática e contracolonial. A decolonialidade é aqui traçada no sentido de situar a crítica ao modelo educacional, perpetuado pelo colonialismo, buscando ecoar e dar voz a saberes historicamente negados, tendo a mudança paradigmática, como propulsora. Por sua vez, a contracolonialidade contribui para afirmar, por meio da Educação quilombola e Educação Escolar Quilombola, o processo de resistência negra e quilombola, de reivindicação e proposição de outro modelo educacional, tendo como um dos instrumentos, as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola. Buscou-se entender como as escolas tem implementado-as, aliadas a uma legislação voltada para a educação antirracista. A metodologia tem inspiração no método qualitativo e na perspectiva decolonial, tendo como instrumentos de aplicação e etapas: as visitas de campo, a observação participante, a aplicação de diagnóstico, entrevistas abertas e semi-estruturadas e visitação nas comunidades quilombolas, a partir de encontros com estudantes, família e comunidade a fim de apresentar e discutir a pesquisa. Para além destes instrumentos, serviram de base analítica, os dados do censo escolar do Governo Federal, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pela Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), além de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Permeiam e compõem o eixo teórico, em mediação e interpretação com o campo empírico e axiológico, as categorias de análise: Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola, Diretrizes, Racismo, Decolonialidade, Território e Identidade. Por fim, estão imersos conceitos e discussão, como educação antirracista, racismo e etnicidade.

Palavras-Chave: Educação Quilombola; Educação Escolar Quilombola; Decolonialidade; Diretrizes Curriculares; Quilombos.

ABSTRACT

This production is the final text of the doctoral thesis in Ethnic and African Studies (POSAFRO-UFBA) with field research developed in quilombola schools and schools with quilombola students, in the Municipal Education Network of the municipality of Barro Alto, in the interior of Bahia. The stages of the research and the changes that occurred due to COVID-19 in 2020 are presented. It brings in its theoretical and methodological contribution, the epistemological perspective of decoloniality and countercoloniality, based on black and quilombola authors who are Afro-referenced and who dialogue with the praxis of this study, helping to understand quilombola education and quilombola school education, based on a paradigmatic and countercolonial change. Decoloniality is outlined here in the sense of situating the critique of the educational model, perpetuated by colonialism, seeking to echo and give voice to historically denied knowledge, with the paradigmatic change as a driving force. In turn, countercoloniality contributes to affirming, through Quilombola Education and Quilombola School Education, the process of black and quilombola resistance, of claiming and proposing another educational model, having as one of the instruments, the Curricular Guidelines for Quilombola School Education. The aim was to understand how schools have implemented them, in conjunction with legislation focused on anti-racist education. The methodology was inspired by the qualitative method and the decolonial perspective, and its application instruments and stages were: field visits, participant observation, application of diagnostics, open and semi-structured interviews, and visits to quilombola communities, based on meetings with students, families, and the community in order to present and discuss the research. In addition to these instruments, the data from the Federal Government's school census, made available by the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP) and the National Policy on Equity, Education for Ethnic-Racial Relations, and Quilombola School Education (PNEERQ), as well as data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), served as an analytical basis. The following categories of analysis permeate and compose the theoretical axis, in mediation and interpretation with the empirical and axiological field: Quilombola Education, Quilombola School Education, Guidelines, Racism, Decoloniality, Territory and Identity. Finally, concepts and discussions such as anti-racist education, racism and ethnicity are immersed.

Keywords: Quilombola Education; Quilombola School Education; Decoloniality; Curricular Guidelines; Quilombos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IES	Instituições de Ensino Superior
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola
EEQ	Educação Escolar Quilombola
POSAFRO	Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos
UFBA	Universidade Federal da Bahia
PPP	Projeto Político Pedagógico
CEEQ	Coordenação de Educação Escolar Quilombola
DCRM	Documento Referencial Curricular Municipal
CONAQ	Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DNEEQ	Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola
COPENE	Congresso Nacional de Pesquisadores Negros
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
DCH	Departamento de Ciências Humanas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
WECSAB	Workshop Nacional e Internacional de Educação Contextualizada para a
Convivência com o	Semiárido Brasileiro
PPGESA	Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios
Semiáridos	
POSAFRO	Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos
UFBA	Universidade Federal da Bahia
CENEC	Centro Educacional Cenecista de Ensino
INTERCOM	Congresso Nacional de Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
NEIM-UFBA	Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
CEAQ	Conselho Estadual das Comunidades e Associações Quilombolas do Estado da
Bahia	

FPPEEQ	Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia
STF	Supremo Tribunal Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
COVID-19	Coronavírus Disease
CEBHO	Centro de Estudos Hozana Batista de Oliveira
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EQQ	Educação Escolar Quilombola
MEC	Ministério da Educação -BR
SEC	Secretaria de Educação - BA
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB, s	Comunidades Eclesiais de Base
CONAB	Companha Nacional de Abastecimento
PAA	Programa de Aquisição de Alimentos
OSC	Organizações Não Governamentais
SEPROMI	Secretaria da Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais Escolares
PAFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização de Jovens e Adultos,
Diversidade e Inclusão	
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
DEP	Diretoria da Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais
PAFOR	Programa de Formação de Professores
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.3 Organização da Tese.....	26
2. MOTIVAÇÕES, INGRESSO E PERMANÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS.....	29
2.1 Sobre o sujeito pesquisador e as motivações em torno do objeto e locus de pesquisa.....	29
2.2 O projeto inicialmente apresentado	36
2.3 O que mudou no projeto: das mudanças idealizadas às impactadas pela Pandemia da COVID-19.....	38
3. DECOLONIALIDADE NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DA ETNICIDADE: UM DIÁLOGO COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	48
4. APRESENTANDO O LÓCUS DE PESQUISA: O TERRITÓRIO DE IRECÊ, O MUNICÍPIO DE BARRO ALTO E A SUA POPULAÇÃO QUILOMBOLA.....	52
4.1- Conjuntura política, educacional e os dados sobre a Rede Municipal de educação de Barro Alto.....	57
4.2. Perfil das escolas pesquisadas.....	69
4.3 - Escola Municipal Castro Alves- comunidade quilombola de Volta Grande.....	69
4.4. Escola Municipal Tiradentes- Comunidade de Barreiro.....	70
4.5 Centro de Estudos Hozana Batista de Oliveira- Distrito de Lagoa Funda e Quilombo de Malvinas.....	71
4.6-Escola Municipal Professora Natalice Gunes Barreto- Sede do município (Barro Alto)	71
4.7-AS VISITAS NAS ESCOLAS	72
4.7.1. Visitas na Escola Quilombola de Lagoa dos Batatas.....	72
4.7.2. A retomada da pesquisa pós pandemia.....	74
4.7.3- As visitas na Escola Municipal Natalice Gunes Barreto.....	79
4.7.4 -Visitas na Escola Municipal Tiradentes- Povoado de Barreiro.....	83
4.7.5 – Visitas à escola do campo e quilombola Castro Alves - Volta Grande.....	88
4.7.6- Visitas ao Centro de Estudos Hosana Batista de Oliveira (CEBHO)	90

4.7.6-1. Classificação do quesito raça/cor dos estudantes do Centro de Estudos Hosana Batista de Oliveira – CEBHO, segundo critério de classificação do Movimento Negro (TELLES,2003), realizado no dia 21 de julho de 2022.....	90
4.8 - Classificação do quesito raça/cor dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Barro Alto.....	92
5.EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: INTERSECÇÕES ENTRE ANCESTRALIDADE E DIREITO.....	98
5.1- Conceituando Quilombo para uma compreensão sobre educação quilombola.....	98
5.2- Educação Quilombola e Políticas Afirmativas: destrinchando conceitos para outra práxis pedagógica.....	104
5.3 Pressupostos teóricos e metodológicos para a modalidade de Educação Escolar quilombola.....	110
5.4 Princípios orientadores da educação escolar quilombola.....	118
6. CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONCEPÇÕES, CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO.....	123
6.1. Pisando o chão ancestral: considerações e proposições para uma prática docente acerca do currículo escolar quilombola.....	123
6.2. Marcos teóricos normativos que fundamentam o currículo da modalidade de Educação Escolar quilombola.....	127
6.3- O currículo na perspectiva da educação escolar quilombola: destrinchando caminhos.....	128
6.4. Um currículo contextualizado: sobre o olhar paradigmático da especificidade da modalidade escolar quilombola.....	130
7. AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	139
7.1- A implementação das Diretrizes como base legal, frente à inércia e pela garantia do direito à educação nos territórios quilombolas.....	139
8.TRADUZINDO OS DADOS DO DIAGNÓSTICO REALIZADO COM PROFESSORES, COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E GESTORES ESCOLARES.....	148
8.1. Apresentação.....	148
8. 2. Analisando os dados do Diagnóstico.....	150

8.3- Introdução.....	150
8.4- Análise dos dados catalogados a partir das questões do diagnóstico.....	151
9. INSERÇÃO QUILOMBOLA: COMPREENDENDO COMO OS QUILOMBOS RELACIONAM COM A ESCOLA E COM A EDUCAÇÃO DOS SEUS FILHOS.....	179
9.1 Introdução e Metodologia.....	179
9.2 – Visitas ao quilombo de Segredo.....	181
9.3- Visitas ao quilombo de Malvinas.....	182
9.4 – Inserções no quilombo de Volta Grande.....	188
9.5- Visitas ao quilombo de Barreirinho.....	192
9.6-Apresentação da síntese dos desenhos dos estudantes.....	194
9.6.1. Desenhos dos alunos de Barreirinho.....	195
9.6.2 – Desenhos dos estudantes de Malvinas.....	196
9.6.3- Desenhos dos estudantes de Segredo.....	197
9.6.4- Desenhos dos estudantes de Volta Grande.....	198
10. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	199
11. REFERÊNCIAS.....	203
12.ANEXOS.....	206

1 INTRODUÇÃO

A proposta de fazer um estudo acerca da educação quilombola e educação escolar quilombola nasce de algumas motivações: a primeira delas perpassa a minha origem, onde naci, onde vivo e de onde sou. Nasci no quilombo de Volta Grande e, como todos os meus contemporâneos, tive a oportunidade de provar, mesmo sem as mínimas condições exitosas, o início de nossa trajetória escolar em nossa comunidade. Escola multisseriada, prédio de uma única sala, sem banheiro, sem cantina, nem cozinha, nem merenda escolar. Professores dedicados e responsáveis, mas ainda vivenciando o processo de formação docente, sendo alguns destes leigos.

Dos sabores destas ausências, vivenciávamos o contato direto com colegas e professores, a presença instigante dos nossos pais, o gosto por aprender e passar de ano. Isso justifica, nessa primeira fase, o desejo de falar de uma educação que tanto defendemos no campo e nos quilombos. O propósito de que cada criança quilombola e do campo possa ter a oportunidade de experienciar esta vivência no chão que pisa. Para além disso, nossa trajetória escolar se sustenta na preocupação com outra parte inquietante, que diz respeito ao “êxodo escolar”, quando saíamos da antiga quarta (4ª) série em Volta Grande, para o quinto (5º) ano do ensino fundamental, na sede da cidade de Barro Alto. Além dos medos que todo adolescente “da roça” tinha de se deslocar para a cidade, todos os dias, para estudar, a gente também se nutria do sonho de chegar lá, porque de certa forma era um privilégio, em tempos de restrição ao acesso à escola, estar naquele lugar, no Colégio Cenecista de Barro Alto.

Ao chegar ao antigo Colégio Cenecista de Barro Alto, nos sentíamos em um lugar novo, desafiador e estranho. Uma sensação de orgulho por estar ali. Por outro lado, éramos alvos, nós, adolescentes e jovens negros e “da roça”, das mais amargas brincadeiras de mau gosto destiladas pelos nossos colegas (e por tantas vezes “homologadas pela escola”, como que as primeiras gotas do veneno expelido pelo racismo institucional, até então sem esta designação) e o desafio de nos fazermos sempre melhores, ou admirados pelos professores, para sermos aceitos naquele espaço. Era, e sempre foi, o racismo com todas as suas garras, disfarçadas de “brincadeiras de mau gosto”, que nos incomodava e se estendia até os desfiles de 07 de setembro, com as caracterizações que tinham direcionamento certo para estudantes negros, ou seja, os papéis destinados às profissões subalternizadas, ao passo que aos estudantes brancos, as profissões replicadas na escola como as “conquistadas” por mérito. Ressignificar esta vivência, inclusive reconhecendo a presença do racismo, já disfarçado de outros nomes, é a segunda motivação deste estudo, no que tange a uma problematização sobre contexto escolar, racismo ambiental escolar, questões transversais como negritude, ruralidade, racismo, quilombos rurais, educação colonial e decolonial e a perspectiva de pontuar a existência de uma nova perspectiva paradigmática

representada pelo advento de novas modalidades escolares, como a quilombola. Compreender o porquê, não obstante as mudanças no paradigma educacional que pensa a escola com suas diferenças, ainda persiste sobre os quilombos uma política de fechamento de escolas, ou nas que resistiram, como a do meu quilombo, ainda persiste o mesmo sistema multisseriado de quando eu lá estudei.

Pensar ainda que o racismo ambiental escolar, mesmo com as novas modalidades de escola, ainda persiste com largas diferenças do campo para a cidade e buscar compreender as razões pelas quais, mesmo com leis que asseguram a busca pela reparação e afirmação das identidades na escola, comprovadamente, elas pouco saíram do papel nas duas últimas décadas. Sem sombra de dúvida, este é um descortinamento que este estudo poderá proporcionar.

Ele se inspira ainda numa busca por intercambiar os saberes ancestrais e as práticas comunitárias quilombolas no espaço acadêmico, através de pesquisas de campo, publicação de experiências e artigos científicos. Da mesma forma, interiorizar a academia nos espaços que, por excelência, sempre foram utilizados por ela como objetos de pesquisa, a exemplo dos quilombos, tratados sem contextualização e sujeitificando os agentes negros. Neste sentido, estudos como este buscam promover uma inserção dialógica, capaz de interagir com os novos saberes e proporcionar também uma possível quebra de paradigmas. Penso que a própria metodologia aqui adotada, que privilegia a observação participante dialógica, tanto nas escolas como nos quilombos, contribuirá para a comunicação com os dois ambientes, em que um traduz a educação de cunho formal e escolar quilombola e o outro a educação em sua essência comunitária, ancestral, que se traduz enquanto educação quilombola e ocupa o lugar da metodologia decolonial.

A escolha das escolas em territórios quilombolas e não quilombolas (que recebem estudantes quilombolas) também dá o tom para a capilaridade de informações e a coleta de dados em lugares diferenciados e que mesmo localizados em um mesmo município, possibilita-nos descortinar conceitos como campo e cidade, identidade quilombola, associativismo e ativismo quilombolas, empoderamento, racismo ambiental, “êxodo rural escolar”, dentre outros.

Inspirando-se nestas escolhas, este estudo coloca-se como um problematizador acerca da modalidade educação escolar quilombola (EEQ), no sentido de compreender como nas escolas pesquisadas, e em sua grade de matrícula, estudantes quilombolas têm enxergado ou discutido a modalidade escolar quilombola. Para além delas, compreender como a gestão pública lida com esta questão.

As mudanças ocorridas ao longo dos anos na educação pública, onde se reconhece a existência de modalidades específicas, fizeram com que os municípios passassem a readequar os documentos e subsídios educacionais, a exemplo do Currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP). Foi o que ocorreu, recentemente, no município de Barro Alto que passou por uma adequação do seu Documento Referencial Curricular Municipal (DCRM) e pela reestruturação do seu PPP. Em todos eles, a modalidade da EEQ foi inserida. Interessa, pois, entender, neste estudo, como está a aplicação destes documentos fundantes e referenciais nas escolas pesquisadas.

A pesquisa busca, complementarmente, por meio da observação participante e do diálogo com as fontes, afirmar ou negar a hipótese de que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, assim como a lei 10.639/2003, não são plenamente implementadas nas escolas devido à existência de um racismo estrutural e institucional que opera por dentro das políticas governamentais e das instituições escolares. No entanto, ainda existe um discurso de culpabilização direcionado ao professor (a), pela não efetivação destas leis em sua práxis pedagógica. A nossa suposição é que a não efetividade das diretrizes está, em primeiro plano, relacionada a uma decisão mais política do que pedagógica, por parte dos gestores públicos e escolares. E, por conseguinte, para além da adequação dos subsídios tanto legais como pedagógicos, está mais do que evidente a necessidade constante de um processo contínuo de formação de professores (as) em toda a Rede.

Os supostos teórico-metodológicos inspiram-se na perspectiva decolonial, fundamentada por teóricos afrorreferenciados como Frantz Fanon(2009), Chiumamanda Ngozi Adichie (2019), Antônio Bispo dos Santos(2015), “ O Nêgo Bispo” e Uilson Viana de Souza(2017), além de outros renomados teóricos que mesmo não estando no chão da decolonialidade, aportam incontestáveis contribuições para o campo epistêmico dos estudos decoloniais, como Boaventura de Souza Santos (2009), Ballestrin (2013), Maldonado-Torres (2017), Grosfoguel (2007), Quijano (2005 e 2007) e Valter Mignolo (2003). A discussão será situada em torno da colonialidade e decolonialidade do saber, buscando dialogar com os conceitos teóricos e as relações de cunho empírico estreitamente relacionados às dimensões da educação quilombola e da educação escolar quilombola, evocando aqui questões como território quilombola, ancestralidade e saberes culturais. Neste sentido, a fundamentação epistemológica e teórica busca dar voz aos discursos subalternizados, privilegiando uma produção decolonial, advinda de escritores (as) e teóricos (as) negros (as), pesquisadores (as) e professores (as) quilombolas. Nesta mesma linha, a produção de livros e outros materiais didáticos, a exemplo de “Brasil afro-brasileiro: Cultura, História e Memória”, de Manoel Alves de Souza, (2010), colaboram para uma construção epistemológica do saber decolonial da identidade afro-brasileira. Têm

sido intensificados os referenciais teóricos no campo da educação quilombola propriamente dita, a exemplo das publicações da Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) acerca da sistematização de experiências vivenciadas e divulgadas em projetos de campo, como as cartilhas dos projetos “Protagonismo Quilombola (2016)”, “Fortalecimento Institucional e coletivo da CONAQ na Região Norte (2021)”, “Quilombos e Quilombolas na Amazônia (2020)”. Bem como obras acadêmicas, tais como “Educação Quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos”, publicada pela CONAQ (2021). Estes são apenas alguns exemplos que servem para situar a perspectiva decolonial no estado da arte da educação quilombola e educação escolar quilombola, respectivamente.

Estas publicações contribuem, de forma satisfatória, para o acesso de professores, pesquisadores e escolas quilombolas a informações voltadas às questões da terra, direitos, saúde alternativa, cultura, religiosidade, território, gênero e organização social nas comunidades quilombolas, contemplando a discussão sobre o que compreendemos enquanto educação quilombola. Além de ampliar o olhar para o que Nilma Lino Gomes (2017) aborda em sua obra “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”. Ela enfatiza a contribuição do movimento negro e de tantos outros, como o quilombola, no processo educativo brasileiro, apontando-os como experiências transgressoras no acesso e garantia a um ensino contextualizado e decolonial, a partir de insurgências pedagógicas, a exemplo das modalidades da educação básica.

No campo conceitual sobre quilombolas nos ancoramos em obras como: “Quilombolas: aspectos políticos, jurídicos e políticas públicas inclusivas concernentes à edição do Decreto nº4887-2003 e do julgamento da ADI nº3239”, onde tenho um artigo publicado; “Reminiscências dos Quilombos: territórios da memória em uma comunidade negra rural”, de Marcelo Moura Mello (2012); “Colonização, Quilombos, modos e significações”, de Antonio Bispo dos Santos (2019); e “Mato, Palhoça e Pilão”, de Adelmir Fiabani (2012). Sobre os conceitos de raça e racismo, nos reportamos à Maria Gabriela Hita (2017), em “Raça, racismo e genética”, Mônica Grin (2010), em “Raça, debate público no Brasil”, e ainda em “Pele Negra, Mascaras Brancas”, de Frantz Fanon (2008)

No que concerne ao estado da arte desta pesquisa nos inspiramos no estado da arte de trabalhos de pesquisadores quilombolas, que pesquisaram e estudam acerca da educação escolar quilombola, a exemplo da Dissertação de Mestrado de Shirley Pimentel de Souza (2015), intitulada “Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular”, bem como da dissertação de

mestrado “Pedagogia quilombola como possibilidade de transgressão curricular”, de Amilton Pereira dos Santos (2019); na pesquisa de dissertação de mestrado de Givânia Maria da Silva (2012) “Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas”, dentre outros trabalhos mais recentes, que vão comprovando o percurso evolutivo de pesquisas e estudos neste campo. As três dissertações exemplificadas, são de professoras (es) quilombolas do estado da Bahia e Pernambuco, e contemplam a perspectiva de uma abordagem decolonial, não só por serem quilombolas, mas por desenvolverem uma abordagem transgressora que dialoga e traduz novas tessituras em consonância com a educação quilombola e a educação escolar quilombola em seus territórios.

Destacamos ainda o relevante trabalho que dá ênfase ao processo de construção das políticas voltadas para a educação escolar quilombola na Bahia, de autoria de Suely Noronha de Oliveira (2013), com a dissertação de mestrado intitulada “Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional”. Além de um quantitativo significativo de artigos científicos que discorrem sobre a temática da educação escolar quilombola e que foram publicados e apresentados em congressos científicos, a exemplo do artigo de Campos e Gallinari (2017), que trata sobre a educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil, objeto deste meu estudo.

Na primeira etapa da pesquisa, as escolas selecionadas haviam sido duas, a Escola Municipal da comunidade quilombola de Lagoa dos Batatas de Ibititá e o Colégio Estadual Nely Novais, na sede do município de Barro Alto. A partir de contextos diferentes, sendo uma escola localizada em comunidade rural quilombola, e outra escola localizada em espaço urbano, elementos estes, evidenciados na primeira etapa da pesquisa, como objetos para desenvolver um estudo comparativo. Todavia, ao longo do estudo percebi que a comparação não seria possível, dada a diferenciação entre os dois objetos de estudo, tanto do ponto de vista da localização geográfica (urbano e rural) quanto por também se tratar de escolas de graus diferentes, a do quilombo, com o Ensino Fundamental, e a da cidade, com o Ensino Médio. Além disto, com a chegada da pandemia da COVID 19, em 2020, a pesquisa ficou estagnada um ano e meio, o que levou ao encurtamento do tempo para o seu desenvolvimento. Este foi mais um motivo para procedermos à substituição das escolas pesquisadas, concentrando-as no município de Barro Alto.

Sendo assim, optamos por incluir 04 escolas de comunidades quilombolas e que recebem estudantes quilombolas. O que representou um ganho, tanto em quantidade como em qualidade, tendo em vista a diversidade das escolas contempladas, sendo uma em comunidade quilombola, uma na sede, outra no distrito e ainda outra em uma comunidade rural. Compreendemos que tal mudança contribuiu para a

consolidação de um estudo mais coeso e preciso sobre a realidade da educação escolar quilombola do município de Barro Alto, tendo em vista a análise sobre a implementação das Diretrizes a partir de um estudo sobre tais escolas apoiada em certa comparação, nos termos postulados por (BARTH, 2000) ao tratar de “Metodologias comparativas na análise dos dados antropológicos”.

Destarte, tomamos como ponto de partida a seguinte questão de pesquisa: Como estão sendo tratadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola nas escolas quilombolas e em escolas que tenham estudantes quilombolas na rede municipal de ensino da educação básica do município de Barro Alto –Bahia?

Trilhamos pelo seguinte objetivo geral: Compreender o estado da arte da Educação Escolar Quilombola e a implementação das suas Diretrizes nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes quilombolas na Rede Municipal de Ensino de Barro Alto Bahia.

Entendemos que o objetivo geral se alicerça a partir da feitura e idealização dos seguintes objetivos específicos: (1)- apresentar a pesquisa de campo para as escolas a serem pesquisadas, famílias dos alunos e associações quilombolas e ; (2)- mapear as escolas e onde vivem os estudantes quilombolas matriculados; (3) -diagnosticar a realidade atual das escolas em torno das temáticas da pesquisa; (4)- considerar o estado da Pandemia da COVID-19 como cenário impactante ao desenvolvimento da pesquisa; (5) observar o processo de integração de alunos (as) quilombolas em relação aos colegas e professores (as) nos diversos espaços interativos da escola; (6) - investigar como são tratadas as Diretrizes Curriculares voltadas para a educação escolar quilombola no currículo escolar; (7) - conhecer a realidade local dos quilombos, onde vivem os estudantes e a percepção das suas famílias acerca do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação quilombola e da educação escolar quilombola.

Todas estas questões justificam, até aqui, a escolha da observação participante como método de pesquisa. Faço este registro para justificar que, durante a pandemia, mesmo com o PosAfro autorizando a realização da pesquisa de forma remota, fiz a opção por aguardar e manter o mesmo formato anteriormente pensado, de forma presencial, levando em conta a complexidade do levantamento de dados, a partir de um olhar crítico e presente nos lócus da pesquisa, i.e., nas escolas e comunidades quilombolas. Na metodologia, partimos do préssuposto de que os caminhos metodológicos devem servir de subsídios capazes de dar conta da análise dos dados, tendo em vista a possibilidade de interpretá-los de mais de uma forma. A metodologia escolhida é de inspiração decolonial, tendo em

vista o diálogo intrínseco e permanente da discussão aqui enfrentada em torno da educação quilombola e da educação escolar quilombola. Neste sentido, trata-se de uma pesquisa de cunho participante e etnográfico dado o envolvimento do pesquisador com o tema e a constante relação com os interlocutores da pesquisa. “A pesquisa participante consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada (PERUZZO, 2003, p.02). Tomando como base em que consiste uma pesquisa participante, com a presença constante do pesquisador no locus da pesquisa e seu envolvimento nas ações desenvolvidas pelo grupo pesquisado ou no espaço pesquisado. Cicília Peruzo (2003) chama a atenção para algo que, no meu caso, como pesquisador quilombola, em muitas situações causa conflitos internos, ou seja, a pressão do rigor científico que recomenda estranhar o que é familiar.

Por outro lado, muito se avançou no debate sobre as estratégias de inserção do pesquisador no ambiente pesquisado, resultando por exemplo numa visão, ao que parece até consensual, de que não há necessidade do pesquisador “se confundir” com os pesquisados, ou camuflar a sua real origem e situação no mundo, para poder captar as manifestações intrínsecas ao fenômeno e o sentido das ações do outro. Aliás, não há dúvidas de que mesmo querendo passar-se por outro, o pesquisador sendo estranho ao ambiente pesquisado, nunca será idêntico aos observados até porque sua própria história e o seu modo de ver o mundo serão diferentes (PERUZZO, 2023, p.03)

Em alguns casos, como no suscitado por Peruzo (2023), o pesquisador busca criar estratégias de aproximação ao grupo, suscitar confiança, envolver-se ao máximo, ao ponto de se sentir membro daquela comunidade pesquisada. De acordo com a autora, independente da estratégia, se o pesquisador for um estranho àquele espaço ele nunca se confundirá com os observados. Isto chamou a minha atenção devido à minha estreita aproximação com o tema e o locus da pesquisa, por ser pesquisador e ao mesmo tempo quilombola e ter uma relação com os espaços pesquisados. Diferentemente da situação supra mencionada, a minha inserção como pesquisador quilombola e pertencente do território quilombola, em evidência na pesquisa, não se aplica no que diz respeito, seja a um estranhamento do locus, ou a uma relação forçada, devido ao meu conhecimento e vivência deste lugar de fala, o que por si só, evidencia que esta não é uma pesquisa neutra. No entanto, o rigor científico está posto e contemplado nos instrumentos de catalogação de dados e de sua interpretação

Nas referências bibliográficas estão contemplados os referenciais teóricos que sustentam teoricamente as categorias de análise os conceitos aqui apresentados, bem como as pesquisas e análises anteriores por mim já desenvolvidas, as quais inspiraram este projeto de pesquisa e justificam a sua orientação

epistemológica, fundamentada na trajetória acadêmica e militante do autor.

Para além disto, parte-se do suposto de que a epistemologia decolonial é capaz de garantir o lugar de fala de pensadores e pensadoras negras que historicamente se mantiveram subalternizados por uma produção ideológica e epistemologicamente centrada no pensamento colonial, que colaborou para produzir o epistemicídio negro. Ao cunhar o termo, o sociólogo Boaventura de Souza Santos definiu-o como “a destruição de algumas formas de saberes locais, a inferiorização de outras, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (2009, p. 183). E por se tratar este de um estudo que se inspira em um saber local e ancestral que é a educação quilombola, buscamos, com esta perspectiva decolonial, trazer à luz do conhecimento científico, os saberes locais dos quilombos de Barro Alto e a sua interação com os saberes formais, contribuindo para a sua visibilidade, ainda muito incipiente no seio da produção acadêmica.

No roteiro de desenvolvimento da pesquisa, por ocasião da apresentação do projeto no PosAfro, surgiu o entendimento sobre a necessidade de pensar e definir um recorte temporal para as atividades de pesquisa. Assim, foram apresentadas as atividades previstas e pensadas a partir dos objetivos, das hipóteses e da metodologia do projeto. As ações foram ratificadas e atualizadas, conforme as mudanças no percurso do projeto.

A readequação do projeto e do público alvo requeridos pelo tempo perdido com a pandemia e em face do período homologado pela UFBA – que prorrogou por mais um ano, todas as atividades acadêmicas de pesquisa em andamento – fez com que ao invés de dois municípios e duas escolas, fosse escolhido apenas um município, com 04 escolas, tendo em vista que passou a contemplar apenas a discussão sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola (retirando a temática da diversidade religiosa), nas escolas com estudantes quilombolas do município de Barro Alto. Neste sentido, novos contatos para marcação de visitas de apresentação da pesquisa foram realizados para as novas escolas contempladas, entre novembro e dezembro de 2021, como podemos conferir nas listas de presença dos anexos deste texto.

Aconteceu, nesse período, uma atividade de cunho mais formativa, com uma das escolas, para discutir as questões da pesquisa, tais como racismo, identidade quilombola, etc. Não obstante a diminuição do número de municípios na pesquisa, o ajuste suscitou um ganho significativo, porque aumentou o número de escolas, além de ter focado em um só município e em um único tema de pesquisa, que antes também abrangia a questão da diversidade e da intolerância religiosa. Isto representou um ganho em

termos do aprofundamento do estudo e da perspectiva de poder obter um corpus de dados sobre um tema até então não pesquisado no âmbito escolar. Por outro lado, ao sairmos de uma escola de Ensino Médio para duas escolas do Ensino Infantil e Fundamental permanecemos no mesmo nível de ensino, que, por sua vez, representa uma etapa importante da modalidade da educação escolar quilombola.

A implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, no Ensino Fundamental e desde a Educação Infantil potencializada por uma política de educação escolar quilombola municipal é, para além de uma necessidade, um direito garantido. No Estado da Bahia poucos municípios cumprem as Diretrizes Nacionais e Estaduais da Educação e poucos ainda são os que criaram as suas diretrizes municipais da EEQ. Não obstante seja o estado da Bahia o que possui o maior contingente demográfico de quilombolas, de acordo com o censo Demográfico do IBGE (2022), apenas 04 municípios baianos adotam as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola. No entanto, cabe destacar a mobilização de outros municípios na elaboração e implementação das diretrizes, com um potente processo de engajamento que tem envolvido professores, coordenadores pedagógicos, gestores, secretarias de educação e o movimento quilombola. O território do Baixo Sul da Bahia é uma referência no que a isso concerne.

A ausência da implementação da modalidade Escolar Quilombola nas séries iniciais implica na perda de um tempo considerável e importante para o processo de formação identitário e da consciência social e política sobre as questões de raça, racismo, intolerância religiosa e pertencimento da criança em idade escolar. Esta é uma questão que converge para o que preconiza as Diretrizes da EEQ, ou seja, não basta uma escola estar localizada em um território quilombola, se ela não lograr ensinar à criança sobre o que está a sua volta, transmitir-lhe os saberes locais e atrai-la para que não migre para uma escola não quilombola. Independente de ser uma escola quilombola, a ausência das Diretrizes específicas, a exemplo da EEQ, da Lei 10.639/03, da Educação antirracista na perspectiva da Educação para as relações étnico-raciais, em escolas que recebem estudantes quilombolas ou que tenham um considerável número de estudantes negros(as), desde o ensino infantil e fundamental, acaba por dificultar um processo de emancipação de identidades e do combate ao racismo que, sendo ignorado, pode levar à evasão escolar de alunos negros e quilombolas, impedindo que eles atinjam a etapa dos anos finais do ensino médio. Por todas estas questões é que não podemos implementar a EEQ apenas no Ensino Médio.

A partir do mês de fevereiro de 2022, com a aproximação da retomada do ano letivo de 2022, reafirmamos os contatos e o compromisso da continuidade da pesquisa com os gestores (as) das escolas e iniciamos a elaboração de um Diagnóstico, que buscou levantar informações sobre as questões da

pesquisa, sem deixar de considerar o período pandêmico, que impactou tanto a pesquisa como a realidade dos estabelecimentos escolares. Com perguntas abertas, ele foi dividido em três partes, a fim de contemplar questões específicas para professores, para a coordenação pedagógica e para a gestão escolar.

Iniciado em abril de 2022, o diagnóstico foi enviado através dos contatos de whatsapp (via link), dos professores (as), coordenadores (as) pedagógicos e gestores (as) escolares para aplicação e o registro, online, das respostas dos entrevistados. O google forms é uma ferramenta disponível na plataforma do gmail que possibilita o registro de forma virtual e online de respostas em formulários, como foi o caso deste diagnóstico.

1.1 Organização da Tese

O texto final da tese, ora apresentado, está disposto da seguinte forma: Introdução – contém uma apresentação do autor/pesquisador, sua trajetória política, militante, social e acadêmica, os anseios e inspirações que motivaram a escolha do programa e do projeto de pesquisa, o ingresso e permanência no programa. Descreve, sucintamente, a opção metodológica e os instrumentos de observação e análise do tema de pesquisa e a fundamentação teórica. Na sequência, descreve as atividades planejadas para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, enfatizando o que foi desenvolvido, apontando as dificuldades e embaraços ao longo do caminho e as estratégias utilizadas na operacionalização das mudanças e dos objetivos propostos.

O tópico intitulado de “O projeto de pesquisa apresentado ao programa de pós-graduação em estudos Étnicos e Africanos: inserção, anseios, percursos e mudanças”, apresenta o projeto original aprovado no POSAFRO, as etapas realizadas e as mudanças ocorridas com a chegada da pandemia da COVID-19, com destaque para a alteração do objeto de pesquisa, das escolas escolhidas e do título da tese, além de destacar o perfil das escolas participantes da pesquisa.

O capítulo dois faz uma abordagem conceitual de quilombo, interligando tal abordagem à discussão pedagógica sobre educação quilombola e educação escolar quilombola. Enfrenta ainda um debate sobre educação quilombola e as políticas afirmativas, concluindo com a definição conceitual de Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola, contemplando os pressupostos teóricos, metodológicos e inspiradores da/e para a concepção da modalidade. As Diretrizes compõem esta construção, quando são pontuados as conquistas e os entraves para a implementação das mesmas, com destaque para o

currículo contextualizado. Ampliando a questão curricular, um tópico posterior é dedicado à diferenciação de conceitos, os quais são problematizados pelo pesquisador.

Em “Lugares de Fala” o texto contém uma discussão decolonizada sobre educação escolar quilombola, enquanto “chão” ancestral, decolonial e transgressor, que propõe um novo paradigma epistêmico, antropológico e pedagógico para a educação. Finalizando as questões conceituais e de fundamentação bibliográfica, aliadas ao estado da arte da discussão sobre os saberes quilombolas e decoloniais, dedicamos um capítulo à descrição das visitas às unidades escolares, às percepções e aos diálogos registrados, além da relação com a legislação escolar antirracista, as diretrizes curriculares da EEQ e o debate em torno do movimento quilombola pela garantia do direito à educação escolar quilombola

O penúltimo capítulo trata da interpretação dos dados coletados no Diagnóstico aplicado aos interlocutores nas escolas pesquisadas, dentre eles professores (as), coordenadoras pedagógicas e gestores escolares. O último capítulo está ancorado na apresentação das visitas às comunidades quilombolas, onde residem os estudantes quilombolas. Esta última etapa da pesquisa consistiu na escuta e diálogo com os estudantes em seus lugares de fala, para além do espaço escolar, com seus pais e mães e a associação quilombola destas comunidades, buscando compreender a visão dos mesmos sobre a escola e os processos formais e não formais de educação promovidos tanto pela escola como pelos quilombos.

*“ a questão da bicicleta pode
mudar trajetórias.”*(Maria Rosário)

20/03/2025

2. MOTIVAÇÕES, INGRESSO E PERMANÊNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS

2.1. Sobre o pesquisador e as motivações em torno do objeto e locus de pesquisa

Ingressei no Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO) em abril de 2018, com projeto de pesquisa apresentado à linha de pesquisa de Estudos Étnicos, como cotista quilombola no primeiro ano de adesão do programa à Lei de cotas voltadas para estudantes quilombolas. Remanescente de quilombo, nativo da comunidade quilombola de Volta Grande, no município de Barro Alto, localizado no território de Irecê, Centro Norte baiano, tive toda a minha trajetória escolar vivenciada em escola pública. O processo de escolarização de meus ancestrais sempre se colocou como uma dificuldade pulsante em nossas vidas. Minha mãe estudou até a quarta série, meu pai, já falecido, traz na identificação de seu RG a condição de analfabeto.

Minha trajetória escolar inicia-se na Escola Municipal Castro Alves, localizada em minha comunidade quilombola de Volta Grande, por onde passaram todos os que me antecederam e meus contemporâneos até a antiga quarta série do ensino fundamental, hoje conhecido como o quinto (5º) ano. Em formato multisseriado, o sistema de ensino contemplava estudantes da antiga cartilha, hoje alfabetização, até a quarta série. Após esse período, os estudantes eram transferidos para a única escola de ensino médio existente na sede do município, o antigo Centro Educacional Cenecista de Ensino (CENEC). O trajeto era feito à bicicleta. Um ano antes minha irmã já estava estudando nesta escola, com isto, a falta de condições de meus pais para a aquisição de outra bicicleta e de modo a não interromper a formação dela, levou à interrupção, por um ano (1995), dos meus estudos. Empolgado como todos os colegas em continuar os estudos, abateu-me um sentimento de tristeza e revolta pela quebra do ciclo.

Olhando para o contexto de negação do direito ao acesso e permanência à escola pelo qual perpasssei, em uma época em que a educação ainda bebia do soberbo da herança colonial, em que negava o acesso de negros à escola; em que os direitos universais e constitucionais não eram garantidos, e que predominava o coronelismo, ainda com mais força nos municípios interioranos, como em Barro Alto, trago como reflexão, a perspectiva aqui proposta de mudança de paradigma, a partir da decolonialidade e contracolonialidade, trazendo como exemplo contemporâneo, a criação das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola, que para além do pedagógico, busca garantir outros direitos, como o transporte escolar, que hoje já é uma realidade em nossos quilombos. A contracolonialidade reafirma exatamente este lugar de afirmação, resistência e reivindicação, propondo transformar modelos que não nos servem mais ou que historicamente nos negaram acessos.

A conjuntura política da época em Barro Alto era marcada pela gestão de um grupo político que permaneceu por quase três décadas no poder. O ingresso no CNEC era pago pelos pais e a prefeitura, por sua vez, distribuía bolsas, “política de governo” utilizada como forma de controle de seus aliados políticos e eleitores. Às famílias carentes, aos agricultores, como meus pais, correspondia a humilhante tarefa de permanecer, ano após ano, “aos pés” do prefeito para garantir o encerramento do ano letivo de seus filhos e a permanência da bolsa para o próximo ano letivo. Sob tais condições apenas uma pessoa, por família, tinha o direito à bolsa que garantia e a mensalidade, este foi mais um motivo para que eu ficasse sem estudar naquele ano. No ano seguinte meus pais conseguiram comprar uma bicicleta e, com muita luta, consegui ingressar nesta escola. Esta situação foi encerrada com o fim da gestão que não logrou fazer o sucessor. Com a oposição eleita, no ano de 1997, o CNEC foi municipalizado, passando a se chamar Escola Municipal de Barro Alto, tendo, a partir de então, sido democratizado o acesso à educação de todos os estudantes. Ali permaneci até concluir o ensino médio em magistério, no ano de 2002. Nessa ocasião tive a minha primeira experiência como docente, através de estágio para as séries iniciais.

O estágio era obrigatório, já que a formação era para professor em magistério. Interessa observar aqui como estudantes de uma comunidade negra rural quilombola eram historicamente tratados numa escola urbana, em um período em que não havia políticas públicas de acesso à escola, com transporte escolar gratuito, nem políticas de reparação ou de combate ao racismo. O descortinamento do racismo ainda velado se revelava nas relações escolares e de poder, como detalha um dos jovens de Volta Grande sobre sua experiência escolar no final da década de 1980 e início de 1990.

O impacto era grande quando saía um negro da roça para a cidade porque tinha toda uma desconstrução histórica, tinha de encarar todo um processo educativo, devido à própria metodologia utilizada devido a um processo histórico de desconstrução da nossa identidade, completamente diferente do que a gente viveu na roça (OLIVEIRA, 2013).

Jailso afirma que diante deste contexto, os estudantes negros advindos das comunidades rurais encontravam, entre as estratégias de sobrevivência neste espaço, a de ganhar respeito entre os colegas e professores, buscando se destacar como os melhores alunos. Exemplos como estes mostram que, como afirma Abdias Nascimento (2002), o preconceito institucionalizado por dentro dos instrumentos de poder, como a escola, prevaleceu, e ainda persiste, nestes espaços.

Para Guimarães (1995), o racismo institucional “tem raízes profundas tanto na história, quanto na nossa literatura” e ainda persiste no Brasil como tabu, sendo negado por via de uma suposta igualdade racial. Além disto, segundo Guimarães (2003, p.4), o racismo tem sido, ao longo do tempo, reforçado por uma “verdade” biológica, que afirma que os seres humanos estão divididos em raças humanas, sendo atribuídas qualidades positivas para as hierarquizadas como superiores e negativas, para as tidas como inferiores. Dessa maneira, povos e grupos étnicos têm sido hierarquizados, e nesta segregação, naturalizou-se, por exemplo, a escravização de africanos, a partir da racialização de seus corpos. A definição de “raça” como um conceito biológico escondia, e ainda esconde, tanto o caráter racista das distinções de cor quanto o seu caráter construído, social e culturalmente (GUIMARAES, 1995, p. 03). Mônica Grin (2010) corrobora Guimarães (1995) ao referir à raça como uma categoria que está para além de uma questão biológica, assumindo importante lugar em outros espaços. “Essa categoria - a “raça”- inventada e essencializada, criatura do racismo científico hierárquico, jurídico e político, não é, no presente, como no passado, questão que se suponha essencialmente biológica. Hoje ela se traveste em senhora da história. Determina seu curso, seus desdobramentos e submete todos à sua lógica” (GRIN, 2010. p.13).

O depoimento de Jailso Oliveira, acima apresentado, aliado aos referenciais teóricos aqui citados, descreve um cenário do qual fui parte e confirma uma experiência vivenciada muito antes de minha geração e que pode, inclusive, ser ponto de partida para problematizar cronologicamente, questões como a racialização das relações, tanto pessoais, como institucionais, presentes no curso da história social, cultural, política e educacional. Neste percurso a categoria raça passa a ser reconhecida no campo sociológico, quebrando paradigmas e mitos forjados em discursos de igualdade de direitos, assumindo, por outro lado, que no campo social ela existe e se manifesta sob múltiplas formas, tanto do ponto de vista do reconhecimento identitário como da manutenção de um status quo à base de um privilégio branco e da perpetuação do racismo. Assim é que foram surgindo meios de enfrentamento, como os movimentos de lutas antirracistas e a constituição de um cenário político e jurídico de consolidação de espaços, normativos e de políticas públicas.

No campo da educação, um conjunto de leis foram criadas, dentro da perspectiva da educação antirracista, as quais já se consolidaram no percurso histórico de lutas dos movimentos sociais, como a lei 10.639/2003 que completou 21 anos, a política de cotas raciais, que fez 10 anos e as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, que completou 12 anos. Recentemente, este cenário consolidou-se com a criação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), criada pela portaria 470 de 14 de maio de 2024,

a política busca superar as desigualdades educacionais no campo étnicorracial, e além disto, possibilitar e cobrar dos entes federados a implementação deste conjunto de normativas, que esbarram na efetivação dentro do currículo escolar.

Evidenciar a perpetuação do racismo, bem como as iniciativas de combate, possibilita-nos compreender o que avançou e o que se mantém desde a experiência estudantil, aqui evidenciada por Jailso Oliveira, até os dias de hoje, mesmo em tempos de legislações e diretrizes específicas voltadas para uma educação contextualizada nos campos quilombola e das relações étnicorraciais.

Ao buscar contextualizar o meu lugar de fala, é necessário lembrar que o quilombo sempre esteve presente em minha trajetória escolar, desde o primeiro dia que adentrei a escola da cidade e um professor questionou, aos alunos da zona rural, se gostaríamos de voltar para a roça como os nossos pais. A pergunta reforçava o estereótipo de que a roça era o lugar do castigo, do atraso e, por sua vez, o lugar por excelência para os estudantes sem sucesso escolar. Com o ingresso no CENEC, passei a sofrer as primeiras violências racistas advindas de colegas, e que à época eram traduzidas como “brincadeiras desagradáveis”. O racismo já estava presente, uma vez que o tratamento diferenciado em relação aos estudantes brancos se apoiava, majoritariamente, na cor da pele, o que nos fazia sentir medo, vergonha e forte sentimento de exclusão.

E foi de todas estas construções que fiz o descaminho, optando por continuar estudando, em uma época em que concluir o ensino médio significava o fim, já que se o acesso para o seu ingresso, como relatei, já era difícil, imagine pensar em continuar estudando em outra cidade. Com as duras experiências de racismo fenotípico e ambiental sofridas, não só por mim, mais por estudantes negros e no nosso caso, quilombolas, que me antecederam e que talvez não temos dimensão da quantidade incontável destas experiências, produzidas diuturnamente pelo *modus operandi* do racismo estrutural e institucional, é que me fortaleci e continuei meu percurso escolar. Somente na etapa de defesa desta tese é que fui por exemplo, conhecer a experiência de Bell Hooks, a partir de sua trajetória escolar na infância e na transição para o ensino superior, onde ela conta o que vivenciou enquanto aluna preta na infância e depois como pôde construir outra narrativa ao longo de sua trajetória escolar, tanto como estudante, quanto docente, quando teve oportunidade de vivenciar outra perspectiva pedagógica, numa perspectiva antirracista, a qual dialogou muito com minha trajetória escolar, e de tantos homes e mulheres negras e quilombolas em sua trajetória escolar até chegar no ensino superior.

Assim, ingressei na Escola de Agricultura da Região de Irecê (ESAGRI), região setentrional da Chapada Diamantina e mesorregião centro-norte do estado da Bahia, entre 2003 a 2005, a fim de fazer

o que, na citação de Jailso Oliveira era nos fortalecer, qualificando-nos para voltar à terra, tendo-a como um lugar viável, capaz de ancorar saberes e fazeres ancestrais interligados à ciência e à tecnologia. Neste sentido, os valores voltados à identidade negra, rural e militante sempre estiveram presentes no forjar das lutas e das defesas sobre este lugar, por meio da participação popular e social. Sobre as dificuldades de continuar estudando e morando em outra cidade (Irecê), encontrei abrigo de pessoas e instituições também por meio das relações forjadas nas lutas sociais, a exemplo do Sindicato dos Trabalhadores (as) Rurais de Barro Alto.

A aproximação acadêmica com a temática voltada para as comunidades quilombolas ocorreu no curso de graduação de jornalismo, em 2011, através do acesso ao projeto de pesquisa e extensão intitulado “Perfil Fotoetnográfico das Populações Quilombolas do Sub-médio São Francisco”, coordenado pela professora Dra. Marcia Guena, desenvolvido no curso de Jornalismo da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Ciências Humanas de Juazeiro Bahia.

Atuei neste projeto como pesquisador voluntário, sendo a fotoetnografia o caminho metodológico para aproximação das comunidades. Neste sentido, foram feitos inicialmente registros fotográficos das comunidades e das famílias, bem como valorizadas as fotografias já existentes, a partir dos Álbuns de Família e dos “retratos de paredes”. Foram realizadas, posteriormente, oficinas de fotografia para oportunizar a aproximação dos comunitários com os equipamentos, a técnica e o olhar fotográfico de seus entornos. Esta experiência rendeu-nos a escrita e apresentação de trabalhos em formato de artigos, exposições fotográficas em congressos regionais, nacionais e internacionais da área da comunicação, a exemplo do maior evento da área, o Congresso Nacional de Comunicação (INTERCOM) que acontece todos os anos em níveis regional e nacional.

Resumidamente, foi esta experiência que motivou a minha escolha do tema do Trabalho de Conclusão do Curso de Jornalismo, em 2013, o qual tratei de investigar em minha comunidade quilombola (Volta Grande) em torno da memória, história e identidade quilombola através dos Álbuns de Família existentes entre as próprias famílias da comunidade. O período da pesquisa de campo no quilombo se desenvolveu por meio de entrevistas com griôs, lideranças locais, chefes de família, herdeiros, filhos e filhas dos primeiros moradores do quilombo. O resultado foi a sistematização de uma história ainda não publicada, que se transformou na edição de um livro intitulado *Relatos e Retratos: memória e identidade quilombola nos Álbuns de Família de Volta Grande*. Em março de 2022, este trabalho foi premiado pelo edital da Secretaria de Cultura da Bahia (SECULT), através da Lei Aldir Blanc para a publicação do livro em formato de e-book e a produção de um vídeo -documentário abordando a questão da religiosidade quilombola local e como se deu a produção do livro.

Outra experiência motivadora aconteceu logo após a conclusão do curso de jornalismo, em 2014, com a proposição de um projeto de intervenção na escola Castro Alves, em Volta Grande, por ocasião do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da pós-graduação em Gestão de Políticas em Gênero e Raça, através do NEIM-UFBA. O trabalho buscou discutir e propor como as questões de gênero e raça poderiam ser trabalhadas em uma escola quilombola e do campo, potencializando o debate da manutenção destas escolas, o seu aparelhamento e a inserção das questões de gênero e raça de forma interdisciplinar. Inspirou ainda o projeto de pesquisa de doutorado, o curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, entre 2012 a 2014, no campus III da UNEB, ao evidenciar a problemática da curricularização de forma contextualizada à realidade local. Posteriormente e nesta mesma linha, o meu ingresso no mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, em 2015, colaborou para os estudos e a pesquisa acerca da contextualização da educação, bem como do campo do discurso imagético, com ênfase na análise do discurso midiático.

Ao retornar destas vivências acadêmicas e comunitárias, ingressei, em 2017, no movimento quilombola, passando a compor, respectivamente, o Conselho Territorial de Comunidades Quilombolas do Território de Irecê; o Conselho Estadual de Associações e Comunidades Quilombolas da Bahia (CEAQ), a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e o Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola da Bahia (FPeeQB). Este último está voltado para a efetivação das Diretrizes Curriculares da modalidade Educação Escolar Quilombola (EEQ) nas escolas públicas do estado da Bahia. Ademais, nos espaços legítimos do movimento quilombola que discutem a EEQ, componho também o Coletivo Nacional de Educação Quilombola da CONAQ, o qual reúne pesquisadores (as) e professores (as) quilombolas de todo o Brasil, proporcionando troca de saberes e intercâmbio de experiências.

É neste espaço de discussão que identifico o meu lugar enquanto pesquisador e militante quilombola, e como estudante cotista na graduação e na pós-graduação. Faço, então, a opção por enfatizar a educação quilombola enquanto saber ancestral, e a Educação Escolar Quilombola enquanto direito garantido para uma educação diferenciada, a partir da sua constituição enquanto modalidade escolar, tomando como base tanto a emancipação do direito à educação dos povos quilombolas como a construção epistemológica a seu respeito. Durante toda a minha trajetória escolar, acadêmica, militante e social, busquei, desde a minha primeira saída do quilombo, após a conclusão do ensino médio, fazer dialogar com a experiência discente com o meu lugar de pertença, buscando integrar o saber científico com os saberes ancestrais do quilombo de Volta Grande. E este caminho de Volta Grande, parafraseando meu lugar, não teve mais volta. Reafirmo isto para desdobrar e afirmar o meu lugar de fala nesta escrita, tanto quanto militante quilombola, como o pesquisador e intelectual quilombola que

de forma intrínseca não consegue e nem pretende desvirtuar e dicotomizar a sua episteme, de sua ancestralidade. A trajetória acadêmica supra mencionada, em todas as suas etapas, a partir do recorte temporal do curso de Comunicação Social, iniciado em 2009, esteve interrelacionada com meu quilombo, desde as pesquisas, os resultados publicados, os objetos de pesquisa, como livro, documentário, projetos comunitários desenvolvidos na Associação Quilombola local, em que potencializaram ações voltadas para a educação escolar quilombola e a incidência política da comunidade em espaços por excelência reconhecidos pelo movimento quilombola, como a minha participação nos conselhos quilombolas, na coordenação nacional da CONAQ, no coletivo nacional de educação escolar quilombola e no Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola. Nestes espaços, mais que uma participação ativa militante, produzi, apresentei e compartilhei experiências e saberes intercalando academia e comunidade, em eventos científicos, congressos, encontros, cursos de formação. Em 2020 fui indicado pelo Fórum de Educação Quilombola do Estado da Bahia, para compor a equipe de redatores do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB-modalidades), representando o movimento quilombola. Estávamos vivenciando um momento muito tenso e incerto, como advento da pandemia da COVID-19, por este motivo, todo o trabalho de redatoria da construção do texto do currículo da modalidade da educação escolar quilombola, foi construído na modalidade virtual, conjuntamente com mais dois colegas, Carlos Eduardo e Mille Caroline. Para além da etapa da escrita, tivemos momentos de plenárias virtuais com lideranças e professores quilombolas dos territórios de identidade, para a escuta e proposição, além da disponibilização do documento na plataforma da secretaria para a escuta pública. Esta experiência ampliou de forma qualificada a minha atuação no campo dos estudos da educação escolar quilombola e antirracista, possibilitando a troca de experiências e a participação em outros espaços acadêmicos e do próprio movimento quilombola.

Em 2023, com a eleição de Jerônimo Rodrigues para o cargo de Governador do Estado da Bahia, a secretaria de Educação da Bahia passou por uma reestruturação e foi criada uma Diretoria da Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais (DEP), com a mudança, a Coordenação de Educação Escolar Quilombola que funcionava junto à Coordenação da Educação do Campo, foi desmenbrada, sendo criada uma coordenação específica para a Educação Escolar Quilombola. O movimento quilombola se reuniu para pensar nomes e propor à Secretaria de Educação, naquele momento meu nome foi o que teve maior adesão. Da parte da Secretaria de Educação, a nova diretora da DEP, Poliana Reis, estendeu-me o convite para assumir a Coordenação da Educação Escolar Quilombola (CEEQ), tendo em vista a experiência desenvolvida, na equipe de redatores do Currículo da Educação Escolar Quilombola da SEC Bahia. Desta forma cheguei à Secretaria Estadual da Educação da Bahia, sendo o primeiro coordenador quilombola a assumir a CEEQ, recém criada. Esta experiência passou a ampliar de forma

significativa a minha compreensão na prática de aspectos da modalidade da educação escolar quilombola, que eu ainda não tinha dimensão e que limitava ao lugar da militância e de pesquisador. Os aspectos de cunho pedagógico, que tive mais aproximação na construção do currículo, ficaram mais evidentes no cotidiano do trabalho com as unidades escolares quilombolas da Rede Estadual. Além disto, a produção tanto de materiais e subsídios pedagógicos, quanto a realização de atividades, respostas às demandas da CEEQ dentro da gestão e o próprio diálogo com o movimento quilombola, agora como gestor, reverberou de forma muito positiva no acúmulo tanto profissional, como intelectual e contribuiu de forma ímpar para a realização desta pesquisa, nestes aspectos. A produção de documentos pedagógicos, como matriz curricular, DCRB, trilhas afro-indígenas, aquisição e livros afroreferenciados, são exemplos de atividades que robusteceram este campo.

Neste sentido, a minha atuação à frente da Coordenação Estadual da Educação Escolar Quilombola, nestes últimos dois anos, contribui de forma extraordinária para um acúmulo propriamente técnico, pedagógico e da gestão em torno da política estadual de educação escolar quilombola, se desdobrando em uma contribuição significativa para a escrita desta tese.

Imerso ao campo da pesquisa, foi-se percebendo os desafios em ser parte do locus de pesquisa e, ao mesmo tempo, ser pesquisador, configurou-se um desafio que é posto à prova a cada etapa, partindo-se do princípio de que não há necessariamente afastamento deste campo, já que independentemente de pesquisar aquilo que conhece ou não, a escolha deve ser pautada na ética e no rigor científico. Em uma das apresentações do projeto de pesquisa, uma pesquisadora compartilhou uma reflexão sobre esta questão, observando que pesquisar o locus do qual você é parte, é mais desafiador do que pesquisar um contexto desconhecido.

Ter a compreensão de que o objeto é quem define o método na pesquisa, neste caso a educação escolar quilombola, aqui envolta e carregada de sentidos e valores diversos relacionados à trajetória do pesquisador, apresenta-se como mais desafiador do que pesquisar um tema conhecido. Desse modo, ao contrário do que é convencionalmente suposto, o desafio permanente é pesquisar, com estranhamento, algo que lhe parece familiar.

2.2 - O projeto inicialmente apresentado

Motivado pelas vivências acadêmicas e a participação nos espaços orgânicos do movimento quilombola já descritos, no campo da fotoetnografia quilombola, das questões de gênero e raça e da educação escolar quilombola, apresentei, em 2017, um projeto de pesquisa ao POSAFRO intitulado

“Religiões de matriz africana e identidade quilombola na educação escolar: um estudo de caso sobre a inserção e permanência de estudantes quilombolas e do camdomblé e umbanda em duas escolas públicas nos municípios de Ibititá e Barro Alto Bahia.” Ele foi apresentado à linha de pesquisa de Estudos Étnicos, em uma vaga para cotista quilombola. De forma dinâmica, farei uma apresentação comentada do projeto, tal como foi apresentado e aprovado no programa, a fim de situar o leitor (a) sobre o objeto em discussão. E em um segundo momento, retomarei o assunto mais detalhadamente, com uma abordagem do que foi sendo alterado ao longo do seu desenvolvimento, i.e., do trabalho de campo junto aos interlocutores.

Ao avaliar o projeto, a banca fez algumas considerações e questionamentos. A primeira observação concerniu à excessiva abrangência do escopo tal como sugerido pelo título. A mesma questão, vale notar, voltou a ser suscitada durante as apresentações nos seminários da disciplina de metodologia e durante sessões de apresentação por ocasião de duas edições do Fábrika de Idéias, em 2018 e 2019, nas cidades de Macapá e Salvador (CEAO). Além de uma apresentação no Congresso Internacional de Religiões de Matriz Africana, ocorrido em Juiz de Fora- MG, em outubro de 2018. Todas estas questões foram sendo compartilhadas com a minha orientadora e, no momento considerado adequado, procedemos a uma delimitação do objeto de pesquisa, que será retomada mais adiante.

Desde a elaboração desse primeiro projeto pareceu impossível discutir religião de matriz africana e identidade quilombola sem trazer à memória o processo de escravização ocorrido no Brasil. Lembramos, pois, que ao relacioná-lo com o processo de colonização, era inevitável o estabelecimento de uma diferença entre o “vir” dos europeus com o “ser compelido a vir” dos africanos, sendo que os que vieram entraram para a história do “descobrimento” e desenvolvimento sócio-econômico e produtivo do país como heróis. Já aos que foram compelidos a vir, a história social negou, e se mantém negando, qualquer relevância ancorada no racismo estrutural, na vontade de verdade (Foucault, 1987), e no racismo epistêmico das verdades únicas (Adiche, 2019). Isto nos ajuda a entender que o deslocamento forçado de homens, mulheres e crianças afetou, gravemente, os seus laços de parentesco devido, muitas vezes, ao fracionamento, de famílias inteiras e a retirada de crianças dos seios de suas mães, de forma violenta. Igualmente, foi cerceado o culto aos seus ancestrais e orixás.

De acordo com Oliveira (2014), o apogeu e o imperialismo da Igreja Católica, tida como religião oficial pela constituição de 1824, foram fatores cruciais para o desencadeamento de uma educação colonizada, branca, cristã e conservadora. Tais valores coíbiam toda e qualquer outra forma de prática religiosa. A partir desta concepção, as religiões de matriz africana ainda são vistas como religiões satânicas.

O batismo e a submissão às doutrinas da religião do colonizador representam bem a intolerância religiosa dessa época e como ela perpassou até os dias de hoje, sempre tendo como inferior tudo que deriva da cultura do colonizado ou escravizado. Essa marginalização e menosprezo da religião nativa, e negra eram justificados pelo simples fato de associá-los a seres sem alma que estariam mergulhados nas trevas por praticarem feitiçarias e bruxarias, onde o catolicismo iria salvá-los, para os portugueses eles estavam fazendo um grande favor, pois estariam dando a oportunidade dos negros converterem-se e assim alcançarem a salvação. Essa era a justificativa dos colonizadores para impor-lhes a religião católica e marginalizar a cultura religiosa dos que aqui chegaram na condição de escravo (ARAUJO E ACIOLY, 2016, p. 571-2).

Os autores acima citados nos ajudam também a entender que, mais tarde, com o movimento emblemático da reforma religiosa, da qual destacam alguns protagonistas, como Martin Lutero, na Alemanha, e Calvino, na Suíça, os quais movidos por certas idéias renascentistas e indo de encontro a algumas práticas da Igreja Católica, como as indulgências, o lucro da igreja com o comércio de símbolos e o seu poder centralizador na política mundial, foram surgindo idéias contraditórias ao modelo católico imposto. Um pensamento revolucionário passa a se disseminar na Europa e uma nova Igreja é criada, tendo adesão inclusive de parte da elite burguesa, que também já se mostrava insatisfeita com a Igreja Católica.

2.3- O que mudou no projeto: das mudanças idealizadas às impactadas pela Pandemia da COVID-19

Apresento, a seguir, brevemente, o que mudou ao longo destes seis (06) anos de ingresso no Programa de Pós Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, a fim de situar os progressos e percalços enfrentados ao longo da pesquisa de campo até o presente momento. Como já referido, o projeto inicialmente foi idealizado para ser desenvolvido em uma escola rural quilombola da comunidade de Lagoa dos Batatas de Ibititá, de primeiro grau, e em outra escola estadual do ensino médio na sede do município de Barro Alto. Pensei com isto traçar um estudo comparativo acerca de duas realidades distintas. Percebi, contudo, mesmo antes do início da pandemia, haver certa dissonância em tentar comparar uma escola de Ensino Infantil e Fundamental da rede municipal com outra escola de Ensino Médio, da rede estadual de ensino. A partir desta primeira percepção, a proposta de alteração foi apresentada e acatada pela orientadora, sendo então substituído o Colégio Estadual Nely Novais pela Escola Municipal Natalice Gunes Barreto, na sede municipal, mantendo-se a escola rural quilombola de Lagoa dos Batatas de Ibititá.

Logo no início dos contatos com esta segunda escola, para apresentação da proposta da pesquisa, a pandemia se instalou, levando à suspensão das aulas presenciais do segundo semestre de 2020 ao segundo semestre de 2021, retornando apenas em outubro de 2021 na modalidade presencial. Durante este período, vivenciamos uma crise de ansiedade e insegurança, tendo em vista uma epidemia que se alastrava, rapidamente, por todo o mundo. Casos de pessoas contaminadas que nos pareciam longínquos, começaram a surgir próximos de nós. Por sua vez, as escolas buscavam, ainda de forma incipiente, lidar com o novo cenário, passando a adotar o sistema de aulas remotas.

As pesquisas de campo ficaram comprometidas e nós, enquanto pesquisadores, mantínham-nos atônitos, sem saber o que fazer para dar-lhes continuidade. As universidades também entraram no sistema remoto. O POSAFRO realizou, depois de um ano de pandemia, uma live para discutir estratégias metodológicas em tempo de pandemia, mas isto não foi suficiente, mesmo estando claro o esforço e a sensibilidade do corpo docente. Tratava-se de uma questão maior, que era lidar com um cenário novo, em que todos estavam aprendendo e experimentando novos percursos metodológicos. Neste momento, buscamos juntos (orientadora, docentes e colegas), encontrar saídas para a crise. A decisão foi aguardar até que fosse possível retomar a pesquisa presencial.

Além de todo este quadro crítico, foi neste mesmo momento em que particularmente fui atingido psicologicamente, acometido pelo vírus da COVID-19, em novembro de 2020, seguido do falecimento de meu pai, em dezembro de 2020, e da separação conjugal no mesmo mês. Tais questões me conduziram a um processo terapêutico posteriormente. A UFBA concedeu mais um ano letivo aos programas de pós-graduação, tendo em vista a perda de tempo irreparável e os impactos causados pela pandemia. Neste sentido, em face da perda de aproximadamente 01 ano e meio de pesquisa de campo, busquei com o apoio da orientadora, redesenhar a pesquisa.

Foi neste momento que houve mais uma mudança sobre o público alvo da pesquisa e a delimitação do tema, direcionados para o município de Barro Alto, a fim de otimizar o tempo. No entanto, por outro lado, permitiu ampliar o número de duas (02) para quatro (04) escolas a serem pesquisadas, tendo sido incluídas todas as escolas com estudantes quilombolas matriculados na rede municipal de ensino. Neste novo formato, além da Escola Municipal Natalice Gunes Barreto, localizada na sede do município, que recebe os estudantes quilombolas de Volta Grande, passaram a compor o locus da pesquisa a Escola Municipal Tirandentes, localizada na comunidade de Barreiro, que recebe os estudantes quilombolas da comunidade quilombola de Barreirinho; a Escola Municipal Castro Alves, localizada no quilombo de Volta Grande; o Centro de Estudos Hozana Batista de Oliveira (CEHBO), localizado no Distrito de

Lagoa Funda, o qual recebe estudantes quilombolas das comunidades quilombolas de Segredo, Cafelândia e Malvinas. Ressalta-se que no quilombo de Malvinas existe um anexo quilombola do CEHBO. O quilombo de Malvinas é considerado um quilombo em transição do rural para o urbano, por ser um bairro do distrito de Lagoa Funda, onde tem uma escola reconhecida como um anexo do CEBHO.

Neste novo desenho, a pesquisa, como já mencionado, passou a contemplar todas as escolas que atendem às comunidades quilombolas do município, ou seja, Volta Grande, Barreirinho, Segredo, Malvinas, Boa Vista e Cafelândia. Estas duas últimas comunidades, se autorreconhecem, mais ainda não foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Assim definimos como recorte, apenas os estudantes quilombolas, os quais pertencentes às 04(quatro) comunidades devidamente certificadas, tendo em vista que em termos de políticas públicas definidas para escolas e estudantes quilombolas pelos entes federados, considera-se apenas as comunidades já certificadas.

Com isto, a temática do objeto da pesquisa que foi, desde o início, considerada extenso, foi delimitado para as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola e o currículo, abrindo mão da discussão acerca da intolerância e diversidade religiosas. Interseccionalmente a questão religiosa não deixa de se fazer presente, tendo em vista a abordagem teórica na perspectiva da decolonialidade. Do mesmo modo, não houve prejuízo na perspectiva da comparação das escolas, porque destas, uma (01) está localizada na zona rural, uma (01) no quilombo rural, uma (01) na zona urbana, e uma (01) com um (01) anexo, em um distrito.

Com a delimitação do objeto, agora voltado especificamente para as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola (DCEEQ) e o currículo, a problemática ficou assim reformulada: Como são implementadas as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola nas escolas quilombolas e em escolas com estudantes quilombolas da Rede Municipal de Ensino da Educação Básica de Barro Alto? Admitida a possibilidade de não serem implementadas, a quais motivos se deveria?

Tendo em vista um cenário propício à institucionalização de normativas legais e diretrizes voltadas para a Educação Escolar Quilombola e a Educação para as Relações Étnico-raciais, demarcado a partir de 2003 – com a modalidade da Educação Escolar Quilombola e suas Diretrizes, a Lei 10.639/2003, o programa Brasil Quilombola, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, dentre outros equipamentos legais -- ainda assim percebe-se que, na prática, estas normativas pouco avançaram em sua efetivação. Defendemos, a título de hipótese, que o silenciamento em torno da não

implementação destes dispositivos legais não é, necessariamente, uma omissão das instituições escolares, mas está diretamente motivada por uma estrutura maior, fortalecida pelo racismo estrutural e ambiental e pela falta de segmentação na aplicação das políticas afirmativas pelas gestões públicas.

No plano teórico, a discussão que se fazia presente no debate sobre a diversidade religiosa e o racismo religioso frente às religiões de matriz africana desaparece para dar lugar ao debate em torno da Educação Quilombola e da Educação Escolar Quilombola, enquanto modalidades específicas da educação básica, enfocando as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola e a questão curricular. A educação quilombola propriamente reconhecida é aquela desenvolvida no âmbito dos quilombos, que emerge como parte da identidade e da tradição ancestral e vai sendo transmitida por sucessivas gerações. É o saber local com o qual o estudante quilombola já chega na escola formal impregnado. Por sua vez, a educação escolar quilombola desenvolve-se por meio do diálogo, do intercâmbio e transferência do saber local para o escolar, e, reciprocamente, do escolar para o local, através do ensino-aprendizagem e dos mecanismos formais, tais como o Projeto Político Pedagógico, o plano de aula, o currículo, que transformam a prática da educação quilombola em prática pedagógica de Ensino.

A ideia de uma educação quilombola e da educação escolar quilombola enquanto um novo paradigma corresponde a um processo de valorização de uma identidade forjada na ancestralidade negra quilombola e no reconhecimento desta identidade ao longo do processo de alteridade social e étnica. Nesse sentido, questões tão caras aos quilombolas como identidade, ancestralidade e educação vão sendo dinamicamente construídas de acordo com o contexto sociocultural e estão, segundo Cuche (1999), entrelaçadas aos processos de herança e parentesco. Para tanto, estas marcas identitárias estão em pleno movimento, são flexíveis e passíveis de mudar conforme as circunstâncias. Do mesmo modo Bauman (2005) ajuda-nos a entender que elas estão sujeitas a mudanças e negociações. Um exemplo disso é o próprio conceito de quilombo, que foi historicamente produzido como lugar originário de apenas escravos fugidos ou “terras de preto”, e que passa a ganhar uma nova configuração de sentido que atribui a este lugar, além de comunidades formadas a partir do processo de fuga da condição de escravização, outros modos de formação e ocupação dos territórios quilombolas. Demarca, pois, para além da fuga, outros valores, tais como, a ancestralidade, os costumes, a resistência e os modos próprios de vida. Arruti (2006) traduz os quilombos como “uma força social relevante no meio rural e urbano brasileiro, dando nova tradução àquilo a que era conhecido como comunidades negras rurais e terras de preto, a um leque variado de situações” (ARRUTI, 2006, p.26).

Nesta mesma linha de raciocínio sobre certa flexibilidade dos conceitos, percebemos, por exemplo, que o conceito de educação vai sendo repensado, seja por dentro dos movimentos sociais que discutem a educação popular, seja por dentro das gestões de governos, ao elaborarem as Diretrizes Curriculares de forma a atender as especificidades de cada modalidade, como da educação do campo, indígena e quilombola, entre eventualmente outras. Percebe-se também que o controle social e a possibilidade de participação dos sujeitos na vida pública, com o processo de democratização, vai dando lugar à construção de novas tessituras. No campo da educação, as modalidades representam sinais de mudanças paradigmáticas, no intuito de aproximar a educação desejada, de uma educação pensada e contextualizada.

A educação escolar quilombola, que constitui o nosso foco, foi, por exemplo, definida, a partir de um árduo processo de mobilização e reivindicação do movimento negro quilombola, tendo como referência de consolidação e constituição, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, fundamentada no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Para além destes, outros conceitos e conquistas voltados para a população negra e quilombola, tal como o quesito raça/cor, passaram a ser utilizados nas plataformas de pesquisa, levantamento de dados, construção e execução de políticas públicas, como no censo do IBGE, com destaque para o último, realizado em 2022, que contou, pela primeira vez e de forma específica, a população quilombola. Além do uso dos programas sociais e políticas públicas, como o Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da contínua reivindicação e controle social dos movimentos populares, não obstante as mazelas causadas pelo racismo no cotidiano das pessoas pretas, uma vez que a cor ainda demarca e define o lugar do sujeito na sociedade brasileira.

A estratégia de abordagem que anteriormente optava por realizar um estudo de caso sobre as escolas escolhidas, mudou sob a nova formatação do tema do projeto para uma reflexão sobre as diretrizes da educação escolar quilombola e o currículo nestas escolas. A mudança deveu-se ao fato de que o estudo de caso propriamente dito não seria adequado, em se tratando de 04 escolas com realidades e características diferentes, já que de acordo com Oliveira (2013), o estudo de caso, trilha pelo caminho do aprofundamento de determinado objeto ou situação específica, analisando sua particularidade de forma a que os dados possam ser colhidos e interpretados de forma coerente. Neste sentido, optamos por trazer reflexões sobre este aspecto da diversidade existente nestas escolas, reportando o tempo todo ao objeto de estudo que está em voga. As categorias analíticas, tidas como questões de pesquisa, foram atualizadas para: Educação Quilombola, Educação Escolar Quilombola, Diretrizes, Racismo, Decolonialidade, Território e Identidade.

Em educação quilombola, a discussão se dá em torno do etno-conceito dos saberes locais, culturais, ancestrais e territoriais, que se dão em torno dos quilombos e são tidos como processos educativos empíricos, independentes do reconhecimento da academia ou da ciência, enquanto saberes. Já em Educação Escolar Quilombola busca-se delinear uma construção que parta da educação quilombola como berço e origem da educação escolar quilombola, compreendendo que os saberes contidos nesta primeira, quando se reconfiguram, transitam, dialogam e transformam-se em subsídios elementares e palpáveis para a educação formal, a partir da concepção de um ensino-aprendizagem contextualizado, que chamamos de Educação Escolar Quilombola.

O que diferencia tais conceitos também deve estar claro, para compreender inclusive o que justificou e justifica a concepção de Educação Escolar Quilombola (EEQ) e o processo de constituição enquanto uma modalidade específica da educação básica. Bem como os movimentos que ocorreram, como a reivindicação do movimento quilombola e suas articulações para a aprovação da modalidade na Conferência Nacional de Educação em 2010 (CONAQ, 2019) assim como o árduo caminho trilhado até a construção de suas Diretrizes. Além de discutir os processos formativos, a produção epistemológica em torno da EEQ, a produção de material didático específico, dentre outras abordagens atinentes a esta categoria.

Em Diretrizes Curriculares, aporta-se na discussão da implementação da modalidade da educação escolar quilombola e suas bases legais, os decretos, as leis específicas que dão base para a criação de instrumentos legais e pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico, o planejamento escolar, o plano de aula, o calendário, dentre outros, para a efetiva implementação das referidas Diretrizes nas escolas. De início, fundamentamos na Legislação específica da educação escolar quilombola, conhecida como Diretrizes, sendo elas a Resolução 08/2012 do Ministério da Educação (MEC) e o Parecer 16/2012 que discute a resolução 08/2012. Na Bahia temos as Diretrizes Estaduais, as quais foram construídas antes das Diretrizes nacionais, portanto publicadas depois da Nacional, sob a resolução 68 do Conselho Estadual de Educação da Bahia. Além das Diretrizes, reconhecidas como a base legal da EEQ, outros documentos tidos como subsídios pedagógicos passaram a ser contruídos, a exemplo do referencial curricular e dos PPPs. Contempla neste caso, o processo de construção do Documento Curricular Referencial da Rede de Ensino da Bahia (DCRB), a partir da redação iniciada em 2020 do DCRB modalidades, contemplando a EEQ. Nas redes municipais, também foram construídos o DCRB municipal, sendo que em Barro Alto, deu-se tanto a reedição e atualização do currículo da Rede, bem como do Projeto Político Pedagógico. Nos dois instrumentos, a EEQ foi

incluída, já que até então não compunha os documentos. Ateniente a isto está ainda, em curso, a construção da matriz curricular e seus organizadores curriculares, referente à modalidade da EEQ por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC).

Em identidade buscamos discutir e conceituar o processo de formação da identidade quilombola e compreender como os quilombos, com seu processo ancestral de educação quilombola contribui para a construção de uma identidade quilombola de crianças e jovens em processo de formação escolar e cidadã e como a escola, enquanto instituição formadora contribui ou não para este processo de afirmação identitária dos estudantes quilombolas. Não dissocia nesta relação escola e quilombo, a identidade forjada na autodeclaração e no pertencimento dos estudantes quilombolas em seus processos de vivência comunitária, buscando compreender se esta dinâmica é contínua em sua fase de escolarização e no espaço escolar. Está implícito nesta discussão, um questionamento por parte dos professores(as), interlocutores(as) desta pesquisa, sobre a não auto-afirmação dos estudantes quilombolas, enquanto sujeitos quilombolas. Questão esta que suscita uma ancoragem, do ponto de vista historiográfico, acerca do processo que se deu em torno da construção de uma “identidade nacional”, potencializada pela escola formal e universal, que sempre fez questão de reforçar em seus livros e práticas de ensino, as diferenças ou negações em relação à cor da pele, como fator determinante para segregar o negro, em detrimento do branco. Com isto, fez incessante uso das teorias da política de branqueamento, com o discurso de mestiçagem e igualdade de raças, a partir do mito da democracia racial e do próprio conceito colonial de quilombo, desconfigurando a personalidade física, imagética e intelectual do(a) escravizado(a), do(a) quilombola e do afro-descendente.

Com tais referências que remontam desde o Brasil imperial e perpetua em todos os contextos posteriores, já que compreendemos que o racismo é estrutural, chegando aos nossos dias com outras formas modernas do racismo contemporâneo, como o racismo algorítimo, é impossível ou no mínimo incoerente desejar a escola, que seus estudantes queiram por si só, sem a contribuição da escola e da sociedade, reconhecer uma identidade tão forjada nas piores experiências de segregacionismo e negação de direitos. Inclusive da negação do próprio reconhecimento do Estado brasileiro e da escola, sobre o que se produziu desde o império pelas mãos, mentes e corpos do povo preto e quilombola deste país, inclusive nas ciências. Nesta última historicamente negada pelo epistemicídio, reproduzido todos os dias desde a escola básica à escola superior que em sua verdade única, credita os grandes feitos por cientistas negros(as), à invenção européia.

As políticas públicas de repação voltadas para as tentativas de amenizar e reparar a dívida histórica

do Brasil para com estas populações se refletem em um importantíssimo instrumento que é a luta pela garantia e implementação de uma legislação decolonial, afrorreferenciada e antirracista, a exemplo da Lei nº 11.645/08 e da lei 10.639/2003 que versam sobre a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Elas fazem parte de um cenário de criação de equipamentos e subsídios jurídicos a fim de buscar reparar a desigualdade racial, étnica e epistêmica notadamente sofrida pelos povos originários brasileiros (indígenas, afrodescendentes e quilombolas). O cenário de colonização europeia e de escravização existentes na história do Brasil corroborou assiduamente para a uma concepção de divisão de raças, privilegiando a raça branca como a superior, o que contribuiu consequentemente para um processo de formação educacional forjado numa idéia de branquitude e de supervalorização das culturas europeias, a partir da política de branqueamento. Com isto, as culturas afro-brasileiras e indígenas historicamente foram sucumbidas a um processo de apagamento ou apresentadas a partir de um ideário colonizador, em que mais folclorizaram suas identidades e manifestações culturais, do que resgataram ou valorizaram este legado. É com este imperativo que tais normativas legais são reivindicadas e instituídas.

Tendo tais questões imbricadas diretamente na construção identitária faz-se necessário traduzir a perspectiva do pensamento decolonial, o qual ancora metodologicamente esta tese, problematizando, inclusive, como a educação escolar quilombola e a própria lei 10.639/2003 podem contribuir para o desvelar de verdades até então ensinadas na própria escola, como verdades únicas, constituídas por uma estrutura institucional que opera e trabalha para o que Michel Foucault (1978) chama de vontade de verdade. Na trilha da decolonialidade é possível discutir ainda a construção de uma identidade, pensando os quilombos contemporâneos e a identidade em movimento e em constante transformação, de acordo com Cuche (1999).

A categoria território resguarda um debate intenso sobre terra, territorialidade, pertença, povos e comunidades tradicionais, certificação, titulação e o decreto 4887 que reconhece os territórios quilombolas. E é indispensável para compreender a própria concepção de educação quilombola, ancorada em tantas outras etnoexistências, como a saúde, a cultura, a ruralidade, a religiosidade, etc. O racismo, em suas diversas facetas, se faz presente neste espaço de discussão tanto para problematizar as questões voltadas para o racismo institucional que se perpetua na escola, atrelado à própria negação do mesmo neste lugar de fala, como também para trazer à luz o debate sobre o racismo ambiental, tão presente e entranhado no processo de garantia de direitos, na resistência pela preservação dos recursos naturais frente ao avanço dos interesses corporativos das empreiteiras, mineradoras e empresas de energia com discurso de “renováveis”, enfrentamento e os conflitos no campo e na disputa pela garantia

do território.

Em outra vertente o racismo ambiental dialoga sobre a política de construção de empreendimentos públicos e privados, que independentemente de causar lucro ou “desenvolvimento econômico”, ou por outro lado causar desequilíbrio ambiental, como a implantação das usinas, dos lixões à margem dos territórios quilombolas, impactam diretamente a vida de quem ali habita. Ainda está contida a questão da garantia de direitos previstos na Constituição Federal e nos processos de certificação destes territórios, em sua maioria desconsiderada pelos próprios órgãos estatais reguladores, o que nos leva a compreender a ação do estado e da União na garantia de direitos e das políticas públicas para a preservação dos modos de vida de tais comunidades tradicionais.

Na perspectiva da educação, o racismo ambiental faz-se presente sob forma da produção de um discurso negacionista sobre os territórios quilombolas, com um conceito bolorento e rebuscado de quilombo, que é reproduzido na escola. Além deste, está presente outro aspecto, ou seja, como as gestões públicas ainda concebem a idéia de educação no espaço rural e urbano, ficando claro que mesmo com as políticas reparatórias; as modalidades que tratam do direito à especificidade de ensino; os direitos garantidos; e o acesso à informação e tecnologia (como demonstrado na pandemia, perdeu sentido a distinção entre o rural e o urbano, a roça e a cidade, salvo as exceções de acesso), ainda temos, nas estruturas físicas escolares, destoantes diferenças entre as escolas construídas no espaço rural, das que estão nos espaços urbanos.

O “não lugar”, conceito defendido por Durval Muniz de Albuquerque Júnior, diz muito sobre os interesses do estado brasileiro em negar direitos, no que tange, por exemplo, ao trato de uma escola localizada em um quilombo para uma escolar situada na cidade. Ou ainda no que concerne a uma liberação de licença para exploração de recursos naturais em um território quilombola, sem observar a legislação específica. Ou ainda na instalação de empreendimentos, que no espaço rural geralmente são construídos nas comunidades negras rurais e quilombolas e no espaço urbano, nas favelas. Os exemplos ratificam e dão conta da existência e perpetuação do racismo ambiental. Portanto, o “não lugar” concebido na perspectiva de Albuquerque Júnior, diz respeito aos lugares que geograficamente existem, mas que são tratados politicamente, como se não existissem, ou existem de forma indiferente e subalternizados, como o espaço rural, os quilombos, as favelas, os guetos. O conceito difere do conceito de não lugar de Marc Augé. Este por sua vez, define os não lugares, como aqueles que mesmo sendo físicos, não se compõe de uma memória afetiva, familiar e identitária, a exemplo de espaços públicos, como hotéis, shoppings, supermercados, salões de Beleza, etc. (Augé, 1994.) Teresa Sá corrobora com este pensamento ao afirmar que, “se, por um lado, os “não lugares” permitem uma grande circulação de

pessoas, coisas e imagens em um único espaço, por outro transformam o mundo em um espectáculo com o qual mantemos relações a partir das imagens, transformando-nos em espectadores de um lugar profundamente codificado, do qual ninguém faz verdadeiramente parte” (SÁ, 2014, p.211)

Por fim, a categoria “decolonialidade”, a partir da perspectiva da educação básica, enquanto ancoradora e dissimuladora dos processos de ensino-aprendizagem, aqui embasada na intrínseca relação da educação escolar quilombola, com a educação quilombola, busca ancorar uma discussão epistemológica em torno de si, associando seus conceitos aos saberes, métodos e formas da vida nos quilombos, tendo como máxima o que se configura como práticas de uma pedagogia e educação quilombola. Busca com isto relacionar esta ambiência a uma concepção de educação escolar quilombola. Parto do suposto de que a escola tem valorizado e não apenas absorvido estes saberes locais, como por exemplo, o poder de cura das plantas medicinais, as rezas, as formas de trabalho, a partilha, as práticas comunitárias. Nesta perspectiva buscamos compreender como a educação formal trata estes saberes, tendo em vista a “universalização” do saber ocidental, que colonialmente priorizou e ditou um padrão de letramento, em que desconsidera, predominantemente os regionalismos, defendendo a formação de uma “identidade nacional”. Cabe, por exemplo, problematizar como que a escola contemporânea lida com o “linguajar” camponês e quilombola dos nossos estudantes em processo de escolarização.

3.DECOLONIALIDADE NA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DA ETNICIDADE: UM DIÁLOGO COM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Ao tratarmos de identidade numa perspectiva decolonial, no sentido de questionar o que modelo colonial e suas nuances contribuiu para o silenciamento das nossas identidades, bem como numa perspectiva contracolonial, no sentido de permanente resistência e emancipação de saberes subalternizados, frente à colonização, nos reportamos aos aspectos passíveis de contribuir para a formação identitária de um grupo étnico, como a identidade dos povos indígenas e dos povos quilombolas, demarcada pelo processo de ocupação de seus território, e de múltiplas maneiras de formação, não restrita ao que convencionalmente foi contado como história única, a exemplo da formação dos quilombos, apenas pela fuga. A diversidade cultural, ancestral e identitária, os modos de vida em comunidade, as tradições, os festejos de uma mesma devoção ou crença, diferem de um lugar para outro, levando-nos a compreender que estamos tratando de um complexo de identidades, que se traduzem, dialogam e se reconfiguram nos diversos contextos de produção e geração.

Identidade enquanto uma categoria trabalhada nesta pesquisa é algo caro para um trabalho que propõe uma metodologia decolonial. No entanto, na perspectiva da colonialidade, a identidade quilombola sempre foi tratada em sua singularidade, equivocadamente de maneira homogênea, ou seja, como locais de aglutinação de pessoas escravizadas, que se insurgiam contra essa condição ultrajante por meio de fugas, reforçando uma afirmação homogênea reduzida a generalizações. Se observarmos, por exemplo, qual é a idéia que surge, quando pergunta em qualquer espaço social, inclusive na escola, o que entende por quilombo, comumente a maioria das pessoas respondem que é um lugar de pessoas que foram escravizadas e ponto. Esta é a idéia identitária de quilombo. Isto tem ranço e origem no que Antônio Bispo dos Santos (2015), o Nego Bispo relata em sua obra “Colonização, Quilombos modos e significados”, a partir do que ele aprendeu, por meio das histórias contadas pela escola, sobre a chegada dos colonizadores no Brasil, julgando que estivessem nas Índias Ocidentais., e os modos de exploração dos povos indígenas e africanos. Nego Bispo relata que uma das histórias que aprendeu na escola, foi de que os portugueses chegaram no Brasil, por ter se perdido no caminho das Índias e ao chegar aqui e encontrar os povos nativos, acharam que estivessem nas Índias, por isto estes povos são chamados até os dias de hoje de índios. Mesmo após terem compreendido que não estavam nas Índias, e conhecendo a diversidade dos povos nativos, os colonizadores continuaram denominando-os de índios e assim aprendemos.

Os colonizadores, ao os generalizarem apenas como "índios", estavam desenvolvendo uma técnica muito usada pelos adestradores, pois sempre que se quer adestrar um animal a primeira coisa que se muda é o seu nome. Ou seja, os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas identidades com o intuito de os coisificar/ desumanizar (BISPO,2015, p.15).

Na mesma lógica, Bispo (2015) relata que sobre os africanos, ouviu na escola várias versões, uma das quais referia que os “índios” por recusarem o trabalho escravo, teriam sido substituídos por africanos, por serem mais dóceis e domesticáveis.

No entanto, os povos africanos, assim como os povos pindorâmicos, também se rebelaram contra o trabalho escravo e possuem as suas diversas autodenominações. Os colonizadores, ao chamá-los apenas de "negros", estavam utilizando a mesma estratégia usada contra os povos pindorâmicos de quebra da identidade por meio da técnica da domesticação (BISPO,2015, p.15 e 16)

Todas as histórias que “Nego Bispo” aprendeu ao longo de sua formação básica, traduzida pela escola colonial, foram eivadas de representações coloniais sobre as identidades dos povos indígenas e afro-brasileiros e quilombolas. Uma identidade forjada por representações advindas do colonizador, que sempre privilegiou o opressor. Há um provérbio africano que utilizo na abertura desta tese que diz que “até que os leões contem a sua história, os contos de caça sempre glorificarão o caçador”. A história oficial nega nos livros didáticos, na literatura eurocêntrica e nos meios de comunicação, outras versões existentes nos grandes eventos históricos, desde o denominado descobrimento do Brasil. A história continua sendo ensinada, mediante um enredo que nega as lutas abolicionistas, os lutadores e lutadoras por liberdade, e encobre suas verdadeiras identidades. Faz coro a este provérbio, a obra de Chimamanda Ngozi Adiche (2009), “O Perigo de uma História Única”, que em sua narrativa nos mostra como somos, desde crianças apresentados na escola a uma série de histórias como verdades únicas, sobre principalmente os povos africanos, adestrando-nos na cartilha do colonizador.

Na contemporaneidade, nos deparamos com esta mesma construção reducionista das identidades, ao que “Nego Bispo”, conceituou de coisificação das identidades, reduzidas a histórias únicas, que se transformaram em verdades supremas, fruto da educação que acessamos no passado. No campo dos

estudos, isto não é diferente. Os estudos étnicos tidos por Nelson Maldonado Torres (2016), como forma de transdisciplinaridade decolonial foi por muito tempo, segundo o autor ignorados por uma visão europeia, sobre o prisma de que tal conceito estivesse mais a serviço de uma reivindicação rasa e doméstica de ativistas, como se os estudos étnicos, como aponta mais a diante o autor, estivesse mais voltado para classificar grupos minoritários, dispensando o tratamento a outros grupos étnicos tidos como superiores em termos de raças. Neste sentido, o conceito de estudos étnicos serve mais a esta construção neutra do que os estudos raciais. Assim os conceitos acabam por serem criados não somente para atender a uma classificação ou inclusão semântica de grupos minoritários, mais também para relativizar conflitos raciais acadêmicos, o que na prática é a própria relativização do racismo epistêmico.

O termo étnico, a bem dizer, expressa o ponto de vista que considera alguns sujeitos como nacionais ou com todo direito de reivindicar cidadania e participação na ordem moderno-ocidental, enquanto relega outros a uma condição na qual sua existência nacional ou sua existência na ordem moderno-ocidental é constantemente questionada. A saber: o étnico aqui não nomeia tanto uma diferenciação entre distintas etnicidades, senão que identifica uma linha divisória entre grupos classificados como étnicos e outros que pareceriam estar acima da categoria de etnicidade. Em outras palavras, os sujeitos normativos de sociedades tipicamente modernas não se veem como étnicos, senão somente como sujeitos ou sujeitos nacionais (TORRES, 2016, p.77).

De forma clara, Torres não trata a questão relativizando os termos, nem a forma como estes foram construídos e são tratados na sociedade. O termo ético mesmo sendo, segundo o autor o ponto de consenso entre administrações universitárias resistentes aos estudos do “terceiro mundo” através de movimentos estudantis e de minorias, sendo assim o termo étnico mais aceito colonialmente do que o termo racial, ainda é tido como um divisor de raças, em que pese a representatividade do termo dentro da carga valorativa que ele assume para definir grupos étnicos, o que confere a não aceitação dos considerados, pelo autor como “sujeitos normativos”, das sociedades modernas, que se autoafirmam como sujeitos apenas. Ainda assim, as instituições acadêmicas encontram na etnicidade uma carga de relativização e neutralidade mais aceitável, que no termo racial.

Para Torres (2016) “os étnicos são os outros”, tal como ocorre nos Estados Unidos, onde o conceito é utilizado em sentido restrito e depreciativo, evocando para si a representação do racismo.

Em sentido contrário, a abordagem decolonial adotada nesta tese busca, sistematicamente, observar o suposto de que a práxis pedagógica evocada na educação escolar quilombola, seja capaz de dialogar com os etnosaberes que estão implícitos ou explícitos na formatação dos quilombos. Ao mesmo tempo em

que recorremos a um rigor científico sobre olhar o familiar com certo grau de estranhamento, a decolonialidade dos saberes também nos ensina de que por trás das conformações conceituais pode haver construções epistemológicas etnocênicas. A maneira de como se dá a concepção em torno do conceito de estudos étnicos e estudos raciais, é um exemplo potente desta construção negocial em torno da academia, sobre o que é mais aceitável, para o consumo de uma sociedade segregacionista, dividida em classes. E sendo mais aceitável o conceito dos estudos étnicos, por buscar contemplar todos os grupos étnicos e mais que isto, por relativizar o racismo epistêmico que vai de encontro com a afirmação da necessária presença da área dos estudos raciais, os estudos étnicos e a decolonialidade do saber, ainda são assim tratados. Estamos conscientes, tal como alerta Maldonado Torres, da indisposição teórica que ronda os estudos decoloniais:

Vistos de fora e com as lentes das ciências europeias, estes espaços disciplinares decoloniais aparecem de forma limitada e desvirtuada. São considerados usualmente como áreas parcializadas e derivativas fundadas em assuntos de identidades (identity-based fields) com relevância limitada e parcial, cujos compromissos desafiam a objetividade necessária das ciências. Tanto por suas áreas de enfoque como pelos problemas que estuda e pela composição atual de seus investigadores e estudantes, os estudos étnicos não só se apresentam ante esta mirada como um campo sem método, mas também como área com cor (TORRES, 2016, p.79)

Estando a noção de estudos étnicos restrita a uma visão reducionista pela epistemologia europeia, faz-nos entender que toda a construção advinda de uma contribuição que não a europeia, como a do continente africano, esta última provada pelas experiências concretas nas ciências humanas, sociais e exatas com largas experiências, como do processo de migração e resistência dos povos bantus, da diáspora à escravização dos povos africanos, da formação dos primeiros quilombos, como processo insurgente de reapropriação das formas de viver em África, dentre outras, foram fortemente combatidas e ensinadas nas escolas como feitos dos europeus. Vimos isto nas diversas áreas do conhecimento, em que grandes descobertas científicas se deram no continente africano, portanto deslegitimadas ou “despatenteadas” de seus verdadeiros criadores, por não está dentro de uma lógica eurocêntrica.

4. APRESENTANDO O LOCUS DE PESQUISA: O TERRITÓRIO DE IRECÊ, O MUNICÍPIO DE BARRO ALTO E A SUA POPULAÇÃO QUILOMBOLA

A Bahia é o único estado da federação brasileira que utiliza a denominação de território de identidade para subdividir as suas 27 regiões geopolíticas. Como o próprio nome sugere, o termo território de identidade, busca identificar cada região pelas suas vocações sociais, políticas, culturais e produtivas, dentre outras. Assim em 2003, o território de Irecê que antes era chamado de região de Irecê, passa a ser denominado de território de identidade de Irecê, atendendo a uma política do Ministério do Desenvolvimento Agrário do Governo Federal, sendo composto por 20 municípios, sendo eles: América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipêba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí e Xique-Xique. Segundo Pereira, Silva, Santana e Castro (2024), o território de Irecê possui uma área correspondente a 26.730km², o que equivale a 4,6% da superfície do estado da Bahia. A sua população, de acordo o censo do IBGE de 2022, contabilizava 425 mil habitantes em todo o território (BAHIA, 2022).

No senso comum, prevalece a suposição de que em toda a sua extensão territorial, o que historicamente predomina como atividade de subsistência e econômica é a atividade agropecuária. No entanto, como apontam os dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2022), este cenário mudou. Estatisticamente em um intervalo de 18 anos, entre 2002 e 2020, houve uma considerável redução da representatividade na distribuição da atividade econômica relativo à agropecuária no território de Irecê, caindo de 27,4% para 11,2% na representatividade da distribuição da atividade econômica por setores. Outra informação é que dentre os setores da agropecuária, indústria, comércio e serviços, este último setor predomina, desde 2002, como a principal atividade econômica, representando 80,8% da atividade econômica do território em 2020 (BAHIA, 2022).

Por muito tempo a vocação produtiva deste território esteve voltada para a produção agrícola, com maior volume para a propaganda lavoura do feijão, o que deu o título a Irecê, como a “região do feijão”. No entanto, com as mudanças climáticas, o uso desenfreado dos lençóis freáticos, o desmatamento de grandes áreas virgens de caatinga para o monocultivo do feijão financiada pela famigerada revolução verde, por meio do financiamento do crédito agrícola, pelas instituições financeiras e mais adiante, com o tripé palma, capim e gado, houve a ampliação de áreas desmatadas, contribuindo para a expansão de estiagens mais severas, provocando mudanças na forma de cultivo no território, dinamizando outras formas mais sustentáveis, com foco na agricultura familiar.

Destaca-se ainda que a agricultura familiar seja a principal atividade socioeconômica do TI e que envolve consórcio com outras atividades, a exemplo do policultivo de abelhas consorciados com a agricultura orgânica de base familiar e das comunidades tradicionais Quilombolas e Fundo e Fecho de Pastos que fazem a criação de pequenos rebanhos associados com a agricultura familiar. Vale ressaltar que há uma exceção para a grande maioria das comunidades Ribeirinhas que se concentram ao longo do rio São Francisco, especificamente no município de Xique-Xique, em que a pesca artesanal familiar é a atividade de maior relevância. Contudo, alguns pescadores também conciliam a atividade da pesca com a agricultura familiar. A agricultura familiar é a principal provedora de alimentos dentro do TII, sendo desenvolvida de dois modos: agricultura de sequeiro e irrigada. Na agricultura de sequeiro, as pessoas plantam sazonalmente, apenas no período de chuva ao longo do ano, enquanto a irrigada usa água do subsolo e de cisternas de produção para a produção contínua nos períodos de estiagens. Pereira et al (2024, p.29)

Nesta dinâmica, cresceu também no território, a partir da década de 1990 a prática da agricultura orgânica, desenvolvida por pequenos agricultores, que assistidos por entidades e ONGS, a exemplo do extinto Grupo de Apoio e Resistência Rural e Ambiental (GARRA), o Instituto de Permacultura em Terras Secas (IPETERRAS) e o Sindicato de Trabalhadoras e Trabalhadores Rurais de Barro Alto (STTR), desenvolviam atividades de capacitação e cursos para comunidades rurais e associações e motivavam a comercialização dos produtos em feiras, conhecidas como “feiras orgânicas”. Este trabalho se intensificou no território a partir da disseminação da experiência, da assistência técnica e da organização política dos agricultores, ampliando o termo “produção orgânica” para o conceito de produção agroecológica. Atualmente o território de Irecê é reconhecido por ser um dos territórios que consegue realizar a maior feira de produtos agroecológicos certificados, graças à organização social dos produtores, através do sistema de certificação orgânica participativa, por meio da Rede de Agroecologia Povos da Mata.

Neste sentido, a configuração dos territórios de identidade está assentada na concepção de construção e implementação de políticas públicas a partir da reunião de municípios de uma mesma região com vocações e características locais semelhantes. No caso de Irecê

Os municípios que integram o Território possuem características sociais, ambientais, econômicas e culturais semelhantes, apresentando áreas de mineração, de exploração da pecuária extensiva, de agricultura de subsistência e, a partir da década de 1970, com o avanço e predomínio da modernização da agricultura com a Revolução Verde, de uma agricultura comercial, capitalizada, com uso intensivo de tecnologias e agroquímicos (Conselho de Desenvolvimento Sustentável do Território de Irecê, 2007).

De acordo com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Governo Federal, envolvida na época com a política de criação dos territórios, esta estratégia rompe com a ideia de pensar o município de forma isolada, e passa a adotar estratégias coletivas e de forma mais robusta (SDT,2008). De acordo com Santos (2012), a formação da região de Irecê, como assim ainda é popularmente conhecida, tem forte influência do “projeto colonial de invasão e ocupação violenta das áreas interioranas do Brasil”. Partindo deste pressuposto, vários são os elementos que vão contribuir diretamente para a ocupação deste território, a começar pelo processo de mineração, com a busca por pedras preciosas, que mesmo se dando mais nas regiões da Chapada Diamantina, como Jacobina, região que faz divisa com o território de Irecê, contribuiu diretamente com as expedições, com aval da coroa portuguesa. Além disto, destaca as atividades de subsistência como a agropecuária, com destaque para a criação de gado e o cultivo de feijão, o que deu o título por muito tempo para esta região como a capital mundial do feijão. Título este mediatizado pelo “boom” da revolução verde, potencializada pelo incentivo das agências bancárias, como o crédito agrícola. No entanto, de acordo com Santos (2012), a criação de gado é quem abre caminhos para um processo de acessibilidade e ligação da região com a capital e outras regiões.

A criação de gado no interior e a necessidade de deslocamento desses animais para abastecer os mais diversos mercados com carne, couro e força motriz, a exemplo das áreas canavieiras no recôncavo baiano, a cidade de Salvador e outras fez com que muitos caminhos fossem abertos no coração da região semiárida do estado (SANTOS,2012, p.118)

Deste feito a criação de gado torna-se um importante vetor comercial, colocando o território de Irecê como uma das rotas comerciais mais importantes, aliado a este fator destacado por Santos (2012), a produção e comercialização do feijão também contribui fortemente para a abertura destes caminhos. Não é por acaso que a BA-052, com uma extensão de 461,1 km que liga a cidade de Feira de Santana à cidade de Xique-Xique, passando por Irecê é popularmente conhecida como a estrada do feijão (BAHIA, 2025, p.01). A cidade de Irecê que carrega o mesmo nome do território, se desenvolveu em uma proporção exponencial em relação a outras cidades, devido a estes processos, fato é que por exemplo, Irecê era pertencente a Morro do Chapéu, antes de se emancipar, e passa a se desenvolver mais que a sua primeira cidade de origem, sendo reconhecida como a cidade polo do território.

Tendo estas atividades econômicas como principais mobilizadoras para o processo de ocupação do território geográfico da região de Irecê, uma questão que aqui nos interessa neste estudo é pontuar que tanto estas incursões voltadas para a ocupação do espaço geográfico da região, quanto o processo de posse da propriedade não só em Irecê, mas em outras regiões do estado da Bahia, ocorreram a partir de

um tripé que privilegiava pequenos grupos e uma oligarquia agrária, baseada na mão de obra escrava, monocultura e latifúndio (SANTOS,2012). Se as expedições em torno da busca pelo ouro eram homologadas pela cora portuguesa, a forma de exploração da mão de obra e do acesso às propriedades rurais, dialogavam com o cenário de colonização e expropriação. Santos (2012) vai mais além e reforça que este processo solidificou a exploração da mão de obra e a posse da terra em todo o território brasileiro, dominando, explorando e expropriando riquezas.

Todo este cenário contribuiu inclusive para o processo de formação de comunidades remanescentes de quilombos, tanto no território de identidade de Irecê, sendo atualmente o território com maior número de comunidades quilombolas certificados como em outras regiões, com o êxodo de famílias inteiras, que se intensifica com a lei de Terras de 1950 e robustece no período pós abolição, expulsas do sistema agrário brasileiro. O território de Irecê é atualmente segundo o censo do IBGE (2022), o território baiano com maior número de comunidades quilombolas certificados.

De acordo com o Conselho Territorial das Comunidades Quilombolas do Território de Irecê, são atualmente 160 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, e até então nenhuma destas com processo de titulação concluído no INCRA. O processo de ocupação do território de Irecê, é popularmente conhecido, como um processo natural de reforma agrária, onde as áreas foram sendo ocupadas gradativamente e sendo herdadas pelos familiares, o que não foi diferente com os quilombolas, onde em sua maioria chegou nesta região à procura de terras para trabalhar. Neste caso, não há um histórico de conflitos pela retomada de terras, por parte dos quilombolas, que leva a reivindicar a demarcação e um território único. No entanto, as experiências voltadas para áreas coletivas nos territórios quilombolas é algo novo, que está se dando de forma recente, com o processo do georreferenciamento das propriedades de forma coletiva em algumas comunidades, a partir do chamado CEFIR quilombola, que é o Cadastro Estadual Florestal de Imóveis Rurais da Bahia. Este cadastro que é feito de forma individual nas propriedades rurais, ganhou força por reivindicação do movimento quilombola, propondo a sua realização de forma coletiva nos quilombos, por trazer garantias de regularização fundiárias, a exemplo do acesso às políticas públicas e a demarcação do território no cadastro estadual fundiário. O número significativo de quilombos neste território, está associada, dentre outros fatores, a famigerada fertilidade dos solos, e o refúgio de remanescentes quilombolas do sistema agrário brasileiro, em busca de um “pedaço” de terra para trabalhar, o que contribui para firmar ali suas primeiras moradias. Foi assim com a formação do quilombo de Volta Grande, objeto desta pesquisa.

Localizado no Centro-Norte baiano, o município de Barro Alto está na composição do território de Irecê no interior da Bahia, fazendo divisa com os municípios de Barra do Mendes, Ibipeba, Ibititá, Canarana,

Mulungú do Morro e Souto Soares, este último no território da Chapada Diamantina. Dista 63 quilômetros da cidade de Irecê, cidade polo do território, e 497 quilômetros da capital baiana, Salvador. Barro Alto era um distrito do município de Canarana, sendo elevado ao status de município em 9 de maio de 1985, pela lei estadual nº 4.439 (IBGE,2025). O primeiro nome da cidade sede do município foi Bruacas, conforme os primeiros moradores, devido ao fato de que às margens do rio Jacaré, vereda Romão Gramacho, foi encontrada uma bruaca, mala de couro utilizada por agricultores, no uso cotidiano à época, para transportar a feira da cidade até suas moradias. Posteriormente com a chegada do primeiro padre para celebrar a primeira missa, o nome foi alterado para Campos de São João, no entanto com o processo de emancipação política, definiu-se pelo nome de Barro Alto, tendo em vista a sua posição geográfica, banhada pelo Rio Jacaré.

Segundo dados do IBGE (2022), Barro Alto possui uma extensão geográfica de 414,510 quilômetros quadrados e conta com uma população de 13.453 habitantes. De clima semiárido, cultiva predominantemente lavouras anuais, como mamona, milho e feijão e o cultivo de hortaliças, tubérculos e verduras por meio de sistema de irrigação. O município é um polo de produção agroecológica, contando com grupos, associações e cooperativa de produtores orgânicos certificados, como já mencionados. Tem uma forte tradição de organização social, com a presença de associações comunitárias, sindicatos, cooperativa e conta atualmente com 04 comunidades quilombolas certificados pela Fundação Cultural Palmares. Sendo o estado da Bahia com maior número de comunidades certificadas da federação, contando com 397.502 quilombolas, e o território de Irecê sendo o território de identidade da Bahia com maior número de comunidades certificadas, Barro Alto compõe este cenário com 04 comunidades quilombolas certificadas (Volta Grande, Segredo, Barreirinho, Malvinas), além das comunidades de Boa Vista, Cafelândia e a rua do Juazeiro na sede que se autorreconhecem e estão em processo de pedido de certificação à Fundação Cultural Palmares. Segundo o IBGE (2022), há no município 2.051 pessoas autodeclaradas quilombolas, as quais responderam no último censo a seguinte pergunta: você se auto-declara quilombola? O quantitativo de pessoas quilombolas, representa 15,25% do total da população de Barro Alto.

As Comunidades quilombolas de Barro Alto certificadas, tem características semelhantes no que diz respeito ao processo de ocupação dos seus territórios, formados em sua maioria por famílias que chegaram em busca de terras para trabalhar, com fortes laços identitários e característicos dos primeiros quilombos e marcados pelo sistema agrário brasileiro, após a promulgação da Lei de Terras de 1850. Difere das demais comunidades, o quilombo de Malvinas, por está localizado dentro de um distrito, carrega características mais de um quilombo urbano e é a única que não tem uma associação quilombola,

dada as dificuldades de organização local. No entanto existe quilombolas que fazem parte da Associação Comunitária de Lagoa Funda, nome do distrito em que situa as Malvinas. É perceptível que o trabalho comunitário se dá de forma mais eficaz e espontâneo nas demais comunidades localizadas nos espaços rurais, por ter uma identidade mais definida, já que o laço de parentesco nestas comunidades (Volta Grande, Barreirinho e Segredo) também contribui para um maior envolvimento da comunidade nas ações comunitárias. O quilombo de Malvinas, por está dentro de um distrito, tem perdido esta característica de comunidade, aliado a isto, tem o fato de que muitas famílias vieram de outras localidades, o que contribuiu com o enfraquecimento de vínculos comunitários na mesma intensidade das demais comunidades quilombolas mencionadas. Um marco em Malvinas se dá pela liderança assumida pelas mulheres à frente das demandas que ali chegam.

4.1- Conjuntura política, educacional e os dados sobre a Rede Municipal de educação de Barro Alto

No campo educacional, o município se apresenta nos índices do IBGE (2022), dentro de um patamar consideravelmente avançado, em comparação à média estadual e nacional.

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,4%. Na comparação com outros municípios do estado, ficava na posição 61 de 417. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava na posição 1440 de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, a média para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,9 e para os anos finais, de 4,7. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 33 e 43 de 417. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 2578 e 2825 de 5570 (IBGE,2023)

De acordo com os dados amostrados, percebemos que Barro Alto, mantém uma margem considerável, no que diz respeito aos índices de escolarização e de seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Relativamente aos demais dados, no Ensino Fundamental o município tinha em 2023, 1.787 matrículas, 122 docentes e 15 unidades escolares. Já no Ensino Médio, neste mesmo ano, em 2023 foram contabilizadas 458 matrículas, 20 docentes e apenas uma unidade escolar (INEP,2023). Os dados mostram que predomina no município, a escolarização na etapa do ensino fundamental, o que justifica a opção pela realização desta pesquisa em unidades escolares nesta etapa de ensino. A Resolução 68/2013 do Conselho Estadual de Educação da Bahia, que instituiu as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Escolar Quilombola deixa claro que é na etapa do Ensino Fundamental que os estudantes devem ser levados a acessar os saberes formais, articulados à identidade racial, pois é nesta faixa etária de 6 a 14 anos que a criança e o adolescente estão em fase de formação de sua identidade.

O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas: a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar, visando ao

pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida; a articulação entre conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, em processo educativo dialógico e emancipatório; e um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais (BAHIA, 2013, p. 20).

Na rede municipal de educação de Barro Alto, os espaços de socialização entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas, tem permanecido restritos aos projetos desenvolvidos nas unidades escolares no mês da Consciência Negra. São ações louváveis, com atividades desenvolvidas durante toda a unidade, que são apresentadas em eventos de culminância na própria escola, mas falta o envolvimento das comunidades pertencentes aos alunos quilombolas, suas atividades, projetos e aspectos identitários. Uma visita de estudantes das escolas municipais Natalice e o Centro Hosana Batista de Oliveira na comunidade quilombola de Volta Grande, se destacaram em 2022, neste cenário, como uma ação inovadora.

As escolas quilombolas e as que recebem estudantes quilombolas estão localizadas tanto na zona rural, como no distrito e na sede do município, aspecto este, que ofereceu neste estudo elementos diversos para uma análise, como acessibilidade, ingresso e permanência, funcionamento, racismo, dentre outros. Compreendemos que a educação escolar quilombola traz como principal contribuição tanto para a rede municipal de educação, como para o município, a possibilidade de construção de saberes pautados numa educação contextualizada e emancipadora, já que na perspectiva da educação escolar quilombola, os saberes formais devem dialogar com os saberes locais e ancestrais. Tal perspectiva tem como ganho, o acesso da comunidade escolar a outros saberes que ela não tinha acesso e que é trazido tanto na bagagem dos estudantes quilombolas quando adentra o espaço escolar, bem como através do intercâmbio entre a educação quilombola e a educação escolar quilombola, tanto nos espaços formais, como na sala de aula, como nos espaços informais, que se dá na comunidade.

A rede municipal de educação de Barro Alto é atualmente composta por 17 unidades escolares, distribuídas por todo o município. Segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Barro Alto, disponibilizados na plataforma municipal de matrícula através do site <https://secelba.sisgeon.com.br>, o número de estudantes está assim dividido no ano letivo de 2025: 392 estudantes no Ensino Infantil, 794 no ensino fundamental I, e 713 no ensino fundamental II, totalizando 1.899 estudantes matriculados. Conta com modalidades da educação básica, como educação especial, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA). A modalidade da Educação Escolar Quilombola foi a última modalidade a compor o quadro da secretaria, a partir de 2022, quando houve uma adequação do currículo municipal e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas da Rede.

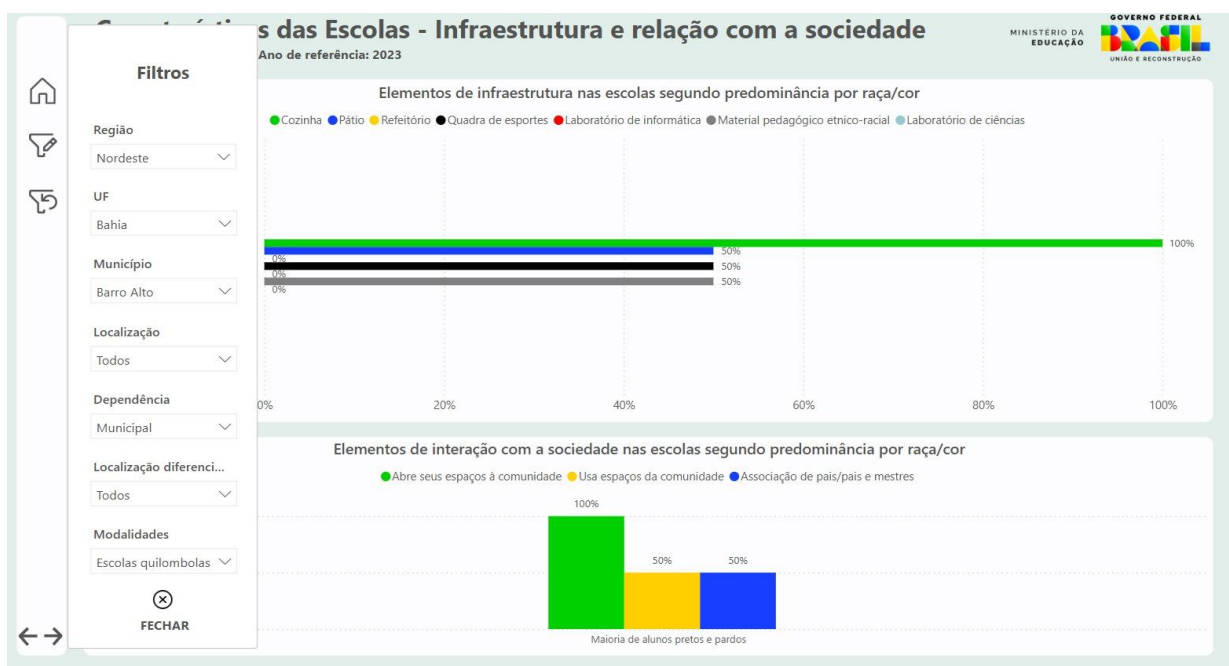
No entanto, a modalidade ainda não foi implementada. Ações pontuais são referidas pelas escolas como ações da educação escolar quilombola, como as desenvolvidas no “Novembro Negro”. Apesar da modalidade já estar incluída nos documentos pedagógicos curriculares, na prática, a Rede não chegou a promover, como tem feito nas demais modalidades, espaços formativos específicos para os professores que atuam com estudantes quilombolas, questão esta alegada pela maioria dos professores durante o diagnóstico efetuado no início desta pesquisa. De fato, ainda há um tratamento diferenciado em relação à educação escolar quilombola dentro da rede, comparativamente às outras modalidades. Isto foi comprovado, em momentos de diálogo com a secretaria de educação. O primeiro aconteceu logo após a inclusão da modalidade no currículo e no PPP da Rede Municipal, ao questionarmos a coordenação pedagógica sobre a efetivação das diretrizes e da modalidade no ano letivo. A resposta foi que naquele ano (2022), a modalidade não seria implementada porque ainda não haviam acontecido as etapas formativas para os professores, como nas demais modalidades. Além disto, ainda existia uma compreensão por parte da secretaria de que a modalidade da EEQ, estaria contemplada na educação do campo. Isto reforça a “confusão” conceitual em torno da modalidade, ou a relativização da mesma dentro das demais, o que acaba negado sua especificidade.

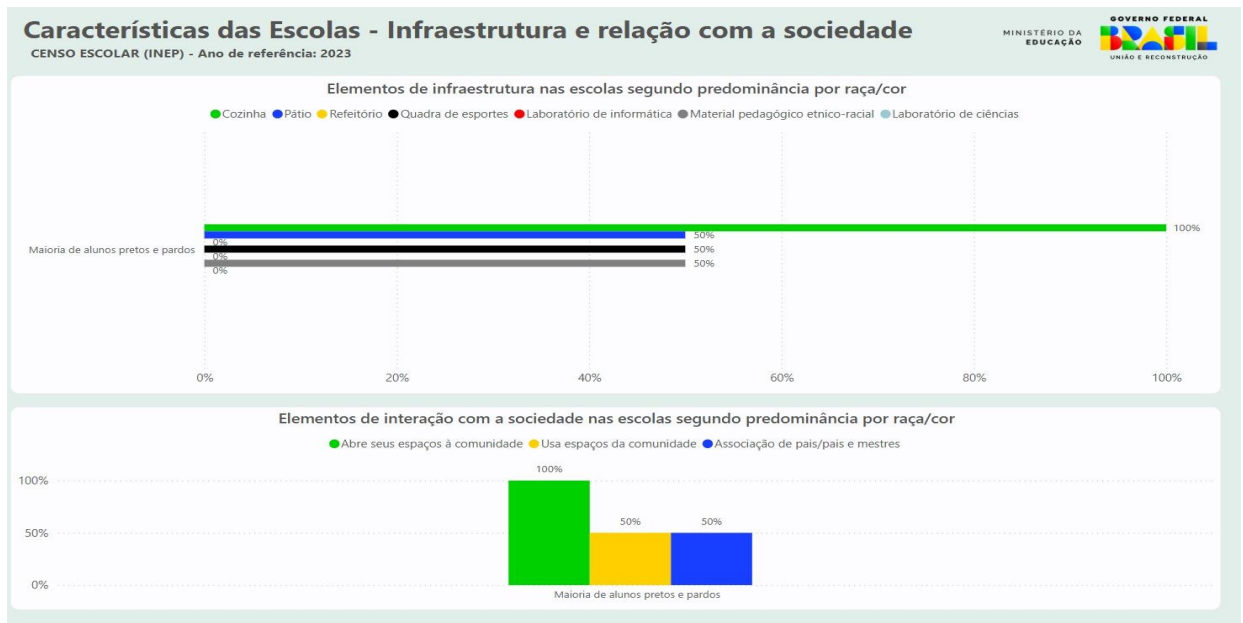
Falta, na prática, que a educação escolar quilombola enquanto modalidade básica seja tratada, no conjunto da educação como são tratadas as demais, possibilitando o ingresso da mesma na programação de formações continuadas de professores por modalidades e a sua devida implementação, tal como orientam as diretrizes. Por outro lado, percebemos ausência de controle social tanto por parte das comunidades quilombolas como do Conselho Municipal de Educação, no que tange à garantia deste direito. Parece evidente, então, que na disputa por consolidação da garantia das modalidades, a educação escolar quilombola está em desvantagem, ou nem entra na disputa do conjunto de políticas, já que não há registro de mobilização pelas comunidades que compõem o movimento quilombola, como o Fórum Estadual de Educação Escolar quilombola, as associações quilombolas locais e o Conselho Territorial de Comunidades Quilombolas.

Ao retomar o diálogo no início do ano de 2025, com os gestores das escolas onde desenvolvi a pesquisa, no intuito de buscar saber se no último ano letivo houve alguma ação inovadora, ou atividade voltada para a implementação da modalidade EEQ, todos foram unânimes em afirmar que não houve. No entanto, observaram que houve tentativas de, por exemplo, desenvolverem projetos no “Novembro Negro”, inclusive junto a comunidades, mas o fato de o ano letivo ter sido encurtado, com encerramento das aulas no início do mês de novembro, fez com que as ações previstas fossem interrompidas. Em Barro Alto, há uma questão, politicamente motivada, que passa despercebida aos órgãos de controle social, inclusive ao Conselho Municipal de Educação e à Câmara Municipal de Vereadores, e que perdurou,

por exemplo, durante os dois últimos mandatos administrativos, encerrados em janeiro de 2025. Fato é que as aulas sempre são encerradas muito antes do período normal, ao final de novembro. Em 2024, a gestão em vigor sem lograr êxito na sucessão, tal situação se agravou, e as atividades letivas foram finalizadas no final do mês de outubro de 2024, comprometendo o cumprimento dos 200 dias letivos de aula. Com a mudança da gestão, há uma expectativa sobre a mudança desta prática corriqueira, que incorre na falta do cumprimento do dever legal no âmbito da administração pública municipal, na área da educação.

Os dados relativos à infraestrutura das unidades escolares de Barro Alto, acesso à alimentação escolar, expectativa dos alunos sobre a continuidade do ensino, desempenho nas disciplinas de português e matemática, através das provas SAB e SAEB que são realizadas todos os anos, além de outros dados, foram coletados no censo escolar do INEP e disponibilizados na plataforma de monitoramento da PNEERQ do Governo Federal. Os resultados das análises produzidas são apresentados, a seguir, por meio de dois gráficos, sendo que o primeiro é a identificação relativa ao município e o segundo a amostragem sem a targeta da filtragem, ou seja, os dados são apresentados por inteiro no gráfico, a fim de facilitar a compreensão do leitor(a). Sobre a infraestrutura das escolas quilombolas municipais de Barro Alto e a relação com a sociedade, nos itens raça/cor, o gráfico registra que apenas o espaço da cozinha preenche 100% as condições de atendimento do quesito raça/cor, os demais espaços preenchendo 50% para o mesmo quesito.

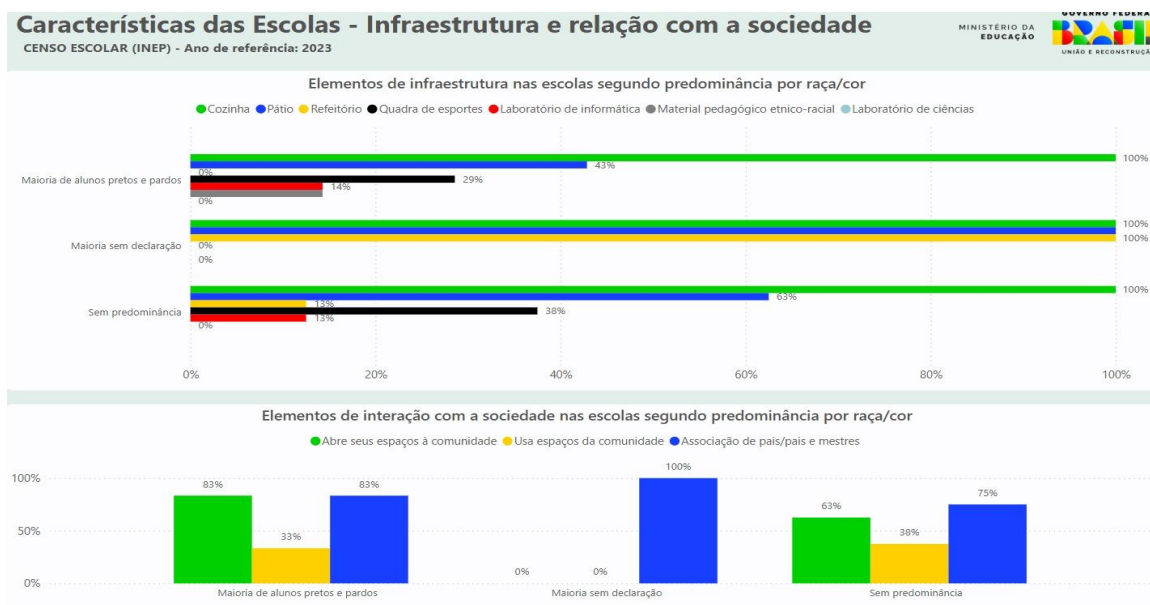
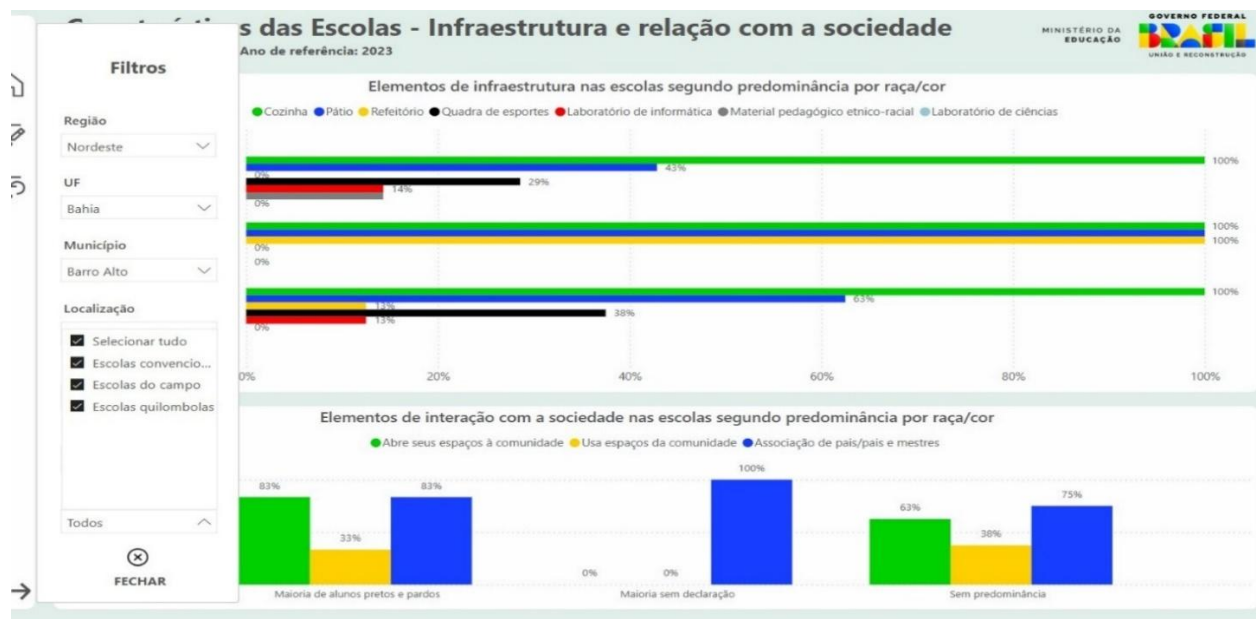




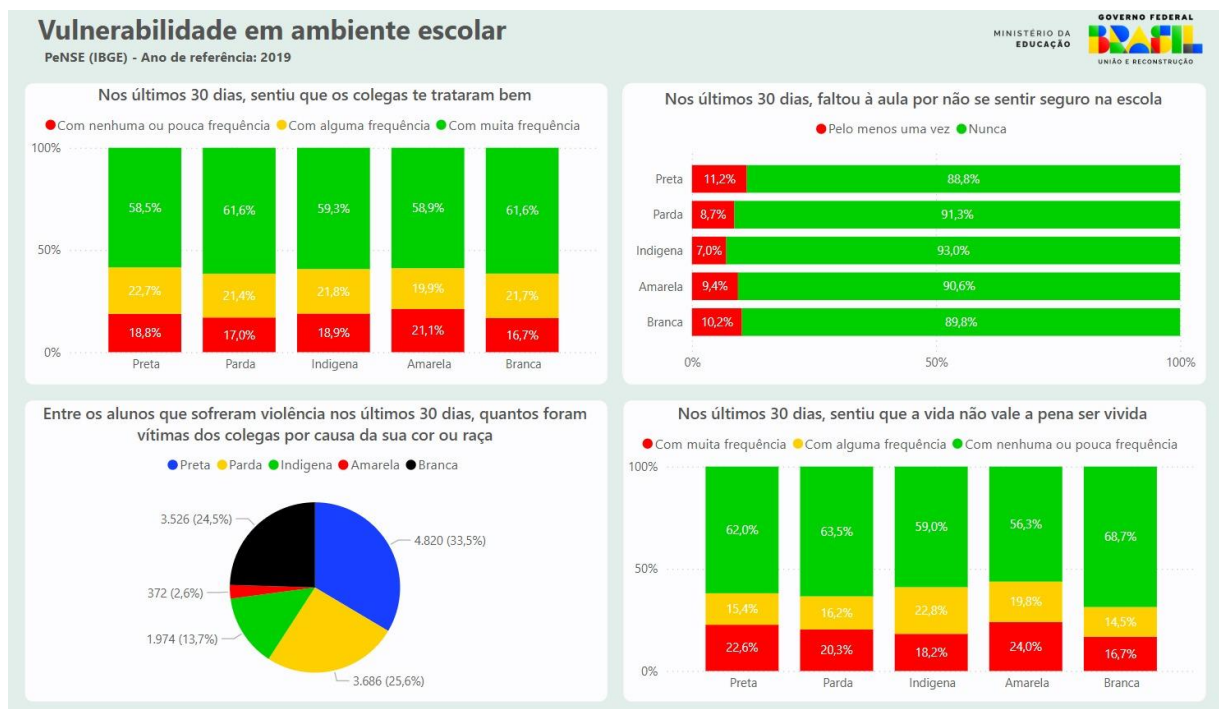
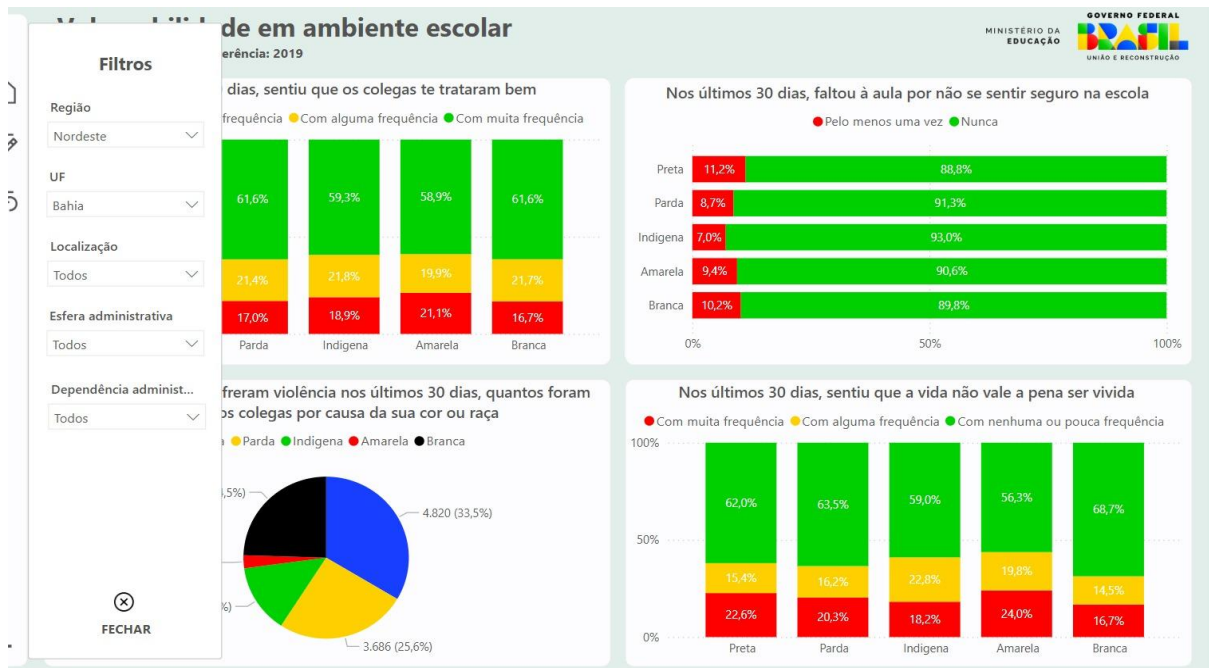
O gráfico posterior apresenta os dados relativos à infraestrutura e relação com a sociedade de todas as escolas de Barro Alto. Comparativamente ao primeiro gráfico, restrito às escolas quilombolas do município, constata-se que em se tratando dos espaços coletivos, como cozinha, cantina, pátio, os itens atendimento e acessibilidade preenchem 100%, mas quando se trata da estrutura pedagógica, voltada para a especificidade da modalidade, como a aquisição de material didático, o gráfico chega a zerar. Como sabemos que o ensino correspondente a cada modalidade constitui o espaço por excelência para assegurar, a estudantes negros e quilombolas, o acesso a conteúdos específicos, quando isso não ocorre torna-se explícito que a escola não cumpre as especificidades da modalidade, tratando as questões em sua generalidade. O dado da universalidade está aí explícito quando trata os números no contingente geral da

da

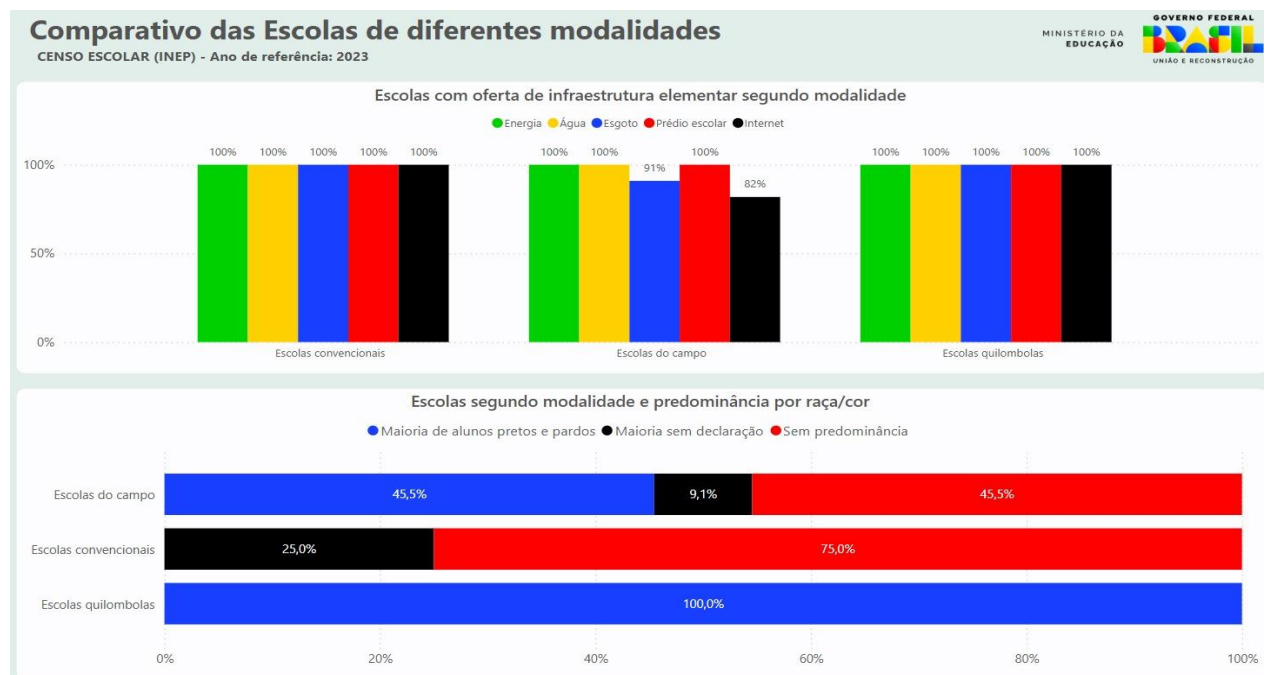
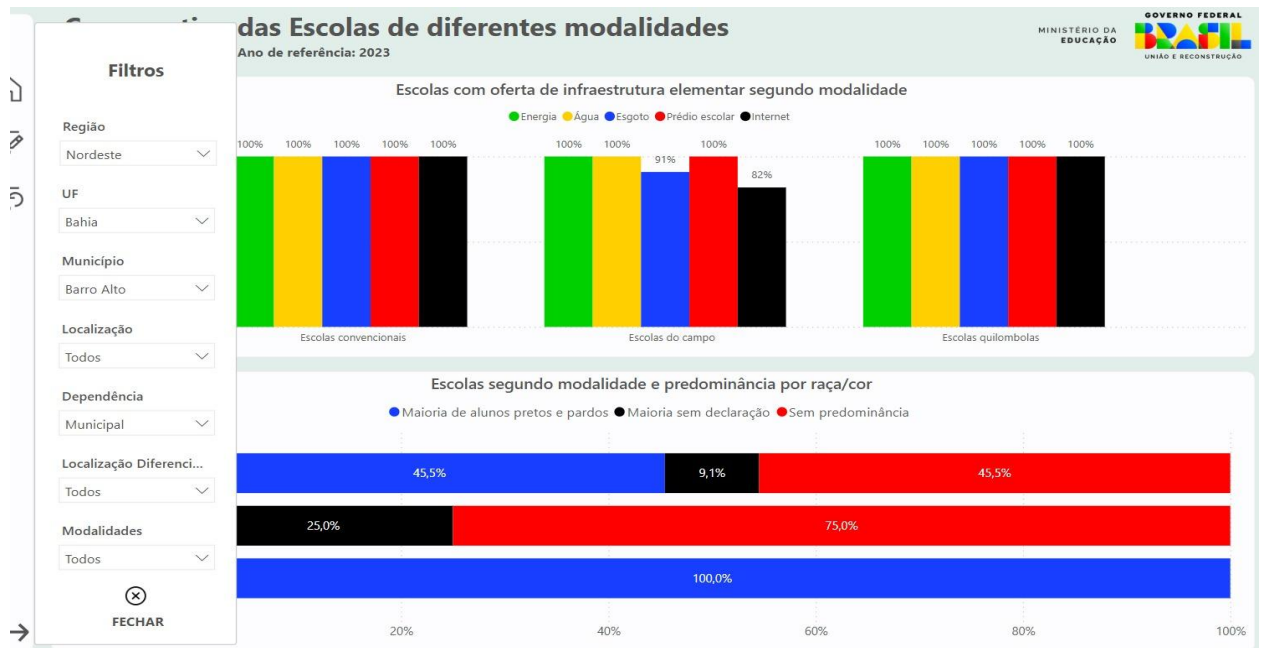
rede.



O gráfico acima apresenta dados relativos ao estado da Bahia no quesito vulnerabilidade em ambiente escolar e demonstra que a questão da violência ainda é um dado marcante nesse âmbito. O contingente mais atingido é o dos estudantes pretos: 33,5% dos alunos que foram vítimas de algum tipo de violência pelos colegas são pretos, e 25,6% são pardos. Entre os primeiros, 11,2% (dado que representa o maior percentual na tabela) deixaram de frequentar a escola, pelo menos uma vez, por não se sentirem seguros. Os dados são do IBGE (2019) e refletem como os estudantes, à luz do quesito raça/cor, são diretamente atingidos por alguma prática de violência na escola.



O gráfico apresenta um comparativo das escolas de diferentes modalidades, a saber escolas do campo, escolas convencionais e escolas quilombolas do município de Barro Alto relativamente ao fornecimento de energia elétrica, água, esgoto, prédio escolar e internet. Com exceção das escolas do campo no tocante aos serviços de esgoto e internet, as escolas das demais modalidades apresentam 100% de acesso aos serviços, o que é animador, assim como o é, no quesito raça/cor por modalidade, o fato de que 100% dos estudantes quilombolas se declararam pretos e pardos.

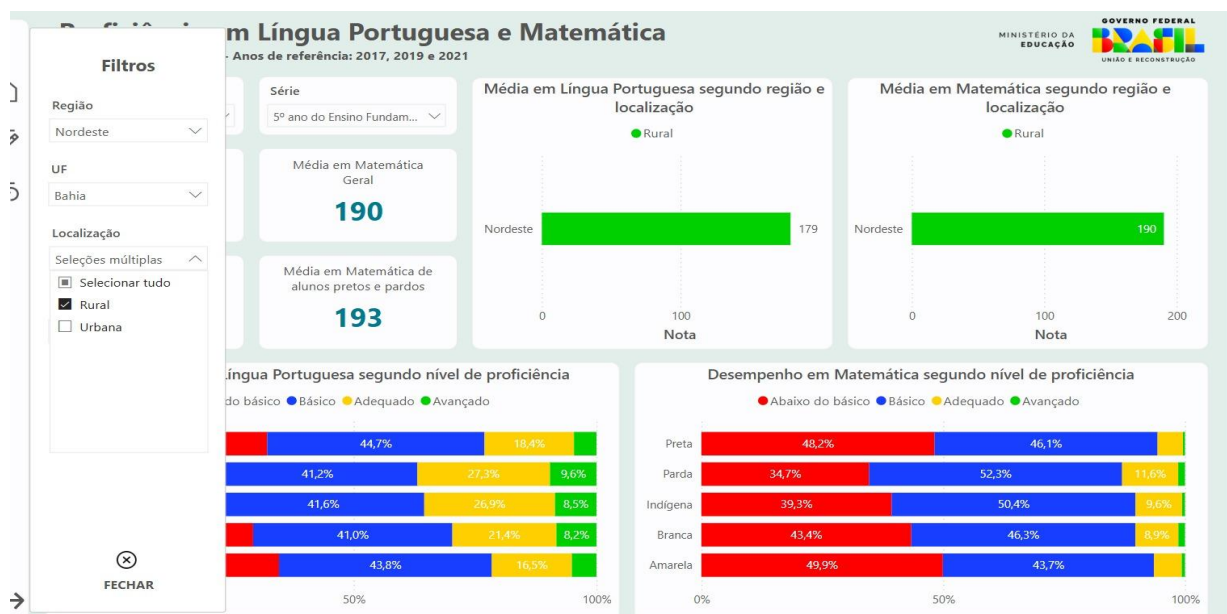


O gráfico apresenta dados relativos ao estado da Bahia sobre a proficiência em língua portuguesa e matemática dos estudantes pretos e pardos considerado o quesito raça/cor, a partir da prova Brasil/SAEB (sistema de Avaliação da Educação Básica), realizada a cada dois anos pelo MEC, para alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. Os dados são do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e disponibilizados pela plataforma da PNEERQ, para os anos de referência 2017, 2019 e 2021, por região e localização.

Optei por apresentar em separado os dados das escolas localizadas nos espaços rural e urbano. O desempenho das duas disciplinas nas escolas rurais apresenta-se abaixo da média tanto para os estudantes

pretos quanto para os pardos, a a vários fatores poderão ser imputados o insucesso, entre os quais ao sistema de ensino multisseriado, em que alunos de séries diferentes disputam um mesmo professor; a nucleação – processo de reorganização do ensino no meio rural, por meio da reestruturação do sistema **escolar** com o fechamento de escolas convencionais e o redirecionamento de seus alunos para escolas-polo, em contraposição à organização da educação em várias escolas multisseriadas – que tende a alterar, negativamente, o nível de aprendizagem dos alunos; a grande desproporcionalidade no processo de alfabetização infantil entre o campo e a cidade; e o tratamento negativamente diferenciado dispensado às escolas localizadas no espaço rural motivado pelo racismo ambiental.

Aqui neste caso é importante deixar claro que independente da modalidade, a dicotomia campo e cidade faz toda a diferença e permanece ainda sendo tratada nesta distorção. Vários são os fatores que podem responder esta desproporcionalidade no desempenho de alunos pretos e pardos entre o campo e a cidade, dentre eles, o sistema de ensino multisseriado, em que alunos de séries diferentes disputam o mesmo espaço de tempo e lugar com o mesmo professor; a nucleação, aliada ao fechamento em massa de escolas do campo e quilombolas, alterando significativamente o nível de aprendizagem dos alunos; a desproporcionalidade na garantia pela rede de ensino, no processo de alfabetização no ensino infantil entre campo e cidade, a perpetuação do racismo ambiental, com tratamento diferenciado em relação às escolas localizadas no espaço rural, dentre outros. Gráfico 01: Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática- Escolas Rurais:



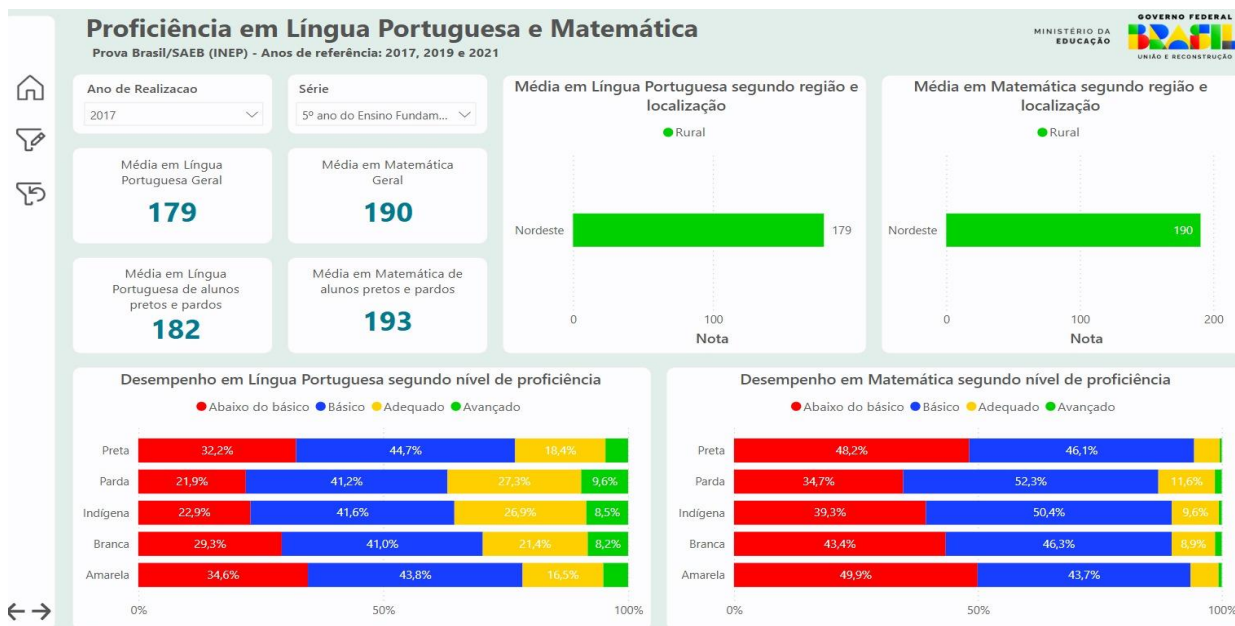
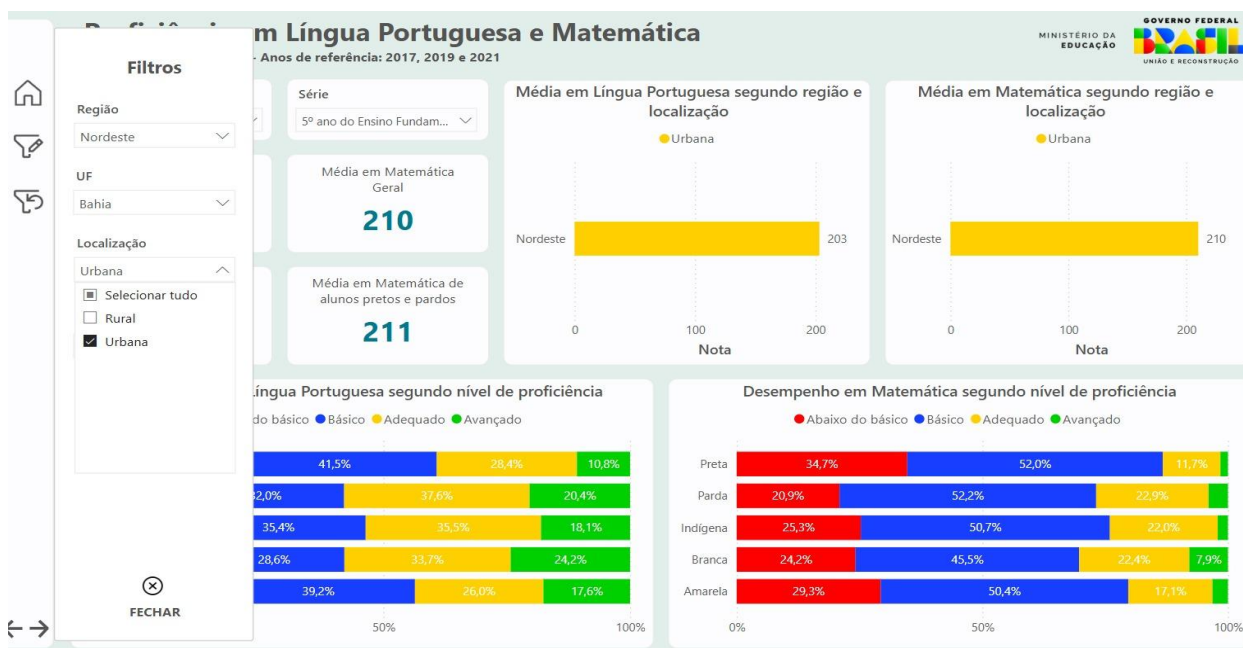
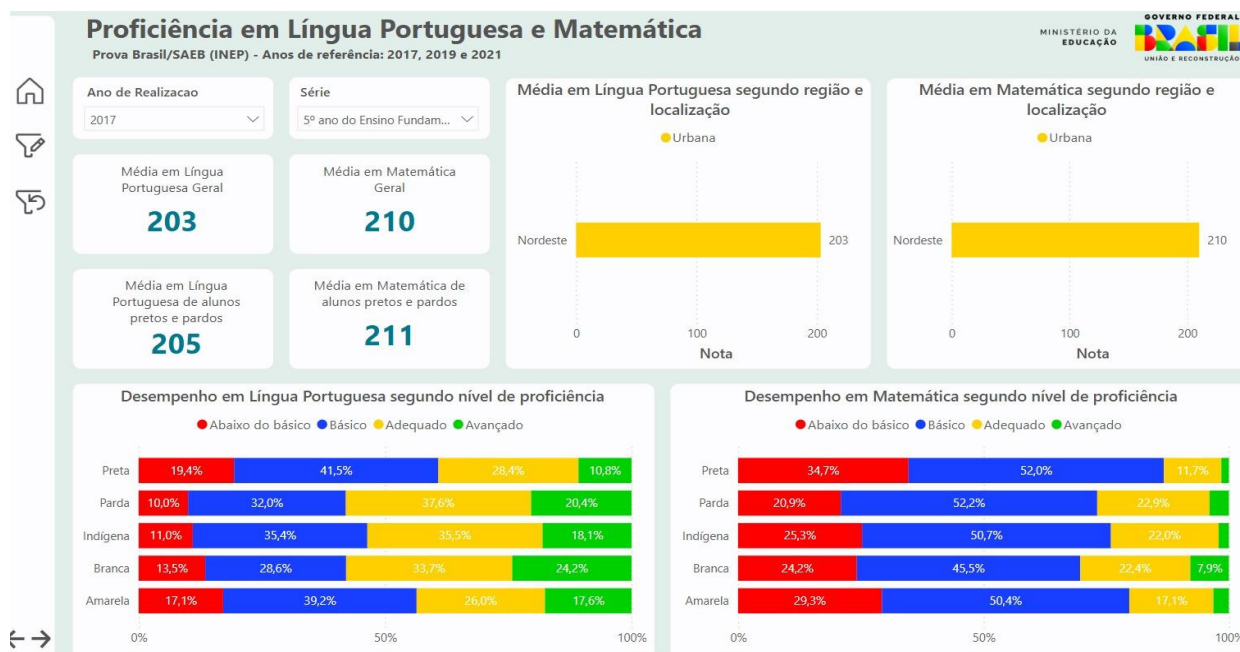


Gráfico 02: Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática: Escolas Urbanas:



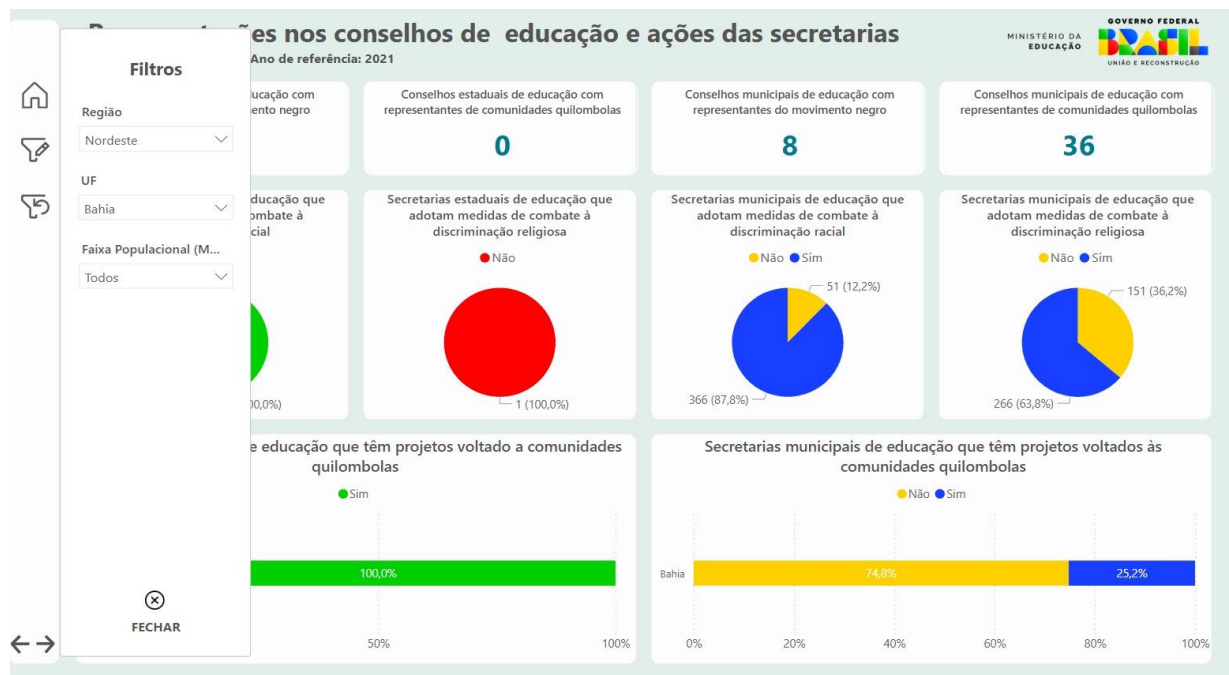


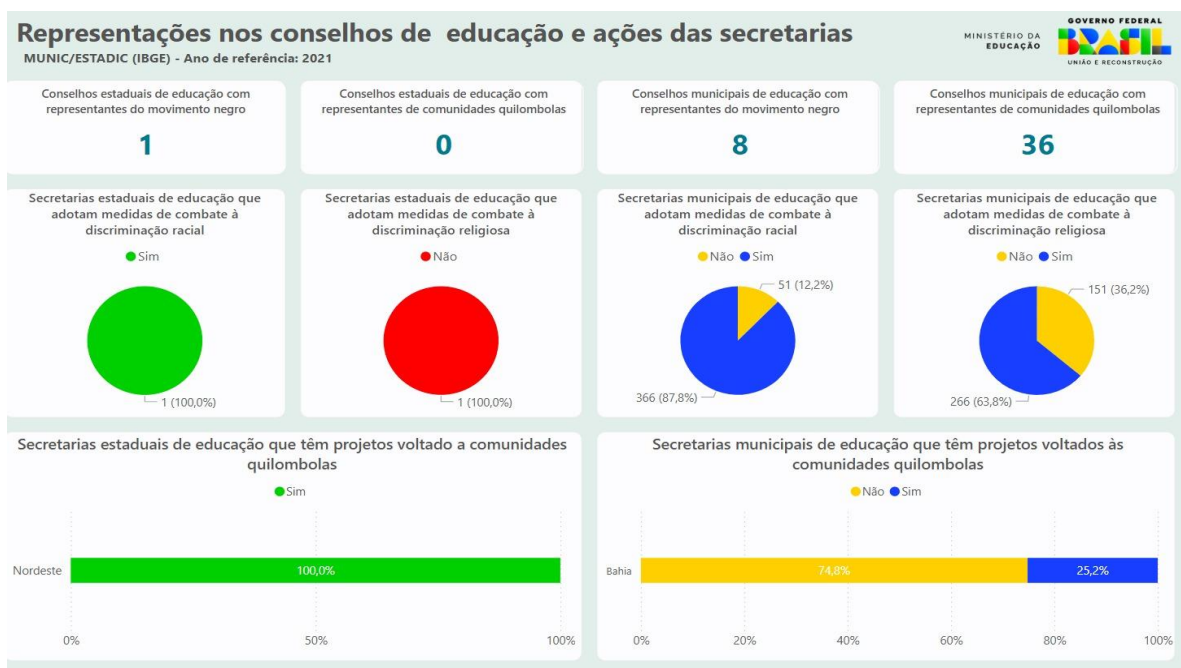
Por fim, apresentamos o último gráfico, tal como se apresenta na filtragem, acerca de como se encontra a representação da sociedade entre grupos, movimentos e comunidades quilombolas no que concerne aos conselhos de educação e ações das secretarias, tanto nas redes municipais quanto na rede estadual de educação. A base de dados é a do IBGE (2021). Há representante do movimento negro no Conselho Estadual de Educação, mas não há representante do movimento quilombola. A secretaria afirma adotar medidas de combate à discriminação racial e desenvolver ações e projetos voltados às comunidades quilombolas.

Quanto às secretarias municipais de educação do estado da Bahia, oito (08) conselhos municipais de educação contam com representantes do movimento negro e 36 conselhos municipais têm participação de representantes quilombolas. Sobre medidas de combate à discriminação racial, 366 secretarias municipais, que representam 87,8% do total de municípios baianos, desenvolviam, em 2021, ações relativas à pauta e 51 secretarias, representando 12,2% dos municípios, não desenvolviam nenhum tipo de ação. Das secretarias municipais, 74,8% desenvolviam, à época, ações e projetos voltados às comunidades quilombolas, e 25,2% não desenvolviam nenhum tipo de ação.

A leitura dos dados poderia levar o leitor a supor que a Bahia estaria bem servida em termos de ações de combate à discriminação racial e orientadas para as comunidades quilombolas pelas secretarias municipais de educação. Os números poderiam ser considerados satisfatórios se não os confrontássemos com outros dados, a exemplo do número de municípios com diretrizes municipais da Educação Escolar Quilombola criadas e implementadas, o que não atinge 10

municípios baianos. Outro dado conflitante é sobre a adesão dos municípios na já tão mencionada Política de Equidade, Educação para as Relações Étnico Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), para a qual, até o início da operacionalização dessa política em nível nacional, apenas 67 municípios baianos haviam aderido. Os dados apresentados no gráfico acima revelam que as secretarias declaram desenvolver ações de cunho mais pontual ou de culminação de projetos, como no Novembro Negro, ao passo que, no trato das questões estruturais, como a efetivação e implementação de uma legislação antirracista, na maioria das escolas das redes municipais de educação, salvo pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008; a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola não se efetivam, prevalecendo o que é possível denominar de folclorização das identidades negras e quilombolas, as quais são tão somente visibilizadas, quando o são, no final do ano letivo, por ocasião das comemorações do Mês da Consciência Negra.





Concluímos, a partir desta amostragem, compreendendo que os dados aqui apresentados, pouco avançaram. A educação escolar quilombola se quer tem sido implementada no conjunto das ações e os dados que referem às escolas quilombolas, estão voltados às questões de estrutura física, sem conseguir dimensionar as questões de cunho pedagógico, por falta de uma implementação de fato e de direito. Além disto, a educação antirracista na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, acontece em ações pontuais, mesmo depois de duas décadas de promulgação da lei 10.639/2003.

4.2. Perfil das escolas pesquisadas:

Apresentamos a seguir, as unidades escolares que compuseram o lócus da pesquisa, buscando compreender o perfil pedagógico e o contexto em que estão inseridas. Como já mencionado, no pós-pandemia houve alteração das escolas pesquisadas, passando de duas, para 04 escolas com estudantes quilombolas matriculados na rede municipal de ensino de Barro Alto, contemplando assim, todas as unidades escolares com estudantes quilombolas na rede municipal.

4.3 - Escola Municipal Castro Alves- Comunidade quilombola de Volta Grande:

A Escola Municipal Castro Alves, única escola quilombola em funcionamento no município, situada na comunidade quilombola de Volta Grande, pertencente à Rede Municipal de Educação do município de Barro Alto, Bahia, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), foi criada pela Lei Municipal de número 008 do ano de 1995, para atender à população do campo, oferecendo a modalidade de ensino multisseriada (Educação Infantil e Fundamental I). Em 29 de março de 2006, sob a Lei de número

022/06, a referida instituição escolar passou a pertencer ao núcleo da Escola Municipal de 1º Grau Edivaldo Santos Lopes, situada na sede do município, com o objetivo de centrar apoio e maior acompanhamento às atividades pedagógicas e administrativas. No ano de 2011 a escola passa a pertencer a um Programa do Governo “Programa Escola Ativa”, ficando, porém, o desenvolvimento de todas as suas atividades na Secretaria de Educação do Município, bem como o acompanhamento pedagógico.

Atualmente, a Escola Municipal Castro Alves atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de forma multisseriada, em turno matutino. Com o reconhecimento, pela Fundação Cultural Palmares, de Volta Grande como remanescente de Quilombo, por meio do decreto 4887/2003 de 2010, e sendo reconhecida a instituição na modalidade educação escolar quilombola, uma das modalidades específicas da Educação Básica de ensino, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 e pela Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, esta escola foi cadastrada e reconhecida pelo MEC como uma unidade escolar quilombola, situada em um território quilombola. A partir daí o município, o estado e a federação deveriam fazer cumprir a legislação em vigor para a implementação das referidas diretrizes, visando atender esta modalidade escolar em específico, e assegurando-lhe as condições necessárias ao pleno funcionamento das escolas nos territórios quilombolas. Para tanto, até então, estas garantias só se encontram asseguradas nos documentos pedagógicos, como o currículo e o PPP. No tocante à questão pedagógica, a implementação das Diretrizes ainda não é uma realidade, e a estrutura física, mesmo tendo sido reformada recentemente, requer verificação sobre a adequação da estrutura para a modalidade.

4.4. Escola Municipal Tiradentes – Comunidade de Barreiro:

Situada na comunidade de Barreiro, a criação da escola foi considerada como regular desde os anos de 1986 a 2001, pela Lei Municipal 005/86. E em 23 de julho de 2002 o Diário Oficial autorizou, por meio da portaria 061/21/2002, o funcionamento desta escola municipal, processo nº 0045579-3/2001, para ministrar desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental II (PPP, 2022). A partir da reestruturação do Documento Curricular Referencial da Rede Municipal de Ensino, em 2020, e com a reformulação do PPP, a escola deveria garantir a oferta da modalidade Educação Escolar Quilombola, tendo em vista que esta escola faz divisa com um território quilombola, identificado como comunidade quilombola de Barreirinho e onde os estudantes do quilombo são acolhidos pela Escola Tiradentes de Barreiro, no entanto a modalidade está contemplada apenas no PPP da escola.

Barreirinho foi certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP), tomando como base o decreto 4887/2003 de 2008, através do processo na FCP de nº 01420.000630/2008-61, nº da portaria 26/2008 e

portaria no Diário Oficial da União em 10 de abril de 2008. Sendo assim, foi assegurada aos estudantes desta comunidade a garantia do direito ao ensino na modalidade da Educação Escolar Quilombola, o que obriga tanto as escolas quilombolas situadas em territórios quilombolas, como as que não estão em territórios quilombolas, mas que recebem estudantes quilombolas, a implementar tais diretrizes, como é o caso da escola Tiradentes.

4.5 Centro de Estudos Hozana Batista de Oliveira – Distrito de Lagoa Funda e Quilombo de Malvinas:

Como consta em seu Projeto Político Pedagógico, a criação da escola foi regulamentada em 30 de outubro de 1992, Lei nº 08/92, oferecendo as modalidades de Educação Infantil ao 9º Ano do Ensino Fundamental, e recentemente passando a ser obrigatória a oferta da modalidade Educação Escolar Quilombola por esta unidade escolar estar situada em um território quilombola, mais precisamente na comunidade das Malvinas, bairro do distrito de Lagoa Funda e está cadastrada no MEC, como uma escola quilombola. Além dos alunos desta comunidade, a escola acolhe também estudantes de mais duas comunidades quilombolas, i.e., Segredo e Cafelândia, esta última ainda não certificada pela FCP. No entanto, a modalidade da EEQ ainda não é implementada, resumindo-se à sua inclusão no PPP e no currículo da escola.

4.6-Escola Municipal Professora Natalice Gunes Barreto: Sede do município (Barro Alto):

De acordo com o que preconiza o texto do seu PPP, a criação da escola foi regulamentada em setembro de 1982 com o nome de Centro Educacional Cenecista de Barro Alto, por meio da lei 1034/82 e o parecer 131/82. Em 13 de janeiro de 1997, sob a Lei de nº. 004/97, a escola foi municipalizada e no dia 20 de março do mesmo ano passou a ser denominada Escola Municipal de Barro Alto, amparada pela resolução do CEE de nº. 014/97, com o objetivo de atender a população local, ministrando o ensino fundamental de 1ª à 8ª série do 1º grau, e 1ª à 3ª série do 2º grau. A partir de 2005 esta instituição de ensino passa a oferecer à população barroaltense educação básica: educação infantil, ensino fundamental I e o ensino fundamental II e EJA - Educação de Jovens e Adultos. Com a matrícula de estudantes quilombolas, de territórios quilombolas, como Volta Grande e a atualização do Referencial Curricular e do Projeto Político Pedagógico, torna-se obrigatória a oferta da modalidade da Educação Escolar Quilombola. Amparada na resolução 08/2012, a modalidade da educação escolar quilombola passa a vigorar enquanto modalidade obrigatória nas escolas quilombolas e em escolas que recebem estudantes quilombolas. No entanto, a modalidade, como nas demais escolas não é ainda implementada, nesta.

Em 2021, houve a junção das escolas municipais de 1º Grau Edivaldo Santos Lopes e Escola Municipal de Barro Alto, a qual ficou nomeada como Escola Municipal Professora Natalice Gunes Barreto, com o CNPJ de nº 01.891.259/0001-32, Resolução CEE 007/94, Parecer CEE 00/94 D. O. 01/05/94. Como se vê, todas as escolas que compõem o lócus da pesquisa, passaram a obrigatoriamente ofertar a modalidade da Educação Escolar Quilombola (EEQ), seja pela presença de alunos quilombolas, seja pela adequação e garantia dos seus pressupostos curriculares, como o PPP e o currículo que dá esta garantia e previsão, no entanto, até então não havia garantia de que, na prática, estas adequações assegurassem a implementação das Diretrizes da EEQ.

4.7-AS VISITAS ÀS ESCOLAS

O intento aqui é descrever as atividades realizadas durante as visitas às unidades escolares e o termo visitas abrange todas as atividades realizadas nas escolas, desde os primeiros diálogos com a gestão, as reuniões com os professores (as) para apresentar a pesquisa, até o momento de ingresso nas salas e nos demais espaços escolares para observação dos alunos. Mesmo com a mudança das escolas após o período pandêmico, os registros foram produzidos desde o começo do trabalho de campo, iniciado na escola Quilombola de Lagoa dos Batatas. O processo da pesquisa foi uma sucessão de idas, vindas, avaliações e definições até atingirmos a análise de dados.

As visitas consistiram em momentos de apresentação da pesquisa e diálogo com os professores, entrada e permanência por um determinado tempo nas salas de aula e observação dos espaços coletivos, como cantina, bibliotecas, espaços de recreação, quadras poliesportivas. Nos momentos de intervalo houve direta interação com os alunos e registro da interação entre eles. Buscou-se observar, nas turmas, questões como o perfil racial dos alunos; como se vestiam; quais as condições das salas de aula; dos móveis; dos livros; como se dava o relacionamento em sala de aula, seja de forma individual ou coletiva; como se comportavam nas aulas; qual a metodologia do professor (a); os conteúdos; a relação de alunos negros e quilombolas com os alunos não negros e não quilombolas, e destes com os seus professores (as).

4.7.1. Visitas à Escola Quilombola de Lagoa dos Batatas

A primeira visita ocorreu no dia 16 de agosto de 2019, à escola quilombola de Lagoa dos Batatas do município de Ibititá. A primeira turma, a do terceiro ano, com 11 alunos matriculados, mas neste dia com 07 alunos presentes. Dois (02) destes apresentavam traços de pele “clara” e cabelo liso, os demais

com traços de crianças negras. Os alunos (as) estavam sentados em círculo, desenvolvendo atividade de pintura. A professora Graziela, à época, estava substituindo o professor Ronaldo. Ela vinha de outra localidade rural, do povoado de Recife dos Cardosos, e também tem pele “clara”.

Na turma da Educação Infantil, com alunos na faixa etária de 04 a 05 anos, há 16 alunos, e no dia da visita havia 11 presentes, dentre estes 06 alunos de pele aparentemente branca. A professora Bruna estava realizando um diagnóstico com cada criança, o qual é feito a cada três vezes ao ano e consiste em avaliar as habilidades e dificuldades dos alunos para posteriormente gerar relatórios e interpretá-los. Os alunos com idade de 04 anos são dispostos de um lado e os de 05 do outro lado, e ao longo do aprendizado a professora vai integrando uns com os outros, para que possam se ajudar mutuamente. Crianças podem ter dificuldade para segurar o lápis devido a problemas de coordenação motora fina, causada por vários fatores. Havia duas crianças nesta situação, na turma, as quais sentavam ao lado da professora para serem auxiliados. A turma do 1º e 2º anos funcionavam de forma multisseriada. Ao todo eram 14 alunos, com faixa etária entre 06 a 08 anos, mas no primeiro dia de visita havia 12 alunos presentes, destes, 04 tinham características fenotípicas de pele branca. O professor era Ajácio e desenvolvia uma atividade individual com caderno.

Já na turma do 4º e 5º anos, que também funcionava de forma multisseriada, havia no dia da visita apenas quatro alunos, entre 9 e 10 anos de idade. Destes, dois eram negros. Os livros da escola que permanecem em sala de aula, além de ali serem usados, podem ser levados para a casa dos alunos. Os mesmos são ofertados pela Secretaria de Educação, e o professor (a) participa da escolha dos livros didáticos. Antes desta etapa de visita às salas, houve outros momentos de apresentação e diálogo somente com os professores e a gestão escolar. Em um momento posterior fui convidado a ministrar uma palestra durante a Semana da Consciência Negra. Outra atividade que ocorreu na escola e que oportunizou a apresentação da pesquisa, foi durante uma reunião de “pais e mestres” convocada pela gestão escolar. Simultaneamente, nas relações dialógicas proporcionadas pela minha presença na comunidade, aconteceu também interação com lideranças e moradores da comunidade. Em setembro deste mesmo ano (2019) participei do Caruru de Cosme e Damião no terreiro de Umbanda da comunidade.

Esta é uma escola definida como quilombola, por estar em um território quilombola, mas que não cumpre diretamente as Diretrizes da EEQ. A maioria dos professores são fenotipicamente brancos e não residem na comunidade. A maior parte dos estudantes são negros, de pele retinta preta. O funcionamento das aulas em formato mutisseriado ainda é uma realidade das comunidades rurais que

mantêm as escolas em funcionamento. A multisseriação, é na maioria das vezes a única solução para que a escola continue funcionando, o problema é que a estrutura didático-pedagógica, de material didático é toda prevista para turmas de séries individuais, além da estrutura física em que todas as turmas permanecem juntas no mesmo espaço, o que dificulta o aprendizado.

As ações nesta escola estenderam-se até o final do ano de 2019. Com a retomada das aulas no ano seguinte, começaram a surgir, no mês de março de 2020, os primeiros casos de COVIDe assim as aulas não foram mais retomadas de forma presencial, naquele ano. Com a redefinição das escolas, tendo em vista o encurtamento do período disciplinar do POSAFRO e a estagnação da pesquisa de campo durante todo o ano letivo de 2020 e mais uma parte de 2021, esta etapa de visitas encerrou-se na escola de Batatas, dando-se início às tratativas com as escolas municipais do município de Barro Alto, para retomar a pesquisa. Mesmo sendo bem acolhida pelas escolas, foi necessário aguardar a retomada gradual e segura das aulas presenciais.

4.7.2. A retomada da pesquisa pós pandemia

Com a definição de novas escolas para continuar a pesquisa de campo, dados os motivos já explicitados, e sendo feitas as tratativas com os gestores escolares, realizamos a primeira reunião de apresentação da pesquisa na Escola Municipal Natalice Gunes Barreto, em 04 de novembro de 2021, na sala dos professores. Começamos com a apresentação do projeto de pesquisa e em seguida a palavra foi franqueada aos professores (as) e coordenação pedagógica presentes. A coordenadora pedagógica referiu à não existência da educação escolar quilombola no currículo escolar. A professora Patrícia Nascimento questionou as razões pelas quais as formações sobre a mencionada modalidade não foram disponibilizadas para as escolas. Sendo acolhida por todos ali presentes, foi informada a metodologia da pesquisa a partir das visitas nos espaços escolares, sendo acordada e aceita pelo corpo docente e gestor. Definiu-se também a realização de uma pequena formação para os professores (as) agendada para o dia 11 de novembro daquele ano, para tratar de questões conceituais da pesquisa, além da criação e aplicação do diagnóstico, de forma virtual.

Já no dia 09 de novembro de 2021 a reunião de apresentação da pesquisa ocorreu na Escola Municipal Tiradentes da comunidade de Barreiro. Após uma apresentação geral das etapas da pesquisa, os professores interessaram-se em saber quanto tempo seria necessário para desenvolvê-la. Além disto apontaram-na como uma oportunidade importante, uma vez que a escola também passa a acolher um saber ainda tido como novo. O gestor enfatizou que a pesquisa poderá contribuir para a valorização da

identidade dos alunos quilombolas que não se reconheçam como tal. A coordenação pedagógica destacou que já contempla, no currículo da rede municipal, a modalidade da Educação Escolar Quilombola, mas que as atividades concernentes à temática só acontecem em novembro, por ocasião das comemorações do Mês da Consciência Negra, e que deveriam ocorrer ao longo do ano.

No dia 11 de novembro de 2021, ocorreu a formação agendada com os professores da Escola Municipal Natalice Gunes Barreto, onde trabalhamos as questões conceituais, como raça, cor, racismo, quilombo, etc. O momento foi oportuno para aferir o nível de compreensão sobre os conceitos trazidos e debatidos com e pelos professores. Esta etapa, contudo, só foi possível realizar nesta escola, tendo em vista o nível de seu envolvimento e interesse em aprofundar a discussão suscitada na apresentação da pesquisa. Percebeu-se, neste pequeno espaço formativo, o quanto se faz necessária a promoção de uma formação contínua para as modalidades de forma específica.

Em 17 de novembro de 2022, ministrei uma palestra, na mesma escola, para os estudantes dentro da programação da Consciência Negra, abordando questões como racismo, e discutindo, com os alunos, as questões que estruturam o racismo no Brasil. Geralmente estas palestras são promovidas para fechar o ciclo de encerramento ou culminância de projetos de leitura realizados sobre a temática da Consciência Negra, durante todo o mês de novembro. Neste caso faz todo sentido que os professores possam acessar, no âmbito de seus processos formativos, as legislações específicas, como as Diretrizes, a lei 10.639, dentre outras, que possam lhes dar base conceitual para desenvolver a temática. Ainda no dia 17 aconteceu uma mesa, de forma virtual, no Whorkshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, evento promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA) da UNEB, campus Juazeiro, no qual cursei o mestrado. Fui convidado para compor uma mesa sobre Educação Escolar Quilombola. Nesta, discuti conceitos sobre educação quilombola e educação escolar quilombola, colonização e decolonialidade do saber, a partir da mudança de paradigma, ou seja, a construção das diretrizes da EEQ e os desafios para a sua implementação.

Outras atividades concernentes à pesquisa aconteceram, mesmo antes da retomada da pesquisa nas escolas. Como já mencionado anteriormente, a Rede Municipal de Educação de Barro Alto realizou a adequação dos Projetos Políticos Pedagógicos de suas unidades. Na construção do PPP das escolas quilombolas, acompanhei o processo em algumas etapas, acessei os textos e fiz análise dos documentos, identificando que não havia, até então a parte da Legislação Escolar Quilombola, nas escolas quilombolas e com estudantes quilombolas. Neste sentido passaram a serem incluídas, nessas escolas,

as diretrizes da EEQ. Para além das visitas e leitura dos PPPs, participei de uma formação promovida pela Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, em 27 de setembro de 2022, a qual contemplou as Diretrizes da EEQ. Estiveram presentes os gestores das escolas quilombolas e suas coordenações pedagógicas. E, na sequência, estive presente na reunião de apresentação do PPP com o Comitê Escolar do CEBHO, onde houve a apresentação da inserção textual do que tratam as Diretrizes da EEQ. Já na escola Natalice aconteceu, posteriormente, a apresentação do PPP para toda a comunidade escolar, onde também fiz o acompanhamento.

Estas duas últimas ações espelham a educação escolar quilombola nas Redes Municipais de Educação, a partir do caso de Barro Alto. Primeiro porque a modalidade quilombola na educação básica é comumente desconhecida pela maioria dos professores e, segundo, que mesmo acontecendo ações motivadas por órgãos que coordenam a educação pública no Brasil, como a UNDIME, que assessorou o processo de edição dos PPPs das Redes Municipais de Educação, a Educação Escolar Quilombola é contemplada apenas no sentido de ser incluída nos documentos legais e subsidiários da educação, como PPP, Matriz e Currículo.

Em alguns lugares, para além disto, há uma maior reivindicação do direito à EEQ, advinda de lideranças, comunidades e movimentos quilombolas, o que tem, mesmo que de maneira tímida, motivado denúncias ao Ministério Público e demais órgãos de controle pela efetivação das diretrizes da EEQ, principalmente nas redes municipais. Com isto, tem-se percebido que o engajamento e a participação das comunidades quilombolas, a partir de seus meios de organização, tem sido indispensável no tocante ao controle social, para efetivar, na prática, o que já está garantido em leis e nos documentos pedagógicos das escolas situadas nos territórios quilombolas e naquelas que atendem estudantes quilombolas.

Retomando a agenda com as escolas, aconteceu, em novembro de 2022, a reunião de apresentação da pesquisa com os professores da escola Castro Alves. Como já foi observado, a Escola Castro Alves funciona no quilombo de Volta Grande, e até a realização desta pesquisa ela estava cadastrada no sistema de ensino da rede municipal, apenas como escola do campo. Portanto, desde 2010 a comunidade foi certificada e, mesmo recebendo um subsídio a mais para a alimentação escolar, por estudante quilombola, a parte pedagógica, como já ressaltado, ainda não preenche as especificidades da modalidade da EEQ.

A Associação dos Remanescentes de Quilombos de Volta Grande tem, historicamente lutado pela

manutenção do funcionamento da escola, mesmo antes de se tornar uma escola quilombola. Nessa trajetória registra momentos de diálogo com os gestores públicos, reuniões ampliadas e um período em que a escola foi de fato fechada e os estudantes transferidos para a sede do município, voltando a reabrir graças à reivindicação constante da associação. Ela tem também enfatizado, junto aos pais e à comunidade, a reivindicação pela implementação das diretrizes da EEQ. Durante a conversa com os docentes, a professora Normalice afirmou que não há diferença em conteúdos e alimentação escolar entre esta escola quilombola e outras que não o são. No entanto, assinalou a diferença positiva entre os estudantes de Volta Grande e a de outras escolas em que ela leciona, o que atribui aos aspectos sócio-culturais do quilombo, aos processos formativos, aos valores ancestrais, ao comprometimento e à participação da família na escola, entre eventuais outras causas. Outro fator recorrente considerado pela professora concerne a não haver uma escola na comunidade, o que compele as crianças a experimentar, muito cedo, o “êxodo educacional” para a cidade, como é também o caso das demais comunidades municipais quilombolas e do campo que não dispõem de escola. Com isto, ficam evidenciadas outras questões como o alcoolismo, o distanciamento dos pais, etc. “Já aqui, os alunos têm um processo mais desacelerado”, relata a professora, ao referir à escola em Volta Grande. O desaceleramento estaria relacionando ao que denominamos de ensinamentos “de berço” da educação quilombol, por assim dizer, da e na comunidade, que caminham juntos com as crianças antes, durante e depois da educação formal escolar. Daí a inquestionável importância da manutenção da escola funcionando em uma comunidade quilombola ou do campo, decorrente do benefício que o tempo escola-comunidade proporciona, ao garantir tal vivência desde o começo da trajetória escolar. Quando reporto à minha trajetória escolar, lincada a estes valores ancestrais, reafirmo que isto tem outro significado para mim, enquanto pesquisador, por ter compartilhado estas etnovivências, a partir das séries iniciais, em meu quilombo.

Durante o diálogo com o corpo docente, os professores relataram as dificuldades e as necessidades mais urgentes. No caso da Escola Castro Alves, recentemente reformada, mais carece de espaços de recreação, de biblioteca e refeitório. Isto é visível tanto pelo olhar físico, como pela exposição pedagógica dos professores. Tomando como referência o que já abordamos anteriormente sobre o racismo ambiental, as escolas construídas nos espaços rurais e quilombolas dispõem de uma estrutura mínima para o seu funcionamento. Neste sentido, trazer à tona o que preconizam as Diretrizes Curriculares da EEQ sobre a estrutura física adequada, tanto no campo do direito quanto no espaço da pesquisa, e no caso das comunidades, no campo da reivindicação à gestão pública de uma estrutura que ultrapasse o tripé básico (sala ouvidas de aula, banheiro e cantina), ainda gera estranhamento, já que tende a precalecer a idéia, inclusive disseminada nestes territórios, de que estas escolas não carecem de “tanta estrutura”, porque têm poucos alunos, além de serem vistas como espaços temporários, já que

os alunos passam 04 anos ali e depois se deslocam para as escolas da cidade. Tal percepção foi politicamente construída pela dicotomia campo e cidade e se fortaleceu com as políticas públicas universais, reproduzidas culturalmente na sociedade, e que não enxergam as especificidades locais. Não é de estranhar, pois, ouvir de algum pai ou mãe de aluno quilombola, que não há necessidade disso, já que há poucos alunos. Falas como estas têm enfraquecido a luta dos movimentos quilombolas e das associações locais, passíveis de justificativa não somente pela questão numérica, mas pelo que historicamente os pais têm vivenciado, ou seja, a qualidade deficitária do modelo de ensino multisseriado que prevalece em escolas como a Castro Alves, desde a sua criação. Falas como estas, ouvidas entre pais de alunos nestas comunidades, confere à reprodução cultural, mo tocante às políticas construídas, mero papel da quantidade a ser atingida e não a perspectiva da garantia de direitos com qualidade, independentemente do número e da especificidade da modalidade. Toda esta construção complexa não dialoga com as diretrizes e as normativas legais que garantem que:

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações: I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias; II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo; III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas (BRASIL, p.06,2012).

Trata-se, pois, de observar princípios na consecução da política educacional da EEQ, os quais são criados justamente para buscar coibir o racismo estrutural e ambiental, buscando, por meio da equidade, equilibrar a desigualdade educacional ainda tão pulsante nos territórios rurais, quilombolas e do campo.

No Centro de Estudos Hosana Batista de Oliveira (CEBHO), reunimos, no dia 01 de dezembro de 2021, para apresentar a pesquisa e as suas etapas, para o corpo docente e a gestão escolar. A uma apresentação conceitual das questões da pesquisa, como educação quilombola e escolar quilombola, seguiu-se a proposta metodológica. Os professores faziam perguntas do tipo: como a educação escolar quilombola será trabalhada na escola, de forma específica, em uma disciplina, ou em todas? A natureza do questionamento sugere quão desconhecida ainda é a modalidade da EEQ nas escolas, ainda no processo de observação, portanto antes mesmo de adentrar nas questões propriamente ditas, como a modalidade tem sido tratada pela gestão pública educacional, tomando como referencial a constituição das suas Diretrizes, em 2012. Durante o diálogo, são frequentes depoimentos que referem à ausência de autorreconhecimento por parte da comunidade quilombola de Malvinas, onde está localizada esta unidade escolar. A angústia, evidenciada na fala dos professores (as), parece denunciar o sentimento de

que, se nem a comunidade se assume, a escola em si não teria nenhuma reponsabilidade de implementar as diretrizes. Por outro lado, a escola pode ser o espaço por excelência para contribuir, para a autoafirmação identitária dos estudantes quilombolas. Independente disto, a escola recebe quilombolas de mais duas comunidades que, com suas múltiplas peculiaridades, desafiam-na a lidar com esta diversidade.

Retomadas as aulas, após as férias foi desencadeado, o processo de elaboração do formulário do diagnóstico na plataforma do google forms, que requereu a escolha do formato, ajustes, correções e, em seguida, o compartilhamento e envio para os interlocutores da pesquisa, através do whatzap individual de cada um. Houve diálogo com os gestores para motivar a participação do maior número de respostas. O formulário foi enviado para quinze (15) professores (as) da Escola Natalice Gunes Barreto, para nove (09) da escola Municipal Tiradentes, para vinte e quatro (24) do Centro de Estudos Hosana Batista de Oliveira e dois (02) para a Escola Municipal quilombola e do campo Castro Alves. Finalizados, o envio e recebimento do diagnóstico, deu-se prosseguimento ao trabalho de campo nas salas de aula destas unidades escolares.

4.7.3- As visitas na Escola Municipal Natalice Gunes Barreto:

A primeira visita de observação dos estudantes e acesso às salas de aula, após as tratativas e reuniões com os professores, aconteceu em julho de 2022. Constatou-se a presença de seis (06) alunos quilombolas, da comunidade de Volta Grande, matriculados e frequentando a escola, nas séries do sexto (6º), sétimo (7º), oitavo (8º) e nono (9º) anos. Na turma do 7º B notou-se a presença de uma aluna especial, originária do quilombo de Volta Grande, mas residente na cidade.

“Moço, tú é queimado é de natureza”. A afirmação é de uma professora, reagindo a um aluno que se apresenta como oriundo da comunidade rural de Queimada do Rufino, em uma das salas que adentrei, mais especificamente o 9º ano B. A resposta confunde-se com um trocadilho ou pode ser interpretada como uma “brincadeira”, ou ainda como tantas outras feitas pelos professores aos seus alunos. Portanto, dentro desta pesquisa, chamou a minha atenção a afirmação da professora, que, todavia, não poderia passar despercebida, uma vez que retoma lugares perversos do racismo, como uma expressão racista, por referir a um aluno negro “queimado de natureza”. Ademais, de alimentar um discurso estereotipado do espaço rural como ruim, inóspito, condenado pela natureza, como o “não lugar” aqui já mencionado por Durval Muniz de Albuquerque Jr. Mesmo boa parte dos alunos sendo oriundos da zona rural, nessas escolas “urbanas” o preconceito sobre o campo ainda predomina. Talvez aqui a “aldeia global” midiaticizada pelas redes sociais não tenha sido ainda capaz de atingir o ápice do discurso pós-moderno

de globalização sobre valores, identidade e respeito. Consideramos a possibilidade de se tratar de uma “xenofobia interior” que se dá na verticalização da cidade para o campo, não obstante estarem imersas em um mesmo território geográfico e político, neste caso o município. Muita coisa se modernizou, inclusive o racismo. Perpetua-se, neste feito, o racismo ambiental retroalimentando a perpetuação de falas racistas, preconceituosas, talvez pouco percebidas pelos próprios autores, como a professora, o professor, o gestor, o porteiro, o colega. Para além deles, são estas construções, tanto sobre o lugar quanto sobre a raça que continuam determinando e direcionando o fato e o tipo do destinatário das políticas públicas em um país racista e que, historicamente, “educou” o seu povo pelo viés dos grandes centros urbanos.

Os alunos quilombolas com grau de parentesco e do mesmo quilombo costumam juntar-se nos espaços de recreação e até visitam as salas uns dos outros. Pode parecer algo irrelevante que, todavia, não o é, pois, a hora do “recreio” pode ser um dos momentos mais difíceis para alunos oriundos da zona rural ou que sofram algum tipo de preconceito, pois se sentem isolados, sem colegas para brincar e compelidos a, talvez, permanecer na sala de aula, mesmo sendo aquele momento destinado à descontração. A sala de aula deve, nessas situações, ser considerada como mais segura e confortável. Por isso muitos deles acabam nem saindo da sala, mesmo nos intervalos, ou buscam seus pares em outras salas. A escola questionará o fato de alguns alunos se manterem isolados na sala, quando poderiam estar aproveitando os raros minutos destinados às brincadeiras e distrações? Na foto abaixo, três alunos quilombolas de Volta Grande, da Escola Municipal Natalice e de séries diferentes, encontram-se no espaço de recreação.



Figura 1: estudantes quilombolas em recreação Fonte: Uilson Viana (2022).

Estamos diante de uma pedagogia do afeto, a qual é creditada mais a uma relação afetiva de professores com alunos, porém, neste caso, acontece entre alunos que em suas semelhanças e angústias se acolhem mutuamente. “A afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação (LEITE, 2012, p.7). Parece ocorrer, para além do sentimento de aproximação e confiança, uma carga sentimental motivada pelo que é próximo, familiar, conhecido e seguro, i.e., o contexto em que vivem. E, como podemos verificar, a afetividade aí resguardada, ressignifica um lugar que “além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão” (DÉR, 2004, p. 61).

Nesta perspectiva, refletimos como a escola pode, por exemplo, valorizar mais estes momentos, buscando compreender como os alunos se interrelacionam ou se isolam e como a pedagogia do afeto pode subsidiar a afirmação de identidades forjadas nas relações afetivas e de confiança, não com o estranho, mas com o semelhante e como trazer este estranho, que pode ser o próprio professor, o colega, para este lugar ontologicamente seguro, afetivo, leve e confiável.

Em outra etapa de campo, nessa escola, viestei algumas turmas com alunos quilombolas de Volta Grande, que ainda não haviam sido observados. Distribuídos em turmas do 8º e 9º anos, na faixa etária entre 12 e 15 anos, eles se defrontam-se com questões suscitadas pela construção de uma identidade em constante processo ativo. Questionados se são quilombolas, há resistência em assumir, dado o processo histórico de tratamento, pela escola, do campo e do quilombo. No retorno para suas comunidades, eles se envolvem em atividades culturais, ancestrais e da cotidianidade das famílias, assumindo, internamente, um lugar de fala que, em geral, não reverbera em suas escolas.

Estamos diante de uma pedagogia do afeto, a qual é creditada mais a uma relação afetiva de professores com alunos, porém, neste caso, acontece entre alunos que em suas semelhanças e angústias se acolhem mutuamente. “A afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação (LEITE, 2012, p.7). Está intrínseco, para além do sentimento de aproximação e confiança, uma carga sentimental do que lhes aproxima, que é o contexto em que vivem. E, como podemos verificar, a afetividade aí resguardada, ressignifica um lugar que “além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão” (DÉR, 2004, p. 61).

Nesta perspectiva, refletimos como a escola pode, por exemplo, valorizar mais estes momentos, buscando compreender como os alunos se interrelacionam ou se isolam e como a pedagogia do afeto pode subsidiar a afirmação de identidades forjadas nas relações afetivas e de confiança, não com o estranho, mas com o semelhante e como trazer este estranho, que pode ser o próprio professor, o colega, para este lugar seguro, afetivo, leve e confiável.

Em outra etapa de visita realizada nessa escola, em 28 de março de 2023 viestei algumas turmas com alunos quilombolas de Volta Grande, que ainda não haviam sido visitados e observados. As visitas foram realizadas nas turmas do 8º e 9º anos. Percebeu-se que nestas turmas, a faixa etária dos alunos está entre

12 e 15 anos e que, nesta fase, as questões suscitadas para a construção de uma identidade estão em constante processo ativo, tanto do ponto de vista de raça/cor quanto da sexualidade, relações afetivas, etc. Um exemplo disto é que, quando questionados se são quilombolas, há uma resistência em assumir, dado o processo histórico de como o campo e o quilombo foram tratados na escola. Portanto, quando estes adolescentes ou jovens adultos voltam para suas comunidades, eles se envolvem nas atividades culturais, ancestrais e de família, assumindo internamente um lugar de fala, que não reverbera em suas escolas.

4.7.4 -Visitas à Escola Municipal Tiradentes- Povoado de Barreiro

A escola tem uma estrutura física adequada à demanda pedagógica, contando com internet em todas as salas e um laboratório de informática. Os alunos têm acesso à internet para desenvolver trabalhos escolares e podem usar o celular como suporte pedagógico. Na quinta série (5ª) identificamos duas alunas quilombolas da comunidade de Barreirinho. O primeiro e segundo anos (1º e 2º ano) do Ensino Fundamental 1 funcionavam juntos e reuniam 06 alunos quilombolas também de Barrereinho Na sala havia uma biblioteca móvel, conhecida como “o cantinho da leitura”, e os livros ali encontrados são de literatura infantil. Em uma das visitas de campo havia uma exposição sobre Monteiro Lobato e cartazes alusivos ao bullying.



Figura 2: Sala de aula na Escola Municipal Tiradentes durante visita; Fonte Uilson Viana (2023).

A estratégia da Rede Municipal para disponibilizar livros, em cada sala em formato de biblioteca, tanto para consulta como para os alunos levarem para suas casas, é uma prática pedagógica que contribui para

o interesse pela leitura, para além do que está contemplado nos livros didáticos convencionais de cada disciplina. Todavia, a diversidade de obras ainda está limitada a uma pedagogia convencional ou universal, com livros oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação que não contemplam o contexto local em que está inserida a escola, ou seja, no campo e com presença de estudantes quilombolas.

A questão da religião é outra dimensão que, mesmo buscando a escola seguir o princípio da diversidade, ainda prevalece grave limitação a esse princípio. A presença da imagem da padroeira da Igreja Católica na comunidade, (Figura1), no pátio da Escola Tiradentes, é um exemplo dessa limitação que, ademais, pode colaborar para inibir a manifestação de outras expressões. A escola, por estar em um espaço rural, dialogar com os equipamentos locais existentes e estar imersa em uma cultura de religiosidade popular e cristã, parece naturalizar práticas do tipo. São contextos como estes, também controlados por uma cultura educacional colonizada, com a prevalência da Igreja Católica como religião oficial do estado brasileiro, que faz perpetuar o credo religioso, tanto na disciplina de ensino religioso como na obrigatoriedade de realizar orações antes do início das aulas. No tocante à questão da fé nas escolas, supramencionamos os casos de leis aprovadas em alguns municípios sobre a obrigatoriedade destes atos em redes municipais de educação no estado da Bahia. Por outro lado, os dois exemplos, tanto dos livros como da imagem, acabam por silenciar o ensino de outras expressões religiosas, e impulsionar a preservação de uma cultura pulsante do cristianismo na cultura escolar, não só nesta escola. Esta questão passou a ser tratada de forma mais cuidadosa a partir de pressupostos pedagógicos, como a BNCC, que previa que o ensino das religiões possibilitasse que o estudante tivesse acesso ao conhecimento de todas as religiões, sem conotação, positiva e negativa, de credo religioso. A diversidade religiosa, o princípio da laicidade e o debate em torno da intolerância religiosa intensificado na escola por um novo paradigma decolonial têm possibilitado uma nova visão, tanto do ponto de vista do respeito como da prática pedagógica escolar sobre o tema.



Figura 3: Imagem da Padroeira da comunidade, exposta no pátio da escola; Fonte: Uilson Viana (2023)

É corriqueiramente comum encontrar durante as visitas às escolas, cartazes protestando ou buscando conscientizar sobre a prática do bullying. Geralmente são trabalhos desenvolvidos pelos alunos que são posteriormente expostos nos murais. Diferentemente do racismo, o Bullying é culturalmente aceito como um preconceito praticado principalmente na escola. Até então, durante as visitas e até mesmo em atividades realizadas durante o mês da Consciência Negra, nunca foi possível visualizar de forma tão expositiva como o bullying, algum tipo de exposição nas escolas, conclamando para o fim do racismo. É exatamente nas atividades da Consciência Negra que nos deparamos com frases e cartazes conclamando a uma inversão de valores, com frases do tipo: “Consciência Humana” ao invés de uma Consciência Negra.

Sobre este estado da arte, da falta de formação de professores, que respinga consequentemente no que é exposto nos murais, nas palestras, nos projetos de culminância, sendo reproduzidos pelos seus alunos, é que compreendemos o quanto as escolas ainda continuam órfãs da especificidade do conhecimento da modalidade da EEQ, numa perspectiva de mudança paradigmática, com caminhos possíveis a partir da implementação das suas diretrizes específicas.

Ainda na visita de campo na Escola Tiradentes, na sala do Pré I e II, encontrei-me com Artur, kaun e Miguel, estudantes quilombolas de Barreirinho. Os alunos estavam sentados em formato de círculo. Ao adentrar à sala, a professora Valquíria apresentou-me como uma visita, e em seguida pediu que os os alunos levantassem a mão, em forma de apresentação. Sendo uma modalidade Infantil, a sala conta com atividades visuais expostas nas paredes, como gravuras, números, materiais para atividades lúdicas,

alfabeto, biblioteca móvel e numerais. Como parte de uma ação rotineira, a professora realizou o sorteio de uma “Sacola Viajante”, cuja aluna sorteada “leva para sua casa” a sacola cheia de livros. Após a conclusão da leitura, faz a devolução, e o sorteio continua com os demais alunos. Outra turma, que funciona de forma multisseriada, é o terceiro e quarto anos (3º e 4º), chamada de sala mista, que tem apenas um professor. Há nesta turma 03 alunos do quilombo de Barrerinho. Todas estas turmas funcionam no turno matutino. A experiência da “Sacola Viajante”, além de ser uma prática pedagógica inovadora, que motiva os estudantes sobre a prática da leitura em casa, é uma destas ações que nos enche os olhos, desenvolvidas em escolas públicas, única e exclusivamente por iniciativas de professoras como esta, que em meio a tantos desafios enfrentados pela comunidade escolar e familiar, no seio da educação pública reinventa todos os dias novas estratégias de motivação de seus alunos (as). No cotidiano das escolas públicas da Rede Municipal de Barro Alto, seja nos espaços escolares rurais ou urbanos, é comum vermos experiências como estas, sendo desenvolvidas, principalmente em projetos de leitura e em atividades de culminância.

No turno vespertino estão as turmas do sexto (6º), sétimo (7º) e nono (9º) anos. Nessa última turma, a professora Lisânia diz não haver problemas de indisciplina e brinca que só existe preguiça mesmo. Após os risos neste momento da apresentação, uma aluna diz que faltará a aula porque vai “tirar tapioca”. A expressão refere à prática da extração da fécula da mandioca que faz parte de uma das principais culturas agrícolas da comunidade e cuja colheita ocorria no período. Faz-se presente aqui, pois, a discussão recorrente neste trabalho sobre a contextualidade do saber, os tempos comunidade/escola e a relação do currículo escolar com estas questões que estão inseridas no contexto, na cultura e na economia local.

Durante a estada na escola, deparei-me com uma biblioteca exposta no pátio, que para além das existentes em cada sala, estava disponível para a escolha de livros para o concurso de leitura que a escola realiza. Nesta há uma diversidade maior de obras, dentre elas encontrei um livro de Lázaro Ramos: *Caderno sem Rimas da Maria*, ilustrado por Maurício Negro. A obra traz conceitos de raça, cabelo crespo, brinca com os personagens e valoriza a identidade negra. Ao brincar, constrói trocadilhos e conceitos novos advindos da junção de outros conceitos, como direito e liberdade, formando a palavra (liberdeito), ou ainda Jirmão, para referir-se ao irmão João.



Figura 4: Cantinho da leitura e painel de atividades de projetos realizados na escola; Fonte: Uilson Viana (2023).

Em nota o autor destaca: “a maior dificuldade para escrever este livro foi lidar com o corretor do texto do meu computador, que por não conhecer as palavras, mudava tudo o tempo todo. Que computador acachapante, -acompanhante...atrapalhante” (Ramos, 2018). A brincadeira de Lázaro Ramos na descrição da obra, além de dialogar com um debate supracitado neste texto, sobre contexto e regionalismos, lança luz sobre um conceito que dialoga com o atual momento da era da informação, ou uma nova modalidade do racismo, que tem sido denominado de racismo algorítmico.

Se o computador de Lázaro Ramos não reconhece os termos que ele criou para relacionar as palavras e brincar com o leitor, o racismo algorítmico, por sua vez, opera para um apagamento de termos que são considerados pelos sistemas computacionais como termos não usuais ou que definem, de forma racializada, o que é belo, o que é feio, o que é culturalmente aceitável na sociedade de consumo e de comunicação. “O racismo algorítmico é alimentado e treinado por outras práticas digitais de discriminação mais explícitas, como o racismo discursivo, além de impulsioná-lo para outros expedientes” (SILVA, 2022, p.10). No mundo virtual o racismo faz sobressair, segundo o autor, desde estratégias sofisticadas de inteligência virtual, agora também orientada pela Inteligência Artificial e outros mecanismos mais comuns e convencionais. O termo parece novo, mais como aponta Tarcízio Silva (2022), o racismo virtual já tem idade adulta nas redes e vai se robustecendo a cada invenção tecnológica. “Manifestações *online* racistas antinegritudes são questões brasileiras e globais, ligadas a diferentes níveis de formação estratégica de grupos de ódio, em fóruns como *stormfront* (lançado em 1996), o *4chan* (lançado em 2003) ou em plataformas de mídias sociais hegemônicas como o Facebook e Twitter” (SILVA, 2022, p.12).

Além da obra de Lázaro Ramos, na biblioteca disponível para o concurso de leitura dos alunos, estão também outras obras que dialogam com a identidade afro-brasileira: Os Nove Pentes D`àfrica, de autoria de Cidinha da Silva; Canção dos Povos Africanos, de Fernando paixão; Lendas Braisleiras para Jovens, de Luís da Câmara Cascudo; Novas Histórias Antigas, de Rosane Pamplona. Continuando as visitas, no sexto (6º) ano, a professora estava realizando a correção de uma atividade na lousa. Os alunos (as), por sua vez disputavam entre si para ler as respostas. Chamou-me atenção a integração e o comprometimento, o que fez-me questionar se esta relação entusiástica está relacionada com questões de convivência e cultura comunitária, de grau de parentesco. Se isto pode se perder quando estes alunos são transferidos dali para as escolas do Ensino Médio no centro urbano. Durante as visitas nesta unidade escolar, para além do que já foi comentado, destaca-se as ações inéditas como a sacola viajante e o concurso de leitura, estas sobressaem como importantes estratégias de leituras que a escola realiza. Além de ser perceptível a relação e pertencimento de toda a comunidade escolar com a escola, como um instrumento da comunidade, os professores em sua maioria são nascidos e criados na comunidade, o que contribui com os valores de pertencimento e de compreensão sobre a realidade local, inclusive dos seus alunos e de suas famílias. Em posterior visita realizada em 2023, no início do ano letivo, a escola estava aplicando um diagnóstico entre os alunos, cujo objetivo era avaliar o desempenho dos alunos, a fim de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).



Figura 5: Contrato de convivência exposto na sala de aula; Fonte: Uilson Viana (2023).

4.7.5 – Visitas à escola do campo e quilombola Castro Alves - Volta Grande

Realizar uma visita a esta unidade escolar enquanto um recorte temporal da pesquisa foi um exercício mais formal dentro da metodologia da pesquisa, tendo em vista que a escola está situada na minha

comunidade, onde me alfabetizei até a quarta série, como já foi aqui mencionado. Parto, portanto, de uma descrição da visita às salas de aula e na escola, como assim se deu nas demais unidades escolares. À época da primeira visita, a escola estava em reforma, e as aulas estavam acontecendo em um espaço improvisado doado por uma comunitária. A visita posterior a esta ocorreu no dia 28 de março de 2023, já na escola. A reforma proporcionou uma estrutura mais adequada para os estudantes, com a construção de dois banheiros (feminino e masculino), sendo que antes só havia um único banheiro, localizado fora do prédio escolar, porém dentro da área da escola. A cantina também foi ampliada e construída mais uma sala de aula, com o que a escola passou a ter duas salas de aula. Portanto, sendo um ensino multisseriado, apenas uma sala é utilizada para a prática docente e pedagógica. Todos os alunos são da comunidade e a mesma estrutura de ensino prevalece desde a criação da escola, funcionando de forma multisseriada, do primeiro ao quarto ano. Na sequência os alunos são transferidos para a escola Municipal Natalice, na sede do município.



Figura 6: momento de recreação e alimentação escolar; Fonte Uilson Viana (2023).

Observa-se que, como descreveu a professora Normalice, os alunos levam consigo para a sala de aula, valores e aprendizados que são incorporados à sua educação quilombola. Ainda assim e, não obstante o trabalho de fortalecimento identitário e de reivindicação de implementação das diretrizes, a escola ainda não tem no seu cotidiano curricular a implementação das Diretrizes Curriculares da EEQ. Ela começou a participar, pontualmente, das atividades promovidas pela associação, mais precisamente durante o evento da Consciência Negra, e sempre teve em seus quadros, um professor da comunidade e uma professora que reside na cidade. A coordenação pedagógica responsável pela escola é exercida pela coordenadora das escolas do campo. Mesmo sendo cadastrada no MEC como uma unidade escolar

quilombola, o município não a trata desta forma, quando o assunto é a questão curricular e pedagógica, porém na reelaboração do PPP, o documento desta escola foi editado e contemplou as Diretrizes da EEQ.

4.7.6- Visitas ao Centro de Estudos Hosana Batista de Oliveira (CEBHO)

As visitas tiveram início no dia 21 de julho de 2022, tendo sido visitadas 19 turmas. O CEBHO é composto de um colégio e de um anexo que fica localizado no quilombo das Malvinas. Durante as visitas pode-se observar que as salas de aula têm uma estrutura simples e confortável. Ao adentrar as salas de aula para observação dos estudantes, realizei um levantamento classificatório acerca do quesito raça/cor dos estudantes, questão que será problematizada e fundamentada a seguir.



Figura 7: sala de aula e alunos se alimentando na escola; Fonte Uilson Viana (2023).

4.7.6-1. Classificação do quesito raça/cor dos estudantes do Centro de Estudos Hosana Batista de Oliveira – CEBHO, segundo critério de classificação do Movimento Negro (TELLES,2003), realizado no dia 21 de julho de 2022:

Turma	Turno	Quantid. Total de alunos	Alunos presentes no dia da visita	Alunos considerados brancos	Alunos considerados pretos(as)	Escola	Professora
4° B	Matutino	16	13	06	07	CEBHO	Ariane
4° A	Matutino		14	04	10	CEBHO	Magna
1° B	Matutino		16	04	12	CEBHO	Sirlene

3°A	Matutino	16	14	03	11	CEBHO	Rosineide
2°B	Matutino	26	22	10	12	CEBHO	Cleide
3°A	Matutino	15	14	08	06	CEBHO	Juliana
Pré I	Matutino	27	26	09	16	CEBHO anexo Malvinas	
1° A	Matutino	21	14	08	06	Idem	
Pré 2 A	Matutino	15	12	05	07	Idem	
Pré 2 B	Matutino	15	10	06	04	Idem	
9°A	vespertino	20	20	05	15	CEBHO	
8° A	vespertino		17	05	12	CEBHO	
7°	vespertino	26	23	10	13	CEBHO	
9°	vespertino	19	17	05	12	CEBHO	Valterney
5°A	vespertino	19	17	07	10	Anexo Malvinas	
5° B	vespertino		21	07	14	Idem	
6°A	vespertino	21	19	07	12	Idem	
1°	vespertino	19	15	02	13	Idem	

O quadro aponta para a predominância, na escola e no anexo, de maioria de alunos (as) com características fenotípicas negras. Para além da existência de alunos de três comunidades quilombolas, o distrito de Lagoa Funda também se caracteriza por maioria de população negra, fenotipicamente negra. Questão que confirma a angústia observada nas falas do corpo docente, sobre a falta de uma autoafirmação pela cor e, no caso dos quilombolas, auto-afirmação enquanto grupo étnico. Vale destacar ainda o baixo índice de ausência de alunos, já que mais de 90 por cento frequentam as aulas. É perceptível o maior número de professoras mulheres, principalmente nas séries iniciais, o que sugere ser uma característica do processo de alfabetização, conduzido mais por docentes mulheres do que por homens.

A tabela como instrumento de amostragem a partir do sistema de classificação racial, reconhecido pelo Movimento Negro, foi utilizada, tendo em vista tornar mais didática a exposição dos dados. Foi utilizado apenas nesta escola, tendo em vista a compreensão sobre o perfil do quesito raça/cor dos estudantes, já

que há neste espaço uma diversidade de alunos oriundos de diversas comunidades. Além de ter sido no CEBHO a maior expressividade dos professores durante as reuniões sobre uma não afirmação identitária dos seus alunos, o levantamento sobre o quesito raça/cor, a partir desta abordagem de classificação, fundamentada em Edward Telles (2003) serviu para evidenciar o que os professores estavam afirmando. Além das salas de aula, realizei visitas à biblioteca, onde foi identificada uma variedade de livros que tratam das questões étnico raciais. A biblioteca disponibiliza livros para os alunos levar para casa sob a forma de empréstimo. Em março de 2023, ao retomar as aulas, o CEBHO foi novamente revisitado.



Figura 8: estudantes brincando no intervalo da aulas; Fonte: Uilson Viana (2023).

Encerro esta etapa de descrição e análise das visitas às unidades escolares, apresentando uma reflexão de Mário Sérgio Cortela (2024). Segundo esse autor, a repreensão do aluno sobre a prática de um erro de forma violenta, como a palmatoria ou o anúncio de uma nota baixa em voz alta, representavam formas de estímulo ao aluno, na velha escola. Na escola de nossos dias, propõe-se, se ainda não for assim, corrigir e anunciar a “nota baixa” em silêncio, e elogiar em voz alta. À luz desta perspectiva que dialoga com a decolonialidade do saber, refletimos sobre a implementação das Diretrizes da EEQ como um estímulo ao reconhecimento, valorização e socialização das identidades de nossos alunos quilombolas, enquanto sujeitos em transformação contínua.

4.8 - Classificação do quesito raça/cor dos estudantes da Rede Municipal de Educação de Barro Alto

Neste tópico buscamos problematizar a classificação dos estudantes quilombolas e da Rede Municipal de Educação de Barro Alto, tomando como base, os dados do censo escolar 2023 e traduzidos na base

de dados do monitoramento da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Além disto, mantemos aqui a tabela anteriormente apresentada da classificação racial dos estudantes do colégio CEBHO do distrito de Lagoa Funda, compreendendo que ela está fundamentada em um dos três critérios de classificação racial existentes no Brasil, além disto, ajuda-nos discutir e fazer comparações com os dados tabulados sobre o mesmo quesito pelo censo escolar. Segundo Dayane Ferreira Silva (2013), existem no Brasil três sistemas de classificação racial, a saber: o sistema de classificação oficial, classificação racial do discurso popular e o sistema de classificação do movimento negro, como seguem:

(1) os censos com suas três categorias (branco, pardo e preto) ao longo de um continuum; (2) o discurso popular que utiliza categorias múltiplas, inclusive o termo especialmente ambíguo moreno e (3) o sistema do movimento negro, cada vez mais adotado, que geralmente usa o termo negro e branco. (TELLES, 2003, p. 105).

Se formos considerar o critério de classificação racial utilizado pelas bancas de heteroidentificação, o qual se dá de forma direta, pela única e pura análise direta de uma banca, a partir dos traços fenotípicos dos estudantes ou candidatos a vagas de concursos públicos, teríamos de pronto uma definição clara, sem excessão, de que prevaleceria em todas as unidades escolares atingidas por esta pesquisa, uma maioria de estudantes negros, simplesmente pela observação a olho nú.

Problematizamos aqui em qual destes três sistemas estaria classificado o sistema de classificação destas bancas de heteroidentificação. Por outro lado, pondera-se o fato de que tais bancas avaliam critérios que estão relacionados à cor da pele, já que o ingresso por via de cotas raciais, está em jogo o racismo explícito pela cor da pele, do que por uma questão de raça. Não são poucas as queixas, que desdobram em processos judiciais, de candidatos de raça negra, mais de cor branca, por exemplo, que recorrer aos seus traços ancestrais, bem como tem sido recorrente, ações movidas por candidatos negros, que perdem seus lugares na fila dos concursos, para candidatos, que segundo o critério utilizado nesta tabela e pelo movimento negro, seriam tidos como brancos e a banca de heteroidentificação os classificam como pretos. Já no caso do questão raça/cor, compreendemos que esta classificação está para além da cor da pele e de uma classificação simplória com base em traços apenas fenotípicos, por isso, a crítica às bancas de heteroidentificação, se usadas para além disto.

Para além disto, sabemos que já desponta outros mecanismos metodológicos de classificação racial nas escolas, a exemplo da classificação feita pelo censo escolar. Já o processo de monitoramento da Política

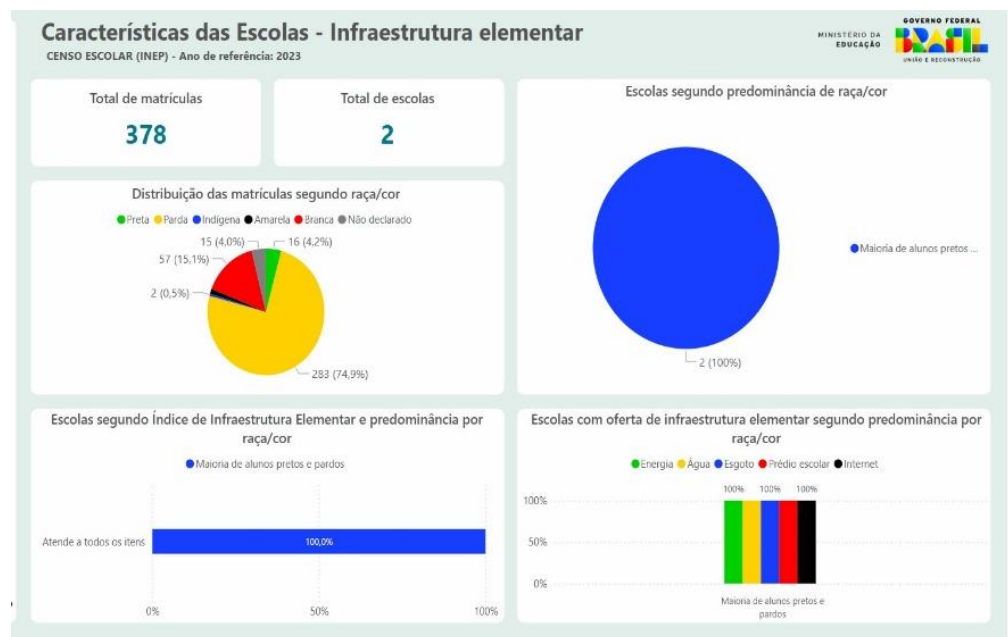
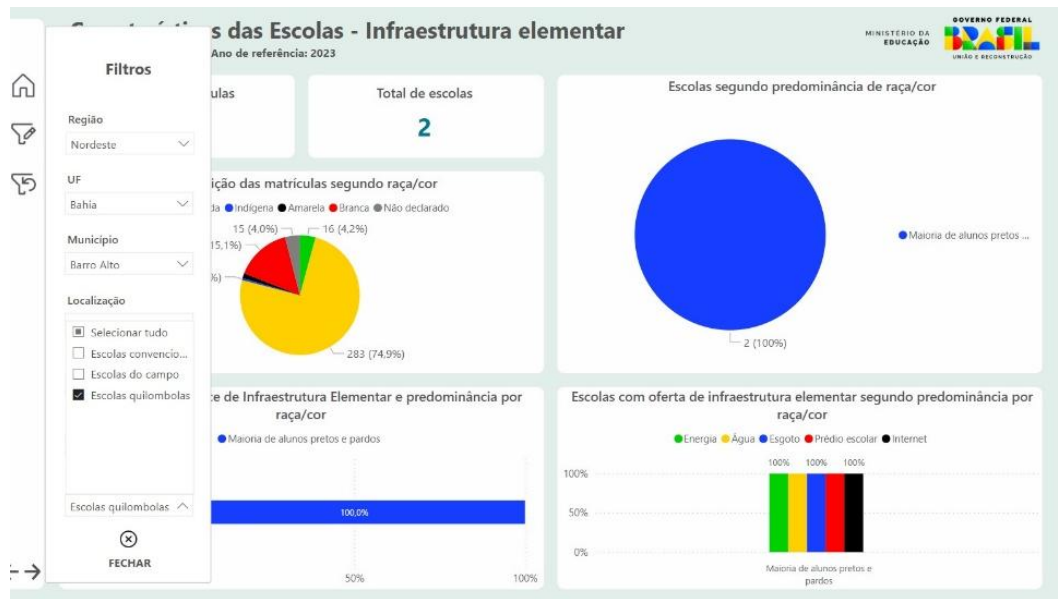
Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) utiliza em seus diagnósticos a pergunta sobre a identificação do quesito raça/cor no ato da matrícula dos estudantes das escolas públicas. Além disto, como estado da arte desta questão nas escolas, têm-se como experiência, a dissertação de mestrado de Dayane Ferreira Silva (2013) que com sua pesquisa intitulada de “A Variável Cor/Raça no Ambiente Escolar: a questão racial em escolas públicas estaduais de ensino médio” busca analisar a classificação racial de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio na Rede Estadual do município de Montes Claros/MG. Munanga (2003) ajuda-nos a entender que a classificação é uma prática social costumeira

Por que então, classificar a diversidade humana em raças diferentes? A variabilidade humana é um fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica. Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam se servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humano. Todos nós já brincamos um dia, classificando nossos objetos em classes ou categorias, de acordo com alguns critérios de semelhança e diferença. (MUNANGA, 2003b, s. p.)

Não diferente de outros tipos de classificação, a racial, também se faz necessário para pensar em políticas públicas, para discutir o pensamento, como aponta o autor. No entanto, percebemos que ela descamba para outros lugares, no caso da raça negra, para uma estratificação racial fomentada no racismo e na perpetuação do racismo epistêmico e científico. Isto é tão sério que mesmo durante esta pesquisa, ao buscar realizar uma classificação racial de forma mais direta, dos estudantes de uma das unidades escolares, sem partir de um processo de autoafirmação, mas com único objetivo de apresentar um quadro para debater questões que estavam implícitas na pesquisa, ainda assim pode-se levar a uma indução de erro de desejar classificar grupos humanos, sem problematizar ou trazer o dado da sua autoafirmação. Neste sentido, busquei ampliar a análise apresentando o estado da arte da classificação racial no Brasil, dialogando com teóricos decoloniais, a exemplo de Munanga. A classificação racial dos estudantes pesquisados acabou sendo contemplada nos dados catalogados no censo escolar (2023) dos quais passo a descreve-los, com base nesta fonte.

Na análise relativa a apenas as duas escolas cadastradas no município de Barro Alto como escolas quilombolas, a saber, a escola Municipal Castro Alves em Volta Grande e a Escola Hosana Batista de Oliveira em Lagoa Funda, a estratificação do número de matrículas no quesito raça/cor, se apresenta da seguinte maneira. Os gráficos a seguir são o mesmo. No entanto, o primeiro mostra apenas a identificação do município de Barro Alto, e o segundo apresenta-se sem o filtro de dados do município,

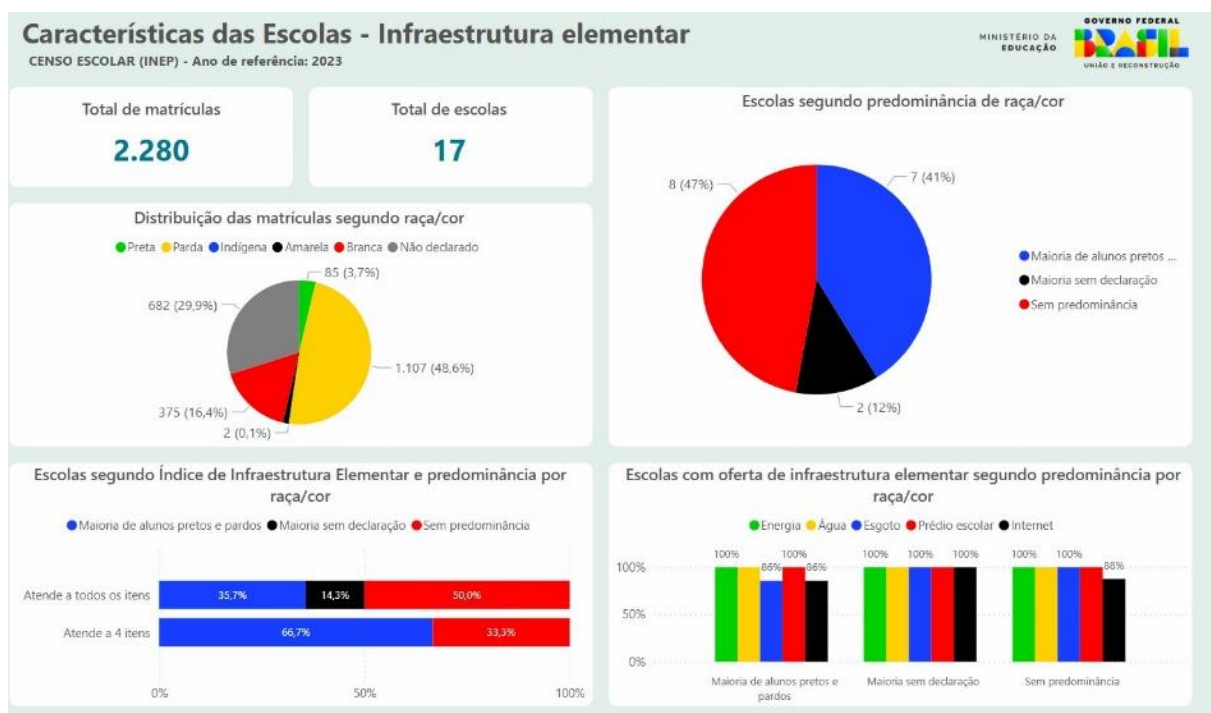
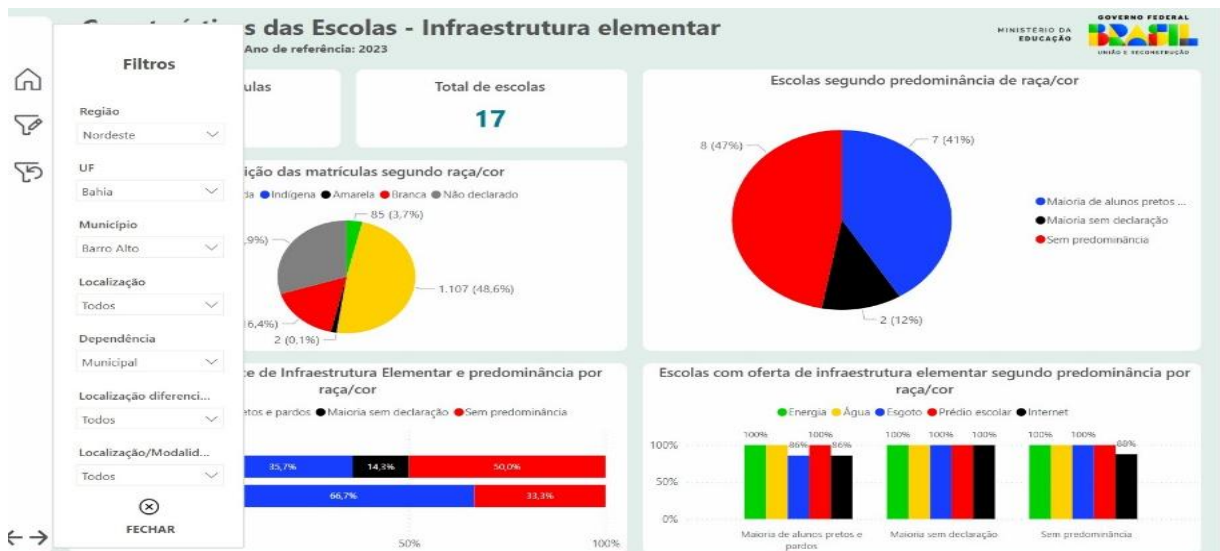
apresentando as informações contidas, para nítida interpretação. Os gráficos podem ser ampliados, ao clicar dentro deles para melhor visualização.



Os dados mostram que predominam a cor parda, o que demonstra o risco eminente e recorrente sobre a classificação racial de forma espontânea, como a que construí inicialmente através do quadro, que resolvi manter para objeto de análise, a qual está mais próxima da classificação do movimento negro. Este dado estatístico também aponta para o que os professores em sua maioria apresentam em suas falas durante os diálogos e entrevistas sobre a não autoafirmação dos seus estudantes enquanto negros. No quadro que criei, já confirmava esta informação, a partir do critério utilizado pelo movimento negro, em que classifica como negro ou branco. Portanto ao compara-lo com a informação dos dados trazidos por este

gráfico do censo escolar, a informação da não autoafirmação se consolida ainda mais, quando percebe-se a predominância do número de estudantes em escolas quilombolas que se autoafirmam pardos, reforçados pelo sistema de classificação racial do discurso popular que utiliza de diversas categorias, como pardo, moreno, etc.

Passamos a apresentar o mesmo gráfico para o número geral de escolas do município de Barro Alto, tendo em vista que o gráfico acima mostra apenas os dados das escolas quilombolas. O quadro a seguir contemplará os estudantes das demais escolas que não são quilombolas, mas recebem estudantes quilombolas, as unidades escolares de Barreiro e da sede do município.



Este último gráfico apresenta a distribuição de matrícula, segundo a classificação de raça/cor dos estudantes matriculados em toda a rede municipal de ensino do município de Barro Alto, contendo 17 unidades escolares. Ao olharmos para este gráfico e comparar com o gráfico anterior, relativo às escolas quilombolas do município, vamos perceber que prevalece a predominância da raça/cor parda, aumentando de forma exponencial. Para o movimento negro e quilombola, a cor parda não existe do ponto de vista da raça/cor, ela é um produto da relativização das raças, fundamentada no mito da democracia racial e da mestiçagem, ocultando assim o racismo.

5. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: INTERSECÇÕES ENTRE ANCESTRALIDADE E DIREITO

5.1- Conceituando Quilombo para uma compreensão sobre educação quilombola

Seria vã qualquer tentativa de dissertar o conceito de educação quilombola, sem antes problematizarmos o conceito de quilombo, lugar por excelência onde se dá a educação quilombola e, conseqüentemente, pode se desenvolver ou não a educação escolar quilombola. Compreender o conceito de quilombo no Brasil, parte, inicialmente, de um desafio em considerar, ou, por assim dizer, mesclar o debate entre o que significou a formação dos primeiros quilombos ainda no período escravocrata e o seu significado não rebuscado em uma reminiscência do passado, mas no processo de resistência, de ancestralidade e de novas (re) formulações, tanto do ponto de vista conceitual como da própria existência, da organização e do estado da arte dos quilombos contemporâneos. Neste sentido, buscamos trazer uma compreensão sobre quilombos, apartada de uma construção discursiva de sentido que o relega a um lugar do passado, com uma visão imagética entranhada a um espaço inóspito que não se reconstituiu, nem tampouco romantizada, na perspectiva imperial de que os escravizados aceitavam a escravização por serem dóceis, portanto, mantinha uma relação harmônica entre a Casa Grande e a Senzala.

Diversos e vários autores tratam o conceito de quilombo de forma bastante diversificada, para tanto alinhado a uma existência ainda forjada no processo de resistência, frente ao racismo estrutural que, sendo ou não um conceito acadêmico, antropológico ou da existência destes povos, não deixa dúvida de que carrega consigo uma carga até então pejorativa, reportada ao passado e equivalendo a uma idéia de quilombo relacionada ao “ex-escravo fugido”. “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles”. Esta foi a definição de quilombo, dada pelo Conselho Ultramarino, ao reportar-lhe ao rei de Portugal em 1740. Tal definição tornou-se clássica, passando a influenciar uma legião de estudiosos do assunto, dentre eles Artur Ramos (1953) e Edson Carneiro (1957). Estes autores demarcavam uma narrativa sobre os quilombos, restrita a um passado escravocrata

O traço marcadamente comum entre esses autores é atribuir aos quilombos um tempo histórico passado, cristalizando sua existência no período que vigorou a escravidão no Brasil, além de caracterizarem-nos exclusivamente como expressão da negação do sistema escravista, aparecendo como espaços de resistência e de isolamento da população negra (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p.02).

É inegável a contribuição destes pensadores, no entanto sua restrição conceitual leva a um reducionismo sobre o tema, que acaba sendo reproduzido a partir de uma única vertente, negando, por exemplo, como

se davam a relação entre escravos e escravocratas, já que narrativas como estas romantizavam esta convivência. Além de negar outras formas de ocupação de territórios e de formação de quilombos, senão pela fuga. No entanto, outros teóricos além de tecer a crítica a este tipo de narrativa, amplia este debate para outros campos, trazendo notáveis contribuições. O conceito de quilombo definido pelo Conselho Ultramarino, acima descrita é, por exemplo, criticado por Almeida (1999), o qual pontua o que consolidou tal conceito: “1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma natureza selvagem que da chamada civilização; 4) moradia habitual, referida no termo rancho; 5) autoconsumo e capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz”. Mesmo apresentando aspectos de fuga, resistência e inpediência, o conceito esbarra numa concepção imperial, muito ligada a uma condição geográfica de isolamento, não dando condição de oferecer aos quilombos, na história oficial, nos livros didáticos, na mídia televisiva outras situações de ocupação de seus territórios, e de formas de existência e perpetuação para além do Brasil colonial.

Flávio dos Santos Gomes(1996) também traz uma contribuição a partir do conceito de “campo negro”, para descortinar a dinâmica escondida por trás desta limitação conceitual e reafirmar a existência de diversos movimentos de resistência, existência e de circulação econômica por estes grupos; Gusmão (1995) é outro teórico que vai discutir como esta invisibilidade acaba sendo uma forma de negar os efeitos do período escravocrata no Brasil; e Ciro Cardoso (1987) toca na questão agrária brasileira, que não conseguiu formular normas legais capazes de garantir a posse de terras a famílias ex-escravas, no pós abolição. Todas estas questões apontadas por estes autores ajudam a descortinar uma cultura apagada sobre o estado da arte acerca do processo de formação e preservação dos quilombos no Brasil, de múltiplas formas. O reducionismo histórico de forma intencional contou com o aparato legal, institucional, educacional e logrou êxito com forte influência até os dias atuais, visto que, o que se sabem sobre quilombos, seja na escola ou na praça, está associado aos resquícios do que nos logrou e legou a história oficial, contada e recontada nos livros didáticos de nossas escolas, com requintes de negação.

Tal reducionismo conceitual influenciou, negativamente, o processo de “ressocialização” dos “ex-escravos”, perpetuando-o até os dias atuais, ao serem reconhecidos os quilombolas, pelo estado brasileiro, como povos remanescentes, com uma carga de herança da escravidão que é ratificada pelo racismo e pela falta de efetivação das políticas públicas de reparação.

A expressão quilombo vem sendo sistematicamente usada desde o período colonial. Ney Lopes afirma que “quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos” (...) Quer

dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa”. O Conselho Ultramarino Português de 1740 definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Indica, também, uma reação guerreira a uma situação opressiva. David Birmingham (1974) sugere que o quilombo se origina na tradição mbunda, através de organizações clânicas, e que suas linhagens chegam até o Brasil através dos portugueses. Kabengele Munanga, ao recuperar a relação do quilombo com a África, afirma que o quilombo brasileiro “é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”. Na tradição popular no Brasil há muitas variações no significado da palavra quilombo, ora associado a um lugar, ora a um povo que vive neste lugar, ou a manifestações populares, ou ao local de uma prática condenada pela sociedade ou a um conflito, ou a uma relação social, ou ainda a um sistema econômico (LOPES, SIQUEIRA E NASCIMENTO 1987: 15, APUD LEITE, 2000).

O conceito de quilombo aqui utilizado abrange uma série de percepções tanto do ponto de vista acadêmico como da busca por expressar o sentimento em torno do conceito vigente na sociedade brasileira e, por assim dizer, o seu significado traduz a própria luta quilombola por continuar existindo com um jeito único, pautado na dinâmica de resiliência frente ao racismo estrutural.

O quilombo constitui questão relevante desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece no Brasil/república com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política no final dos anos 70, durante a redemocratização do país. Trata-se, portanto, de uma questão persistente, tendo na atualidade importante dimensão na luta dos afrodescendentes. Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção (LEITE, 2000, p.333).

Aqui, quilombo se traduz como movimento de luta e resistência e tem origem desde o processo de luta pela abolição da escravatura e a formação dos primeiros quilombos. A fuga, neste sentido, representa um marco importante de enfrentamento à situação de escravização. Traduzindo a fuga como estratégia de sobrevivência para o contexto contemporâneo, compreendemos que no caso de inúmeras vítimas que perderam suas vidas, tanto no Brasil, como nos Estados Unidos, se estas tivessem a oportunidade de fugir, estariam vivas. No caso da conceituação de quilombo, o que não se pode restringir a diversidade de formas de surgimento e formação somente à fuga.

O quilombo de Palmares representou a ressignificação de um novo modelo de existência desses povos. Muito distante dos olhos dos gestores públicos da época, os ex-escravos e primeiros quilombolas deram exemplos de organização comunitária. Ademais, defendo a hipótese, de acordo com Leite (2000), de que

tanto a destruição de Palmares, como o próprio sistema de ocupação ou desocupação dos territórios rurais à época, tomando como base as leis pós-abolição, como a Lei de Terras, as quais potencializaram, em larga escala, o poder de compra de quem já tinha condições para fazê-lo, contribuíram para o surgimento de outras comunidades quilombolas espalhadas pelo país, mais ao Nordeste do Brasil, dada a migração de ex escravos que perderam suas terras. Todos os quilombos, mencionados nesta pesquisa, e a maioria dos demais quilombos do território de Irecê, compõem um cenário semelhante de ocupação de seus territórios, tendo a busca pelo acesso à terra, como principal motivação. A lei de Terras de 1950 é um destes casos emblemáticos. Em consequência, vimos, na maioria dos históricos de ocupação, contados pelos Griôs das comunidades quilombolas em seus processos de certificação, que a formação dessas comunidades se deu exatamente pela migração de famílias negras em busca de um “pedaço de terra” para trabalhar. No território de Irecê/Centro Oeste da Bahia, predomina esta característica na “chegança” dos primeiros moradores em boa parte das comunidades quilombolas.

A primeira Lei de Terras, escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850, exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa outra categoria separada, denominada “libertos”. Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, arbitrariedades e violência que a cor da pele anuncia – e denuncia –, os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foi herdada de antigos senhores através de testamento lavrado em cartório. Decorre daí que, para eles, o simples ato de apropriação do espaço para viver passou a significar um ato de luta, de guerra (LEITE, 2000, p. 335).

Daqui se denota uma outra possibilidade conceitual da formação dos quilombos no Brasil. De acordo com o pensamento de Arruti (1987), ela simboliza uma nova forma de existência e de ocupação de novos territórios, forjados na luta histórica atribuída não somente à escravização, mas ao perverso sistema agrário e ao próprio ordenamento jurídico, para tanto não mais atribuído a uma idéia de ex- escravos. Dada todas estas significações não semânticas, nem tampouco antropológicas do ponto de vista conceitual, mas no chão das lutas de resistência, o movimento quilombola defende a máxima de que a herança não é de escravos, mas de lutadores e lutadoras que tombaram, lutando. Resistiram, levantaram quilombos e não deram como acabadas as perdas e derrotas, com o derramamento de sangue, reforçadas pelo calvário da escravização e do latifúndio brasileiro. Com a promulgação da Constituição de 1988, tem-se no artigo 68 das Disposições Transitórias, a previsão do reconhecimento dos territórios quilombolas, culminando, por força do debate político e da pressão dos movimentos negro e quilombola, no decreto 4887/2003, o qual reza sobre o reconhecimento dos territórios e comunidades quilombolas brasileiras.

Mas, o que dizem os quilombolas sobre o conceito de quilombos? Os quilombos estão intrínsecos tanto à história, como o processo de ocupação do território brasileiro e da formação de seu povo. Neste caso, é óbvio que toda a formação que a sociedade brasileira acessou, enquanto consumidora de informação, pelos veículos de comunicação de massa; todo o processo educativo que esta sociedade recebeu da escola formal e todo o aparato legal que teve acesso, enquanto grupos sociais com menos ou mais acesso, os quilombolas, enquanto grupo étnico e social também acessou toda esta estrutura. A diferença está exatamente na dosimetria deste acesso, dada de forma desproporcional para os grupos subalternizados, como os quilombolas. Esta é uma constatação óbvia que parece ingênua para entender como os quilombolas se autodefinem e conceituam quilombo, ou simplesmente para dizer que quilombos também compõe a sociedade brasileira, como qualquer outro grupo social. No entanto ela aponta certas coisas para compreendermos o processo de negação histórica de direitos, para esta população. Percebemos, por exemplo, a negação do direito à educação nos quilombos, em Volta Grande, por exemplo, a educação como direito só é acessado a partir da década de 1980. Antes disto eram as famílias que assumiam por si só, o processo educativo de seus filhos, pagando professores leigos.

Se analisarmos a história desde o processo de abolição da escravidão, percebemos no campo do direito, o embate político pela garantia mínima da Constituição e de normativas legais que pudessem garantir a ressocialização dos ex-escravos à sociedade brasileira. As leis abolicionistas são os nossos primeiros exemplos deste processo de luta. Olhando para todas as sete (07) Constituições brasileiras, vamos perceber um fôlego, depois de muita luta, da garantia de direitos básicos para grupos subalternizados, como afro-descendentes, ex-escravos e quilombolas, na Constituição de 1988. Com ela, garante-se o primeiro marco legal direcionado aos remanescentes de quilombos. O artigo 68 dos Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT-CF 1988), garante que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Trinta e sete (37) anos depois, frente aos retrocessos e a morosidade do Estado brasileiro para tirar do papel as mínimas garantias de direitos e reparação da população afro-descendente e remanescente de quilombos, continuamos achando que o artigo 68 para a sua época estava demasiadamente avançado. Se em 1988, a CF já garantia de imediato a emissão de títulos aos territórios quilombolas, somente em 2003 com o Decreto 4887/2003 é que o governo LULA vai garantir o procedimento para identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e titular os territórios quilombolas. O artigo 68 não só romantizou como deixou em aberto a garantia de direito, assim como fez a Lei nº 3.353/1888 que aboliu a escravidão em todo o território nacional brasileiro, de direito, mas não de fato.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte: Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário (BRASIL, 1888).

O artigo 68/1988 e a lei 3.353/1888, que se separam por um século, o que não é por acaso, são consideradas pelo direito como “leis para inglês ver”, assim como a lei Euzébio de Queiros que proibiam o tráfico de navios negreiros, são leis que tem um discurso demagogo e que a sua tese não dialoga com a prática. O artigo 68 da CF/88 garantia o direito e dizia que o estado devia fazê-lo, mas não dizia como e nem tampouco dava condições. A lei da abolição da escravatura tem dois artigos, o primeiro que extingue o sistema escravagista e o segundo que revoga as disposições em contrário. Para nada mais além disto, a lei não dá nenhuma outra garantia de como o país ao abolir a escravatura, deveria tratar seus ex-escravos, etc.

Somente em 2003, com a promulgação do Decreto 4887/2003, é que o estado brasileiro dá um passo significativo, ampliando o que o artigo 68 rezava, de forma metodológica, apontando cronologicamente como devia se dar o caminho da garantia do direito ao território quilombola. “Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (BRASIL, 2003). Ainda assim, tal processo inicia-se com a certificação dos quilombos pela Fundação Cultural Palmares, ficando a última etapa, relativa à demarcação e titulação, para outro processo feito pelo INCRA. De acordo com o censo do IBGE (2022), que contou pela primeira vez de forma específica a população quilombola, existem 1,3 milhão de quilombolas no Brasil, distribuídas em 7.666 comunidades. Destas apenas, 147 territórios quilombolas estão titulados, o que representa apenas 4,3% da população quilombola residindo em território devidamente demarcado e titulado. Segundo a Fundação Cultural Palmares, foram certificadas até outubro de 2024, 3.854 comunidades quilombolas. Na Bahia, segundo a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, temos pouco mais de 800 comunidades certificadas.

Se deste quantitativo de comunidades certificadas apenas 147 estão devidamente tituladas, há um longo caminho a percorrer para garantir por completo o que reza o decreto 4887/2003. A estimativa de um estudo feito pela “Terra de Direitos”, aponta que no atual ritmo, serão necessários 2.708 anos para titular todo o território, dos 1.857 quilombos com processos abertos no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão responsável pela execução da política (TERRA DE DIREITOS, 2024).

Frente a este cenário, o conceito de quilombo que por muito tempo foi reconhecido pelos quilombolas, como terras de preto ou comunidades rurais negras, e que até hoje muitos desconhecem o próprio conceito, dada a construção epistemológica e acadêmica e a própria negação de direitos, enraizada no já referenciado processo de educação que recebemos, chegamos em 2025, depois de 37 anos da Constituição Federal, a qual demarca, pelo menos na normativa formal, a garantia de direitos aos remanescentes de quilombolas. Assim a compreensão do conceito de quilombo pelos próprios quilombolas, a partir do processo de escutas, ao longo do trabalho de pesquisa com as comunidades quilombolas, com as famílias dos estudantes envolvidos nesta pesquisa, e para além delas, o protagonismo presente na fala das lideranças, presidentes de associações quilombolas, dentre outros, enxergam quilombo como espaço, território e lugar de preservação e valorização de nossos modos de vida, reconhecendo como espaço de reivindicação constante de seus direitos. Se por um lado um conjunto de leis que desde a abolição da escravidão forma criadas com o discurso da garantia de direitos para afro-descendentes e remanescentes de quilombos e que na sua maioria, pouco se efetivou, por outro lado a sanha, no sentido do desejo de concretização, despertada por estas leis, fizeram com que os quilombolas se sentissem protagonistas desta luta constante por direitos garantidos, mais ainda em constante conquista.

5.2- Educação Quilombola e Políticas Afirmativas: destrinchando conceitos para outra práxis pedagógica

Com a certificação, as comunidades passaram a acessar direitos até então negados, e ganharam força no acesso às políticas afirmativas e de reparação, a exemplo das cotas raciais e quilombolas na universidade. A educação escolar quilombola, a qual passamos a descrever, a seguir, por sua vez, se fundamenta neste cenário, embasada na defesa de que os modelos de educação até então ofertados faziam parte de um modelo colonizador e colonizado. Neste sentido, surgiu a necessidade de pensar num novo paradigma capaz de dar conta de contemplar uma educação voltada para os povos quilombolas. As leis abolicionistas, por exemplo, não deram conta de contemplar a ressocialização do negro na sociedade. O período pós-escravidão, por sua vez, contribuiu para uma educação brasileira que fez prevalecer, segundo Abdias do Nascimento (2002), um “mito de uma democracia racial” ancorado em pensadores que relativizaram o racismo, tendo como pilar a ideia da miscigenação. Neste sentido, a luta pela garantia de direitos, traduzida na institucionalização de leis e políticas reparatórias aos povos quilombolas, é, portanto, outro exemplo de mudança paradigmática, que sai do lugar do velho paradigma, representado, por exemplo, pelas leis abolicionistas e as diretrizes curriculares universais, para avançar para um novo

paradigma, a exemplo da efetivação da modalidade da educação escolar quilombola, com diretrizes próprias, capaz de problematizar o “chão da escola”.

O conceito de paradigma nos ajuda a compreender, de forma mais contemporânea, o debate acerca da educação quilombola e da educação escolar quilombola. Iniciamos afirmando que paradigma diz respeito a um modelo a ser seguido, dentro de uma padronização conceitual ou organizacional. Se imaginarmos, por exemplo um currículo, um Projeto Político Pedagógico, um plano de aula, o estatuto de uma associação por meio de um modelo já pronto e acabado e reproduzido por outras instituições escolares, por exemplo, ele pode acabar contribuindo para um reducionismo formal que não consegue abarcar outras questões.

De acordo com Rafael Yues (2002), quando o paradigma, tido como método estagnado em seu próprio lugar de fala, não serve mais para resolver a problemática demandada, este precisa ser substituído por outro paradigma, a fim de que a mudança necessária aconteça. O Semiárido brasileiro é um contexto exemplificativo para tratar de paradigma. O que foi por muito tempo chamado de políticas de combate à seca, um paradigma velho e ultrapassado, passou a ser substituído, em sua essência, pelo discurso (paradigma) da convivência com o semiárido, a fim de dar ensejo a pensar a seca para além das questões e limitações climáticas. Outro exemplo contemporâneo dá-se em torno das modalidades da educação básica da educação do campo, da educação quilombola, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação especial. Imaginemos como eram tratadas estas especificidades educacionais no contexto de uma educação ideologicamente colonizada, sem o advento das leis (novo paradigma) que garantiram a sua efetivação? Imaginemos ainda como eram tratados os sujeitos destas modalidades educacionais tanto pelo professor como pelas gestões públicas, no sentido de garantir a diversidade, o respeito e a alteridade.

Mesmo em um cenário político de garantia dos direitos básicos e a ascensão de novos paradigmas, enquanto lugares de fala de seus interlocutores e sujeitos, percebemos que estas garantias ainda estão em processo contínuo de disputa de espaços, seja no campo epistêmico, político ou jurídico. Questões estas referenciadas pelas lutas coletivas pela garantia de direitos. A educação escolar quilombola se coloca, neste contexto, como aquela que dentro de uma hermenêutica se traduz na proposição de um novo pensar pedagógico e busca, com isto romper o lugar do velho e do padronizado, historicamente enraizado em um processo de educação colonizada e colonizante. Processo este que dialoga com o racismo, que ao mesmo tempo em que se estrutura, é estruturante no tecido institucional e social brasileiro, tendo a escola, na concepção do velho paradigma, como potencial salvaguarda. É fruto disto,

a idéia da educação universalista, sem recorte para a especificidade do ensino, como propõe as modalidades básicas.

Mesmo com o advento das modalidades, como mecanismos de um novo paradigma da educação, a educação escolar quilombola, enfrenta o desafio de ser reconhecida, enquanto modalidade, tendo em vista a visão universalista, aliada ao racismo estrutural, que busca o tempo todo desviar o real sentido da modalidade, evocando discursos de ódio, de intolerância e racismo religioso, ao confundir ensino da cultura afro-brasileira e da ancestralidade negra e quilombola, com credo religioso das religiões de matriz africana. Outro desafio é a falta de discernimento por parte do corpo docente que ainda confundem modalidade, com disciplina. E por último, um terceiro desafio é confundir educação escolar quilombola, com educação do campo. Esta é uma questão de fato complexa, mas não deve ser usada para invalidar a especificidade da modalidade da educação escolar quilombola.

Por estar localizada a maioria dos quilombos no espaço rural, é comum ainda, mesmo com o cadastro das unidades escolares no censo escolar, na categoria quilombola, vermos escolas quilombolas que estão na zona rural serem tratadas pelas secretarias municipais de educação, como escola do campo, como ainda é o caso da escola do meu quilombo. No caso de Barro Alto, isto ficou evidente, quando da readequação dos currículos e dos PPPs das escolas quilombolas. A escola do quilombo de Volta Grande até então estava cadastrada como escola do campo, prevalecendo o mesmo status que recebeu antes da comunidade ser certificada. Recentemente ao dialogar com a Secretaria da Educação do município, fui informado que a escola é quilombola, mais do ponto de vista do atendimento pedagógico ela está inserida na plataforma das escolas do campo. Isto é um risco tanto do ponto de vista pedagógico, como do ponto de vista operacional, levando a gestão a tratar a escola com um perfil que não inclui a sua identidade.

A discussão política em torno disto é ampla, tendo em vista que a maioria dos quilombos estão no espaço rural, ela por si só também assume uma identidade rural. Então, quando compreendemos uma educação do campo, entendemos que uma escola de um quilombo rural, está dentro deste contexto do ponto de vista de sua territorialidade, mas não do ponto de vista de sua especificidade pedagógica, enquanto modalidade. Para além disto, reconhecemos que os quilombos rurais compõem os povos do campo, no entanto, ao tratar da educação enquanto modalidade, este aspecto precisa estar definido, ou seja, o currículo de uma escola rural quilombola, visa contemplar o ensino sobre aquele espaço territorial, dentro de seu contexto, e mais os aspectos identitários da especificidade existente no quilombo, que não existiria em uma comunidade rural convencional.

O conceito de Povos e Comunidades Tradicionais (PCT) também está composta nesta questão, já que tanto camponeses, como quilombolas, indígenas, dentre outros, compõem estes povos. Reconhecidos

pelo seu modo próprio de vida, de organizar, ocupar e produzir em seus territórios, os Povos e Comunidades Tradicionais são reconhecidos no Brasil pelo Decreto 6.040/2007, no qual define tais povos como : “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL,2007). O entendimento que temos sobre educação escolar quilombola no espaço rural, enquanto modalidade, também se aplicará para outros povos do campo, quando estes reivindicarem suas modalidades específicas da educação, a exemplo das comunidades Tradicionais de Fundo e Fecho de Pasto. O que difere aqui é o respeito à garantia da especificidade da educação, enquanto direito garantido e subsidiado nas resoluções e diretrizes específicas de cada modalidade.

Diante destes desafios, há uma luta constante dos movimentos quilombolas, em sua pluralidade, para garantir a efetividade da educação escolar quilombola, junto aos órgãos de controle, conselhos de educação e redes públicas de educação. Com isto reconhece o legado e a luta pela garantia da especificidade da educação, protagonizada por outros povos e movimentos co-irmãos como os indígenas, camponeses, afro-descendentes vem de longe, a exemplo do Movimento Negro, com o processo educativo por meio de diversos instrumentos, como o jornal, o Teatro, e a reivindicação por uma educação para as relações étnico-raciais. Nilma Lino (2019), na obra o Movimento Negro Educador, fala de uma educação desejada e negada para o povo preto no pós abolição e o papel do Movimento Negro na construção de uma nova narrativa e a reivindicação já na década de 1980 para o que hoje está garantido na lei 10.639/2003, além da perpetuação frente a este cenário, de um racismo intelectual; do Movimento Sem Terra, que já na década de 1980 já discutia e pensava uma educação voltada para o camponês; da Educação Popular, capitaneada pelas Pastorais da Igreja Católica, a partir do método Paulo Freire também desenvolvido em Rádios Comunitárias, a exemplo da Emissora Rural de Petrolina, na década de 1980. Além das ONGs e tantas outras experiências, talvez nos leva a questionar porque reinventar a roda, na perspectiva de uma nova modalidade educacional para quilombolas. Todos estes movimentos por uma educação diferenciada, motivaram a luta pela garantia e efetivação legal de uma educação diferenciada para seus pares.

Com a educação escolar quilombola, não foi diferente, um movimento inspira o outro, a partir de seus princípios e com suas diferenças, o que os identificam é a busca pela garantia de uma educação específica. Assim, como a educação do campo, a educação escolar quilombola, surge como demanda emergente para pensar um novo modelo capaz de dialogar com a educação de seus territórios, pensando o chão da comunidade, como subsídio pedagógico e o chão da escola formal, como terreno fértil para a

continuidade do ensino-aprendizagem dos saberes ancestrais, em diálogo com os saberes formais, científicos e contemporâneos.

Mas antes de nos debruçarmos sobre educação escolar quilombola, faz-se necessário compreendermos o conceito da educação quilombola, assim como se fez necessária a compreensão conceitual de quilombo, a fim de entendermos de que lugar e de que educação estamos tratando. Apoiado em muitas das histórias contadas pelo meu pai, Izidório Francisco Viana (em memória), para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Jornalismo na UNEB, intitulado de “Relatos e Retratos: Memória e Identidade Quilombola nos Álbuns de Família de Volta Grande, o trabalho buscou evidenciar, pelos álbuns de família da comunidade, a trajetória histórica e ancestral do quilombo. Estavam ali presentes as memórias, distantes, mas vivas dos trabalhos realizados em adjuntos para capinar as roças, realizar a limpeza dos tanques de barro, as curas ancestrais através das rezas, etc. Na mesma medida, dona Maria Lucia Sodré Ramos (2016), ao ser entrevistada para o documentário “Quilombo de Volta Grande: uma história de resistência e organização comunitária”, falava de seus aprendizados na vivência com os seus pais na lida da roça, sobre a preservação das sementes crioulas, das raízes e da relação destas com o fazer rural. A rezadeira Adalgiza Ramos complementa esta contextualidade ancestral, falando da “serventia” das rezas e das tantas crianças e adultos que ela já “curou”.

Ao trazer estas narrativas presentes nas pesquisas que desenvolvi em meu quilombo, estou afirmando o conceito da educação quilombola, aquela que vem antes da educação escolar quilombola e que se dá nas vivências, nas experiências, nas tessituras, no fazer familiar e comunitário, na ruralidade, na religiosidade popular, não reduzida confessionalmente a uma ou outra religião. A fim de expandir tais exemplos, lembremos do uso das plantas medicinais, das benzedadeiras, das parteiras, das promessas feitas para chover ou para curar alguma doença, dentre outras intrínsecas à existência dos quilombos, tanto rurais, como urbanos. Estes ensinamentos vão sendo transferidos geracionalmente, ou convencionalmente conhecidos pela expressão: “passando de geração para geração”, resguardando os saberes e ensinamentos dos bisavôs, tataravos, avós, ao que chamamos de ancestralidade quilombola e em movimento.

A educação escolar quilombola por sua vez, está embasada no reconhecimento de todas estas nuances e etnovivências, preconizando desta forma que a escola possa valorizar estes saberes traduzindo-os em projetos políticos pedagógicos, planejamentos, planos de aulas, projetos, intercâmbios, atividades avaliativas, dentre outras estratégias de abordagem. O aluno quilombola que tem tal vivência na comunidade já chega na escola com esta bagagem e por princípio legal, este deve ter seu lugar de fala valorizado, sendo inclusive um elo de aprendizagem e troca de saberes entre professores e alunos.

Esta perspectiva foi confirmada em visita a escola quilombola de Volta Grande, onde a professora Normalice ressaltou a importância da bagagem que os seus estudantes já levam ou trazem para a escola, oriunda dos espaços de aprendizagens existentes no quilombo, tidos como lugares de uma educação quilombola por excelência. De acordo com a professora, não existe ainda uma diferenciação nos conteúdos e na merenda escolar aplicados em uma escola quilombola e em outra escola do campo não quilombola, das quais ela vivencia a experiência de ser professora. Porém destaca que existe uma diferença notável entre os estudantes de Volta Grande, em relação aos de outras comunidades. A professora defende que a cultura do lugar contribui para isto.

Dessa forma, espaços como a igreja, a associação quilombola, espaços e manifestações culturais voltadas para a aprendizagem influenciam na formação desses sujeitos, levando-os a absorver com mais propriedade os conteúdos sobre identidade negra e aspectos locais. Ela destaca ainda o papel da família no comprometimento com a escola e a importância da permanência da escola na comunidade, já que sem ela, os estudantes precisariam se deslocar muito cedo para outras unidades escolares na cidade, o que para ela acabaria por levá-los, de forma precoce, a se relacionarem com outras questões, das quais não teriam acesso no quilombo, “já que aqui as crianças têm um processo mais desacelerado”. Esta fala da docente nos leva a compreender, por dentro da educação, o significado da vivência das crianças em sua escola matriz, sem acelerar o tempo/escola fora do seu território e a importância de viver o tempo escola-comunidade e o seu contexto.

Dialoga com esta vertente o que Nilma Lino Gomes (2017), em “O movimento negro educador”, aponta sobre a atuação e importância do movimento negro no processo educativo brasileiro, desde as lutas pós-abolição pela garantia de acesso aos direitos à educação do povo negro e quilombola e a emancipação dos saberes. E é neste movimento emancipatório que lugares, reconhecidamente como vetores por excelência de organização popular e de formação alternativa, como as experiências desenvolvidas pela Igreja Católica em comunidades rurais e quilombolas, a exemplo de Volta Grande, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que se destacaram no trabalho social e de organização comunitária, a partir das décadas de 1970 e 1980, motivando o associativismo, com a criação de associações comunitárias, a exemplo da primeira associação comunitária de Volta Grande, fundada em 1996. Todo este cenário se coloca como espaços de formação política, mediados pelos grupos de jovens pastorais sociais, e no caso da associação, a participação de homens, mulheres e jovens em um processo de aprendizado para a gestão associativa e da própria formação de sujeitos militantes.

A escolha metodológica que orienta o percurso deste trabalho, e que trilha e transita por uma epistemologia e práxis decolonial, coaduna com este estado da arte em torno dos movimentos

educadores, por assim dialogar com a escrita de Nilma Lino Gomes (2017). Considerando aqui que para além do movimento negro, outros movimentos estiveram presentes neste processo, ao exemplificar o caso do movimento associativista e da Teologia da Libertação presentes no quilombo de Volta Grande. De acordo com o que preconiza o provérbio africano, que diz que “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, compreendemos que, nesta lógica, é preciso também um quilombo inteiro para educar desde o “berço”, um sujeito quilombola, a partir de seus espaços e de suas “cirandas”, motivadas e mediadas pela ancestralidade em movimento, ressignificada nas pedagogias griôs, pretagogias e no tão sonhado intercâmbio entre educação quilombola e educação escolar quilombola.

5.3 Pressupostos teóricos e metodológicos para a modalidade de Educação Escolar quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica prevêm que o ensino inserido no espaço quilombola “deve estar fundamentado e se nutrir da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, dos usos e tradições” (BRASIL, 2012). Além disto, assegura que elas devem contemplar o patrimônio cultural existente nos quilombos e que compõem a sua territorialidade.

É dessa forma que os alunos passam a se apropriar da história de seus descendentes, valorizando e reproduzindo sua cultura e tradições. As datas comemorativas da comunidade e do povo quilombola devem serem revistas por dentro do calendário escolar. Em se tratando de uma escola de comunidade quilombola, este calendário deve se adequar ao contexto local. As Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a educação escolar quilombola garantem que

O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola. O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas (BRASIL, 2012).

As datas comemorativas relacionadas a identidades, etnias, povos tradicionais e suas lutas resguardam para além da celebração e da memória, a história social que ocorreu em torno delas. O Dia 20 de Novembro é uma destas. O sentido festivo ou celebrativo não se encerra com a data festejada, mas decorre do reconhecimento histórico e do sentido ancestral manifestado em atividades, projetos e ações contínuas. O dia 20 de novembro representa, entre tantas, uma das datas simbólicas de representatividade e marco de resistência à opressão sofrida pelos quilombolas e afrodescendentes. Representa uma luta que atravessa séculos de resistência pelo fim da escravização e o apogeu da gênese dos primeiros

quilombos no Brasil. Antes, durante e depois dela, perpassam tantos outros vultos, marcos e acontecimentos históricos que demarcam, na história da sociedade, uma identidade em torno de uma causa.

Poderíamos, então, relacionar algumas outras datas que se inserem nesta causa maior, e que talvez não tenham acontecido cronologicamente no tempo histórico, já que todas elas experimentaram um processo permanente de lutas, mas que se acessadas, serão encontradas cronologicamente organizadas como parte de um calendário anual, a exemplo do dia 21 de janeiro, quando se comemora o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa; o dia 21 de março, dedicado a celebrar o dia Internacional contra a Discriminação Racial; o dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Camdomblé; o dia 13 de maio, “Dia da Abolição da Escravatura”; e o dia 25 de julho, que celebra o Dia Internacional da mulher negra latino-americana e caribenha.

As datas aqui expostas nos mostram que quando se trata de datas em que se reverencia uma luta histórica, a escola não deve cometer reducionismos históricos e pedagógicos, adotando uma data, como o 20 de novembro, para ser celebrada de forma folclórica. Afinal, não é o 20 de novembro que é o protagonista, mas a luta do povo preto e quilombola que deve ser contada continuamente na escola. Numa perspectiva decolonial, buscar contemplar a historicidade negra e quilombola no calendário de lutas é também uma metodologia de fuga das versões que nos colocam frente ao “perigo de uma história única”, parafraseando Chimamanda Adchie (2019).

Diante de um processo de folclorização das datas comemorativas, como é o 20 de novembro, já existem algumas iniciativas desenvolvidas por entidades, movimentos e órgãos públicos, a exemplo de secretarias de educação e colégios que organizam calendários temáticos voltados à discussão da educação antirracista e à valorização da luta e dos acontecimentos que marcaram a trajetória de luta dos povos. Nesta perspectiva, há o calendário temático da Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que desde 2022 têm sido elaborado, pensando neste acervo de lutas calendarizadas e diverso equanto um mecanismo pedagógico para o trabalho do professor em sala de aula; o calendário “Por Uma Educação Antirracista”, elaborado pela professora Ana Paula Bahia Pessanha Lima, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o qual traz uma abordagem antirracista, a partir da indicação e leitura de obras literárias infantis. Estes subsídios podem ser acessados na seção de anexos, ao final deste trabalho.

Outro aspecto contido nas Diretrizes da EEQ diz respeito à alimentação escolar e aponta para duas vertentes, quando se trata de educação escolar quilombola. A primeira vertente está relacionada à valorização das identidades, culturas e modos de vida e produção nos quilombos. No que a isso concerne,

a alimentação escolar evidencia a valorização ancestral da culinária local, a qual já está intrinsecamente ligada à segunda vertente, que trata sobre a disponibilização da produção dos quilombos na alimentação escolar, que para além da valorização ancestral, valoriza a produção local, contribuindo com a renda familiar, ao comprar os produtos da agricultura familiar quilombola, para incluir na alimentação escolar. Sendo assim, já é uma realidade em muitos municípios, em que tanto a escola como a comunidade têm se articulado com outras políticas de acesso aos alimentos que estão no contexto local, como é o caso do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), da CONAB, em que as famílias recebem um subsídio deste programa e fazem a “doação” para as escolas. Para além disto, a questão da alimentação escolar quilombola incide em outras questões, como o contato com os produtores familiares quilombolas, a relação com as famílias, a ampliação do debate sobre a qualidade e a origem dos produtos consumidos pelos estudantes e assume um papel que, além do aspecto alimentar, envolve o aspecto ancestral, cultural e religioso.

Um fato identificado durante as andanças da pesquisa, em uma entrevista com professores ainda na primeira etapa, na escola quilombola de Lagoa dos Batatas, um dos entrevistados relata o fato ocorrido na escola vizinha de Lagoa do Leite, onde proferi palestra, anteriormente mencionada, e para a qual vão os alunos quilombolas desta comunidade, após o quinto ano (5º ano). Um professor relata que um aluno, no momento da merenda, recusou comer o prato servido porque tinha coentro, para o qual alegou existir uma restrição de cunho religioso. A merendeira, por sua vez, ignorou o fato e até fez “chacota” deste aluno. Aqui está explícita uma questão de intolerância religiosa nas escolas, em um momento de recreação que talvez passe despercebida, já que a intolerância parece ter maior probabilidade de ocorrer na prática docente ou na relação entre os próprios estudantes. Ela acontece da forma sutil, e neste caso, nos provoca a compreender a alimentação escolar para além do ato de comer e matar a fome, mesmo cumprindo esta função primordial. Portanto, a comida é, antes de tudo, um ato político, antropológico e, neste caso, religioso.

Pensando todas estas problemáticas à luz da falta de efetividade da legislação específica, compreendemos que a implementação das diretrizes perpassa tanto a formação de toda a comunidade escolar, e não somente pela adequação curricular, contribuindo para um outro olhar da própria gestão escolar em todos os níveis e lugares da escola, a partir de uma educação contextualizada, capaz de reconhecer a interação da escola com os espaços tanto físicos, como culturais, religiosos e sociais da comunidade, de onde emerge a identidade quilombola. Em Volta Grande, por exemplo, os espaços coletivos da associação quilombola, os espaços religiosos, a própria escola, o campo de futebol e o espaço familiar resguardam a memória e a história da identidade local para que possam ser introduzidas

no ambiente escolar através da participação dos pais, dos mais velhos, das lideranças locais, dos contadores e contadoras de histórias, dentre outros.

As Diretrizes da EEQ, a Lei 10.639.03, a Educação Antirracista, a Educação para as Relações étnico-raciais, “pouco conhecidas” na maioria das escolas, ainda não compõem os currículos e subsídios pedagógicos das unidades escolares na prática, pois na teoria, com a reformulação dos currículos das Redes Básicas de Ensino dos Municípios, como é o caso de Barro Alto, o que preconizam estas normativas já estão na textualidade do currículo. Mas como apontam os professores durante as entrevistas, falta-lhes formação para lidar com tais especificidades. As Diretrizes da EEQ preconizam que os currículos escolares devem considerar o lugar, o contexto, a história e as vivências dos sujeitos da escola com a realidade em que vivem. Bueno e Silva (2008) retratam bem esta perspectiva de currículo, ligado a determinado contexto e cita a região Semiárida, para exemplificar uma inquietação acerca dos modelos e paradigmas curriculares, que se instrumentalizam a serviço de uma padronização totalizante e universalizante da educação bancária.

O currículo das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos ignorando os saberes aí produzidos no cotidiano de homens e mulheres na produção da sua existência, a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas, os enfrentamentos desse fenômeno com o qual aprendem a conviver criando e/ou redescobrimo formas alternativas de produção da vida. Os livros didáticos adotados contribuem de maneira significativa nesse processo de alheamento. Geralmente produzidos na região Sudeste do Brasil veiculam imagens e narrativas que, além de centradas em outra realidade, muitas vezes reforçam o estereótipo de Semiárido e de Nordeste de miséria, de impossibilidades, ignorando as especificidades quase sempre transformadas em necessidades, e as inúmeras possibilidades que o Semiárido comporta. (BUENO & SILVA, 2008, p.74).

Todas estas questões estão dentro de um campo de articulação política que se faz a partir da mobilização e participação da sociedade civil e, no caso da educação quilombola, da participação dos sujeitos quilombolas, pais, professores, ativistas e pesquisadores. No caso dos municípios, a experiência da criação das diretrizes tem perpassado a mobilização social, envolvendo uma diversidade de atores e atrizes, buscando seguir o mesmo rito das diretrizes nacionais e estaduais, com a aprovação pelos conselhos municipais. Em se tratando de proposição de normativas legais, como a constituição das modalidades básicas da educação, todas estas experiências nascem da necessidade de uma mobilização popular. De acordo com Araújo, Barreto e Hilborn (2011), o momento da Marcha Zumbi

dos Palmares realizada em 1995, em alusão aos 300 anos da morte de Zumbi, demarcou um momento ímpar para a proposição de políticas e ações em nível nacional, pelo movimento negro e quilombola.

Saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo entre elas a educação. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. No Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2004 (ARAÚJO; BARRETO; HILBORN, 2011).

É neste cenário que a educação quilombola começa a permear o movimento, passando também a dialogar com outros setores, como o da gestão pública, para tornar-se legítima enquanto modalidade específica da educação básica. Mais adiante, após 1995, como ressaltam as autoras, com a mudança de governo em âmbito nacional, surge um cenário fértil para a consolidação das muitas reivindicações do movimento negro e quilombola. A lei 10.639/2003 é promulgada neste contexto, o que evidencia uma necessária reparação sobre o ensino afro-brasileiro nas escolas públicas e privadas, frente a um processo de apagamento deste, em favor da exclusividade do ensino de outras culturas e povos, a exemplo dos europeus, que influenciados pela teoria do branqueamento aportaram no Brasil como convidados do governo brasileiro, diferentemente dos africanos que aportaram como escravizados. Isto, do ponto de vista racial, foi potencializado no processo educacional colonialista, enaltecendo os brancos e depreciando os negros, nos aspectos produtivos, culturais, sociais e políticos. A Lei 10.639, de 09 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 (LDB) para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, 2003). Desta forma, a nova lei acrescentou os artigos 26-A, 79-A e 79-B: Ficando definido que

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

No caso da Bahia, tido como um dos estados da federação com o maior número de comunidades quilombolas já reconhecidos (IBGE, 2022), foi estabelecido por meio do Conselho Estadual de Educação, em julho de 2013, a resolução que regimenta a implantação e o funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia (BAHIA, 2013), deixando claro que a educação escolar quilombola deve se efetivar

por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas como quilombolas, rurais e urbanas, pelos órgãos públicos responsáveis, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; 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; deve ser sa 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. 02).

A Implementação das Diretrizes da modalidade da Educação Escolar Quilombola é de responsabilidade dos entes públicos, neste caso, as gestões públicas da educação em âmbitos municipal, estadual e nacional. Cabe aos municípios implementá-las no ensino infantil e fundamental e aos estados, na etapa final do Ensino Médio. O Governo Federal é responsável, por realizar junto aos municípios e estados, ações de estruturação física, formação de professores, a exemplo do PAFOR (Programa de Formação de Professores) e produção de materiais didáticos, através de programas, resoluções e portarias. A portaria 470/2024, que cria a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, é um destes casos. Tal política “busca implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais nos ambientes de ensino, bem como a promoção da Política educacional para a população quilombola” (MEC, 2024).

Na perspectiva de atingir não só o professor, mas toda a comunidade escolar, a política assume o compromisso de monitorar as normativas legais que lidam diretamente com o ensino afro-brasileiro e indígena nas escolas brasileiras, por meio das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, além de promover a formação e os protocolos de prevenção e respostas às práticas de racismo no espaço escolar. De acordo com a portaria, a meta é que “até 2027, será investido R\$ 1,5 bilhão nos sete eixos da política, de modo a impactar 5.570 municípios, das 27 unidades da Federação, realizando ações universalistas e ações focalizadas em redes com maiores desigualdades”, (MEC, 2024). Neste sentido, políticas como estas,

em que propiciam a sua execução em formato de colaboração entre os entes federados, já são garantidas pelas Diretrizes Estaduais da EEQ, as quais garantem que

As atribuições do Estado na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os municípios, desde que estes tenham se constituído em sistemas de ensino próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas, consultadas as comunidades quilombolas. (BAHIA, p.38, 2013).

Mesmo a Bahia saindo na frente como um dos primeiros estados da federação a construir e aprovar suas Diretrizes para a EEQ, a nível de Estado, aliado ao fato de ser o maior estado em número de comunidades quilombolas, em nível da federação, com destaque para o município de Senhor do Bonfim como o mais populoso do Brasil em número de quilombolas, e o município de Bonito em proporcionalidade, de acordo com o último censo do IBGE em 2022, ainda assim a experiência da implementação da Educação Escolar Quilombola nos municípios baianos é incipiente, sendo que pouco mais de 10 municípios baianos têm suas Diretrizes aprovadas até então, sendo eles: Salvador, Bom Jesus da Lapa, Maraú, Camamu, São Francisco de Conde.

No entanto, existe atualmente um cenário de mobilização e construção participativa das diretrizes municipais em alguns municípios baianos, com a participação de lideranças e movimento quilombola, secretarias municipais de educação e universidades, a partir de processos formativos com professores e gestores escolares. Exemplifica-se neste caso, os municípios de Nilo Peçanha, Ituberá, Taperoá no território de identidade do Baixo Sul. Além disto, destacam-se outras experiências no campo da formação de professores, como a recente iniciativa da Secretaria de Educação de Bonito em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), que visa culminar com a construção das Diretrizes municipais da EEQ.

A falta de conhecimento, de formação de professores e de implementação das diretrizes nas redes municipais de educação, credita-se ainda a um perverso e persistente racismo institucional, que só vai sendo rompido com o insistente processo de controle social e com o trabalho de parceria, capetaneado pelo movimento quilombola. Em que pesem as dificuldades de garantir uma representatividade em todos os territórios de identidade da Bahia, o movimento quilombola ainda é o único que tem legitimidade para fazer frente aos gestores públicos e os órgãos de fiscalização e controle, a exemplo do Ministério Público, no sentido de garantir a efetividade do direito à educação escolar quilombola, em todos os níveis de ensino.

Porém, as próprias comunidades quilombolas, mesmo representadas pelos conselhos quilombolas, ainda padecem do conhecimento necessário sobre as próprias diretrizes e de como reivindicar dos seus gestores. Nesse sentido, a existência das associações quilombolas têm sido de fundamental importância nas comunidades, além de serem elas as primeiras a fazer frente à luta pela permanência das escolas em comunidades quilombolas, bem como têm sido fundamentais no processo de incentivo de jovens quilombolas ao acesso ao ensino superior quilombolas, inclusive legitimando a comprovação de pertencimento destes, por meio de declarações pela associação. Buscar envolver as organizações locais e as lideranças quilombolas no controle social, na proposição e acompanhamento das normativas é uma forma de fazer com que as comunidades tenham conhecimento de que existe um tratamento diferenciado para as escolas destas comunidades, no sentido de pensar a educação de forma contextualizada para suas crianças enquanto direito garantido.

Em nível de Rede da Educação Estadual, na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, as ações acontecem através da Coordenação Estadual da Educação Escolar Quilombola (CEEQ) vinculada à Diretoria da Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais (DEP). Todas as atividades caminham juntas no sentido de garantir a permanente implementação das Diretrizes Estaduais Quilombolas. Vale destacar o processo de formação continuada de professores; a aquisição de material didático contextualizado à modalidade, a exemplo de livros, calendários temáticos, trilhas afro-indígenas; a elaboração do DCRB, da Matriz Curricular quilombola e dos organizadores curriculares; a realização de encontros formativos com o Fórum Estadual de Educação Escolar Quilombola; e a impressão das Diretrizes, dentre outras ações inclusive em parceria com alguns municípios.

No tocante ao controle social e à participação das comunidades quilombolas, bem como à ausência de respostas sobre a falta da implementação da EEQ em alguns municípios, e o fechamento de escolas municipais quilombolas, Souza (2015) afirma que esta é uma política de negação que pode ser discutida internamente aos Conselhos de Educação e às representações que legitimam as comunidades, a exemplo de associações e sindicatos de trabalhadores (as) rurais, que atuam com a pauta. Além disto, sinaliza sobre a importância de ser garantida a representação das comunidades quilombolas nos conselhos municipais, como o da educação. Além do controle social, uma ação que tem gerado resultado positivo e dado visibilidade à existência das comunidades quilombolas, e que pode inclusive ser para vir de subsídio para a cobrança da efetividade destas leis, são os intercâmbios de escolas da educação básica com comunidades quilombolas, além de parcerias das associações quilombolas, celebradas com organizações da sociedade civil (OSC).

No município de Barro Alto, por exemplo, a Associação dos Remanescentes de Quilombos de Volta Grande desenvolveu, em 2019, um projeto em parceria com a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPROMI), do governo do Estado da Bahia, onde priorizou ações de visitas às escolas públicas que tinham estudantes quilombolas. Assim foram visitadas seis escolas, onde aconteceram atividades de formação, como palestras para estudantes, mesas redondas com professores e gestores, para tratar de questões voltadas para a educação escolar quilombola, o racismo e a intolerância religiosa. Além disto, aconteceram visitas de turmas de algumas escolas contempladas no projeto, na própria comunidade de Volta Grande. Os alunos e professoras tiveram a oportunidade de revisitar, na prática, alguns conceitos discutidos durante as palestras e descortinar outros, pré-estabelecidos a este respeito. Na atividade de culminância, que ocorreu com a realização de um grande seminário na comunidade, alguns professores, gestores, pais e alunos participaram de toda a programação, com oportunidade de debater e aprofundar as questões tratadas nas escolas. Aconteceu desta forma uma interação pedagógica entre escola e comunidade, o que contribuiu diretamente para práticas pedagógicas inovadoras das professoras, ao tratar, por exemplo, da temática do racismo em sala de aula.

5.4 Princípios orientadores da educação escolar quilombola

De acordo com a resolução 08/2012, do Conselho Nacional de Educação, a educação escolar quilombola compreende “as escolas quilombolas localizadas em território quilombola e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL,2012). A definição dá conta de uma questão que na lei parece estar contemplada, no entanto ao tratar de educação e escola quilombola, surgem duas vertentes que têm gerado um debate profícuo no campo epistemológico.

Eis, então, a questão suscitada: uma escola, por estar localizada em um território quilombola. é por si só uma escola quilombola? Do ponto de vista territorial e legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais da Educação Escolar Quilombola, deixam claro a diferença entre educação escolar quilombola e escola quilombola, nos seguintes termos, “A educação escolar quilombola compreende: escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BAHIA,2013, p. 16). No parágrafo único deste mesmo artigo, há a definição de escola quilombola, “entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola”

A tradução do que expõem as diretrizes, mostra, de forma simplificada e didática, o que é uma educação escolar quilombola e o que é uma escola quilombola. A primeira pode acontecer tanto no território quilombola como fora dele, já que o que está em evidência é a oferta do ensino da modalidade ao estudante quilombola, onde ele estiver. A segunda trata da localização geográfica, e só por este critério estaria compreendido, pela simples existência de um prédio físico, de uma escola em um quilombo. No

entanto, não se resume a isto. Compreendendo o conceito trazido pelas Diretrizes, o prédio físico escolar em um quilombo é por si só uma escola quilombola, mas não necessariamente uma educação escolar quilombola, ao compreendermos que na educação escolar quilombola, além da oferta, está implícita a parte pedagógica. Na concepção de Educação do Campo há um debate fecundo sobre o lugar por excelência em que ocorre esta modalidade de educação, questionando-se se se trata de uma educação do campo ou de uma educação no campo, e se atenta ainda mais para a ideia de projeto pedagógico, questionando se a escola é do campo ou é no campo. No caso da Educação Escolar Quilombola, o lócus não é um inconveniente, já que as suas diretrizes garantem um ensino tanto em escolas quilombolas (localizadas em territórios quilombolas) bem como em escolas que não estão em quilombos, mas ofertam um ensino a estudantes oriundos de quilombos.

Compreender isto faz toda a diferença e nos ajuda a entender que não basta a educação ou a escola estar no quilombo para ser quilombola, ela precisa dialogar com tal contexto, preceituando suas normativas legais. Ao contrário disto, resume-se apenas ao aspecto físico e territorial, sem considerar o aspecto pedagógico e a territorialidade que está em volta do que concebe a especificidade da EEQ, parafraseando Martins (2006), seria a escola negando o chão que pisa.

E se, nestas ausências, a escola quilombola não dialoga com a ancestralidade local, não prima pela formação de seus professores, não acessa para além do convencional, um material didático que evidencie a especificidade da modalidade, não preconiza em seu calendário escolar as datas comemorativas da comunidade, não valoriza os saberes dos mestres e griôs das comunidades, dentre outras recomendações da carta técnica da CONAQ (2019), então esta escola é apenas uma escola no quilombo e não uma escola do quilombo, e não é quilombola, no sentido orgânico do conceito. Nos municípios em que ainda não aconteceu um processo de sensibilização e formação dos quadros da educação, bem como a reformulação dos subsídios pedagógicos capazes de garantir um mínimo de efetividade da educação escolar quilombola, a realidade predominante é esta. O que se tem na maioria dos municípios, quando as escolas quilombolas não foram fechadas, são escolas “quilombolas” apenas cadastradas no MEC, que cumprem o único objetivo, de arrecadar, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma cifra maior em relação aos estudantes quilombolas, que pela especificidade que trata as diretrizes no tocante à alimentação escolar, o Governo Federal, diferencia o valor por aluno quilombola, em relação ao aluno não quilombola, tendo em vista a compra de alimentos que dialogam com a culinária local, o que pode resultar em diferenças em relação aos preços de produtos industrializados.

Diante desta realidade, ainda predominante nas redes públicas de ensino, a CONAQ (2019) ajuda-nos a compreender como deve ocorrer um processo legítimo de efetividade da modalidade da educação escolar quilombola, por parte das gestões públicas, a saber: “informar no censo escolar; investir num processo de formação que permita ter a comunidade como lócus dessa formação, suas lutas, manifestações e valores culturais e ancestrais; estabelecer contínuo diálogo com as lideranças quilombolas no sentido de trazer para a escola, em forma de currículo vivo a vida da comunidade” (CONAQ, 2019, p.02).

Os objetivos da educação quilombola requerem o reconhecimento de que a educação escolar quilombola é uma modalidade constituída, amparada pela legislação em vigor e que esta “bebe da fonte” ancestral da educação quilombola, traduzida nos afazeres, nas tradições e na ancestralidade quilombola. Compreendemos, a partir deste olhar, que os objetivos da educação escolar quilombola devem primar pela valorização da identidade quilombola, buscando relacionar tais saberes com os conteúdos em sala de aula; bem como promover a produção do ensino-aprendizagem na perspectiva decolonial, na tentativa de fazer emergir a escola nos territórios quilombolas, não apenas considerando que a existência de um prédio escolar já contempla, por si só, este lugar. Com isto, a possibilidade de realização de intercâmbios em que possam haver trocas de saberes, e não apenas uma captura, por parte da escola, dos saberes locais, possibilitará que a escola vá ao quilombo e este vá até a escola.

Na educação básica temos alguns exemplos de realização de intercâmbios feitos por escolas em comunidades quilombolas, no entanto há uma limitação pedagógica nestas ações. Tal limitação esbarra na realização de visitas apenas em atividades festivas e de culminância de projetos, a exemplo do 20 de novembro, o que não dá condições de enxergar o cotidiano dos quilombos. Outra limitação está exatamente no formato destas visitas, já que se encerram com a visita da escola no quilombo, portanto o quilombo não vai até a escola, o que fere um princípio básico de troca de saberes, de parceria cunhado no conceito de intercâmbio. No Ensino Superior, uma experiência de projeto desenvolvido no território de identidade do Velho Chico, no Oeste Baiano, acontece desde 2026, desenvolvido pelo Coletivo Marilene Matos, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), e consiste na realização de uma vivência da realidade quilombola por parte de estudantes universitários, através da permanência destes, por uma semana, nos quilombos.

Tal experiência, além de romper com a folclorização da identidade quilombola, que no primeiro exemplo é visto mais nas datas festivas, faz com que os estudantes conheçam, de perto, o dia-a-dia da comunidade

em sua inteireza. Nesta construção que se deseja decolonizar o saber, a educação, tanto básica como superior, possibilita a construção de caminhos e de quebra de paradigmas historicamente construídos pela própria universidade, que na sua famigerada prática colonial concebeu os quilombos e quilombolas apenas como objetos e não sujeitos de pesquisa, contribuindo, simultaneamente, para com a formação de professores que, na educação básica, continuou a propagar a reprodução discursiva de sentidos sobre tais identidades e a sua folclorização. É sobre este lugar que a decolonialidade do saber, vivenciada na perspectiva não da usurpação ou da captação do saber ancestral, mas tendo em vista a possibilidade de troca mútua, que se coloca neste estudo como uma perspectiva paradigmática e contextualizada de uma educação para e pelos sujeitos de direito, espera atingir.

Pensando um currículo específico para a educação escolar quilombola, na perspectiva decolonial, a pedagogia engajada corrobora com esta construção, apontando-a tanto como mais uma categoria pedagógica, quanto como uma proposição possível para construir uma educação antirracista

A pedagogia engajada proposta por Hooks (2017) defende um jeito de ensinar que qualquer um/uma pode aprender. Ela tem inspiração em Paulo Freire e no monge vietnamita Thich Nhat Hanh. Em Freire (2023) busca-se a educação como prática da liberdade, com estratégias de ‘conscientização’ em sala de aula, sendo que todos/as devem ser participantes ativos/as no contexto escolar. Hanh argumenta no mesmo sentido e acrescenta a ideia de que a pedagogia deve ser holística, integrando a mente, o corpo e o ‘espírito’ (CAPRARA E MACHADO, 2024, p.26).

A pedagogia engajada de Bell Hooks provoca a escola formal, onde por excelência deve se dar a educação escolar quilombola, a ampliar sua visão para a pedagogia decolonial, a partir da implementação de diretrizes e modalidades específicas da educação básica, como a educação escolar quilombola, tendo em vista que em sua maioria as escolas passam a aplicar as diretrizes seguindo um pressuposto mais legalista (obrigatório) do que um pressuposto politicamente engajado (pedagógico). É assim com a lei 10.639, que pela sua própria natureza já “obriga” o ensino da história e cultura afro brasileira. Hipoteticamente, defendemos, nesta tese, que sendo a educação escolar quilombola uma das modalidades da educação básica, tanto quanto o são a educação do campo e a educação especial, em que estas últimas têm seu “lugar ao sol” nas redes básicas de educação e a EEQ é tratada de forma restritiva, desconhecida e inoperante, o que perpetua neste *modus operandi* o racismo institucional, que opera de forma sistêmica.

Dáí justifica-se o que podemos visualizar em alguns espaços escolares durante a pesquisa, ou seja, a tentativa de justificar e desvirtuar o que cabe à prática pedagógica da escola, i.e., imprimir e

implementar o que antes de ser obrigatório é direito conquistado, no caso da Educação escolar quilombola enquanto modalidade. Tais tentativas estão reproduzidas no discurso padrão de que os estudantes não se assumem como negros e quilombolas, e inclusive de que suas comunidades não se assumem com tal identidade. O que sobressai destas experiências é que há um mínimo de profissionais da educação que olham para o estado da arte dos avanços da educação brasileira, do acesso a direitos de povos e comunidades tradicionais e grupos estereotipados historicamente e que avançam para concretizar estas práticas pedagógicas, em sua maioria professores(as) negros(as) engajados para além do que está posto no “regime educacional”, confirmando o que Bel Hooks enfatiza: “para os negros, o ensinar- o educar- era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista”(Hooks, 2013, p.10).

A pedagogia engajada também faz sentido e faz-se presente, para além da escola formal, nos espaços não formais, como, por exemplo, nas experiências em que se concretiza a educação propriamente quilombola e isto faz todo sentido com a perspectiva decolonial, que propõe transgredir o que está posto, seja no eurocentrismo curricular ou no tecido social para além da escola. Eliane Cavalleiro (2021) também nos ajuda a pensar a escola antirracista, a partir do combate ao eurocentrismo curricular na sala de aula, possibilitando o acesso a outros aportes e materiais, teóricos ou não, capazes de contribuir com o acesso a conteúdos sobre negritude. Isto dialoga fortemente com o que “Nego Bispo”(2019) discute e apresenta sobre contracolonização, no sentido de contrapor aos padrões intelectuais e epistemológicos que já estão prontos e postos nas “cartilhas” de ensino.

Como enfatiza a própria autora, as escolas, no atual contexto, estão bem aparelhadas de recursos humanos e com capacidade intelectual nas áreas específicas do conhecimento. Custamos a chegar neste ponto, e há pouco tempo tínhamos profissionais sem formação específica, ou professores que lecionavam em várias áreas, apenas com sua credencial de professor de formação geral básica, e, em muitos casos, professores leigos. No entanto, Bel Hooks nos lembra que este conhecimento não está necessariamente ligado, aberto e interrelacionado a outros saberes e perspectivas educacionais, como a educação antirracista, tema tratado historicamente na educação e que aparece novamente no âmbito escolar, mesmo neste cenário de leis e normativas que contemplam esta perspectiva pedagógica. Há, neste sentido, um acúmulo intelectual, o qual Bell Hooks chama de “conhecimento livresco”, mas falta, na perspectiva freiriana, uma interação com “a leitura de mundo” e do contexto local, o qual chamamos de educação contextualizada.

6. CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA: CONCEPÇÕES, CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

6.1. Pisando o chão ancestral: considerações e proposições para uma prática docente acerca do currículo escolar quilombola

Considerando o que já apresentamos acerca do conceito de quilombo, e buscando dirimir a ideia de quilombo restrita a uma situação de escravização para uma conceituação que além de considerar a fuga como estratégia primordial na formação e resistência dos primeiros quilombos, e considerada, de acordo com Arruti (1987), como uma nova reformulação do ponto de vista da formação, da ocupação, da autoafirmação identitária e da ancestralidade em movimento, o que se propõe tanto por dentro das Diretrizes como do próprio movimento quilombola, é a construção de um currículo para as escolas quilombolas rurais e urbanas capaz de compreender a tessitura da construção e a utilização de conceitos como este, almejando uma reconfiguração curricular que transponha o convencional para o específico, em termos de modalidade.

Logicamente, tanto o reducionismo conceitual de quilombo como a falta de implementação das Diretrizes da EEQ estão associados a um racismo estrutural, o que não deve ser motivo para continuarmos justificando a falta de adesão das secretarias municipais de educação à modalidade da Educação Escolar Quilombola. Tais construções ou manutenções discursivas são engrenagens de uma formatação discursiva colonialista, da qual a mudança paradigmática e a decolonialidade do saber fazem frente a este cenário.

Trazer a concepção de currículo escolar quilombola à luz desta perspectiva não nos permite escapar a algumas questões que estão postas. Primeiramente, entender que antes da educação escolar quilombola ser concebida, do ponto de vista das lutas para sua efetivação, já existia uma educação quilombola não escolar. Descrevemos estas como práticas ancestrais, locais e atemporais que se dão no cotidiano dos quilombos. Sem ela a educação escolar quilombola poderia até existir teoricamente, mas sem o embasamento ancestral e prático. Segundo, entender que existe uma legislação específica que rege, garante e orienta a efetividade da educação escolar quilombola. Trata-se do artigo 2º da resolução 08 do CNE (Conselho Nacional de Educação) de 20 de novembro de 2021 que rege a orientação e competências para a efetivação da política educacional para os quilombos no Brasil, CONAQ (2019).

Aliado a isto, temos a lei 10.639/2003 como um marco legal que amplia para uma concepção sobre o ensino da cultura afro-brasileira e se torna uma aliada e um instrumento auxiliar na efetivação do currículo escolar quilombola. Terceiro, entender que o currículo que se quer quilombola, não é um objeto

solto, alheio à realidade e ao contexto local, assim como não é concebível a ideia do currículo como um modelo copiado e colado de outra modalidade escolar, mas, ao contrário, deve estar embasado às resoluções legais e em consonância com a realidade da vida da comunidade (BRASIL, 2012).

Pensando o lugar da especificidade da modalidade da EEQ, reconhecidas estas referências ancestrais, legais e epistemológicas, compreende-se a provocação de rupturas com modelos curriculares até então construídos dentro de uma padronização que sempre privilegiou uma narrativa colonizada. Exemplo disto é como são representados ou silenciados, os verdadeiros heróis, seja na ficção através dos contos infantis e nos livros didáticos, bem como nas demais interfaces comunicacionais, como a dança, o teatro, a arte ou mesmo na representação dos vultos históricos por meio de datas de acontecimentos simbólicos, como a escravização, a abolição, o descobrimento do Brasil. Assim, a produção discursiva na pedagogia colonial potencializou a imagem de personagens brancos, a exemplo da princesa Isabel, no caso da abolição da escravatura; dos portugueses, no caso da escravização dos povos nativos, no cenário de colonização. A escola no viés da transgressão de paradigmas tem o desafio de possibilitar que outras narrativas sobressaíam em meio a estas experiências que se colocaram como verdades únicas, enquanto referências de educação e formação dos sujeitos.

Não é diferente também com a construção de um discurso que por muito tempo incutiu-se na padronização do ensino escolar brasileiro, tendo como referência o eixo Sul e Sudeste do país. Esta foi uma estratégia utilizada, tanto nos veículos de comunicação que buscaram, por muito tempo, expurgar o regionalismo no discurso midiático, bem como na produção de conteúdo através dos livros didáticos. A padronização do saber, em um contexto de educação universal, e ainda longe da concepção de mudança de paradigmas frente ao surgimento das modalidades, e na contemporaneidade reforçada pela BNCC, estimulou um aprendizado distante das contextualidades locais, assim convencionou alfabetizar nossas crianças priorizando o “b” de balão (tão distante de sua realidade) ao invés de “b” de Bode, bola, baleada, bezerro, boi, palavras conhecidas e lincadas às realidades no fazer do campo e de suas brincadeiras, no caso dos alunos quilombolas da região semiárida, velipendiando os saberes locais. Sobre isto, Bueno e Silva (2008) diz que

O currículo das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos ignorando os saberes aí produzidos no cotidiano de homens e mulheres na produção da sua existência, a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas, os enfrentamentos desse fenômeno com o qual aprendem a conviver criando e/ou redescobrimdo formas alternativas de produção da vida. Os livros didáticos adotados contribuem de maneira significativa nesse processo de alheamento. Geralmente produzidos na região Sudeste do Brasil veiculam imagens e narrativas que, além de centradas em outra realidade, muitas vezes reforçam o estereótipo de Semiárido e de Nordeste de miséria, de impossibilidades,

ignorando as especificidades quase sempre transformadas em necessidades, e as inúmeras possibilidades que o Semiárido comporta. (BUENO & SILVA, 2008, p.74).

Trouxemos aqui um exemplo à luz do debate sobre a contextualização do currículo, sem perder de vista o que preconiza a concepção da educação quilombola, com vistas a possibilitar novas possibilidades de leituras de mundo e construção de saberes aliados à realidade quilombola tanto no campo como na cidade. O exemplo acima está voltado para uma realidade camponesa, que afeta diretamente os territórios quilombolas, tendo em vista chamar a atenção para como a padronização desfocada do contexto pode causar uma desinformação e retroalimentar uma cultura de educação, de sujeitos alienados à sua própria história de vida. Ao considerar aqui o foco no currículo quilombola, podemos ampliar o exemplo acima para uma simples proposição, em que no processo de alfabetização, o professor (a) poderia ensinar o “a” de ancestralidade, ao invés de “a” de avião, e não necessariamente se manter preso à objetificação das coisas, mas problematizar este aprendizado, já discutindo conceitos tão presentes na realidade deste aluno. Durante as visitas nas salas de aula, principalmente do ensino infantil é comum vermos a expressão vocabular e alfabética exposta nos murais e paredes, alinhada sempre a uma imagem. Este exemplo de “A”, de ancestralidade, que parece simplório, traduziria um gama de significados, tanto escrito, como imagético, se exposto da mesma forma que vimos no cotidiano das escolas, palavras, letras e gravuras sendo expostas como instrumentos de alfabetização, sem dialogar com o contexto comunitário e escolar destas crianças.

Este é apenas um exemplo no processo de ensino aprendizagem, ligado com os preceitos da educação contextualizada que na lógica da mudança de paradigma perpassou por mudanças de concepções e escolhas políticas dentro de um contexto de alteridade, a qual, por sua vez, está associada a questões que envolvem mudanças de atitudes, no sentido de evoluir para uma práxis libertadora, por assim lembrar Paulo Freire, ao afirmar que a educação sozinha não liberta ninguém. As marcas identitárias de um quilombo, por exemplo, podem ser reconfiguradas dentro da educação escolar quilombola, sem perder sua essência, numa dinâmica de flexibilidade e alteridade, em contínuo processo circular de produção intelectual e de interrelação com outras identidades. São estas passíveis de evoluir levando em conta o contexto político e social. Estando, segundo Bauman (2005), tais questões, tanto identitárias, como de saberes, sujeitas a mudanças e negociações. A esta possibilidade de alteridade reconhecemos como ancestralidade em movimento, (grifo meu).

Resumidamente, no que tange ao currículo escolar quilombola, a ancestralidade em movimento deve considerar que questões tidas culturalmente como imutáveis e estáticas, a exemplo da estética rural

quilombola, a preservação de um imaginário popular de um quilombo relegado à imagem de um cenário de escravização, de isolamento social, de falta de condições mínimas de sobrevivência, de casas de taipas sem acesso a tecnologias como energia, água, internet não sejam, em termos gerais, a representação nua e crua de um quilombo. Apesar de ainda existirem comunidades nestas condições, os territórios quilombolas, pela sua luta de reivindicação de acesso às políticas públicas e de reparação de direitos, têm acessado outros cenários. O movimento quilombola, por exemplo, tem construído junto aos governos, uma pauta de criação de editais específicos, com orçamentos direcionados para políticas com recorte de raça, gênero, cor, etnia. A ação visa tratar as políticas públicas dentro da especificidade demandada pelos povos e comunidades tradicionais, e em desfavor da famigerada generalização das políticas universais que com forte apelo ao discurso da desigualdade social, acabam por alijar as especificidades identitárias e contextuais destes grupos sociais. Projetos de habitação rural, de acessibilidade e acesso a tecnologias sociais e comunicacionais, de economia solidária e agroecológica, dentre outros, têm dado o tom desta nova reconfiguração tanto imagética como política dos territórios quilombolas, com base na organização comunitária.

Dito isto, um currículo que se deseja quilombola, não pode ignorar o fato desta nova ambiência, seja em territórios quilombolas rurais ou urbanos, nem tampouco permitir que prevaleça um discurso antigo e ainda recorrente na prática docente, em que pese a visão distorcida, equivocada e reducionista que enxerga o meio rural como lugar dos desfavorecidos, dos desaprovados pela escola, como pude ouvir durante minha escolarização no ensino médio.

O preconceito linguístico, a intolerância ou racismo linguístico, por assim contextualizar este debate, são aspectos que o currículo quilombola precisa considerar, tendo em vista as linguagens advindas do aprendizado ancestral nos quilombos, as quais são traduzidas na vivência, na escrita e na prática escolar dos alunos quilombolas, sob o risco de a escola praticar o racismo institucional, quando não se leva em consideração ou se deixa de fazer uma abordagem inclusiva e contextualizada. Sobre a perpetuação do racismo e da intolerância, enquanto mazelas sociais, e do que culturalmente está posto como verdades únicas, a escola é o espaço que tanto pode reproduzi-las, como combater-las: “Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade” (ALMEIDA, 2019, p.48). Foi nesta perspectiva que, por muito tempo, estas questões foram tidas como normais na escola, sendo reproduzidas, inclusive, pelos próprios professores, em uma época em que a escola normatizava as diferenças e estas eram enquadradas neste lugar “comum”, causando dor, revolta, evasão escolar e problemas de adoecimento mental em estudantes vítimas deste “normaticídio” (grifo meu).

6.2. Marcos teóricos normativos que fundamentam o currículo da modalidade de Educação Escolar quilombola

A história da educação brasileira compõe um legado alicerçado e pensado nos moldes da colonização em que privilegiou um *modus operandi* de uma educação embasada na universalidade do acesso ao conhecimento, na homogenização cultural, religiosa e racial, desconsiderando a diversidade que paradoxalmente vai na contramão desta máxima empreendida e defendida por uma escola colonial. Este estado da arte da educação brasileira passa a dar sinais de fragilidade, ao passo que os sujeitos marginalizados da representatividade de suas identidades se vêm fora deste escopo, contemplado por um sistema educacional que historicamente dicotomizou o campo e a cidade, o cristão e o afro-religioso, o branco e o preto. Desta percepção, é reivindicado por estes sujeitos um direito historicamente relegado e agora garantido pela legitimação de uma identidade autoafirmada.

Deste lugar surge, antes dos conceitos, uma luta pelo acesso e garantia de uma educação até então reconhecida como diferenciada, que nada mais era do que buscar valorizar as identidades locais, os contextos do campo, dos quilombos, dos modos de vida da cultura popular, das co-existências ancestrais e etno-contextuais. Emergia daí e forjada nestas identidades, a concepção de que a escola formal devia repensar sua prática pedagógica sobre estes “não lugares” representados por estas identidades (des) iguais, mas tratadas como iguais, no sentido da normatização das diferenças. Surge assim o que já pontuamos como um novo paradigma. Deste processo de autoafirmação, luta e resitência, surge a modalidade da educação escolar quilombola, a qual compreendemos como as demais modalidades, cujo nascedouro foi forjado nesta identidade de lutas, inclusive epistêmicas e de disputas, até ser reconhecida como instrumento legal do Estado Brasileiro, enquanto um direito.

A falta de um debate em torno da especificidade desta modalidade de educação, nas escolas rurais e urbanas de territórios quilombolas, bem como o cenário propício da época, com um governo progressista na esfera federal que inaugura e assegura, a partir do decreto 4887/2003, um novo cenário para as comunidades quilombolas, foram engrenagens catalizadoras que motivaram a proposição e o enfrentamento para a legitimação e formalização da modalidade da educação escolar quilombola (CONAQ, 2019). Assim, a modalidade da EEQ passa a ser definida como uma modalidade específica da educação básica a partir de audiências públicas, discussões e grupos de trabalho, culminando com a sua homologação na Confêrencia Nacional de Educação em 2010 (CONAE), fundamentada no parecer CNE/CEB 16/12 e na resolução CNE/CEB 08/2012, as quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012). No caso do Estado da Bahia, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Escolar Quilombola, reconhecidas e aprovadas pela resolução 68/2013 do Conselho Estadual de Educação.

6.3- O currículo na perspectiva da educação escolar quilombola: destrinchando caminhos

O currículo, assim como os demais subsídios pedagógicos da modalidade educação escolar quilombola, trilham o percurso da criação da modalidade e da institucionalização das Diretrizes em âmbito nacional, estadual e municipal. Cumpridas estas etapas, as unidades escolares quilombolas necessitam adequar seus currículos e Projetos Políticos Pedagógicos, assim como as suas matrizes à modalidade e suas Diretrizes. Em âmbito estadual, a Secretaria Estadual de Educação da Bahia deu início, em 2020, à construção do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) das modalidades campo, indígena e quilombola. A etapa garantiu a participação de pesquisadores e ativistas do movimento quilombola. O momento de escutas junto às comunidades e profissionais da educação aconteceu de forma virtual, dado o momento pandêmico que enfrentávamos.

No governo Bolsonaro, o Ensino Médio passou por alterações significativas, tanto do ponto de vista formativo como ideológico, passando a ser chamado de novo Ensino Médio. As mudanças dialogavam com o projeto político do governo, e as questões voltadas para as modalidades até então já conquistadas, passaram a perder força e ser deslegitimadas. Com a mudança na gestão pública, na esfera federal, com a eleição do presidente Lula, em 2022, o Novo Ensino Médio, em vigor, passou a ser questionado pelo novo governo, o que colocou, na pauta do dia, o debate tanto na esfera política, como social. Diante deste contexto, o DCRB elaborado pela Secretaria Estadual da Educação da Bahia, que já devia ter sido implementado no ano seguinte, precisou aguardar a tramitação deste debate e somente no segundo semestre de 2024 é que o documento foi entregue ao Conselho Estadual de Educação para análise. No entanto, esta foi uma decisão política da secretaria, já que passado o debate e a votação no congresso sobre as mudanças do Ensino Médio, o currículo nacional sofrerá alterações, sendo necessários novos ajustes no DCRB. Mas, pensando na implementação deste currículo nas unidades escolares, a SEC Bahia resolveu seguir com a aprovação do documento e depois proceder com os ajustes que se fizessem necessários. Nos municípios, a adequação dos currículos das Redes Municipais de Educação ocorreu também a partir de 2020, sob a coordenação da União dos Dirigentes Municipais Escolares (UNDIME).

No município de Barro Alto, onde se desenvolveu esta pesquisa de tese, o currículo foi adequado, sendo incluído na modalidade Educação Escolar Quilombola. Posteriormente a esta etapa, houve, nas escolas quilombolas e escolas que recebem estudantes quilombolas e que participaram da pesquisa, a reestruturação do Projeto Político Pedagógico (PPP). A participação nestas etapas, enquanto pesquisador, serviu-me para compreender o quanto a modalidade da educação escolar quilombola ainda é uma realidade distante dos professores e gestores escolares que carecem de um processo de formação. Por outro lado, demonstrou que a partir do engajamento destes mesmos profissionais na tentativa de buscar

compreender e implementar as Diretrizes, a readequação dos subsídios pedagógicos não é suficiente, se não estiver articulado a um largo processo de formação e de investimento, por parte das secretarias municipais, em materiais didáticos específicos, tanto para o professor como para o discente. Soma-se a isto a necessidade de uma ação articulada com as instituições locais, como os conselhos municipais de educação, os conselhos quilombolas, fóruns e as associações quilombolas.

As etapas e modalidades da Educação escolar Quilombola, a saber Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio são todas garantidas no Título IV das Diretrizes e prevêem que devem ser implementadas pelos entes federados. O Ensino Infantil e Fundamental é de responsabilidade da Gestão Pública Municipal, enquanto que o Ensino Médio é de responsabilidade da Gestão Pública Estadual. Para tanto, as Diretrizes garantem que “as atribuições do Estado na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio de regime de colaboração com os Municípios” (BAHIA, 2013, p.38). Neste sentido, há experiências de parcerias desenvolvidas entre estado e municípios, estas mais voltadas para o transporte escolar e o processo de formação de professores.

No âmbito do Governo Federal, as Diretrizes atendem à implementação nos municípios a partir do cadastramento das escolas no Ministério da Educação (MEC) enquanto escolas quilombolas. Isto garante, por exemplo, a diferenciação em relação aos estudantes quilombolas com um valor maior por estudante, na destinação dos recursos para a alimentação escolar. Como já mencionado, muitos gestores acabam por reduzir a educação escolar quilombola apenas à cifra que é destinada a cada aluno quilombola, deixando de cumprir as demais demandas garantidas nas Diretrizes, como aquelas de caráter pedagógico, o transporte escolar, a formação de professores, etc.

Além da ação direta nos municípios, a gestão Federal atua em outras frentes, como a da formação de professores em licenciaturas voltadas para as temáticas da educação escolar quilombola e cursos de aperfeiçoamento, a exemplo do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Muitas destas políticas criadas no primeiro governo Lula, a exemplo do Programa Brasil Quilombola, passaram a ser desestruturadas a partir do golpe no Governo Dilma em 2012, com prosseguimento nos governos Temer e Bolsonaro. Com o 3º Governo Lula em 2023, tais políticas passam a retomar o fôlego. A reestruturação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pertencente ao Ministério da Educação (MEC), é uma destas ações. A SECADI conta, em sua estrutura, com uma Coordenação de Educação Escolar Quilombola. Reestruturada em 2023, a SECADI esteve na construção, junto aos demais interlocutores, tais como o movimento quilombola e as secretarias estaduais de educação, da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnicorraciais e educação escolar quilombola (PNEERQ). De acordo com a SECADI é a primeira vez que esta política

está sendo pensada e construída de forma conjunta, mas sem perder de vista a especificidade de cada área.

6.4. Um currículo contextualizado: sobre o olhar paradigmático da especificidade da modalidade escolar quilombola

O leitor haverá de lembrar que já desenvolvemos esta discussão acerca do conceito de quilombo, buscando eliminar a ideia de quilombo restrita a uma situação de escravização para uma conceituação que além de considerar a fuga como estratégia primordial na formação e resistência dos primeiros quilombos, considere, de acordo com Arruti (1987), uma atualização conceitual de quilombos, do ponto de vista da formação, da ocupação, da auto-affirmação identitária e da ancestralidade em movimento. A partir deste olhar, o processo de investigação deste estudo sobre como vem sendo pensada a construção de um currículo para as escolas quilombolas rurais e urbanas, busca compreender como tem se dado a construção e a compreensão conceitual de quilombos, internamente à perspectiva educacional, para pensar o lugar da especificidade do currículo.

Face a isto, o debate da padronização do ensino ganha opositores e defensores, em um cenário cada vez mais em disputa, em que prevalece, de um lado, a perspectiva decolonial e contracolonial do saber, com sua base fincada na educação libertadora, tendo como um dos principais expoentes, o professor e pensador Paulo Freire. Deste lugar evoca-se a ideia de mudança paradigmática e, a partir dela, a insurgência das modalidades específicas da educação básica, pensando a contextualidade e a especificidade dos saberes em suas múltiplas identidades. Por outro lado, há os defensores da padronização que tonificam um discurso cada vez mais voltado para a educação universal, pura e “sem partido”. O sem partido aqui não é necessariamente o partido político, mas o não tomar partido, uma escola que se pretende neutra diante da diversidade identitária que nela existe, desde o campo político, religioso, de orientação sexual, etc.

O “sem partido” é também favorável à inflexibilização do currículo, no sentido da manutenção de um ensino vertical, que historicamente padronizou o Sul e Sudeste para o Norte e Nordeste, um padrão de ensino focado na nacionalização do Brasil, sob a forma de uma espécie de ensino de uma cultura de consumo das regiões tidas como desenvolvidas para as demais regiões “subdesenvolvidas”. Daqui entende-se, a partir da obra de Durval Muniz de Albuquerque, como a Invenção do Nordeste e outras artes, como a educação através dos livros didáticos, com forte apelo do Rádio e da TV, foi um pilar essencial no desenvolvimento de uma cultura educacional que potencializou as expressões linguísticas, culturais, religiosas advindas do espaço urbano, e expurgou o que estava fora deste pacote, o que hoje denominamos de saberes ancestrais, quilombolas, rurais e decolonias. Saberes estes representados pelo

regionalismo, pelas culturas populares depreciadas, inclusive pela própria escola. Além das expressões religiosas de matriz africana e de outras formas expressivas religiosas, como a religiosidade popular, em benefício da universalização do cristianismo como única expressão de crença homologada pelo estado brasileiro, como religião de estado no Brasil colonial, reproduzida como exclusiva do ensino religioso escolar pela velha escola. A ideia sobre o espaço rural como lugar atrasado, dos desaprovados pela escola e dos desvalidos é justamente rebuscada e reproduzida neste lugar de fala da educação “sem partido”, e de sua base com profundas raízes na padronização colonial do saber.

Falar de padronização enquanto paradigma de ensino que busca utilizar, como modelo, uma pedagogia que não seja construída pelos sujeitos que a absorvem, não pode ser confundido com a adoção de diretrizes nacionais, estaduais ou municipais que busquem organizar e ordenar o processo educativo formal da sociedade como processo de aprendizagem. As diretrizes, assim como um estatuto de uma associação, um currículo de uma escola, são subsídios pedagógicos que orientam como a instituição escolar deve direcionar sua política de ensino. Não fogem desta máxima as diversas estratégias metodológicas que as escolas podem retirar destes documentos para promover o ensino. Como tenho mencionado durante toda a escrita deste texto, as normativas, as bases curriculares são subsídios pedagógicos, que deverão ser utilizados como base norteadora, para orientar a equipe pedagógica na elaboração de seus documentos curriculares, e não necessariamente reproduzi-los na íntegra, sem considerar a especificidade, o contexto em que está inserida sua escola.

As Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola garantem, por exemplo, que a escola pense o currículo a partir da realidade local, considerando as datas comemorativas da comunidade. Este é um ponto que pode ser potencializado pela escola, já que no calendário universal encontram-se os feriados e datas comemorativas. Para além deles cada escola quilombola pode também incluir, em seus calendários escolares, as datas que sejam importantes para a história e a trajetória da comunidade, em que possa envolver seus alunos nos festejos, a exemplo de festas religiosas, colheitas, eventos culturais, dentre outros. Não são as especificidades locais que vão usurpar o lugar da “padronização” do ensino, sob a forma das etapas de aprendizagem e dos saberes disciplinares essenciais para a formação do aluno, mas, ao contrário, elas devem ser acessadas para que os saberes locais passem a permear a escola, buscando, inclusive, fazer links com os conteúdos convencionais que estão na base curricular.

Em 2022, o quilombo de Volta Grande recebeu uma turma de estudantes de uma escola localizada em um bairro da cidade de Irecê, distante a aproximadamente 70 quilômetros do quilombo. O que os estudantes verificaram em suas andanças pelo quilombo, ao visitarem a horta comunitária e a cozinha comunitária, além da fabricação de sabonetes artesanais, foram elementos que certamente contribuíram

para a articulação dos saberes convencionais e científicos com os saberes locais e ancestrais, os quais vão ajudando a construir um saber mais solidificado. O aroma do coentro e da rúcula revisitados pelos alunos certamente pode render ao professor de química uma aula sobre as propriedades químicas das olerícolas. Ao tempo que o professor de Geografia, ao falar dos diversos tipos de solos e de sua diversidade de uso, poderá ainda explorar como a terra foi um mecanismo importante para a formação e fixação dos primeiros quilombos, como foi este mesmo motivo utilizado para a formação do quilombo de Volta Grande.

Aliado a isto, a construção do saber de forma contextualizada, não fere, nem tampouco anula as diversas formas de apreensão do saber, inclusive as convencionais, e nem busca aniquilar o acesso a outros saberes, de outros povos e culturas diversas. Estamos, pois, em contínuo processo de aprendizagem e tanto a ação local como o ensino–aprendizagem local contextualizado interferem ou estão direta ou indiretamente interligados à esfera global. Isto torna-se mais evidente em tempos de convergência midiática e das redes sociais, com a era da informação contemporânea e o “boom” das tecnologias da informação. Assim, neste contexto é possível que os saberes, além de serem dissimulados, possam ser compartilhados, tendo como máxima a legitimação do saber decolonial, em detrimento do apagamento destes, pelos saberes coloniais. O acesso à informação, bem como a possibilidade de sua produção, hoje ensejada pelo acesso às tecnologias, tanto por alunos como professores, evidencia um lugar por excelência, no campo da aprendizagem, desta nova ambiência que Pierre Levy conceitua como aldeia global, a despeito da possibilidade de estarmos o tempo todo conectados por meio dos mecanismos potencializados pelas redes sociais. O local e o global podem interagir sem perder de vista o lugar por excelência do chão da escola, da territorialidade e do seu contexto.

Da mesma forma, nos saberes quilombolas esta itinerância tem se dado por meio de intercâmbios, da produção e veiculação em redes sociais, canais, veículos de comunicação, através de vídeos, entrevistas, documentários, reportagens e filmes, sem perder de vista a identidade local, mas produzindo um trânsito cultural e ancestral em constante movimento identitário, como já pontuou Cuche (1999). Para exemplificar, lembro que o quilombo de Volta Grande possui um canal no Youtube, onde estão disponibilizados todos os seus projetos e produções audiovisuais; que a comunidade quilombola de Alagoinhas, no município de Gentio do Ouro, teve sua experiência ancestral de curas focada na religiosidade popular, veiculada numa reportagem da TV Bahia. Ao tempo que a comunidade também participou do concurso Panela de Bairro da referida emissora, ao mostrar um dos pratos da culinária local, dando, assim, visibilidade ao potencial produtivo e à segurança alimentar presentes no quilombo.

Trouxemos aqui exemplos da produção do conhecimento que evidenciam o contexto das tecnologias de comunicação, tanto no campo da educação formal como na produção de um saber local informal, através dos quilombos, acessando estes espaços como estratégias para intercambiar e disseminar suas experiências. Esbarramos, portanto, em uma questão paradoxal, exatamente em um contexto de “aldeia global” em que a humanidade caminha para a universalização do saber e do acesso à comunicação digital, e a escola básica “tateia” entre a proibição e o uso do celular pelos seus estudantes. Em 2016, ainda no mestrado, apresentei, em um Congresso Internacional de Educação, um artigo que discute o uso das tecnologias de comunicação em sala de aula. Passada quase uma década, o debate que naquele momento ainda era incipiente, tem-se incorporado cada vez mais com uma forte adesão do não uso do celular em sala de aula. Existe uma indefinição em torno do tipo da utilidade, quando não distingue o uso pedagógico do uso indiscriminado do aparelho, o que, neste caso, deve ser de fato controlado.

A pandemia mostrou-nos que o uso das redes sociais, da internet e do celular pelos alunos, é um aliado da educação quando se sabe e necessita utilizá-los. É concebível imaginar os exemplos acima trazidos pelo uso destas tecnologias acessadas pelos quilombos, como estratégias de comunicação, de como a Educação Escolar Quilombola pode explorar estes conteúdos, e estimular os alunos a desenvolver habilidade para o uso de outros produtos comunicacionais, para transformar suas comunidades ancestrais (locais) em comunidades virtuais (globais). Tem-se visto, nos últimos dias, uma proibição em massa do uso do celular nas escolas, de forma radical, o que poderá, a curto prazo, gerar um processo de ansiedade nos alunos, já que o método não considera o contexto em que estes nasceram e se relacionam, os chamados nativos digitais, nascidos do ano 2000 para cá, o que poderá, ao invés de trazer benefícios ao seu processo de ensino-aprendizagem, acabar por gerar outros tipos de distúrbios.

Face a estes contextos, a construção do imaginário popular e cultural dissimulado pelo já referenciado modelo padrão de educação que ocorreu no Brasil creditou, por muito tempo, ao espaço urbano o lugar do desenvolvimento, e ao espaço rural o lugar condenado ao atraso. As tecnologias, primeiramente energéticas, como a energia elétrica, e posteriormente tecnologias comunicacionais de massa, como o rádio, a TV, a internet e, posteriormente, as redes sociais, como o facebook e o whatzzap, têm, neste sentido, contribuído para a construção de outro imaginário sobre estes lugares, que antes se reduzia à produção do discurso ideológico dos grandes conglomerados da comunicação de massa. A romantização de quem habita a cidade e visita o quilombo, não é mais concebível na busca por uma imagem rebuscada do conceito de quilombo colonial, mas deve buscar o quilombo contemporâneo que sem perder suas raízes ancestrais, transita por um universo de oportunidades, de acesso às políticas públicas, como direito de reparação, em que a educação escolar quilombola deve configurar este cenário, substituindo as imagens do antigo e ultrapassado livro didático, que mostrava imagens de um quilombo

como terra arrasada, reeditando e reproduzindo, na escola, a mesma obra ano após ano, como se nada de novo naqueles lugares fosse possível de acontecer, e assim retroalimentava um paradigma que sempre esteve a serviço de uma educação bancária, universal e descontextualizada.

Tem, pois, a escola, por obrigação e dever de cumprimento das diretrizes, e como direito dos quilombolas, substituir, atualizar e contar uma nova história reconfigurada em um contexto que não deixou de ser de luta, mas que é também de conquistas, de imagens coloridas, de quilombolas acessando a universidade, produzindo não somente para “subsistência”, mas comercializando o excedente e retroalimentando um sistema de economia solidária e de preservação ambiental, dentre outros espaços.

Nesta construção de emancipação de saberes, a escola contemporânea enquanto espaço formativo, é o lugar por excelência para evidenciar os saberes histórica e culturalmente obscurecidos por uma vontade de verdade pedagógica, que privilegiou a emancipação de saberes, raças, etnias tidas como superiores em relação a outras. A compreensão sobre a aceção de um ensino universal e cartesiano e de um ensino contextualizado e decolonial requer saber diferenciar uma fórmula matemática exata, que em qualquer lugar do planeta resultará que dois (02) mais (+) dois (02) sempre será quatro (04), de um outro formato de ensino subjetivo, a exemplo da história de “abolição da escravidão”, em que pese a perpetuação de um discurso que imperou no protocolo da pedagogia colonial, em que se conta apenas o que se mostra como o “final da história”, com a assinatura da lei Áurea, sem dar conta de ampliar o saber sobre o que aconteceria após “o fim da abolição”, de direito mas não de fato. Discurso este, que na perspectiva decolonial, precisa ser reconfigurado.

Este movimento que deveria reconfigurar o currículo para adequá-lo ao contexto local, à relação interdisciplinar entre os saberes, as ciências e os componentes curriculares de uma escola, ao contrário disto, contudo, tende a perpetuar o racismo institucional que se fortalece em experiências como a proposta reducionista da BNCC, o retorno do ensino religioso de forma confessional, que pode continuar potencializando o racismo religioso, já que, historicamente, a educação serviu de mecanismo para demarcar o território de apenas uma religião, como religião de estado, alijando o acesso ao conhecimento de outras denominações religiosas. Na contramão desta conjuntura, a diversidade religiosa e a ancestralidade quilombola ficam relegadas a um reducionismo do saber, que pensa a escola apartada da diversidade social, política, cultural e religiosa.

O racismo estrutural e institucional, por sua vez, faz morada justamente neste lugar do vazio e anda de mãos dadas com o que Michel Foucault (2004) considera vontade de verdade, ancorada em um sistema legal, ou no que popularmente podemos dizer que é legal, mas nem sempre moral. Quando não se pensa, por exemplo, a produção de um currículo contextualizado para as escolas do campo, quilombolas,

indígenas e se conclui que tudo está dentro de uma “Base Nacional Comum Curricular”, a vontade de verdade opera neste lugar. Ou seja, faz-se necessário tornar-se verdade única e dominante e se legitimar como tal, nem que para isto recorra a todos os meios jurídicos, políticos, etc.

A vontade de verdade, neste sentido, pode contribuir com a perpetuação de injustiças e de apagamentos de outras verdades, bem como está diretamente relacionada com ações políticas, como as políticas públicas universais, as quais partem sempre de uma perspectiva geral como retrato fidedigno de uma realidade social, que nem sempre dá conta de retratar recortes e especificidades. Trazer o exemplo de Programas universais, como o “Universidade Para Todos”, ajuda a entender a generalização, sem o recorte para políticas específicas já existentes, como as cotas raciais. Neste sentido, a ação universal precisa dialogar com a política específica de forma intersccional. Castro (2004, p.4) aponta que um dos principais desafios é fazer o combate a uma ou mais injustiças, aliando uma política focalizada, como é o caso da questão de raça e gênero, a políticas universais, sem perder de vista a “perspectiva político-crítica sobre a sociedade estruturada em classes”. Assim não é raro ver questões conceituais, como educação do campo, educação quilombola, raça, políticas públicas, políticas governamentais serem tratadas como uma questão única, tanto do ponto de vista conceitual como na própria configuração e implementação de políticas sociais pelas gestões públicas.

Ao pensar no fazer pedagógico da educação escolar quilombola, na concepção de campo e ruralidade enquanto contextualidades, não se pode deixar de enfretar certas questões. Como, por exemplo, o risco considerável no tocante à própria concepção de educação quilombola em relação a educadores e gestores escolares, quando se pensa o currículo e as políticas afirmativas voltadas para a mesma, já que há uma considerável “confusão” ao tomar a educação quilombola e do campo como se fossem uma coisa só. No tocante à elaboração das políticas públicas esta “confusão” geralmente é utilizada como uma decisão política, que por sua vez agrega em um só lugar todas as políticas públicas, com o discurso de universalidade, o que pode inclusive descambar para um declarado racismo institucional. As políticas públicas criadas no Brasil até o final do século XX priorizavam, inclusive, a questão das desigualdades sociais, incluindo todos os grupos neste escopo, sem fazer menção à questão do quesito raça/cor e à setorização de grupos étnicos e subalternizados, ou à comparação dos dados estatísticos em relação a outros grupos.

As políticas universalistas se apóiam no ideário da igualdade, no entanto, [] o desejo de igualdade, muitas vezes expresso nos objetivos, nas metas e nos resultados dos documentos oficiais da políticas públicas (nominam-se negros, brancos, indígenas, mulheres, jovens, etc.), não se efetiva no momento da execução da política, e a diversidade do público-alvo desaparece (SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 2010, p. 87).

É neste sentido que percebemos a necessidade, sem prejuízo de uma abordagem relacional, de não confundir as questões atinentes à desigualdade social com aquelas de caráter étnico-racial. Faz-se então necessário, dissociar a questão da desigualdade das questões étnicas e de racismo no Brasil, entendendo que as políticas universalistas são, por si só, um ato político, com forte tendência à perpetuação do racismo institucional, quando não atentam para os recortes necessários das questões de gênero, raça, cor e etnia. Nesta mesma lógica, o racismo ainda velado no Brasil se dá sob diversas facetas e é aqui tratado por outros nomes, inclusive busca-se relativizar as questões das diferenças raciais enquanto questões eminentemente de desigualdades sociais. Na escola, convencionou-se tratá-las como bullying, conceito contemporâneo, que não tem a ver com o preconceito relacionado à cor da pele, mas busca dar respostas a questões e atitudes, inclusive racistas, no sentido de ocultar o racismo na escola. Depoimentos de pais e ex-alunos de comunidades quilombolas envolvidos em estudos e pesquisas desenvolvidos revelam que a educação básica ainda carrega um ranço do mito da democracia racial, alicerçado ao modelo que concebeu historicamente o *modus operandi* de pensar a curricularização de forma inviesada e universalizada, assim como se dá com a elaboração de políticas públicas universais.

A discussão se faz pertinente aqui para enfatizar como a Educação Escolar Quilombola, enquanto uma modalidade específica, tem sido tratada enquanto direito e contemplada dentro das políticas públicas educacionais. O intuito desta pesquisa é, internamente a esta questão, buscar evidenciar como a especificidade da EEQ é tratada, seja no recorte da modalidade ou na universalidade da política educacional.

Retomando os depoimentos de pais de alunos e de ex-alunos de comunidades negras rurais quilombolas, verificou-se, em suas falas, que durante o período de escolarização, estes já enfrentavam, em suas vivências escolares, atitudes racistas, no entanto justificadas pelo mito da democracia racial ou vitimização. A fala já discutida anteriormente, de Jailso Oliveira, representando a tradução da experiência escolar de alunos negros do quilombo de Volta Grande, no início da década de 1990, em que demonstrou que “o impacto era grande quando saía um negro da roça para a cidade porque tinha toda uma desconstrução histórica”, enfatiza a persistência histórica, gradual e geracional do racismo na escola, a partir de uma similaridade presente nas falas dos pais e alunos contemporâneos. Assim chegamos à conclusão de que, no que tange à negação do acesso à escola pelo estado brasileiro a pessoas negras e oriundas de comunidades negras rurais quilombolas, como em Volta Grande, o racismo ambiental chegou primeiro, tal com percebemos no depoimento do senhor Florisvaldo Oliveira (pai de Jailso Oliveira), quando enfatiza a ausência do estado na promoção da educação nestas comunidades

antes da década de 1980 e quando observa que as primeiras experiências de educação ocorreram por meio da contratação de professores leigos pelos próprios pais de alunos.

Neste sentido, defendemos, neste estudo, a construção de um conceito de “racismo ancestral”, ou seja, de acordo com os nossos mais velhos, o racismo ambiental foi tão persistente, que a eles foi negado o direito à educação, e quando os seus filhos, a exemplo de Jailso Oliveira, conseguiu acessar a escola, o racismo pela cor da pele mostrou suas garras, e, consequentemente, os filhos da geração de Jailso, representada por tantas outras vozes, nesta conjuntura que nada tem de pós-moderna quando se trata da superação do racismo, estão, hoje em dia, sofrendo do mesmo tipo de racismo sofrido pelos seus pais, e de outras modalidades de racismo em que a cor da pele continua sendo a motivação.

Uma característica dos estudantes quilombolas e do campo que enfrentaram o racismo escancarado nas instituições escolares, como Jailso Francisco de Oliveira, aponta para uma “saída” adotada pelos mesmos, em que para obterem respeito dos colegas e dos professores e resistir a esta violência sofrida e relativizada com nomes como bulliying, desenvolviam estratégias de aprofundamento nos estudos, destacando-se como melhores alunos, com melhores notas e envolvendo-se na militância estudantil. Talvez este fato dialogue, atualmente, com a prática de permanência, inclusão e socialização de estudantes cotistas nas universidades, que ainda impregnada da crença da meritocracia, carece deste tipo de aprovação para “aceitar” cotistas negros e quilombolas como “iguais” neste espaço de constante disputa, em que ainda prevalece o contra-discurso meritocrático de que as cotas, mesmo já provando o contrário, poderiam contribuir com a desqualificação do ensino e da profissionalização no ensino superior.

Dialoga com esta visão a própria formatação universal das políticas públicas, quando não visualizam a interseccionalidade e corroboram com o que afirma Abdias Nascimento (2002), i.e., de que o preconceito institucionalizado por dentro dos instrumentos de poder, como a escola, prevaleceu e ainda se perpetua nestes espaços. Para Guimarães (1995), o racismo institucional “tem raízes profundas tanto na história, quanto na nossa literatura”, persistindo no Brasil como tabu, sendo desmentido com a reprodução do discurso da democracia racial. Além disto, segundo Guimarães (2003, p.4), o racismo foi o tempo todo reforçado por uma “verdade” biológica, que afirma que os seres humanos estão divididos em raças humanas, atribuindo qualidades para as mais superiores e aceitáveis socialmente, e hierarquizando, desta maneira, povos e ideias, e naturalizando atitudes totalitaristas, a exemplo da escravização, do holocausto e do genocídio contra humanos, justificadas pelo que se convencionou no mito da vontade de verdade, do reconhecimento destes como oriundos de raças subalternizadas.

A definição de "raça" como um conceito biológico — ou pelo menos como uma noção sobre diferenças biológicas, objetivas (fenótipos), entre seres humanos — escondia tanto o caráter racista das distinções de cor, quanto o seu caráter construído, social e cultural. (GUIMARAES, 1995, p. 03).

Além do discurso de uma falsa democracia racial, o racismo se esconde no discurso biológico, ocultando a sua representação social como algo comum. Nina Rodrigues, em seus estudos, apontava que o negro estava predestinado ao crime devido à sua genética. A prática policial segue à risca esta definição, quando julga e executa jovens e homens negros pela cor da pele, ou por ter traços “suspeitos”. Além disto, está explícita nas escolas uma conceituação relativista e imprópria sobre o racismo, sendo este substituído por outros conceitos, como o bullying. A escola perpetuou, em larga escala, a relativização do racismo enquanto uma questão eminentemente de cunho social, justificando os problemas de acesso e de desigualdade pela via da classe. Não são as desigualdades sociais que geram o racismo, mas o racismo que pode contribuir para a desigualdade social, quando a igualdade de oportunidades é negada, hierarquizando socioracialmente as relações.

Neste sentido, o racismo institucional, quando praticado no âmbito escolar, acaba por ser o primeiro a fomentar a desigualdade social, contribuindo para estruturar as relações sociais sob a égide da referida hierarquia socioracial, afastando dos espaços de aprendizagem, de formação dos lugares de fala, os “condenados da Terra” de Fanon. Daí explica-se, mas não se justifica, no sentido de ser relativizada pelo processo da estruturação do racismo, a evasão escolar, o sub-emprego, a meritocracia, o alto índice de analfabetismo entre pessoas negras.

7. AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

7.1- A implementação das Diretrizes como base legal, frente à inércia e pela garantia do direito à educação nos territórios quilombolas

No começo do milênio (2000), houve consideráveis mudanças no cenário da educação. Estas ações fazem parte do processo de universalização do direito à educação que, segundo Freitas & Fernandes (2011) em sua obra “Educação Municipal e efetivação do direito à educação”, implicou em um considerável aumento na participação das gestões públicas municipais, para garantir as séries iniciais do ensino obrigatório. Portanto, ele representa até então um dos principais desafios da educação básica, tornando-se urgente e necessário discutir as políticas de gestão escolar e a aplicação dos recursos da educação, tendo em vista a responsabilização das gestões públicas pela alta demanda de responsabilização do ensino destinada aos municípios. Por outro lado, a gestão municipal, responsável pelo Ensino Fundamental, usufruindo da estrutura de transporte escolar garantida pelo Governo Federal, potencializou o processo de desativação das escolas no campo e nos territórios quilombolas, por meio da nucleação ou da transferência dos alunos do espaço rural para as escolas da sede do município. Argumentando o baixo número de estudantes nas escolas quilombolas e o caduco modelo multisseriado, que na prática sempre foi criticado pelas famílias, as gestões nunca estiveram sensíveis a esta pauta, porém a utilizam como argumento quando a meta é fechar escolas e não rever a prática pedagógica para a manutenção do funcionamento das unidades escolares quilombolas. Por exemplo, desde a criação da escola do quilombo de Volta Grande, até os dias atuais, o sistema de ensino multisseriado continua o mesmo.

Mesmo com um cenário fecundo entre 2003 e 2014, que demarca o cenário da criação de uma estrutura governamental para atender as reivindicações dos movimentos voltados para as pautas raciais, como a criação da lei 10.639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial, dentre outras, percebemos mesmo neste período e logo após ele, um aumento exponencial na política de fechamento das escolas em territórios rurais quilombolas. A Bahia teve um considerável número de escolas fechadas entre 2015 e 2017. Para tanto a Lei 12.960/2014, sancionada pela presidenta Dilma, busca dificultar o fechamento de escolas rurais e quilombolas e orienta que, ao se pensar em fechar uma escola nestes espaços, o poder público local deve realizar consulta pública perante a comunidade e o Conselho Municipal de Educação (BRASIL, 2014).

A despeito da política de fechamento de escolas em territórios rurais e quilombolas, consideramos o que Baumann (2012.p.112 e 116) afirma, ou seja, que o distanciamento das crianças do meio onde vivem,

afeta os laços afetivos, podendo causar um conflito identitário, levando algumas crianças a deixar a escola e tornando evidente que o processo de nucleação leva ao que o autor chama de “desenraizamento cultural” das crianças. Nascidas e criadas no campo, aliando a atividade escolar e de recreação com a dinâmica cotidiana, numa perspectiva educativa e não de exploração, junto aos seus pais, as crianças, ao se deslocarem para a escola na cidade, vão diminuindo a relação com a terra, a comunidade e a família. De acordo com Brandão (1995, p.45, apud. Baumann p.117), tal relação tem um valor afetivo e se constitui como um aprendizado contínuo, de como a vida naquele espaço vai sendo tecida. Com o distanciamento, elas passam a acessar um aprendizado desconectado com sua realidade, requerendo um maior acompanhamento dos pais que se veem, o tempo todo, ocupados com os afazeres domésticos e rurais longe da cidade, o que os impossibilita de participar, de forma mais efetiva, da vida escolar de seus filhos (SOUZA, 2015).

Junto a esta questão, ainda se faz muito presente o racismo ambiental, tanto do ponto de vista do tratamento diferenciado de uma escola de modalidade específica, como a quilombola, do campo ou indígena, em relação às escolas “convencionais”, que estão no centro urbano. O racismo ambiental se amplia para além da famigerada prática das gestões públicas e se faz presente nas práticas individuais, que corroboram com a ideia do atraso dos territórios tradicionais, tidos como “não lugares”, em favor de uma ideia de desenvolvimento dos lugares por excelência destinados à modernidade.

O racismo ambiental contribui para o fortalecimento do currículo escolar padronizado, apoiado em leituras que potencializam a visão de quilombo ligada a uma imagem de escravização, de isolamento social, de falta de condições mínimas de sobrevivência, de condições insalubres de moradias, sem acesso à tecnologia, água, energia, como única representação. Uma questão é reconhecer que devido ao próprio racismo ambiental, as comunidades não acessam, na mesma proporção, seus direitos básicos, outra questão é reproduzir estas condições como inerentes à população negra, rural e quilombola, sem discutir as questões que estruturam esta realidade. O risco desta verdade única pode limitar o acesso ao conhecimento do estudante sobre as diversas formas de lutas enfrentadas pelos quilombolas, às políticas públicas de reparação de direitos. A proposição às gestões públicas de publicação de editais específicos para o acesso a políticas públicas, é um exemplo exitoso de como a ação política pode contemplar o recorte de raça/cor, sem incluí-lo no costumeiro padrão discursivo da desigualdade social.

Por outro lado, na vertente do que se espera de um currículo contextualizado, com a especificidade da educação escolar quilombola, esta busca dialogar com as mudanças conceituais, territoriais e sócio-políticas que foram ocorrendo nos territórios quilombolas. Junta-se a esta perspectiva a decolonialidade do saber com a quebra de velhos paradigmas prevalecentes nos discursos ultrapassados da velha escola

que deslegitimava os saberes ancestrais para assegurar a ascensão dos saberes científicos, o que dicotomizava o espaço territorial, simplesmente pela invenção de uma linha divisória entre campo e cidade, como experimenta todo estudante quilombola em sua transição escolar nestes entre-lugares.

O preconceito linguístico, ou o “racismo linguístico”, para assim contextualizar este debate, é outra dimensão que o currículo quilombola precisa considerar, tendo em vista as linguagens advindas do aprendizado ancestral nos quilombos, as quais são traduzidas na vivência, na escrita e na prática escolar dos alunos quilombolas. De forma interativa com a língua culta, é possível dialogar com a diversidade linguística, mesmo que coloquialmente, no espaço escolar, buscando evidenciar a língua para além de um código comunicativo, mas também como repositório cultural e ancestral. Por outro lado, corre-se o risco da escola praticar o racismo institucional, quando não levadas em consideração estas possibilidades, que nada têm a ver com o ensinar “errado”, porém reconhecer as múltiplas possibilidades de trabalhar com a língua e o regionalismo popular de um grupo étnico, para além da codificação linguística padrão. A oralidade é uma das principais formas de comunicação e de repertório histórico e identitário de um quilombo, resguardado pelas memórias ancestrais contadas pelos mais velhos, conhecidos como griôs, que compõem o acervo vivo e memorialístico local e que deve ser revisitado e considerado pelo currículo escolar. Versa no título II da Diretriz Estadual Quilombola do Estado da Bahia, sobre os Princípios da Educação Escolar Quilombola em seu vigésimo princípio, o “cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afrobrasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos “mais velhos” como fonte de conhecimento e pesquisa e como conteúdo da Educação Escolar Quilombola” (BAHIA, p.14, 2013).

A didática, neste campo dialógico, precisa ser enxergada sob a ótica do todo, pensando na interdisciplinaridade em diálogo com a contextualidade, a não linearidade curricular, a decolonialidade, que visam a quebra de antigos paradigmas, inclusive não limitando a modalidade da educação escolar quilombola a uma mera disciplina. No caso da educação escolar quilombola não é demais lembrar que a normativa legal garante um ensino que propõe ao professor a imersão e o diálogo com todas as formas de existência e movimentações que fazem parte da comunidade.

Nesta proposta de ensino, não há necessidade de se fazer um grande esforço para vislumbrar estes movimentos, e, como bem enfatiza o professor Tiago Rodrigues (2024), a principal fonte de pesquisa para o professor quilombola e de escola quilombola é o próprio quilombo. Tendo em vista a orientação para que o currículo dialogue com as práticas cotidianas da comunidade, tais como atividades desenvolvidas no cultivo agrícola, na rotina doméstica, tem-se nos quilombos uma diversidade de experiências que podem ser compartilhadas entre escola e comunidade, como cenários de salas de aulas

vivas. Exemplifico, dentre as muitas “salas de aulas vivas”, as trilhas ecológicas desenvolvidas no quilombo do Remanso em Lençóis-Bahia; na Chapada Diamantina, onde turistas e visitantes são emergidos no processo de ensino-aprendizagem, em todos os afazeres desenvolvidos na comunidade, desde a confecção de pratos típicos ao cuidado com a preservação das áreas nativas existentes. Trago este registro de uma potente experiência de educação quilombola, para reafirmar que o conceito de interdisciplinaridade aqui proposto, compreende não somente a ideia de um currículo que coloca em evidência a relação de um conteúdo com outro, de uma ciência com outra, de uma disciplina com outra, mas que interrelaciona saberes que podem vir de fora para dentro da escola e vice-versa, inclusive incorporando saberes em todas as disciplinas da grade curricular.

A interdisciplinaridade pensada nesta relação, entre os saberes e as práticas formais da educação, como o envolvimento de duas ou mais disciplinas em um trabalho de campo do qual decorre uma interrelação de diferentes saberes e ciências, é salutar para o currículo da educação escolar quilombola. Faz-se necessário romper com alguns paradigmas colonialmente construídos, que buscou dividir, recortar e, conseqüentemente, podar a aprendizagem de forma interdisciplinar. A divisão das ciências e de seus respectivos saberes possibilitou o ensino em “caixinhas” fechadas, formando profissionais para áreas específicas.

A decolonialidade do saber pensa exatamente o contrário a partir do que se propõe uma interdisciplinaridade dos saberes. O componente curricular de matemática, por exemplo, que é visto como o “bicho papão” pelos estudantes, pode nos oferecer uma dinâmica metodológica prazerosa, se o seu ensino for pensado para além dos números e da sua “exatidão”. A experiência enquanto redator do currículo da modalidade quilombola da SEC Bahia possibilitou-me o diálogo entre profissionais de áreas diferentes, pensando, por exemplo, como aplicar os conhecimentos de matemática para uma prática cotidiana nas comunidades quilombolas.

O uso da matemática de forma contextualizada tanto pode contribuir com a formação dos estudantes, como promover a relação deste ensino com suas próprias vivências. As medidas geométricas e matemáticas na educação formal, em sua maioria, usam conceitos formais que na prática são desconhecidos ou não dialogam com os conceitos de medidas utilizados no cotidiano das comunidades. Muitos destes conceitos estão relacionados ao saber regional local. Por exemplo, usa-se na medição de áreas de terra, a braça, a légua, a tarefa, que, em outros lugares, recebem outros nomes. A perspectiva é de que, ao tentar trazer a matemática para dentro da realidade quilombola e dos modos de vida, a escola possa construir pontes para dialogar e traduzir a linguagem formal para a linguagem coloquial, buscando entender como se pode transformar uma légua ou uma braça, ou uma tarefa em medidas contemporâneas

reconhecidas pelo contexto tecnológico, a exemplo do GPS. Nas comunidades quilombolas geralmente há projetos e empreendimentos trabalhando com ações produtivas que geram medidas, cálculos, prestação de contas. A escola pode dialogar com estes etnosaberes e promover intercâmbios ou projetos de extensão capazes de proporcionar ao seu estudante, que na prática é um morador destas comunidades, relacionar-se com este saber, tomando gosto pela matemática de forma decolonial.

Deste modo, a escola vai desbravando a troca de saberes, com o que vislumbramos, em apenas o exemplo de uma disciplina, a possibilidade de agregação de outros saberes, como prestação de contas e educação financeira, gestão de empreendimentos, associativismo, como proposições pedagógicas que, de forma interdisciplinar, motivam os estudantes a aprender fazendo o que já é de seu convívio. Todavia, a visão eurocêntrica desta divisão do saber em caixinhas ainda reverbera com força na própria proposição das normativas legais, inclusive nas diretrizes e leis afrocentradas. A lei 10.639/2003 é um destes casos, pois convencionou que o ensino da história da cultura afro-brasileira nas escolas é dever e tarefa apenas do professor de história. Desta forma, a interdisciplinaridade não acontece e, pior que isto, no caso da lei 10.639/03, os professores de história que de fato buscam desenvolver ações concernentes à lei, além da sobrecarga, passam a ser vistos como militantes da causa, já que a escola não consegue envolver os demais professores nas atividades, dada a interpretação limitada da lei, que, contudo, contém uma diversidade de possibilidades, nos campos multi e disciplinar linguístico, histórico, artístico, geográfico, sociológico, físico, químico, matemático, religioso, etc.

A educação pensada para povos e comunidades tradicionais deve primar pelo contexto em que está inserida, e mesmo existindo diretrizes curriculares específicas para a educação escolar quilombola, por exemplo, não pode se restringir ou apenas copiar e colar as práticas pedagógicas propostas, compreendendo as diferenças de uma escola quilombola inserida no Sul, para outra existente no Nordeste do Brasil, dadas as diferenças sócio-políticas e territoriais, dentre outras. Da mesma forma, o exemplo se aplica às escolas de comunidades quilombolas urbanas e rurais.

Mesmo com as políticas direcionadas já instituídas no Brasil, ainda existe uma cultura em que os gestores públicos buscam tratar estas questões de forma generalizada e estigmatizada. O racismo ambiental em comunidades quilombolas se dá, inclusive, a partir da perpetuação destas práticas administrativas, descoladas da realidade local. Podemos elencar aqui vários exemplos deste tipo de racismo que são praticados por gestões públicas, nestas comunidades. A instalação de lixões em territórios quilombolas é um destes casos. Parafraseando Muniz de Albuquerque Junior (2011), o espaço rural sempre foi visto como o não lugar, sujeito ao atraso e sem condições de desenvolvimento. E quando este espaço é uma comunidade rural quilombola, a carga do racismo ainda é mais intensa, o que justifica a falta de uma

autoafirmação identitária, por parte dos estudantes quilombolas nos espaços escolares, tendo em vista que o seu lugar de fala é referenciado de forma pejorativa, desde a ação política, ao ensino sobre este espaço.

O próprio termo quilombo ainda é tratado com esta carga negativa e pejorativa. A depender do contexto, quando o aluno quilombola é questionado se ele é do quilombo, ele não só oculta, como nega. Isto foi observado durante as visitas às salas de aula com estudantes quilombolas. Daqui se justifica o que já discutimos anteriormente sobre a clássica afirmação dos professores sobre o fato de que os alunos negros e quilombolas não se reconhecem ou não se auto-afirmam, quando na contra-mão deste cenário de negações, provocado pelo racismo, a escola deveria atentar para o desenvolvimento de ações afirmativas, para que estes alunos se sintam incluídos e respeitados em suas afirmações identitárias.

Do mesmo modo, as crianças negras não quilombolas trazem consigo o peso do racismo vivido no cotidiano de suas vidas. Daí a necessidade de discutir e implementar as diretrizes voltadas para a educação quilombola e da educação para as relações étnico raciais. Durante trabalhos de pesquisa é comum ouvir-se perguntas dos professores questionando o fato de os alunos não assumirem suas identidades negras e quilombolas, ou ainda de ouvir repetidos chavões que insistem em afirmar a existência de um tal “racismo reverso” ou do “auto-racismo”. Ao nos debruçarmos sobre a história de escravização e da perpetuação de um racismo “à brasileira”, ocultado pelo mito de uma democracia racial e das leis abolicionistas, podemos, então, responder a tais indagações, afirmando que as crianças negras e quilombolas se enxergam nas imagens em que são reproduzidas diuturnamente, de forma estereotipada, como na caverna de Platão, sobre sua história, sua ancestralidade, sua cor.

Como nos ensina Barthes (2009), a principal característica da imagem é a sua polissemia, ou seja, ela pode ser interpretada por vários ângulos (SOUZA, 2017). Para tanto, no caso da imagem produzida pelos livros didáticos e a mídia televisiva sobre negros e quilombos, há um reducionismo que insiste em colocá-los no não lugar, fazendo prevalecer o racismo estrutural. Kossoy (1999) nos auxilia sobre os modos de compreender as possíveis leituras que podem ser feitas e extraídas de uma imagem, ressaltando a importância de levar em conta os dois componentes principais da imagem: o primeiro está na ordem material, que pode ser representada pelos recursos técnicos, eletrônicos e de áudio-visuais; o segundo componente está no campo imaterial, representado por componentes que podem ser elaborados, construídos e pensados mentalmente ou culturalmente. Aqui se contempla o que chamamos de ponto de vista, de parcialidade, ou o que estamos considerando de enquadramento no campo comunicacional, que é elaborado de acordo com as percepções, vivências e conhecimentos oriundos do campo ideológico,

político e social de tais agentes produtores de notícias, do texto e da produção do conhecimento (SOUZA, 2017, p.67).

Nesta mesma linha de raciocínio, ao observarmos uma imagem, o aspecto da memória se faz consideravelmente influente, e o que está em nosso imaginário é automaticamente ativado, levando-nos a uma conexão com as imagens que temos guardadas em nossa memória, fazendo ali uma relação com a presente imagem vista. As imagens que são trazidas, no caso dos livros de história, sobre quilombos remetem, por exemplo, a uma memória distante e que não representa, nem aproxima os quilombos contemporâneos. São estas imagens que rodam o mundo e ativam a memória dos “desconhecidos”, fazendo-os pensar no quilombo como um lugar sem perspectiva de desenvolvimento (PASSAVENTO, 2008 & AUMONT, 1994).

Aliado a isto, no caso do espaço rural e dos quilombos rurais, as imagens historicamente produzidas pela mídia, pela escola, pelo cinema, pela literatura, reforçam a ideia de um lugar inóspito. Os sertões de Euclides da Cunha; Vidas Secas, de Graciliano Ramos; as obras de Portinari; as imagens nos livros didáticos sobre o bioma caatinga, como feio, seco e cinzento. Inclusive, a negação deste bioma exclusivamente brasileiro, em que pese o seu “apagamento”, em favor do ensino sobre outros biomas, como a Mata Atlântica, o Pantanal, são exemplos desta (des) construção. No “B-a- bá” do ensino clássico, tradicional e universal, ainda é recorrente a falta de contextualização de tais questões, onde, por exemplo, ensina-se pouco ou quase nada sobre o clima semiárido, em escolas localizadas em regiões semiáridas, potencializando outros climas, que são representados na escola como bonitos, verdes e exuberantes. Se existe nas imagens uma possibilidade polissêmica interpretativa, não podemos delimitar, no enquadramento da análise, a possibilidade de apenas uma afirmação, ou de uma imagem que por si só já é enquadrada.

Faz coro a esta questão, no campo da construção imaterial do saber, principalmente por ocasião das comemorações do mês da Consciência Negra nas escolas, a produção de um discurso sobre a existência de uma consciência humana, ao invés de uma consciência Negra. Reproduz-se, assim, outro mito reforçado pelo ideário religioso e constitucional, do ponto de vista jurídico, de que somos todos iguais. Foucault (2004), ao tratar da análise do discurso, já nos alerta sobre o risco da vontade de verdade, compreendida como a concepção de uma verdade única e absoluta, à qual já referimos, muitas vezes. A mídia e os livros didáticos, tanto no caso da produção de imagens como na consolidação de uma tese em que predomina apenas a verdade contada por estes, são tidos como instrumentos de produção e perpetuação destes estereótipos. Estas construções são permeadas por uma pedagogia de generalizações, sem olhar o contexto e as identidades.

Diante de todas estas questões, entendemos a urgência da efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Básica, como um dos aparatos legais indispensáveis à produção de outros sentidos sobre o que está posto como verdade única acerca dos não lugares silenciados pelas imagens estereotipadas sobre os quilombos. As DCNEEQ preconizam que o ensino inserido no espaço quilombola “deve estar fundamentado e se nutrir da memória coletiva, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, dos usos e tradições” e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e de sua territorialidade (BRASIL, 2012). Desta forma, os alunos passam a se apropriar da história de seus descendentes, passando a valorizá-la e reproduzir sua cultura e tradições. As datas comemorativas da comunidade e do povo quilombola devem ser revistas por dentro do calendário escolar. Em si tratando de uma escola de comunidade quilombola este calendário deve se adequar ao contexto local.

As escolas, por sua vez, folclorizam a identidade negra no Dia Nacional da Consciência Negra, bem como assim o fazem com o indígena no dia 19 de abril, reduzindo o que está posto nas diretrizes, que é garantir no calendário escolar, ações durante todo o percurso do ano letivo, que contemplem para além destas, outras datas importantes do calendário de lutas do povo negro, datas importantes do quilombo, contextualizado com o acervo ancestral presente. Cada região tem datas específicas de lutas importantes de resistência dos movimentos e organizações, que podem ser incluídas no currículo. Na Bahia, por exemplo, temos, no mês de agosto, a comemoração da Revolta dos Búzios, ação ocorrida em Salvador, mas que deu respaldo para outros movimentos de resistência negra em todo o Brasil. No mês de julho festeja-se o mês da Mulher Negra, Latino Americana e Caribenha, oportunizando debater gênero e raça de forma transversal, falando para os alunos sobre a presença da mulher na escravização, na luta abolicionista, na formação dos primeiros quilombos. Destacando nomes como Dandara, que nos ajuda a compreender que a luta não foi travada apenas por homens e que o machismo acaba por ocultar a luta das mulheres nestes lugares de enfrentamento e de liderança, e termina por enaltecer apenas a figura de líderes homens, como Zumbi dos Palmares.

Não podemos perder de vista que lembrar o percurso das lutas e conquistas para a implementação das diretrizes nacionais da educação escolar quilombola e propor a efetivação de um currículo que se deseja decolonial, é uma luta de todos os dias e uma disputa constante, de um lugar de fala negado historicamente pelo próprio processo de racismo, que ao mesmo tempo que nega e se esconde no discurso da democracia racial, também continua a estruturar as relações de poder, inclusive nas instituições, como as escolares .

Ao longo da realização desta pesquisa, foram registrados alguns momentos de conquista, de lutas em disputa sucumbirem por outros movimentos que não necessariamente se colocaram contrários, mas que numa perspectiva conservadora, buscaram, de certa forma, promover o apagamento de decolonialidades, a saber, o aumento progressivo do pentecostalismo nos territórios quilombolas, com forte repressão sobre a inserção e os conteúdos da lei 10.639 e da educação escolar quilombola; a inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como diretriz norteadora da educação escolar brasileira pelo Ministério da Educação (MEC); o cenário político de extrema direita que vigorou no Brasil pós golpe até 2022. Tais movimentos ensejaram, adicionalmente, tentativas de silenciamento do que é considerado transgressor e fora da caixa da política neopentecostal, da ordem e do progresso” assumidos pelo governo Bolsonaro. Aliado, tal contexto, a uma política de sucateamento do financiamento da educação pública, em todos os âmbitos e modalidades. A educação escolar quilombola pensada enquanto um novo paradigma que rompe com a perspectiva pedagógica da BNCC e de práticas pedagógicas conservadoras, ainda vigentes em muitas das escolas públicas brasileiras, tem sido um dos lugares de fala crescentemente reprimidos e negados pelas instituições governamentais e escolares brasileiras, por se colocar no não lugar das “vontades de verdades”, tal como designa Michel Foucault (2004).

Por sua vez, questões como diversidade religiosa e ancestralidade quilombola ficam relegadas pelo reducionismo do saber que pensa a escola apartada da diversidade social, política, cultural e religiosa. O racismo estrutural e institucional faz morada justamente neste lugar do vazio, e anda de mãos dadas com o que Michel Foucault (2004) designou vontade de verdade, muitas vezes ancorado num sistema legal, ou no que popularmente se considera que é legal, mas nem sempre, como sabemos, é moral. Quando não se pensa, por exemplo, a produção de um currículo contextualizado para as escolas do campo, quilombolas, indígenas, e se conclui que tudo está dentro de uma “Base Nacional Comum Curricular”, a vontade de verdade está operando neste lugar de fala, ou seja, no que se busca estabelecer como verdade única e dominante, nem que para isto tenha que se recorrer a todos os meios jurídicos e políticos.

8. TRADUZINDO OS DADOS DO DIAGNÓSTICO REALIZADO COM PROFESSORES (AS), COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E GESTORES ESCOLARES

8.1 Apresentação:

Depois do estado de pandemia em nível mundial, buscamos, ao retomar a pesquisa, construir um diagnóstico a ser aplicado junto à comunidade escolar, a saber: professores(as), coordenadoras pedagógicas e gestores escolares das cinco escolas envolvidas na pesquisa de campo, sendo elas: Escola Municipal Natalice Gunes Barreto, Escola Municipal Tiradentes, Escola Municipal Castro Alves, Centro de Estudos Hozana Batista de Oliveira, anexo do Centro Hozana Batista de Oliveira. O diagnóstico, no que concerne ao conteúdo, pautou-se em perguntas voltadas para as questões implicadas na pesquisa, bem como, acerca da conjuntura da pandemia da COVID-19, tendo como objetivo sondar e conhecer a relação ou vivência da comunidade escolar sobre as questões da pesquisa, como racismo, educação quilombola, dentre outras. De forma indispensável, dedicou-se boa parte do questionário, a fim de entender como a escola vivenciou o período pandêmico, levando em conta as questões de isolamento, aulas remotas e comportamento, tanto de profissionais como de estudantes, no que diz respeito à saúde, a auto-estima, a produção escolar, dentre outras questões aqui inseridas.

Antes de adentrar na descrição das respostas advindas do diagnóstico, achamos oportuno nos reportar às referências e reflexões em torno de uma roda de conversa realizada em formato de live, nominada de “Roda de conversa: alternativas metodológicas em tempos de pandemia”, realizada e promovida pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO), no dia 01 de abril de 2021. A live se encontra disponível no <https://www.youtube.com/watch?v=-c-55k1EZMM>. e demarca o período do auge da pandemia, em que completava um ano de atividades remotas, e naquele momento estávamos todos nós, pos-graduandos pesquisadores e docentes, preocupados em encontrar caminhos para dar continuidade às pesquisas de campo.

Sendo uma iniciativa da coordenação do POSAFRO, queremos destacar que para além disto, representava ali, um momento de sensibilização do programa, junto aos seus docentes e discentes. Questão esta enfatizada pelo coordenador do POSAFRO, professor Felipe Bruno M. Fernandes, ao destacar que o objetivo desta roda de conversa era refletir sobre alternativas metodológicas em tempos de pandemia. Por isto achamos pertinente destacar algumas questões presentes nesta live que estão intrinsecamente ligadas à produção deste primeiro diagnóstico. E foi com esta preocupação que também provocamos este momento ao programa, já que nos parecia tudo muito novo em termos de encontrar caminhos metodológicos dentro do contexto que ora estávamos inseridos.

E ao enfatizar que toda esta conjuntura partia do pressuposto “de que o pesquisador precisa produzir seus dados”, a professora Maria Rosario de Carvalho, ajudava-nos a compreender e refletir sobre quais caminhos buscar, deixando-nos mais tranquilos, e sem perder o rigor científico, sobre a possibilidade de uma produção acadêmica autoral, onde o pesquisador se permita ousar no sentido de construir seu próprio texto, tendo em vista um caminho metodologicamente ancorado em uma epistemologia que garanta relação entre a teoria e a práxis. E neste sentido, buscamos nesta construção permear na perspectiva de uma epistemologia decolonial, tendo em vista a própria vertente do objeto desta pesquisa, em que pese a pragmática da educação quilombola e a educação escolar quilombola.

Ainda no sentido de relacionar e introduzir aqui as reflexões da roda de conversa já mencionada, lembramos que a professora Maria Rosário refletiu sobre como selecionar os interlocutores da pesquisa, levando em conta não a sua habilidade intelectual, mas sua posição no contexto, ou interesse pelo que estaria sendo investigado. Daqui reiteramos a importância de um diagnóstico em que seja possível identificar entre os interlocutores da comunidade escolar, a sua relação com as temáticas da pesquisa, bem como o contexto pandêmico e o próprio contexto em que se inserem as políticas voltadas para a implementação da Educação Escolar Quilombola, como por exemplo, a construção de um currículo específico na modalidade, na Rede Básica de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Barro Alto.

As tecnologias digitais e sociais, representadas pelas redes sociais, como facebook, whatzap e youtube discutidas e propostas enquanto instrumentos metodológicos pelo professor Lívio Sansone, na roda de conversa, estão diretamente interligadas, tanto como recursos a serem utilizados na pesquisa de campo, seja na pandemia ou para além dela, por exemplo, utilizada na construção do próprio diagnóstico, através da plataforma do Google Form, no contato com os interlocutores, através de grupos e contatos individuais de whatzap. A metodologia remota de compartilhamento deste diagnóstico por meio de links e o próprio uso da internet pelo professor, notadamente e com mais eficácia no período pandêmico, demonstram a aproximação com tais recursos, que foram utilizados até onde foi possível para garantir o mínimo de aplicabilidade da pesquisa de campo, durante a pandemia.

Diante do exposto, o diagnóstico buscou conhecer a realidade da comunidade escolar, no sentido de contribuir com o percurso metodológico da pesquisa, e enquanto instrumento de coleta de dados. Além das questões de cunho pedagógico, e as específicas sobre a modalidade da Educação Escolar Quilombola, o diagnóstico contemplou questões sobre a situação da pandemia pela COVID-19, nas escolas.

Mesmo a pandemia não sendo objeto da pesquisa, se fez necessário mapear dados, compreender como transcorreu a relação de estudantes e professores neste período, e quais foram as “saídas” metodológicas encontradas pela escola, os dramas, tramas e exclusões enfrentados pela comunidade escolar e pelas famílias. Além de buscar entender o processo de inclusão ou exclusão social no que tange a garantia de acesso a recursos tecnológicos, como a internet para os estudantes, trazendo como recorte, os estudantes quilombolas e como a escola lidou com a situação. Serviu com isto, para elucidar até que ponto o racismo e a desigualdade social estão presentes no seio de nossa sociedade. Tal questão contribuiu, por sua vez, para uma problematização sobre o tratamento que é dado pelos gestores públicos aos espaços rurais no tocante à educação, bem como à própria construção histórica sobre a concepção de campo e cidade.

Por outro lado, a pandemia também impulsionou negativamente a pesquisa, interrompendo etapas, visitas, diálogos presenciais, por mais de um ano letivo. O que afetou diretamente o percurso metodológico e mais que isto, casou-nos pânico e despertou na academia a necessidade de repensar a metodologia da pesquisa, sob o risco da oscilação do vírus, inclusive com a chegada e identificação de novas variantes. Juntou-se a isto o ataque permanente do Governo Federal, liderado pelo seu principal representante, Jair Bolsonaro, que deslegitimou a doença e conseguiu com uma política genocida, prolongar a chegada da vacina. Somou-se a todo este cenário, a minha condição de saúde, contraindo a COVID, prosseguida da perda física de meu pai, na mesma semana. Anteriormente, já estava passando por um processo terapêutico, advindo de questões de cunho emocional, o que inevitavelmente influenciou negativamente no desenvolvimento da pesquisa, acumulando significativo atraso, junto à pandemia.

8. 2. Analisando os dados do Diagnóstico:

8.3- Introdução

O diagnóstico foi apresentado aos interlocutores por meio da plataforma GoogleForms e em sua apresentação foi contemplado o seguinte texto de apresentação: “Este questionário é um dos produtos, que terão os seus dados aplicados na pesquisa de tese de doutorado, do pesquisador e doutorando Uilson Viana de Souza, do programa de Pós Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada de "Educação quilombola e educação escolar quilombola: reflexões em torno da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, inserção e permanência de estudantes quilombolas nas escolas públicas do município de Barro Alto Bahia". O formulário com as perguntas do diagnóstico está disponível neste link <https://forms.gle/8QGVZuDjgDaDSPGh8>, da forma como foi enviado aos entrevistados e

entrevistadas. O conteúdo com as respostas foi copiado e colado em word para a análise dos dados, encontrando-se disponível nos anexos desta tese.

O diagnóstico teve por objetivo subsidiar a construção de um instrumento inicial de pesquisa acerca da realidade da escola, por meio das questões propostas às referidas instituições escolares; bem como buscou analisar o contexto da pandemia no acesso ao ensino- aprendizagem, garantindo aos interlocutores, o direito de também não responder a alguma questão, caso não se sentisse à vontade, assegurando-lhes respeito ao sigilo e ao anonimato das informações prestadas, de forma livre, informada e consentida.

O referido diagnóstico foi organizado em três segmentos, sendo o primeiro com perguntas direcionadas aos professores (as), o segundo à coordenação Pedagógica, e o a terceiro voltado para os gestores (as) escolares. Portanto foi produzido apenas um diagnóstico para todas as escolas, buscando compreender o perfil dos interlocutores, bem como identificar o nível de aproximação dos mesmos com a temática da Educação Escolar Quilombola, além de problematizar uma questão demarca na pesquisa pelo racismo ambiental e o preconceito rural, por meio da dicotomia campo e cidade. Assim, buscou-se entender a perpetuação das demarcadas diferenças no que diz respeito às questões estruturais, tecnológicas, pedagógicas e políticas entre as escolas localizadas nos quilombos e no campo para as escolas situadas no centro urbano e no distrito do município.

Percebeu-se nesta etapa, a falta de interesse por parte de alguns professores (as), o que naturalmente foi respeitado devido ao caráter facultativo adotado aos interlocutores, sobre o direito de livre arbítrio para participar do diagnóstico. Garantindo assim o que estava evidenciado na apresentação do questionário. A ausência de um quantitativo de professores (as) no diagnóstico, sinaliza a dificuldade que as próprias escolas ainda têm, ao tratar de questões relacionadas às identidades negra e quilombola, a espaços rurais e quilombolas. No processo de análise e tratamento dos dados coletados, advindos do diagnóstico, passamos a descrever na íntegra, uma pergunta por vez e a discutir, em bloco, as respostas para cada pergunta, como seguem:

8.4- Análise dos dados catalogados a partir das questões do Diagnóstico

Questão 01: Identificação:

Obs: A questão 01(Identificação) compreende quatro (04) perguntas e respostas dos 03 segmentos educacionais envolvidos, i.e., os já referidos professores, coordenadoras pedagógicas e gestores.

1.1 – Nome e Endereço:

Ao analisar as respostas desta questão, foi possível perceber que nas escolas da zona urbana e do distrito de Lagoa Funda, os professores (as) em sua maioria são residentes e pertencentes ao mesmo local em que está situada as referidas escolas. Para tanto quando se trata das escolas localizadas no campo, como a Tiradentes, localizada na comunidade de Barreiro, e a Escola Castro Alves, localizada na comunidade quilombola de Volta Grande, percebe-se que há um quantitativo de professores advindos de outras localidades.

Em Volta Grande, por exemplo, à época da aplicação do diagnóstico, haviam dois professores, sendo um morador da comunidade e a professora residente na sede do município. Isto suscita uma discussão que amplia o debate em torno do que já é reivindicado por estas comunidades e pelo movimento quilombola, sobre a priorização de professores das comunidades, o que também está garantido nas Diretrizes Curriculares da EEQ, trazendo alguns aspectos. Um primeiro, é que não tendo professores concursados destas comunidades em número suficiente, são enviados para estas localidades, professores da sede ou de outros municípios que são concursados. No caso das escolas quilombolas, este é um aspecto que vai de encontro com a reivindicação dos movimentos emancipatórios pela Educação Escolar Quilombola, referendada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, que se trata da garantia de professores quilombolas e de preferencia das comunidades quilombolas onde a escola está situada.

Esta é uma questão que tem sido enfrentada no sentido de proposição e garantia a partir de adoção de cotas para professores quilombolas nos concursos públicos. Um terceiro aspecto é perceber que a presença da escola nos centros urbanos em todos os níveis de escolaridade, garante em larga escala, um processo de acessibilidade e oportunidade. O que não é ofertado nas comunidades rurais, e que pode ser atribuído percentualmente a um desequilíbrio de oportunidades geradas, quando se compara o campo com a cidade, a partir do elemento do racismo ambiental, já tratado anteriormente. A ausência de políticas públicas capazes de reparar esta desigualdade, como a falta de transporte escolar das zonas rurais até os centros urbanos e distritais, até o início dos anos 2000 neste e em outros municípios, contribuiu com esta disparidade.

Era comum nas comunidades rurais, ao encerrar a antiga quarta série, os estudantes não conseguirem dar continuidade aos estudos, a partir da quinta série do Ensino Fundamental, como relato na minha própria experiência. Na prática as famílias conseguiam manter um dos filhos (as) na escola da cidade, aquele que primeiro iniciou os estudos, dada a falta de condição de locomoção, e de uma política pública que garantisse a permanência na escola. É deste lugar que afirmamos a existência de uma desigualdade na oferta de oportunidades de igualdade, o que à época nem se falava em equidade, certamente a

igualdade já amenizaria. Mesmo estando longe historicamente, de ser a igualdade a equiparação da distorção entre a oferta de educação para campo e cidade, já que pelas próprias condições de acesso, seria incoerente falar em igualdade.

1.2 -Formação Profissional

Em se tratando de professores do Ensino Infantil e Fundamental, a formação concentra-se nas Licenciaturas específicas para as áreas de atuação. Há também aqueles que não tem formação em áreas específicas mais lecionam disciplinas pela afinidade e experiência com a área. As formações mais predominantes são Pedagogia, Letras, Literatura, História, dentre outras. Um dado importante a ser ressaltado aqui, é considerar as conquistas e avanços no campo da profissionalização do corpo docente. Era comum até o início da primeira década dos anos 2000, ver em municípios pequenos e do interior como Barro Alto, professores leigos atuando na docência. Isto por motivo de falta de espaços de formação acadêmica até então, bem como a própria política de contratação dada pelos gestores. Tal questão, nem sempre levava em conta a formação do professor, mais em muitos casos a sua filiação partidária e de apoio ao grupo político que estava na gestão. Com a exigência da realização de concursos públicos, isto amenizou significativamente.

Por outro lado, com a exigência do cumprimento da Lei de Bases da Educação de 1996, os municípios passaram a ser responsabilizados pela garantia de um ensino de qualidade, buscando priorizar a formação de professores. Com a ausência de Instituições de Ensino Superior (IES) no interior do estado, os municípios passaram a fazer convênios com universidades públicas e privadas, acessando convênios para a qualificação de seus professores. O Governo Federal por sua vez facilitou através de programas, o acesso destes profissionais, a cursos de aperfeiçoamento e de licenciaturas à distância, já que na prática, os professores não podiam mudar para outra cidade, para cursar de forma intensiva e presencial, a graduação. Assim, uma das maiores demandas se deu em torno da profissionalização do professor que já lecionava determinada disciplina, mas não tinha formação na área e acabava lecionando, seja por afinidade, ou pela falta de profissionais da área. Tal oportunidade culminou em muitos casos, em cursos oferecidos, como segunda graduação ou complementação pedagógica. As políticas de universalização do ensino superior a partir de 2003 ampliou consideravelmente este cenário, culminando com a chegada de uma série de universidades à distância, o que possibilitou a formação acadêmica destes profissionais, que tendo um vínculo empregatício no município não podia mais cursar uma universidade em outra cidade de forma presencial. A questão da profissionalização poderia está assim resolvida, por outro lado, vimos que em boa parte a qualidade de muitos destes cursos até hoje é questionada, dada a política do ensino à distância, em sua maioria desconectada com o comprometimento da qualificação pedagógica.

Para além disto, se nas universidades públicas e presenciais, com os programas governamentais, a oferta do ensino voltado para as questões étnico-raciais, já não contempla nos currículos, a transversalidade destas questões, viu-se que nas faculdades particulares e à distância, ainda se tornou mais comprometedor, no tocante à formação do professor neste aspecto.

1.3: Gênero

Dos entrevistados, 56,4% se auto-afirmam como de gênero feminino, e 34,6% de gênero masculino. Um dado relevante para entender como o ofício da profissão de professor foi historicamente voltado às mulheres. Na zona rural, onde estão localizadas as comunidades quilombolas e camponesas, este número ganha maior incidência, já que culturalmente, os homens tinham o dever de trabalhar na roça, na lavoura e na criação para ajudar no sustento da família, e posteriormente numa construção machista, cabia ao homem a função dos trabalhos pesados, e neste caso, estudar não se classificava como uma tarefa voltada para os homens. Assim, era comum os pais tirar os filhos da escola, nos períodos de maior trabalho ou nas colheitas. Se fizermos um paralelo com a educação colonial e a educação decolonial, conseguimos entender que no contexto de uma escola insensível ao contexto local, os alunos tinham uma necessidade de se ausentar da escola nos períodos de colheitas. Na educação decolonial, demarcada pela legitimação de diretrizes e modalidades específicas, esta é uma questão já contemplada numa perspectiva de compreender e dialogar com os itinerários e os tempos calendarizados da comunidade, chamados de tempo/comunidade no currículo escolar.

Ao voltar o olhar para esta dura realidade, que alijou por muito tempo, a oportunidade de acesso à escola por quilombola e camponeses, dentro das possibilidades contextuais, este dado nos remete a fazer conexões com as atuais políticas reparatórias e de inclusão, e equidade social, sem romantizar ou culpabilizar o lugar do campo e do quilombo, a partir das ausências de oportunidades outras, de trabalho e profissionalização. A modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no viés desta contextualização, têm sido uma alternativa viável para que o estado brasileiro, possa reparar a ausência no processo educativo, de quem não teve oportunidades de estudar no tempo certo, em se tratando da distorção idade/série.

1.4: Religião

Quando perguntados sobre qual religião pertencem, na tabulação dos dados, o sistema de catalogação considerou as respostas que mais apareceram com frequência. Simultaneamente as respostas foram: “Acredita em Deus, Católica, Cristã, Evangélica”. O que nos revela este dado? Inicialmente, que mesmo estando em um país laico juridicamente, há um número considerável de profissionais da educação que não assumem um determinado credo religioso. Por outro lado, no campo da representatividade, o

cristianismo, representado pelo catolicismo e pelas religiões evangélicas e pentecostais é majoritariamente presente, enquanto principais religiões do público entrevistado. Isto contribui na compreensão a “olho nú” de como estão presentes as representatividades do cristianismo em atividades escolares, como gincanas, formaturas, jornadas pedagógicas, em detrimento do apagamento da manifestação de outras religiões, existentes no contexto das escolas.

Ainda analisando os dados, é possível nos remeter como a escola colonial sempre privilegiou o Ensino Religioso enquanto componente curricular, a partir de apenas uma opção em torno de um credo religioso. O catolicismo, tornou-se neste cenário, a religião oficial do estado, que desde a catequização dos indígenas, também se fez presente nas escolas. Olhar para este passado, nos ajuda a compreender os movimentos contemporâneos, como a volta do Ensino Religioso de forma confessional, a aprovação de leis municipais que obriga a realização de orações católicas antes do início das aulas. Neste sentido, evidenciar a inexistência da valorização da diversidade religiosa na escola, está intrinsecamente ligada ao processo de formação estrutural que nossos professores acessaram.

Com isto, mesmo em tempos de discursos de “intolerância religiosa” nas escolas, esta diversidade não aparece, sendo ocultada pelo perverso racismo religioso, sendo mero ilusionismo imaginar que só o fato de existir uma escola quilombola em um quilombo, o ensino contempla na mesma proporção que fez com o cristianismo, as manifestações da religiosidade popular dos quilombos, as formas de cura, o legado das religiões de matriz africana. Usei o verbo fazer no passado, por acreditar que com o reconhecimento da diversidade religiosa, a garantia e os protocolos de controle da laicidade, bem como as novas diretrizes escolares, têm contribuído para a promoção do equilíbrio no ensino religioso. O Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), garante que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo” (BRASIL, 1996). Mesmo com estas garantias legais, o que vimos é que por muito tempo prevaleceu mais a cultura religiosa do cristianismo, pela sua forte influência desde o Brasil Colônia, que o atendimento das legisções. O que não é novidade, já que contemporaneamente vimos que as legislações continuam a serem descreditadas pelas redes de ensino, a exemplo do não cumprimento da lei 10.639/2003.

A BNCC, por exemplo, como bem disse uma das coordenadoras pedagógicas, das escolas visitadas, orienta que o ensino religioso, não faça adesão a nenhum credo religioso, mas que possibilite que os estudantes conheçam a fundamentação, o surgimento de todas elas, sem tendência-los a fazer escolhas. Esta é uma questão crítica a ser enfrentada pela escola no contexto da diversidade religiosa, tendo em vista que por termos um passado, em que o ensino religioso priorizou apenas uma religião, percebemos

movimentos pela inclusão de manifestações de outras religiões. A escola não pode correr o risco de querer incluir ou reparar, cometendo o mesmo erro do passado, implementando o ensino ou as manifestações das religiões que se viram excluídas deste processo.

A decolonialidade e a mudança de paradigma não dialoga com um processo de reparação que fere princípios, como da laicidade. As religiões de matriz africana, por exemplo, inegavelmente fizeram e fazem parte da história e da cultura de resistência afro-brasileira, mas enquanto manifestação religiosa, não pode ser ensinada ou referenciada enquanto culto na escola, já que estaria repetindo a mesma prática tendenciosa que por muito tempo perdurou na escola colonial, com a pregação do culto católico na escola. No caso das religiões de matriz africana, ou de qualquer outra religião, se é possível apresentar elementos da religião na escola, no campo cultural, social e político, sem fazer menção ao culto religioso, não há impedimento legal ou pedagógico, mas independente da religião, a escola não é o lugar para ensinar sobre a prática ou o culto religioso (sob o risco de está privilegiando uma religião, em detrimento do apagamento de outra), mas de apenas conhece-las, enquanto instituições religiosas, em seus aspectos social, político, cultural e sobre os contextos em que elas surgiram.

Findado a parte da identificação, aberta a todos os públicos, passamos a aplicar o questionário de forma específica para cada público, como segue:

Questionário somente para professores:

O texto introdutório deste grupo de perguntas foi assim apresentado aos professores: “Aqui estão contidas questões, que tem haver com o desempenho e relacionamento do aluno especificamente em sala de aula e a relação do professor com as questões da pesquisa e o período pandêmico”.

Questão 01: Como é o acesso dos estudantes às redes sociais, como youtube, whatzap, plataformas virtuais como zoom, goolge meet, dentre outros?

Falar do acesso a recursos tecnológicos no século XXI, mais precisamente do acesso a internet, nos faz pensar de longe, que as teorias em torno do acesso ou, do que Marshall McLuhan (1960) conceituou de “aldeia global” em que todas as pessoas estariam conectadas por este recurso, tivesse aqui uma resposta ou respostas homogenias, que consistia na confirmação de um acesso democrático destes recursos a todas as classes sociais.

O dado que mais aparece é de fato, o de que a maioria tem acesso. Mas aqui não se trata de uma pesquisa quantitativa, em que pese a tabulação dos dados para mais ou para menos. Numa perspectiva quantitativa e de diálogo com o contexto social em que a pesquisa se coloca, problematizamos o fato de que mesmo

sendo menor o número de estudantes que não tem acesso a internet e ao tabular os dados, encontramos dentre as respostas: 08 que afirmam que os estudantes tem acesso, 07 que diz que os seus alunos não tem acesso, 03 que aponta o acesso à internet como razoável, 01 que diz que existe pouco acesso, 02 que afirmam que o acesso é restrito e , 01 que aponta que o acesso acontece na própria escola. Passamos a discutir por meio destes dados, a democratização do acesso e apontamos um dado importante em que pese a dificuldade de acesso, mesmo com a propoagada idéia de universalização da comunicação virtual, as comunidades rurais e quilombolas, neste contexto são as mais prejudicadas com esta problemática.

Para além da precisão dos dados, alguns entrevistados ampliaram suas respostas apontando questões em torno da forma dos usos pelos estudantes. Uma das questões está voltada para a forma sem controle como as crianças e adolescentes usam as redes sociais, o que na concepção dos professores acabam, ao invés de contribuir com o processo de aprendizagem, comprometendo-a. Outros apontam que a escola também dispõe do acesso livre quando se faz necessário. Por outro lado, há os que tem o aparelho celular mais não tem o acesso a internet em seus lares.

Questão 02: Dos estudantes que não tiveram acesso à internet, no período da pandemia, quantos são quilombolas, o que eles relatam e como o professor relacionou com isto?

Para esta questão tivemos sete (07) perfis de respostas diferenciadas. Me chamou atenção uma delas que diz que “não houve uma preocupação de saber quem teve ou não acesso, e porque não teve, após o retorno à sala”. Após o retorno das aulas presenciais, as escolas passaram a lidar com as mudanças causadas pela pandemia, e certamente, não conseguiram dedicar maior atenção a esta questão crucial, de compreender com os principais sujeitos, seus alunos (as), sobre as dificuldades do acesso à internet, como foi este período pandêmico, para além da realização das atividades de forma remota. Sobre a falta de acesso à internet por parte dos estudantes quilombolas, tiveram 09 respostas que dão conta que existiam alunos sem acesso, não entanto não conseguiam mensurar a quantidade. Para tanto, ainda assim, destas respostas foram identificados um número de 20 estudantes quilombolas que não tiveram acesso à internet e que as atividades escolares eram impressas pela secretaria da escola e eram entregues ao responsável. As informações dão conta de que os que não tiveram acesso à internet, era por conta das condições de não poder possuir um aparelho celular. Outros até tinha o aparelho mais não dispunham de internet. Além da questão sócio-econômica, outras situações chamam a atenção nas respostas dos professores, sobre acompanhamento escolar por parte da família, dentre outras:

“Um pequeno grupo, boa parte que mora em comunidade quilombola”; “Tenho alguns alunos quilombolas e percebi que eles tinham mais dificuldades de acessarem as aulas por não terem um aparelho de celular ou até mesmo a internet”; “somente um em Malvinas. A mãe não tem cel, o pai que

tem é separado da mãe e a irmã simplesmente saiu do grupo. Com relação à internet não sei dizer o acesso do pai e da irmã. Minhas aulas não eram em tempo real justamente para facilitar quem tinha dificuldades com internet, principalmente da zona rural. Escrevia o plano de aula e mandava no grupo junto com os vídeos já baixados (nunca links). Assim podia fazer assim que tivesse internet. No caso do aluno em questão ele só fez as atividades impressas que mandava uma sequência (ele não a família dele)”.

As falas apontam para uma realidade dual da escola no período pandêmico. Se formos observar as primeiras respostas, percebemos que a escola fez o possível para atender a todos os estudantes, mas que não problematizou com o fim da pandemia, as questões de falta de acesso. Nestas falas últimas, o professor deixa claro, uma realidade transversal, atravessada pelas condições sócio-econômicas, de estrutura familiar que afeta o ensino aprendizagem dos estudantes. Tal questão aparece passar despercebida pela escola, enquanto instituição formadora e presente no seio das comunidades. Para além destas respostas, deparamos com as que indicam que tinham alunos com pouco acesso e os que não tiveram acesso nenhum.

3- Você consegue evidenciar a exclusão digital para estudantes do espaço rural, como os quilombolas, em comparação ao acesso aos que residem na cidade? Justifique.

A maioria dos entrevistados (as) responderam sim à evidência da exclusão digital para estudantes do espaço rural, exemplificando os quilombolas, em comparação ao acesso aos que residem na cidade. Foram 11 respostas favoráveis que apontaram dentro de uma mesma pergunta, uma série de questões. A exclusão ou dificuldade de acesso no espaço rural é justificada nas questões apresentadas como lugar com difícil acesso por não dispor de um sinal com qualidade, nos serviços oferecidos pelas operadoras de sinal de internet, aliada à questão econômica. No caso dos estudantes quilombolas, são considerados um grupo de baixa renda. A disparidade no acesso é apontada também como resultado na diferença dos rendimentos de aprendizagem dos alunos. Estas disparidades buscaram ser relativizadas por meio do esforço das escolas em garantir a participação de todos os estudantes, seja via acesso a internet ou através da impressão dos materiais.

Foram registradas 08 respostas, apontando que não vêem diferenças ou disparidades em torno do acesso à internet no espaço rural, comparado ao meio urbano. As respostas dão conta de que os alunos quilombolas que não tem acesso à internet em suas comunidades, acessam o recurso na escola. Outros ao confundirem a pergunta dizem que não acredita na exclusão, neste sentido na escola, e que no caso das comunidades quilombolas não se aplicam, porque existem alunos com acesso a celulares até melhor que dos seus professores.

As questões relativistas, dão conta de que existe uma parte que diferencia o acesso à internet em relação à cidade e de que o acesso é mais fácil para os alunos da cidade, mais que neste espaço há também os excluídos deste serviço. Aqui a questão financeira também é apontada como uma questão preponderante, tendo em vista que em muitas famílias a única renda é oriunda dos programas sociais do Governo Federal, “onde muitos se esforçam, enfrentam as dificuldades financeiras para manterem seus filhos nas escolas. Essa situação não é diferente com algumas famílias que moram na cidade, lá, também tem interior, ‘periferia’”

“Acredito que é muito mais fácil para os alunos da cidade esse acesso digital, porém, também há aqueles que mesmo na cidade são excluídos digitalmente, talvez possa ser que acontece também de alguns quilombolas não serem todos excluídos”.

Esta é uma percepção que atravessa a questão do racismo ambiental e se assenta no debate da desigualdade social, em que precisa ser refletida. No entanto, estas questões aparecem cada vez mais no discurso de alguns professores, que apontam que não há problemas só nos quilombos. O que deixa claro a falta de recorte para as questões de raça, racismo, racismo ambiental, institucional e a compreensão sobre as políticas públicas de cunho afirmativo e de reparação racial, sem desconsiderar o social, mas buscando compreender a especificidade que está em torno de tal contexto e acaba sendo sombreado, por questões ou conceitos universalizados, como a exclusão social.

4-Você percebe distinções econômicas, sociais e de cor, entre os alunos em suas relações cotidianas na escola?

Sobre esta questão, 10 de 20 professores (as) responderam de forma objetiva que não percebem distinções econômicas, sociais e de cor, entre os alunos, em suas relações cotidianas na escola. Dentre as respostas que vão para além do não, há uma série de complementações que dão conta de que não existe distinções, porque a vivência na escola é boa e que a escola trabalha “a igualdade e questões sociais como racismo, preconceito, valores...”. Aqui a questão suscitada dá conta de limitar apenas a ação educacional da escola, sem levar em conta os aspectos estruturantes, como os sociais, raciais e de classe. Destaco uma resposta que me chamou atenção, em que aponta que não há diferenças ou se existe é muito pouca ou quase não notável. O que nos leva a entender que as questões aqui apontadas não devem ser desconsideradas pela escola, pela questão quantitativa, tendo em vista a sua ocorrência. Além disto, a boa convivência entre os estudantes é justificada como fator que não diferenciam. As “brincadeiras sem graça”, ainda acontecem e são combatidas pelos professores.

Oito respostas apontam de forma taxativa e enfática, que as distinções existem, o que aponta para uma divergência de opiniões de forma radical entre os professores e não relativizada. Ainda há quem afirma que existe diferenças, vai mais além, dizendo que “esses alunos geralmente são negros e de baixa renda” e para além disto vêem diferenças na questão econômica e de lazer, e do próprio acesso à internet.

Da mesma forma que enfatizamos anteriormente que a questão das diferenças entre os estudantes não pode ser vista pela escola, por uma questão apenas quantitativa, como apontou uma das respostas, em que afirma que a diferença é tão pouca que não é notável, também compreendemos que em uma pesquisa qualitativa, não está em voga apenas os dados quantitativos que aparecem em maior número, mais as demais questões minoritárias. Compreendemos também que pela lógica culturalmente adotada, de considerar sempre o maior número, ou seja, para decisões coletivas, prevalece a decisão da maioria, assim como nos demais espaços coletivos, esta lógica na escola não é diferente, onde o método de decisão é sempre tomado pela maioria de votos. No entanto, isto pode valer para aprovação de regras, eleições, mas para questões subjetivas, como a que estamos discutindo nesta questão, não se aplica. E com isto corre-se o risco de desconsiderar inclusive uma minoria, que já é excluída e está em níveis de desigualdade em relação às majorias, estas já consolidadas e contempladas no paradigma de maioria.

Dentre as respostas, apenas uma foi identificada, com um teor mais crítico e alinhado às questões das diferenças presentes na escola: “O professor e a escola na educação atual possuem um papel fundamental, que é levar o aluno a perceber que através de diálogo, roda de conversas, participação em conjunto, passa-se a compreender que, classe econômica, modo de vida e cor estão voltada para questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe a escola, sendo necessário para isso, incluir questões a serem discutidas e que sejam, também refletidas tais como: etnia, raça, gerero, classe, entre outros”.

5-Há diferenças de aproveitamento escolar entre os alunos? A quais fatores se deveriam essas diferenças?

Dos vinte e um (21) entrevistados, a metade (11), apontam que existem diferenças de aproveitamento escolar entre os alunos. Três (03) dizem que não há, e sete (07) abordam a pergunta de forma aberta e subjetiva. Quem diz sim em sua maioria não argumentam, apenas dizem sim, mais tem os que apontam questões, como a falta de acesso à internet, a falta de condições pedagógicas dos pais no auxílio às atividades. Aparecem ainda questões de cunho econômico e social, o interesse do aluno, as dificuldades encontradas no seio familiar, como a questão da nutrição dos estudantes, a falta de condições seja elas econômicas ou de formação, como justificativa desta diferença no aprendizado, além do nível de escolaridade dos pais.

Considera-se ainda, os alunos com necessidades especiais. Uma resposta aponta que “essa diferença vem de berço, pois as famílias destes, sua maioria não tiveram um bom grau de instrução escolar”. Aqui o entrevistado (a) sucita uma percepção ainda empregnada em um senso comum, que também está presente em certa medida no ambiente escolar, quando atribui as diferenças a um fator de herança, apontando a falta de acesso à escola. O que parece cômodo considerar que se trata de um problema tão antigo que é comum existir. Dentre as respostas que apontam que não há diferenças, para além das objetivas, existe respostas que apontam que não há diferença, e que isto depende do interesse do aluno.

As respostas abertas apontam que o acompanhamento familiar a partir da experiência da pandemia, faz a diferença, e que o acesso à tecnologia, principalmente no período pandêmico, e a integração social contribuem para uma melhor interação com os conteúdos escolares. O conceito “equidade de direitos” aparece nas respostas, como uma necessidade para a resolução das diferenças. Resumidamente, percebemos que as diferenças estão atribuídas a questões mais externas à escola, como a responsabilização à família, as questões econômicas e ao próprio interesse dos estudantes, o que evidencia uma insenção sobre questões curriculares e estruturais e até de recursos humanos neste sentido.

6-Qual a sua percepção sobre racismo e racismo institucional? Como você lida com isto em sala de aula? Na sua opinião a escola é um lugar que pode combater ou reproduzir o racismo

A questão busca dar conta de compreender qual a compreensão dos professores sobre racismo e como lidam e vêem o racismo no contexto escolar. De forma subjetiva os professores (as) trouxeram uma abordagem, apontando o racismo como comportamento agressivo que atrapalha o relacionamento social. Uma das respostas, diz que do ponto de vista das relações humanas é possível haver comportamentos diversos, porém o racismo não se enquadra neste bojo, e que precisa ser encarado como algo perigoso e destruidor.

Já o racismo institucional é tido como discriminação que ocorre dentro das instituições públicas e privadas que promove a exclusão ou preconceito racial. O entrevistado (A), aponta que “ em empresa, por exemplo, o fato de haver um número muito menor de negros em cargos de gestão é um forte indício de racismo institucional” e complementa que a escola pode desenvolver um trabalho de conscientização em prol da aceitação da diversidade. O racismo institucional também é tido como estrutural e arraigado no subconsciente, o que precisa ser abordado cotidianamente. O entrevistado (B) em sua prática pedagógica diz que “tento trabalhar sempre com as diferenças, fazendo com que os alunos entendam e se conscientizem que somos todos iguais, com percepções e valores étnicos, sociais e culturais diversificados”. Além de apontar a escola como lugar de socialização. Nesta mesma linha é

perceptível que na fala dos professores, há um número considerável de ações mesmo que pontuais ou individuais, no sentido do combate ao racismo.

Os professores consideram que há racismo na escola e que eles abordam o assunto e acontece palestras sobre o tema. Mesmo afirmando escola como lugar de combate, afirmam que ainda são poucas as ações e apontam para uma dificuldade de lidar com o racismo em sala de aula, tendo em vista a sua existência e persistência histórica e estrutural, e orienta que deve ser trabalhado em conjunto com a família e a escola.

A ação pedagógica de combate, como aponta alguns, precisa ser tratada com cuidado para, ao invés de combater não reproduzir ainda mais o racismo. Neste sentido, a maioria aponta que a escola pode combater ou reproduzir o racismo, mas que o ambiente familiar também tem esta função. A entrevistada (v) também considera a escola, como lugar crucial para a reprodução do racismo e ao mesmo tempo, ela pode ser o lugar do combate, por meio da discussão da temática, com vistas à construção de um processo de transformação, do que está posto ou das construções sociais que os estudantes trazem para dentro da escola.

Como os professores (as) foram atingidos (as) pela pandemia, em termos de acúmulos de trabalho em casa, no trato às questões tecnológicas com o sistema remoto, etc?

Sobre tal questão, os entrevistados (as) trazem os relatos de suas vivências durante o período pandêmico. Os relatos expressam a sobrecarga, a indefinição de uma carga horária, o uso de recursos tecnológicos próprios, os traumas. “Hoje em dia, não faço questão de estar com o celular ou computador. O uso destas ferramentas me trouxe cansaço, pela forma constante que foi a utilização desses recursos durante esse período. Parece ter me deixado com trauma. Se não fosse necessário, não usaria mais”. (Entrevistada A). Por outro lado, mostra o aprendizado e as experiências positivas em meio ao caos: “A pandemia nos deixou marcas jamais esquecidas. Passamos a ser pessoas melhores e mais humanas. Querendo ou não, aliamos às tecnologias, deparamos com ferramentas que não estávamos habituados e superamos, acredito, com a união e troca de experiências de todos”. (Entrevistado B).

Diante de duas afirmações que apresentam visões diferentes, compreendemos como o (a) professor (a) se relacionou de diferentes maneiras com a pandemia, e como ela foi revelando facetas até então ocultas no sistema público de educação, como por exemplo, a falta de estrutura de recursos tecnológicos. O desgaste é justificado na fala dos professores, tanto pela falta de uma definição de carga horária, (já que a dinâmica virtual alterou a rotina dos professores, tendo que adaptar à realidade

e a própria condição de acesso a internet. Em muitos casos, como relatam os professores, o diálogo com os pais dos alunos acontecia, depois que eles voltavam do trabalho), quanto pela falta de compreensão e formação para lidar com o aparato tecnológico de aulas remotas. Alegam ainda a falta de interesse e a própria falta de compreensão dos alunos com estas ferramentas.

Situações como estas relatadas, passaram também a gerar um processo de ansiedade no professor (a). “Muita coisa que poderia ser resolvida facilmente na sala de aula através da oralidade do contato físico precisou ser traduzida em papéis, vídeos e outras formas para conseguir chegar aos alunos e muitos sem terem as habilidades necessárias para lidar com o ensino remoto” (Entrevistado D). Uma questão apontada é sobre a validação das aulas e do tempo de serviço neste período e formato de ensino, em que os professores não tinham certeza se isto seria contabilizado como trabalho comum. Sobre esta questão, pontuamos que, após a Pandemia, o Governo Bolsonaro descredibilizou a pandemia e o tempo de serviço remoto dos professores. Para além disto, como relatam alguns entrevistados (as), houve casos que levaram ao adoecimento mental, diante da insegurança, do isolamento e do lidar, para além da escola, com a pandemia no espaço social e familiar.

8- Sobre a saúde mental, dos profissionais, como a escola buscou lidar com esta questão? Houve casos relativos a sofrimento psíquico, ansiedade a cerca do isolamento e da ausência física no espaço escolar na sua área de atuação?

As questões até aqui suscitadas pelos entrevistados (as) nos remetem a um olhar talvez nunca antes revelado e que acabam sufocadas pelo tamanho do que foi a pandemia, ou relativizados pela própria dinâmica que se deu com a pandemia na escola. Sobre a saúde mental dos profissionais da educação temos alguns relatos:

“Houveram muitos casos, infelizmente a escola não promoveu nenhuma ação no sentido de ajudar o professor” (entrevistado A);

“Muitos casos, inclusive de afastamento. E se o sistema de gestão permitisse, muitos outros teriam se afastados de suas funções”. (Entrevistado B)

“Sim, eu mesma desenvolvi crises de ansiedade que até os dias atuais não superei ainda. A escola ficou alheia a todos esses problemas psíquicos, pois a mesma estava totalmente despreparada para lidar com esse contexto. Infelizmente a pandemia atingiu todos os setores educacionais” (entrevistado D).

Além de lidar com a novidade da pandemia, no sentido de encontrar saídas para manter o aprendizado do alunado, o professor (a) como todas as demais pessoas, também foram atingidos socialmente e no seu seio familiar, pela doença, com perdas de parentes e pessoas próximas. Chama atenção, o fato do acontecimento de adoecimento entre professores (as), que parece ter passado despercebido pela escola. No entanto, os que apontam esta questão, não direcionam uma culpabilização à instituição escolar, em não promover ações de enfrentamento, dado o clima de tensão, de improvisação e do “apagar incêndio” com o novo método pedagógico, adotado no período pandêmico.

Por outro lado, há um sentimento de insensibilidade por parte da gestão pública, para um olhar específico para os professores e da possibilidade do adoecimento. Portanto, era na própria escola em momentos de reuniões, que os professores se sentiam acolhidos na partilha dos anseios. Afirmam ainda que foram promovidas lives pela UNDIME, no intuito de tranquilizar o professor. Mas há relatos, entre as respostas, que apontam que não houve adoecimento de cunho específico, prevalecendo de forma enfática, o discurso da solidariedade entre os colegas. A ansiedade pelo aprendizado dos alunos, e como seria a volta da normalidade, também afetou os professores (as).

Não houve uma discussão sobre a saúde mental e como o professor, nem os demais profissionais da escola estavam ao retornar às atividades presenciais não. Em conversas com alguns colegas era visível o medo e a insegurança do retorno, eu mesma voltei com receio do que poderia encontrar no contato com tantas pessoas no mesmo ambiente alguns que se cuidava e outros que não muito (último entrevistado, 2022).

9- E com o retorno das aulas presenciais, como você avalia a autoestima dos alunos e dos professores (as)?

Na visão dos professores, o retorno as aulas trouxeram sentimentos diversos. Alguns alunos com autoestima baixa e ainda impregnados numa dinâmica virtual, e descomprometidos com o retorno presencial, por outro lado, a permanência das aulas mesmo que de forma virtual garantiu uma motivação dos estudantes e uma rápida readaptação. Ainda assim, identificamos em algumas falas, a presença da ansiedade, tanto de professores, como de estudantes.

Os professores, sentindo-se aliviados com a volta às aulas, porém, por sua vez ainda se mostravam ansiosos e angustiados com a mudança na aprendizagem dos alunos, já que este foi um dado posteriormente identificado com a volta às aulas presenciais, o que levou a uma defasagem no

aprendizado e na prática de leitura. O que é perceptível é que a maioria aponta uma baixa autoestima por parte dos alunos, e tem os que apontam alunos motivados, significando que tais apontamentos dão conta, de que se trata de um ambiente coletivo que em qualquer situação haverá comportamentos diferentes entre os estudantes. Mas a pandemia aponta como um diferencial e um demarcador importante tanto para professores, como estudantes, tendo em vista a experimentação de um novo modelo de ensino aprendizagem e diálogo, com um contexto novo que foi sendo apreendido.

10- Descreva seu entendimento sobre educação quilombola, a lei 10.639/03 e qual sua percepção sobre a aplicação/efetivação ou a não efetivação desta modalidade e desta lei na sala de aula

“Na minha disciplina não tem como associar conteúdos culturais” (entrevistado B). Abro esta questão com esta emblemática afirmação, que aponta para várias problematizações. Uma primeira se assenta no desconhecimento do professor (a) sobre a amplitude da lei, que não se trata tão somente de questões culturais. Uma segunda questão está impregnada numa perspectiva pedagógica demasiadamente colonial, em que aponta ou segmenta o ensino da cultura afro-brasileira, ou da educação escolar quilombola apenas para e nas disciplinas como História, Sociologia, Artes e afins. Apontando para um reducionismo histórico em que predomina a ideia de que tais questões têm lugares por excelência para serem debatidos. Em terceiro lugar, está a falta de informação do professor sobre a Educação Escolar Quilombola, enquanto uma modalidade da educação básica e não como, uma disciplina. A qual deve permear de forma integrada e interdisciplinar em todo o currículo.

Ainda assim, há um reconhecimento pela necessidade da efetivação da legislação escolar quilombola e da lei 10.639/03, em que o professor aposta em quem milita pela efetivação das mesmas e a aplicação da lei, enquanto direito de forma interdisciplinar. “A efetivação dessa modalidade desta lei nas salas de aula enriquecerá o universo cultural do nosso povo, de modo que seus direitos serão reconhecidos e passarão de forma justa e legal a ser exigidos e prevalecido nas sociedades” (entrevistado C). Tem-se aqui uma compreensão para além do ato educativo em sala de aula, de como a escola pode cumprir um papel educador no processo de formação crítica de sujeitos conscientes de seus direitos.

Esta já é uma realidade em escolas quilombolas em que a comunidade tem participado de forma colaborativa, em que a escola tem conseguido envolvê-la nos processos formativos e de intercâmbio de saberes locais. No contexto das escolas aqui pesquisadas, encontra-se algumas experiências voltadas para a abordagem de conteúdos condizentes com a modalidade e a temática da cultura afro-brasileira. “Na nossa escola trabalhamos sempre com conteúdos afro-brasileira, a cultura, economia e conteúdos referentes a conteúdo sobre o continente africano, enfatizando mais no mês de novembro.

Mas esses trabalhos, infelizmente ficam mais na teoria” (entrevistado E). A questão aqui apresentada refere-se o modo como as temáticas aparecem em algumas escolas de forma pontual e amplia para percebermos a limitação da prática, que tem se dado, mas por ocasião do Mês da Consciência Negra, reforçando o que já discutimos sobre um processo de folclorização de tais temáticas, voltadas para datas “comemorativas”.

Essa lei é de suma importância, no entanto a data por diversas vzs só é lembrada em data comemorativa, poderia ser feito um trabalho ao longo do ano, para que os alunos entendam e se sintam parte dessa discussão e que tenham consciência que diz respeito à toda uma sociedade.

A limitação à teoria também aqui apontada pelo entrevistado, diz de uma ausência de implementação das Diretrizes de forma contínua, que não consegue ampliar para o que preconiza as Diretrizes sobre a perspectiva de uma práxis pedagógica, capaz de dialogar com a contextualidade local, o que possibilitaria a realização de projetos pedagógicos que vão além da teoria. Não é novidade a confirmação de que tais conteúdos são trabalhados com mais efetividade no mês da Consciência Negra, e a quebra desta lógica carece de um processo de formação do professor (a), como é aqui apontada:

“Assunto novo para meu conhecimento, mas acho que será de grande valia essa modalidade na sala de aula”.

“Ainda não tenho muita propriedade do assunto. O que é com base nos conhecemos de descrições em grupos. Estou precisando de um estudo, mas aprofundado na lei”.

“Meu conhecimento ainda é muito pouco. Sinto que preciso estudar muito para entender melhor e melhor transferir”.

“Vejo que é uma Lei que ainda está no papel, uma lei dessa magnitude precisa ser posta em prática, falta formação para os professores, além de uma ótima formação inicial, necessitamos de acesso às pesquisas, materiais e espaço para compartilhar informações”.

“Devemos trabalhar de forma diferenciada, com base na lei, mas na verdade não tivemos capacitação ainda sobre o assunto”.

“Ainda sabemos pouco sobre a educação quilombola, por isto anseio em efetivar esta modalidade para que nós professores ficarmos inteirados desta educação que será bem recebida por nossa classe”.

A lei 10.639/2003 completou em novembro de 2023, 20 anos de sua criação, e as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola da Bahia, completará em julho de 2025, 12 anos de existência, já as Diretrizes Nacionais completaram em 2024, 12 anos de instituição. Trazer na íntegra a fala dos entrevistados (as) apresenta um significado de desconhecimento por parte do professor, e uma afirmação que vai além da necessidade do processo de formação, que se trata da não culpabilização do mesmo, por tal desconhecimento, mas de um apagamento educacional que está cunhado muito antes da ausência deste ensino na escola, mas na escolha política das gestões públicas educacionais.

Ainda assim reconhecem que:

“Pouco conheço da lei, mas muito entendo e compreendo das necessidades da efetivação dessa modalidade de ensino em todos os níveis de ensino”.

“Precisa ser trabalhado para quebrar essa barreira é esse preconceito que existe”.

“Seria importante ter essa disciplina na grade curricular, porém é necessário a formação dos professores”.

“Compreendo que a Cultura Afro-Brasileira deve ser cada vez mais propagada nas salas de aula com o intuito de que esta modalidade seja assídua em ambientes educacionais”.

“Modalidade da educação básica que deveria ser ofertada a população quilombola, garantindo o acesso a um currículo que possibilite o conhecimento e valorização de sua cultura, no entanto não se ver isso. Sabe-se da obrigatoriedade, mas não há a aplicação da lei”.

As falas anteriores referentes ao desconhecimento por parte dos professores, dialogam com uma sensibilização, que reporta sobre a constatação de que, quando o professor que está na ponta, tem um mínimo de acesso ao conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e a educação escolar quilombola, imediatamente isto é interligado a uma necessidade enquanto direito, mas também, como necessidade de ensino e acesso a um conhecimento historicamente ainda negado.

E sobre a Educação Escolar Quilombola:

“Entendo a educação quilombola como uma forma de voltar essa formação para o respeito aos costumes, história e importância social destes na construção e desenvolvimento de um povo. Fazer assim, entender-se a contribuição dessa cultura”.

“A educação escolar precisa seguir em consonância com as demandas das comunidades quilombolas, suas histórias, culturas, saberes, visões de mundo, de modo a garantir o acesso a uma educação de qualidade, bem como a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema de ensino”.

Depoimentos deste nível, nos faz entender que não precisa de muito para que o professor tenha uma compreensão daquilo que parece está longe. A educação escolar quilombola ainda é vista como novidade porque é algo ainda tido como exótico, tendo em vista que a educação escolar quilombola, enquanto uma excludente e insistente vontade de verdade, permanece ainda apagada, mesmo sendo tratada dentro de uma legislação específica como direito das populações quilombolas, e dever do ente público de garantir a sua implementação.

Questionário apenas para a Coordenação Pedagógica:

As questões aqui elencadas, partem do princípio de conhecer de forma mais global e minuciosa a presença e participação dos alunos e professores nas questões apontadas pela pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados por estes públicos na pandemia da Covid-19. Das 03 Coordenadoras Pedagógicas, duas responderam, sendo que a escola do quilombo de Volta Grande não tem uma coordenação específica.

Todos os estudantes tiveram acesso às aulas remotas na pandemia? Se não, como a escola tratou a falta de acesso à internet, inclusive aos estudantes quilombolas? Como considerou as limitações dos alunos quilombolas a esta modalidade metodológica?

Em todas as escolas pesquisadas, constatou-se que nem todos os alunos tiveram acesso às aulas remotas, tendo em vista que nem todos tinham acesso ou ao próprio aparelho de celular. A coordenação respondeu que aos que não tiveram acesso, foram desenvolvidas atividades impressas, que eram entregues na secretaria da escola. Quando perguntadas sobre o acesso de estudantes quilombolas, as escolas não têm uma resposta voltada para este público, tendo em vista que tratou a questão de forma generalizada, buscando alternativas para abranger a todos os estudantes.

Aqui é possível ter uma visão para a questão do atendimento universal, quando se trata de políticas educacionais sem o recorte para as questões de raça, por exemplo. Questão esta já suscitada anteriormente. No caso da Pandemia, isto só ficou mais claro e não é possível ter dados recortados para

muitas questões que buscamos problematizar dentro de uma especificidade ao estudante quilombola. Talvez apenas a questão da vacina seja possível de ser quantificado, dado ao fato de ter um direcionamento para os estudantes quilombolas, enquanto grupo prioritário. E esta passa longe de ser mais uma questão em que a escola deve ser responsabilizada, tendo em vista uma questão estrutural na efetivação e ações de políticas públicas universais, sem o olhar da especificidade para grupos subalternizados, ainda mais pensando uma pandemia global.

Quantos alunos tiveram acesso às aulas durante a pandemia ou às atividades planejadas?

Os dados informados dão conta que 80 a 90% dos alunos matriculados acessaram as aulas durante a pandemia ou às atividades orientadas e escritas.

No entendimento de vocês, a pandemia causou exclusões ou ela expôs/evidenciou exclusões? Ou as duas coisas, o que é mais provável?

A falta de celular e do acesso à internet é apontado como elementos que causaram um abismo entre aluno e escola. Por outro lado, a escola como já mencionado, esforçou-se para garantir a participação de todos os estudantes nas atividades propostas. Portanto a questão da exclusão causada ou não pela pandemia não aparece de forma evidenciada nas respostas das coordenadoras pedagógicas.

A escola buscou manter contato com os estudantes sem acesso à internet durante a pandemia? Como foram estabelecidos esses contatos? Esses contatos eram frequentes? Qual a sua periodicidade?

O contato com os alunos que não tinham acesso a internet aconteciam semanalmente, já que eles iam até a escola buscar as atividades. Além da manutenção do diálogo com a família.

Como a escola abordou as datas comemorativas durante este período pandêmico, inclusive o Dia Nacional da Consciência Negra?

As datas foram abordadas também de forma virtual, por meio de vídeos compartilhados e atividades escritas.

Como o calendário festivo integrado à escola foi afetado na pandemia? Os alunos realizaram atividades sobre essas datas festivas? Quais e como se deram?

Segundo as coordenadoras pedagógicas, esta ação se deu em torno de atividades de leitura e escrita.

Quais as religiões dos alunos? É possível estimar o número de alunos católicos? Evangélicos? Candomblecistas? Espíritas, dentre outros? Há fichas de identificação dos alunos? Se sim quais são os dados que a ficha contém?

Esta é uma informação que de acordo a coordenação pedagógica não compõe na ficha de matrícula dos alunos, não sendo possível identificar a denominação religiosa dos mesmos, salvo aqueles (as) que já são conhecidos pela escola.

Sobre o currículo municipal da educação recentemente reformulado, incluindo a modalidade da educação escolar quilombola, como esta escola discute ou participa da implementação do mesmo junto à secretaria de educação? Se ainda não foi implementado nesta escola, quais são as dificuldades ou gargalos que impede que isto acontece na prática?

As respostas aqui dão conta de que “, a Educação Quilombola ainda é uma novidade para esta escola, devido a falta de conhecimento mais aprofundado e formação, não sabemos como garantir esses conhecimentos de forma adequada”. Passados 10 anos da implementação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola, a modalidade ainda é tida como novidade na Rede de Educação Básica Municipal, sendo argumentado pela falta de conhecimento e formação para lidar com os conteúdos. Os profissionais de educação de forma coerente assumem a necessidade de uma formação específica e a sua falta de conhecimento sobre a modalidade, afirmando que até então nunca tiveram “orientações como trabalhar em sala de aula”.

Como se encontra a questão do retorno do ensino religioso na escola? As religiões de matrizes africanas são contempladas? De que forma?

De acordo com as entrevistadas, a disciplina de Ensino Religioso busca abordar as diferentes religiões. Isto é o que preconiza inclusive a BNCC, que busca orientar o ensino religioso numa perspectiva pedagógica que dê conta de estudar todas as disciplinas, no sentido de o aluno ter acesso a este saber de forma diversificada, sem a escola fazer orientação de credo religioso. Porém apontam as respostas, que existe resistência em abordar a questão de forma específica, além de faltar material adequado para uso do professor.

Como a escola tem trabalhado ou abordado as questões relativas à lei 10.639 que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas públicas? Caso não existe nenhuma ação neste sentido, a que vocês atribuem esta ausência?

Se falta formação e conhecimento para lidar com a educação escolar quilombola, com a lei 10.639 que tem o dobro de tempo de criação, em relação a modalidade da educação escolar quilombola, esperava-se que fosse diferente, mas não é, infelizmente. Mesmo considerando que a escola já trabalhou em anos anteriores, ou trabalha de forma esporádica, as temáticas relativas à lei na semana da Consciência Negra e de forma superficial, o motivo recai novamente na falta de acesso ao conhecimento no trato pedagógico e didático da questão.

Como os alunos se identificam? Como negros? Como quilombolas? Há outras categorias que são utilizadas?

A questão da identidade e da autoafirmação é apresentada nas respostas com uma diversidade de informações pertinentes à coleta de dados que apareceram no estudo de campo, a exemplo da autoafirmação identitária de estudantes negros e quilombolas nas escolas. Há alguns alunos que se identificam como negros, mas a grande maioria nega sua identidade e não se reconhece como tal, e se assumem como morenos. “Eles nem sabem ao certo o que é ser quilombola. Acredito que a escola é quilombola porque recebe alguns alunos de Cafelândia e Segredo ou pela localização. Precisamos ser melhor orientados enquanto isso”. A fala da coordenadora pedagógica, aponta um dado identificado em todas as escolas, sobre a alegação dos professores, mediante a falta de autoafirmação e de pertencimento por parte dos estudantes quilombolas.

Além da afirmação dos professores, a falta de autoafirmação dos estudantes quilombolas fica mais evidente quando estes saem de seus quilombos para estudar em escolas localizadas nos centros urbanos. A construção da identidade quando estes, tem acesso à escola em seus próprios territórios e que a escola consegue garantir um ensino de forma contextualizada se dá de forma processual. Quando nem isto é possível, potencializado pela política de fechamento das escolas quilombolas, este processo de autoafirmação se torna mais complexo, tendo em vista o afastamento pedagógico das escolas “urbanas”, em relação às comunidades rurais quilombolas. Por outro lado, as referências que as crianças e jovens quilombolas acessam sobre o ser preto (a), são de fontes convencionais e historicamente racistas, que reportam o lugar do negro, como o subalternizado. Esta é uma questão que a escola pode trabalhar a partir da inserção de material didático afrocentrado nas bibliotecas escolares.

Outra vertente, trazida na fala da coordenadora, diz de uma questão observada nas escolas visitadas. Trata-se de escolas que não estão localizadas em territórios quilombolas, mas tem estudantes matriculados de comunidades quilombolas. A escola por sua vez, por não fazer parte desta construção identitária e também de não se sentir parte, sente-se pelo contrário, forçada a implementar as

diretrizes, mais por uma questão de direito garantido aos quilombolas e dever da escola, do que por uma vontade pedagógica.

Qual a percepção da comunidade escolar sobre as condições materiais da escola? Sobre o ensino que a escola assegura aos alunos?

A resposta foi reduzida à falta de conhecimento acerca da educação escolar quilombola. O que de certa forma contempla a dimensão da falta de estrutura pedagógica no ensino ofertado aos alunos quilombolas, de forma contextualizada.

A comunidade escolar julga haver na Bahia e no Brasil justiça social? Qual a percepção da comunidade escolar sobre o conceito de justiça social? Como é possível reivindicar justiça social?

Esta questão buscou problematizar a visão das entrevistadas sobre questão social, tendo em vista que a questão do racismo, por vezes é justificada como um problema social e não racial no Brasil. “Não há justiça social, as diferenças historicamente construídas no país separam ricos de pobres, negros de brancos e esse ciclo dificilmente se quebra, mantendo assim cada um em seu devido lugar. Aqueles que não tem oportunidade seguem passando esse legado aos seus descendentes” (Entrevistada A). Aqui a resposta evidencia a justiça social, como ausente no tecido social, gerando desigualdades geracionais. Na visão da entrevistada (B), este é um assunto que deveria ser mais trabalhado na escola, já que não tem uma disciplina que o aborde especificamente.

Qual a percepção da escola acerca da questão do racismo e do racismo institucional? Como a escola lida com esta questão? Já houve algum caso de racismo na escola? Na sua opinião a escola é um lugar que pode combater ou reproduzir o racismo?

Para as entrevistadas o racismo é tido como elemento enraizado na sociedade. O que coaduna com a perspectiva do racismo estrutural que define as relações sociais. Afirmam que o racismo na escola acontece mais entre os alunos e a prática é combatida quando chega ao conhecimento do professor (a). A segunda entrevistada afirma que “não houve racismo de certa forma” (entrevistada B). A expressão deixa em aberto questões implícitas e explícitas sobre o racismo, no sentido de questionar a dúvida da existência do racismo, podendo a expressão “de certa forma” traduzir uma indiferença da escola para as práticas racistas, ou relativizar ou diminuir o ato.

Quantos alunos quilombolas participaram das atividades escolares remotas? Quantos deixaram de participar? Quais as causas da não participação?

Esta questão já foi atendida anteriormente pelos professores (as). Porém confirmada pela coordenação pedagógica, sobre a dinâmica adotada para atender e contemplar todos os estudantes, sendo de forma remota, com aulas virtuais ou com atividades escritas para quem não tinham acesso ao celular e a internet.

Sobre a saúde mental, dos profissionais, como a escola buscou lidar com esta questão? Houve casos relativos a sofrimento psíquico, ansiedade acerca do isolamento e da ausência física no espaço escolar e na sua área de atuação durante a pandemia?

Esta questão foi feita também para o público de professores e refeita para a coordenação pedagógica a fim de entender o nível de interação dos dois públicos sobre a questão, e como a coordenação pedagógica percebeu caso existiu questões de adoecimento dos professores. Para a Coordenação pedagógica, o abalo psicológico, causado aos professores (as) foi percebido no retorno das aulas presenciais. Além da defasagem na aprendizagem dos alunos, bem como a diferença no comportamento com a volta às aulas presenciais, o que intensificou ainda mais esta situação entre os professores. De acordo com as coordenadoras, foi inclusive sugerida em algumas escolas, a presença de profissionais da psicologia, a fim de amenizar tal situação.

E com o retorno das aulas presenciais, como você avalia a autoestima dos alunos e dos professores?

A autoestima dos professores e alunos foi vista pela coordenação pedagógica como muito abalada, com registros de angústia por parte dos professores, dado o fato de os alunos não estarem tendo o mesmo nível de aprendizagem de antes. A situação levou à desmotivação e dificuldade dos alunos na resolução das atividades.

Descreva seu entendimento sobre educação quilombola, a lei 10.639/03 e qual sua percepção sobre a efetivação ou a não efetivação desta modalidade e desta lei na sua escola.

Infelizmente apenas uma coordenadora pedagógica respondeu esta questão. Na visão da entrevistada a lei 10.639/03:

Tenta amenizar os problemas ligados a negação da cultura afrodescendente na sociedade brasileira, sugerindo que os conteúdos escolares abordem de forma aprofundada e reflexiva as contribuições desses povos para a formação da nossa sociedade brasileira, e as distorções que aconteceram ao longo da história que manipulam o conhecimento e torna a cultura e a realidade desses povos algo negativo

O entendimento é muito pertinente, porém esbarra no que tanto os professores (as), como coordenação pedagógica já apontaram, sobre uma necessidade de formação e da ausência de uma ação política pedagógica da implementação tanto da lei, quanto das diretrizes da Educação Escolar Quilombola.

Em que pé anda a discussão da implementação da BNCC nesta escola? Em sua opinião a BNCC dialoga ou não com as modalidades específicas da educação, como a quilombola?

A BNCC é a Base Nacional Comum Curricular que orienta as Diretrizes e subsídios pedagógicos das redes públicas de ensino no Brasil. Muito criticada por pesquisadores, especialistas e ativistas de movimentos voltados para a educação contextualizada às modalidades específicas da educação básica, como a Quilombola, por buscar ser uma base comum que acaba por sufocar os saberes locais. Neste sentido, entender o que pensa a coordenação pedagógica que lida no cotidiano com esta questão é indispensável neste estudo. “Não vejo muito avanço em implantar a BNCC, tornar os conteúdos iguais no território nacional se a prática na sala de aula não se modifica. O preconceito ainda é gritante e a falta de conhecimento impede de avançarmos na mudança de pensamento e atitudes” (entrevistada A).

Questionário apenas para gestão escolar:

As perguntas aqui direcionadas, buscam nortear um conhecimento mais geral, buscando compreender a presença dos diversos atores e atrizes na comunidade escolar, dentro e fora dela, elencando para além disto, as questões da pesquisa e da pandemia. Todos os gestores responderam ao diagnóstico, lembrando que a escola de Volta Grande é gerida pelo gestor da escola da sede, a escola Natalice.

A gestão escolar percebeu algum processo de evasão dado pelo momento pandêmico? Se sim, a escola utilizou de estratégias para garantir a permanência destes alunos na escola? Quais?

Há, segundo os gestores poucos registros de estudantes evadidos. A estratégia utilizada foi a realização de buscas junto à família, em alguns casos, sem lograr êxito.

Como a escola avalia a participação da família no momento de pandemia? E por quanto tempo a escola permaneceu fechada?

Com as escolas fechadas por mais de um ano letivo, os gestores afirmam que a participação da família foi positiva, como também relatam que existia aquelas que estavam preocupadas com o momento e outras que não levaram tão a sério o momento pandêmico, o que consequentemente afetou a aprendizagem dos alunos.

Como a escola abordou as datas comemorativas durante este período pandêmico, inclusive o dia Nacional da Consciência Negra?

Da mesma forma que foi abordada pela coordenação pedagógica, os gestores responderam que os temas foram trabalhados de forma remota, garantindo assim o planejamento anual.

A pandemia alterou a vida escolar dos alunos e professores? Detalhe como alunos e professores foram afetados?

A gestão escolar reconhece que a pandemia causou transtornos tanto para professores, como para estudantes. Destacam que os alunos tiveram prejuízo na aprendizagem, e para os professores, a falta de aulas presenciais é apontada como fator negativo, acarretando na adoção de um sistema remoto e de atividades impressas.

Quais as ocupações dos pais dos alunos?

Por serem majoritariamente oriundos de comunidades rurais, a ocupação dos pais dos alunos se dá na atividade agrícola, como lavradores, trabalhadores rurais, seja, como diaristas ou como proprietários.

A escola assegura merenda aos alunos?

Sim.

Qual a relevância da merenda para a frequência escolar? Foi distribuída merenda durante a pandemia? De que forma?

Os gestores destacaram a importância da merenda, registrando que “alguns alunos vêm para a escola sem fazer as refeições”. Sendo assim, a alimentação escolar foi mantida durante a pandemia com distribuição para os alunos, através de kits.

A escola recebe apoio de deputados estaduais, vereadores ou de outras autoridades ou lideranças políticas? Se sim como se dá este apoio?

Em se tratando de escolas localizadas tanto na zona urbana, distrito e zona rural, identificamos repostas diferentes. Uma das escolas, destaca o apoio e a presença do vereador da comunidade, já outra escola, afirma receber apoio apenas do poder público local.

A escola está satisfeita com as suas condições materiais? Justifique.

Igualmente à pergunta anterior, dos três gestores, dois responderam e nos trouxeram respostas divergentes. Um gestor respondeu que sim, está satisfeito com as condições materiais da sua escola. Outro, disse que não, que “sempre falta alguma coisa”. Fazendo um paralelo da questão anterior com esta, as duas tem relações semelhantes e significativas, pois as respostas, apontam para questões de localização geográfica e do trato que é dado pela gestão em relação a estas escolas, ou seja, no cmapo e na cidade. Na primeira questão a presença de um vereador numa escola localizada em uma comunidade rural é de suma importância, que de certa forma, em uma escola que está na cidade, isto passa despercebido e não demanda a presença de um vereador. Por outro lado, há uma questão perceptível observado durante a pesquisa de campo que é a estrutura das escolas. Por mais que a gestão busque adequar de forma unanime as unidades escolares da rede, percebe-se que as escolas localizadas nos centros urbanos e e nos distritos estão mais bem aparelhadas.

A escola costuma fazer reivindicações? A quem?

As reivindicações são feitas, segundo os gestores ao secretário Municipal de Educação.

Qual a percepção da escola e da gestão acerca da questão do racismo e do racismo institucional? Como a gestão escolar lida com esta questão em sua escola? Na sua opinião a escola é um lugar que pode combater ou reproduzir o racismo?

Os gestores afirmaram que a escola sempre busca combater qualquer tipo de racismo e busca chamar as partes envolvidas quando acontece, para buscar solucionar e conscientizar. Outra forma de combate é a realização de palestras na escola. A escola é tida pelos seus gestores como lugar de combate ao racismo, tido por um deles, como “um dos principais problemas dos séculos XX e XXI, causando diretamente exclusão e desigualdades sociais”. Percebe-se, que novamente aparece o termo desigualdades sociais, lincado como causa do racismo. Neste caso, há uma coerência, que como afirmamos anteriormente, a prática do racismo pode gerar e contribuir com a desigualdade social. O que não se pode é relativizar o racismo ou considerar a prática racista, como produto da desigualdade social.

Sobre a saúde mental, dos profissionais, como a escola buscou lidar com esta questão? Houve casos relativos a sofrimento psíquico, ansiedade acerca do isolamento e da ausência física no espaço escolar e na sua área de atuação durante a pandemia?

Esta mesma pergunta foi feita aos professores. Na resposta dos gestores, há registros diferentes, que dão conta de que não houve casos relativos à saúde mental e também quem afirma que todos foram afetados pela pandemia e na retomada das aulas presenciais. Ao que nos parece, o ponto de vista dos

gestores sobre a afetação da doença na vida dos profissionais de educação, difere da visão dos professores sobre o assunto. Acreditamos que isto deve-se ao fato de que as relações com a pandemia se deram de forma diferente para gestores e professores. Estes últimos, estiveram lidando diretamente com a continuidade das aulas em formato remoto, buscando adaptar tanto a um cenário novo, como a uma nova metodologia pedagógica. Por outro lado, aponta também que se tratando de escolas localizadas em ambientes diferentes, algumas podem ter sido mais atingidas que outras, quando se compara a questão de campo e cidade e quantidade de alunos.

Descreva seu entendimento sobre educação quilombola, a lei 10.639/03 e qual sua percepção sobre a aplicação/efetivação ou a não efetivação desta modalidade e desta lei na sala de aula

Os gestores não expuseram seu entendimento sobre a lei, porém expressaram sua percepção sobre a aplicação da lei 10.639 na escola, apontando que é muito importante abordar a questão, principalmente em escolas que recebem estudantes de comunidades quilombolas. Um deles considera importante e admite que “as vezes deixamos um pouco de lado, mas agora com a obrigatoriedade de trabalhar esses assuntos nas disciplinas da grade curricular, melhorou bastante”. É perceptível como os gestores desenvolvem pouco sua retórica sobre as questões conceituais durante toda a entrevista, trazendo respostas pontuais e técnicas, por isto a importância de ouvir os públicos de professores, coordenadores e gestores de forma separada. Aqui percebemos que a obrigatoriedade da lei motiva ou “obriga” a implementação de questões que a escola acaba não priorizando, ou deixando de lado, como pontua o gestor.

8.5-Conclusões sobre a análise do Diagnóstico:

A intencionalidade deste diagnóstico, buscou evidenciar o olhar de forma separada de professores (as), gestores (as) e coordenadores (as) pedagógicas das 04 unidades escolares contempladas na pesquisa de campo. A metodologia a partir do google forms deu conta de atingir a todas as escolas, em um único questionário, possibilitando a divisão de perguntas para cada grupo de profissionais. Foi feito antes, um trabalho de diálogo e orientação, combinado com a autorização dos mesmos para a etapa de respostas do questionário, deixando-os à vontade para responderem de forma espontânea. O número considerável de interlocutores que não responderam está no grupo dos professores (a), tendo em vista que é o maior grupo. Isto mostra que naturalmente, como em qualquer temática ou pesquisa realizada no ambiente escolar, haverá sempre aqueles que não interessam pelo assunto. Se tratando das questões raciais e da modalidade escolar quilombola, isto fica mais evidente, levando em conta o que apontou na maioria das respostas dos três segmentos, sobre o desconhecimento dos profissionais e gestores da educação sobre a temática e suas diretrizes. Ao qual, os mesmos tanto reconhecem, como reivindicam formas de acesso e

conhecimento, apontando em sua maioria a necessidade de formação específica para lidar com a modalidade.

Uma das questões discutidas e apresentadas na fundamentação teórica sobre racismo ambiental, que leva ao tratamento diferenciado das escolas localizadas na zona rural e nos quilombos rurais, em relação à demais escolas localizadas nos centros urbanos é evidenciada na aplicação do diagnóstico. Evidencia-se tal fato, quando percebemos que na escola do quilombo de Volta Grande, não existiu interlocutores da pesquisa para respostas, voltadas para a coordenação pedagógica e gestor escolar, já que a escola não dispõe destes serviços de forma específica, sendo atendidos respectivamente pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e pela gestão da escola municipal, Natalice, localizada no centro da cidade.

A divisão do questionário, possibilitou-nos entender como o professor (a), enquanto principal agente da prática educativa, traz em sua essência a característica do pesquisador nato, que consegue trazer respostas às questões de sua profissão, da relação com a temática aqui abordada e com a vida de seus alunos de forma dialógica e qualificada. Parafraseando Nilma Lino Gomes na mesa Redonda: Professoras/es pesquisadoras/es da Educação Básica. Sujeitos ou objetos de pesquisa? Uma transição paradigmática, uma batalha epistêmica, no X COPENE em Uberlândia (2018), a sala de aula é o campo onde acontece tudo. O professor (a) não vai ao campo, ele está no campo, imerso neste lugar de falas, de construção e desconstrução contínua. O olhar ainda persistente e rasteiro da academia, que insiste em deslegitimar o professor (a) da educação básica, enquanto um pesquisador e a escola da educação básica como lugar de pesquisa e extensão, atribuindo esta função apenas a universidade, é por si mesma uma forma colonizada de ver o currículo e de perceber a docência reduzida à universidade.

Neste sentido, aprendemos que antes de descolonizar o currículo, precisamos descolonizar nossas mentes e construções pré-concebidas sobre o lugar da educação básica e da educação superior no que diz respeito à produção epistêmica. O lugar de fala das coordenações pedagógicas e da gestão escolar são muito parecidos, e diferente dos professores, trazem respostas sucintas, mais técnicas e administrativas, do que argumentativas ou propositivas. De todo modo, as questões sejam objetivas ou subjetivas, propiciaram o alcance dos resultados aqui esperados, contribuindo para trazer dados até então invisibilizados sob a ótica da Educação Escolar Quilombola e que corroboram para um descortinamento do que está posto nas Diretrizes Curriculares, na perspectiva de formação de professores, na implementação da modalidade, dentre outras questões aqui evidenciadas.

9. INSERÇÃO QUILOMBOLA: COMPREENDENDO COMO OS QUILOMBOS RELACIONAM COM A ESCOLA E COM A EDUCAÇÃO DOS SEUS FILHOS

9.1 Introdução e Metodologia

Esta última etapa da pesquisa foi realizada nas comunidades quilombolas, onde moram os estudantes quilombolas que acompanhamos durante a pesquisa, os quais estudam nas unidades escolares de Volta Grande (quilombo), Barreiro (comunidade rural), Barro Alto (sede) e Lagoa Funda (distrito). Prevista para acontecer desde a proposição do projeto de pesquisa, esta etapa tem como objetivo extrapolar as percepções, discursos e observações feitas e construídas ao longo da pesquisa nos limites dos muros das escolas visitadas, buscando trazer a percepção das famílias, das lideranças e associações quilombolas. Mais que isto, também foi um momento priorizado para sentar com os estudantes quilombolas destas comunidades em seus espaços de vivência e moradia e escutá-los sobre o que eles pensam e sonham, a respeito de suas unidades escolares, sem necessariamente sentirem constrangidos, caso este diálogo acontecessem nas escolas.

Compreendemos que esta dinâmica de dialogar com os estudantes dentro e fora da escola, já que houve momentos de diálogos também nas escolas, possibilitou apontar perspectivas diferentes sobre estes dois espaços. Assim buscamos com as visitas, conhecer a realidade local onde vivem estes estudantes quilombolas e a percepção de suas famílias sobre os seus processos de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação quilombola e da educação escolar quilombola. As visitas nas comunidades aconteceram em dois momentos distintos, sendo um deles, a apresentação da pesquisa para a Associação e comunidade, por meio de reuniões marcadas exclusivamente para este fim ou em assembleias ordinárias das associações. O outro momento aconteceu com a realização de reuniões e rodas de conversa com os estudantes e seus pais, em momentos separados, portanto no mesmo dia. Evidentemente que em outros momentos ocorridos nestas comunidades, como a celebração da consciência Negra, a participação em assembleias das associações, propiciaram a discussão da pesquisa para além destes dois momentos específicos, para tal fim.

A metodologia adotada nas quatro comunidades quilombolas buscou contemplar no mesmo dia e espaço um momento específico com cada público, sendo assim, nos reunimos com os estudantes, contando inclusive com o auxílio de seus pais. Em círculo, fizemos uma roda de conversa a partir de questões orientadoras, tais como: nos conte como é a sua escola; o que mais gosta e o que menos gosta na escola; alguém já tratou vocês de forma diferenciada por morar no quilombo ou pela cor de sua pele; já ouviram falar de racismo; sabem o que é uma comunidade quilombola; como foram as aulas no período da

pandemia; o que vocês fazem quando estão em casa ou na comunidade; gostam da merenda escolar, e dos livros e do transporte; como são e com quem vocês brincam na escola e na comunidade; o que querem ser ou fazer quando crescerem ou terminar os estudos; como vocês se consideram em relação à cor da pele; quais programas, jogos ou músicas vocês assistem/escutam. Depois deste bate papo de forma aberta e espontânea, os estudantes foram motivados a desenhar em papel ofício, um desenho que expressassem a sua escola na atualidade, o que existe nela, e outro desenho expressando o que eles sonhavam ou desejavam em suas escolas ou em seus processos de aprendizagem.

Enquanto os estudantes desenhavam e dialogavam entre si, como poderemos verificar nas imagens, demos início ao diálogo com os pais. Neste momento, a conversa também seguiu um script, perpassando inicialmente pela apresentação da pesquisa e dos conceitos de educação quilombola e educação escolar quilombola. Em seguida expliquei qual o objetivo deste espaço de diálogo, o qual seria ouvir o que a comunidade junto aos pais teriam a dizer sobre o processo educativo dos seus filhos, tanto na e pela comunidade, como espaço educador (educação quilombola), como pela escola formal (educação escolar quilombola). Para isto foram direcionadas algumas questões orientadoras, no sentido de contribuir com a exposição de forma livre e espontânea dos presentes, tais como: As crianças e estudantes envolvem nas ações que existem na comunidade e de que forma; vocês acham que isto contribui de alguma forma para a educação deles; o que existe na comunidade de tradição ou ensinamento que vocês aprenderam com os seus pais, avós e foi sendo repassado para os seus filhos; como é a relação de vocês com a escola de seus filhos; o que acham da escola que eles estudam, precisa melhorar o que; o que é considerado como bom; vocês sentem ou percebem algum tratamento diferenciado em relação aos filhos de vocês na escola, em relação a outros alunos, ou alguma reação diferente, trazida pelos filhos de vocês por serem de comunidade quilombola. Nas comunidades de Malvinas e Volta Grande, as reuniões ocorreram nos espaços escolares. Na comunidade de Barreirinho as atividades aconteceram na sede da associação e em Segredo, na Casa de Farinha Comunitária e na quadra poliesportiva respectivamente.

Os instrumentos de comprovação e verificação destas atividades se deram através de listas de presença, registros fotográficos e gravação de pequenos vídeos, os quais foram úteis para a memória da catalogação dos dados, já que pela dinâmica, não era possível garantir o registro escrito no caderno de campo de todas as questões suscitadas, levantadas e discutidas nestes dois espaços promovidos em cada comunidade. Ao todo conseguimos mobilizar e reunir nestas atividades, de acordo com as listas de presença, um total de 125 participantes nas quatro comunidades quilombolas visitadas.

9.2 – Visitas ao quilombo de Segredo



Figura 9: Estudantes quilombolas de Segredo desenhando a escola que tem e a escola que sonham; Fonte: Uilson Viana (2023).

Na comunidade de Segredo, a primeira reunião de apresentação e discussão da pesquisa ocorreu no dia 27 de setembro de 2022, às 19:30 horas na quadra de esportes, contando com 21 participantes; A segunda etapa em que consistiu na visita à comunidade, reuni primeiramente com os pais e a associação quilombola, na Casa de Farinha Comunitária. Seguindo a metodologia inicialmente apresentada, prosseguimos o momento a partir das questões orientadoras. No entanto, importante ressaltar que mesmo seguindo um método, cada comunidade tem a sua particularidade. Nesta atividade, por exemplo, a reunião aconteceu na casa de farinha por dois motivos, o primeiro deve-se ao fato de que a associação não tem uma sede própria; o Segundo motivo, levou-se em conta a existência de um mutirão previamente agendado pela associação, e a fim de não haver dispersão, foi definida a reunião para este mesmo espaço ao final do mutirão.

Em Segredo, os pais trouxeram questões mais voltadas às questões relacionadas ao transporte escolar, já que os alunos estudam no distrito de Lagoa Funda. Apontaram que haviam problemas no tráfego dos estudantes e que a associação já havia dialogado com a secretaria de educação. Sendo a escola no distrito que fica a uma distância de aproximadamente 8 quilômetros, os pais acabam não tendo condições de participar de forma mais ativa da vida escolar dos seus filhos, no espaço escolar. Esta é uma questão sucitada pela defesa da manutenção das escolas nos territórios quilombolas. Da parte do processo educativo que se dá na comunidade, eles afirmam os bons costumes, as relações familiares e tradicionais como mecanismos de uma educação quilombola na educação de seus filhos.



Figura 10: mulheres e homens quilombolas em mutirão de limpeza na casa de farinha comunitária de Segredo; Fonte: Uilson Viana (2023). Em seguida realizamos uma roda de conversa sobre a pesquisa e a educação quilombola.

Neste mesmo dia, na parte da tarde, na quadra de esportes, reuni com as crianças e estudantes quilombolas de Segredo. A comunidade não tem escola, os estudantes se deslocam para o Distrito de Lagoa Funda, distante aproximadamente 08 quilômetros. Nossa roda de conversa, aconteceu de forma espontânea, em um espaço vivenciado todos os dias pelos alunos, em seus momentos de lazer e interação. Ali eles falaram de sua escola e desenharam o que pensa e o que sonham de melhoria no seu espaço escolar. Como já mencionado, cada comunidade leva a uma alteridade natural da dinâmica e metodologia, sem perder de vista a essência do que está proposto, para ao final possibilitar a coleta de dados, com o mesmo rigor científico. Em segredo, os momentos de conversa valorizaram esta peculiaridade, dos espaços que reunimos. A atividade aconteceu no dia 25 de março e reuniu entre pais, membros da associação e estudantes, um quantitativo de 20 pessoas.

9.3- Visitas ao quilombo de Malvinas



Figura 11: momentos diversos de apresentação e discussão da pesquisa com a comunidade quilombola de Malvinas; Fonte: Uilson Viana (2023).

Como nas outras comunidades, em Malvinas aconteceu uma série de atividades em etapas diferentes da pesquisa. Uma primeira atividade de apresentação ocorreu no dia 27 de setembro de 2022, reunindo 68

participantes, destes apenas dois eram homens, com destaque para a ampla participação das mulheres na linha de frente das discussões da comunidade. O momento de reunião com os estudantes, pais e a comunidade, denominada de roda de conversa, ocorreu no dia 29 de março de 2023, às 18 horas no anexo quilombola do Centro de Estudos Hosana Batista de Oliveira (CEHBO). Reunimos primeiramente com os pais, seguindo a mesma metodologia adotada nas outras comunidades, a conversa foi aberta a partir das questões orientadoras. Esta oportunidade de dialogar com os pais e as mães dos estudantes foi fundamental para compreender o que eles pensam da educação formal contemporânea recebida pelos seus filhos.



Figura 12: reunião de apresentação da pesquisa; Fonte: arquivo da comunidade de Malvinas (2022).

Uma das mães falou das dificuldades de aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática e que na opinião dela precisa dar mais ênfase nesta disciplina, por perpassar por todas as profissões. Ela enfatizou que o Ensino de matemática era mais intenso no tempo que ela estudava. As mães relatam que conseguem ajudar os filhos nas atividades extra-classe que são passadas para serem resolvidas em casa até onde eles tiveram acesso ao Ensino. Significa dizer que a maioria destes pais, que não concluíram o ensino médio, só conseguem auxiliar os filhos até a série que estudaram, o que é uma realidade entre a maioria nas comunidades quilombolas, comprovada pelo último censo do IBGE (2022). Sobre a participação dos filhos em outros espaços fora da escola, as mães relatam que faltam espaços de lazer na comunidade. Alguns participam de atividades religiosas e de futebol. Os espaços de recreação na

escola também são insuficientes. Dentre os valores tradicionais que são ensinados no seio familiar e comunitários aos filhos, algumas famílias preservam a prática de dar benção aos mais velhos, rezar para dormir, dentre outros. No diálogo, ficou evidente a importância destes valores no processo educativo das crianças e jovens, e de que quando tais valores se perdem, resultam em atitudes e concepções negativas, como o uso da violência na escola, a exemplo de casos emblemáticos ocorridos em escolas públicas brasileiras, em que alunos degladiavam entre si, estendendo esta violência inclusive ao professor(a), com atitudes fatais. As famílias acreditam que isto não é aprendido na escola, nem tampouco no seio familiar, mas em outras relações de convívio social. No entanto, a formação, tanto familiar, religiosa e dos espaços benéficos da comunidade contribuem para uma educação pautada no respeito, as quais fazem diferença na formação cidadã dos estudantes, os quais chegam na escola com uma carga formativa positivada nestes valores, contribuindo com o professor. As famílias acreditam que a escola poderia, inclusive fazer parcerias com estes espaços. Os pais participam da vida escolar dos seus filhos nos espaços escolares, diferente de quem mora em outros quilombos, como em Segredo.

Em Malvinas, os pais conseguem visitar a escola, participar de atividades promovidas em datas celebrativas, quando convocados para reuniões de pais e mestres, culminância de projetos, etc. Nesta relação, as mães relatam sobre questões cotidianas da escola, sobre a merenda, por exemplo, diz que os alunos reclamam de cardápio repetido. O mesmo é organizado por nutricionista, mas nem sempre dialoga com o que mencionamos sobre uma alimentação que atenda a especificidade das escolas quilombolas. Outro relato traz à tona, práticas de preconceito, como a gordofobia em que se dá na relação entre os alunos. A mãe que relatou o fato, diz ter dialogado com o filho, o colega que praticou o preconceito e o professor. Isto abriu um debate para buscarmos entender como lidar com estas questões a fim de não criar mais conflitos entre alunos e suas famílias. Ao mencionar de como era o processo educativo de sua geração, algumas mães fizeram comparações com a educação de hoje, deixando claro aos filhos(as) que atualmente há uma série de garantias que elas não tinham acesso, e que o único subsídio era o livro didático. Com uma diversidade de possibilidades e instrumentos pedagógicos, a exemplo dos tecnológicos, elas concordam que o celular e a internet devem ser usadas apenas como suporte pedagógico na sala de aula. Inclusive é o que a maioria diz tentar fazer também em casa sobre o uso do celular pelos filhos.

Enquanto acontecia toda esta discussão em uma sala do anexo escolar quilombola com as mães e alguns poucos pais, os seus filhos que vieram juntos, estavam em outro espaço fazendo os desenhos sobre a perspectiva da escola que tem e a escola que sonham. Depois nos reunimos com eles, contando com a presença dos pais. Em Malvinas, a dinâmica foi mais complexa, por ter um número maior de estudantes

não conseguimos fazer uma roda de conversa em círculo. Assim foi adotado o convencional modelo de sala de aula, em que os alunos sentaram um atrás do outro e o professor se colocou à frente para mediar a conversa. O processo metodológico neste espaço com um número maior de alunos e uma diversidade de turmas e idades diferentes foi desafiador e ao mesmo tempo proporcionou aprendizado para todos nós. Tanto para os pais, como para eles, foi este um dos poucos momentos que puderam reunir e discutir questões tão pertinentes à educação de casa, da comunidade e da escola.



Figura 13: Diálogo com os estudantes de Malvinas; Fonte:Arquivo comunitário de Malvinas (2023).

Em uma platéia diversificada, com alunos de várias turmas e faixa etária, busquei o tempo todo trazer para a conversa, uma participação qualificada, pedindo que ao falar levantassem a mão, já que nesta idade todos querem falar ao mesmo tempo. Ao traduzir e apresentar seus desenhos, demonstraram o que existe na escola mas voltado para o campo estrutural, e apontaram com mais frequência, como ausência e desejo, brinquedos nas salas, televisão e ar condicionado. Prosseguimos com uma conversa sobre o que são quilombos, trazendo conceitos de escravização, fuga, formação dos primeiros quilombos. Depois trouxemos o foco para a escola ali presente no seio do quilombo. E eles da forma mais honesta apontaram que a merenda ainda pode melhorar, que desejam comer arroz doce, arroz com leite, bolacha com leite. Durante as visitas de campo vivenciei os momentos de alimentação escolar e percebi que estes são alimentos que já existem no cardápio, no entanto eles apontam que gostariam de tê-los com mais frequência, já que como apontou anteriormente uma mãe, eles reclamam da repetição de um ou outro

tipo de merenda com muita frequência.

Por muito tempo falamos em merenda escolar, atualmente o termo utilizado é alimentação escolar, porque entende-se que ela faz parte do processo educativo, portanto carece de ser nutritiva e de boa qualidade. As políticas públicas para este fim também avançaram, inclusive no conceito do que significa a comida na escola. Assim, mencionei o Programa de Alimentação Escolar já adotado pela rede municipal de educação de Barro Alto, que se dá por meio da aquisição de alimentos da agricultura familiar, junto a programas de compra direta, enfatizados pela CONAB, por meio de instituições locais. Assim, deixamos claro a importância de comer o que é do local, aliado ao que é da “nossa” identidade quilombola. Eles entenderam e descreveram o que é “nosso”, como a manga, a laranja, o aimpim, a melância, a banana e o que é exótico, como a ameixa, a maçã, a pêra, e que para estes alimentos estarem em nossas mesas e na alimentação escolar, necessitam passar por processos artificiais de conservação, demandando o uso de agrotóxicos em grandes proporções. Já os produtos da região, mesmo que não são totalmente orgânicos, tem uma garantia de uma produção mais natural, e por ser de produção da agricultura familiar em pequena escala, dispensando em sua grande maioria o uso de conservantes químicos.

Percebi tanto no diálogo com as mães, como no diálogo com os estudantes que não há relatos de práticas de racismo na escola, no entanto há outras formas de discriminação, aqui relatados, como casos de bullying, ameaça de colegas, etc. No entanto, há uma necessidade de reforçar a existência do racismo, o que percebe-se é que a escola ainda fala pouco sobre o assunto, tanto é que percebemos que tanto no seio dos pais e dos alunos, assim como não é diferente no seio dos professores, há uma indefinição sobre o que é racismo e outras formas de preconceito. Talvez por isto também que o racismo aqui não aparece em sua clara definição. Sobre as profissões, há uma etapa na conversa que buscamos entender a perspectiva dos pequenos e das pequenas sobre formação profissional. Dentre as profissões de jogador de futebol, caminhoneiro, vaqueiro, veterinária, bombeiro, médica, policial, esta última é a que mais apareceu. Buscamos entender no interior desta expressividade o que motiva a maioria dos alunos desejarem ser policiais, e percebemos que o processo da violência em todos os espaços sociais reflete nesta escolha e reverbera de volta, como a resolução dos problemas que estão em torno de si. Dialoga sultimente com isto outra importante informação, que é a autoafirmação da maioria dos alunos, como negros, do contingente de 26 alunos ali presentes, apenas uma se atodeclarou branca. Isto trouxe um refrigério para o pesquisador, já que foi nesta escola que construí um quadro de identificação racial, com base na fenotipia, identificando uma maioria de alunos negros, e que posteriormente o referenciei nos critérios de identificação defendido pelo Movimento Negro. O dado também foi consolidado com as

informações do censo escolar que apontam uma maioria de estudantes declarados pardos e pretos nas escolas quilombolas. Dissocia mais do discurso dos professores, que dizem que estes alunos não se assumem enquanto negros, no entanto, ainda falta uma compreensão por parte dos mesmos, de que a categoria parda que mais aparece nos dados do censo, diz muito deste lugar de resistência em não se assumirem pretos, frente ao racismo estrutural, e também na melhor das hipóteses, representa um processo de transição identitária de pardo a preto.

Dialogamos sobre quais programas de tv e quais conteúdos acessam no celular e quais são de cunho educativo. Os programas de desenhos ainda é unanimidade. Sobre as aulas de religião, apontaram que as aulas tratam do respeito à religião do outro, questão que deu “combustível” para discutirmos o racismo religioso na escola. As atividades físicas são feitas em horário oposto na escola. Sem necessariamente seguir uma lógica de relatar apenas sobre o diálogo com os alunos da comunidade de Malvinas, há questões de uma escola ou comunidade que acaba interseccionando e transversalizando com outra escola ou comunidade. Esta questão da atividade física, por exemplo, nós estudantes de outras comunidades sempre fomos dispensados pelo professor, porque não havia condições de estar na escola em um horário que não fosse o de aulas. No caso de Segredo, os alunos também não tem acesso a este serviço, porque não tem condições de ir à escola duas vezes ao dia. Na minha experiência e de meus contemporâneos, víamos a liberação das atividades físicas como um privilégio. Pensando hoje a escola, em outra perspectiva de garantia de direitos, entendemos que os alunos que moram fora do domicílio escolar, nas comunidades camponesas, nos quilombos, que precisam deslocar para outros lugares para estudar, precisam ser vistos pela Rede Municipal em sua diversidade e especificidade, pela garantia do mesmo acesso que os demais tem a estas atividades, que não resumem só a atividades físicas. Na rede estadual, por exemplo tem programas que funcionam em horário oposto, como o Educa Mais, com oficinas que extrapolam a matriz convencional; nas férias do ano letivo de 2024 para 2025, a Rede Estadual adotou o programa Férias na escola, promovendo espaços de interação e produção estudantil neste período. E os estudantes quilombolas que estão nos quilombos, como participam destas ações? As redes precisam pensar estratégias capazes de incluir tais atividades, sejam nas próprias comunidades, ou seja proporcionando o deslocamento em horário oposto destes alunos, a fim de estarem garantidos, como os demais ao acesso destas atividades, por direito.

As questões orientadoras que construí não são disjuntas e dialogam umas com as outras. Neste sentido, por fim perguntei sobre a educação formal acessada pelos pais dos estudantes, se eles perguntam seus pais pelas suas trajetórias escolares, alguns relatam que sim. E nesta senda, reforço as dificuldades de acesso à escola pelos seus pais, ao tempo que enfatizamos a garantia de direito por educação de forma

específica como é a educação escolar quilombola, como é a garantia de condições para os alunos que estão fora do Distrito, a fim de acessar as mesmas condições de ensino de quem mora ao lado da escola.

E por fim, encerramos este diálogo reforçando que a garantia de direitos requer de nós e deles a garantia do cumprimento do dever, representado no cuidado, no zelo aos materiais, às carteiras, às paredes da escola, o que consequentemente tal atitude influenciará naquelas profissões que eles desejam exercer mais a diante. Dentre estudantes, mães e pais dos alunos, estiveram presentes 52 pessoas nas rodas de conversa.

9.4 – Inserções no quilombo de Volta Grande



Figura 14: Roda de Conversa com estudantes quilombolas de Volta Grande; Fonte: Carlane Rosa (2023).

Por ser o meu quilombo, a apresentação da pesquisa aconteceu em diversos momentos desde o meu ingresso no doutorado em 2018. Primeiro a notícia de que o primeiro quilombola do município que havia sido aprovado em um curso de doutorado, era de Volta Grande, foi recepcionada pela família, comunidade e associação quilombola com muito entusiasmo e orgulho. Deste momento em diante, em todas as oportunidades em que a associação promovia eventos, discussões e debates em torno das questões quilombolas, a discussão sobre a pesquisa sempre esteve presente, a exemplo das assembléias da associação, os eventos de celebração da Consciência Negra, cursos, projetos e lives, dentre outras.

Com tudo, esta relação mais próxima não invalidou a realização das mesmas etapas realizadas em todas as comunidades quilombolas. Desta forma, aconteceu no dia 27 de março de 2023 na escola Castro Alves, a roda de conversa com os estudantes e seus pais. Neste momento a associação não participou, por já ter sido contemplada nos demais momentos já mencionados. Conforme a lista de presença, tínhamos naquele espaço, estudantes do Pré I, Pré II, 4º ano, 5º ano, o que mostra o modelo de Ensino

multisseriado. Além dos alunos da escola da comunidade, também estiveram presentes, 06 alunos que estudam na escola municipal da Sede, totalizando 15 estudantes presentes.

O momento com os estudantes consistiu em uma roda de conversa, sentados no chão e em círculo, falei novamente da pesquisa, já que em outros momentos já tiveram acesso a esta informação, em suas salas de aula, durante as visitas e observação. No diálogo conversamos sobre a escola, a comunidade, a questão quilombola e distribuí papel ofício e caneta para cada um e solicitei que desenhasse a escola que eles têm e a escola que eles sonham. Os desenhos mostram que as crianças sonham com melhores estruturas em que tenham espaços de recreação, quadra de esportes, alimentação escolar balanceada, ar condicionado, etc. Alguns estudantes, afirmaram que não gostam do barulho e das brigas promovidas por alguns colegas, que acabam atrapalhando o aprendizado. Mesmo sendo e estando em uma comunidade quilombola, apenas um aluno e um aluno, que estudam na escola da sede, afirmaram que uma de suas professoras já falou sobre comunidade quilombola e identidade negra nas aulas.

Ao serem perguntados sobre comunidade quilombola, percebe-se que eles tem mais acesso a estas informações através das ações desenvolvidas na comunidade pela associação, do que pela escola. Um relato presente, por exemplo, no Currículo quilombola da Rde Municipal é da estudante Júlia de Volta Grande, que fala sobre as formas tradicionais de cura e rezas na comunidade. Ainda assim, fomos discutindo estas questões, com o objetivo de compreenderem o processo de formação do quilombo de Volta Grande. A informação trazida por eles de que nunca sofreram racismo na escola, nos leva a problematizar, de que talvez por serem estudantes de uma comunidade quilombola que promove espaços formativos, onde eles estão sempre presentes, eles tenham mais discernimentos que outros alunos sobre o que é racismo e de fato não sofreram racismo e saberiam identificar. Ou ainda, que independente disto o racismo nos atravessa de tal maneira, que mesmo com este acúmulo de informação, o fato de serem quilombolas não garante que tenham ainda dimensão e condição de enfrentar o racismo, dada a sua potência estrutural. Por outro lado, há um histórico de racismo sofrido pelos estudantes quilombolas de Volta Grande, a partir do momento que ingressava às escolas da cidade.

Quando estão fora do ambiente escolar, as brincadeiras mais comuns é jogar bola e andar de bicicleta. Percebemos que as crianças que estão na zona rural, ainda que o acesso à internet esteja mais acessível, conseguem ter mais oportunidades de acessar outras brincadeiras e atividades recreativas, do que as crianças que estão na cidade. Os alunos que estudam na escola municipal da cidade reclamam das condições do transporte, devido ao barulho e a falta de comodidade, já que o ônibus escolar até chegar a escola, faz um percurso por vários povoados, o que faz ultrapassar o limite máximo de passageiros

sentados. Ao falar de raça/cor percebemos que mesmo sendo uma comunidade quilombola atuante, a autoafirmação ainda é tímida, o que nos leva a entender que nem só o trabalho da comunidade e nem só a formação escolar são suficientemente capazes de contribuir com este processo de formação identitária. A roda de conversa encerrou com a exposição de um painel de fotos, composto por momentos diversos e representativos da comunidade, como mutirões, manifestações culturais, festas tradicionais, como vaquejadas, dentre outros.

Prosseguimos a atividade com os pais e as mães dos estudantes ali presentes, os quais foram juntos com seus filhos e acompanharam o diálogo com os mesmos. Assim como os estudantes tem um envolvimento com as ações da comunidade, a maioria dos pais também estão envolvidos com os espaços comunitários e a maioria participa da associação quilombola. Desta forma, todas as questões tratadas ao longo da pesquisa, de alguma forma são do conhecimento desta maioria, que já participa da vida comunitária. Este foi um fato que levou diferentemente das outras comunidades, durante a roda de conversa, a dedicar mais tempo a outras questões, como transporte escolar, estrutura física da escola, etc, não abrindo mão de fazer as discussões pertinentes a questões locais e conceituais.

Sendo assim, os pais afirmam que os espaços, como os religiosos, desportistas, comunitários e familiares contribuem com a educação dos estudantes, além de promover espaços de construção de amizades. Bem como, contribui para trabalhar questões como a timidez e o desenvolvimento dos mesmos. Volta Grande tem um diferencial dos demais quilombos, porque é o único quilombo com uma população de aproximadamente 200 moradores que mantém uma escola funcionando. A outra escola quilombola está localizada no quilombo das Malvinas, no Distrito de Lagoa Funda, com considerável número populacional. A luta pela manutenção da escola Castro Alves de Volta Grande, já foi mencionada neste trabalho, ela já foi fechada e reaberta e todos os anos sofre ameaça de ser novamente fechada pelo número mínimo de estudantes para o funcionamento de uma sala, que às vezes não contempla o quantitativo necessário para manter a escola funcionando. O que mantém a escola aberta é o histórico processo de resitência da comunidade. No entanto a comunidade já entendeu que não basta mantê-la aberta, sem garantir as condições pedagógicas e estruturais mínimas de funcionamento. Depois de muito tempo a escola recebeu uma reforma, o que ainda não atendeu a todas as demandas, como podemos verificar nesta imagem, não há espaço físico apropriado para a relação das refeições.



Figura 15: estudantes se alimentando em condições físicas precárias; Fonte: Uilson Viana (2023).

Com o tempo a comunidade também foi se tornando flexível e compreendendo a decisão de alguns pais que matriculam seus filhos na escola da sede, já que em todos os sentidos, a mesma oferece melhores condições que a de Volta Grande, questão já debatida aqui quando falamos de racismo ambiental. A conversa com os pais se deu mais em torno destas questões, o que nos fez entender que mesmo com uma associação atuante na comunidade e as políticas públicas garantidas para a implementação da modalidade da educação escolar quilombola, esta escola pouco avançou na garantia desta especificidade.



Figura 16: Turma multisseriada em aula. Fonte: Uilson Viana (2023).

9.5- Visitas ao quilombo de Barreirinho



Figura 17: Roda de conversa com pais e estudantes; Fonte: Uilson Viana (2023).

A visita no quilombo de Barreirinho procedida de diálogo com as famílias, associação e pais de alunos e de roda de conversa com estudantes quilombolas, ocorreu no dia 26 de março de 2023, às 9 horas da manhã, na sede da associação quilombola. Sendo no mesmo dia os dois momentos, nos reunimos primeiro, na área de uma das casas vizinhas da associação, com os estudantes. Em círculo, fizemos uma roda de conversa a partir das questões orientadoras, as quais descrevemos logo a cima na introdução. O momento foi gravado com a autorização dos pais e estudantes presentes, do qual, por intermédio dos vídeos extraímos a coleta de dados, como seguem. Questionados como se deram as aulas no período pandêmico, os alunos confirmaram aquilo que os professores já haviam respondido, que a maioria tiveram acesso às aulas em formato remoto via celular e os que não tinham acesso à internet receberam atividades físicas enviadas pela escola. Apenas uma aluna declarou não ter tido acesso ao celular à época.

Os pais ajudam nas atividades extra-classe e quando não conseguem, recebem auxílio de outras pessoas da família, como as avós. Declararam ainda que a maioria deles tem acesso à internet e que a usam no auxílio destas atividades em casa. Sobre o registro de algum episódio de tratamento diferenciado que configurasse uma prática de racismo na escola, a aluna Letícia Souza Santos, criança negra, de pele retinta, de 9 anos, da turma do 4º ano relatou que uma colega deixou de brincar com ela por conta de sua cor da pele. Ao pergunta-los se sabiam o que isto significava, responderam que era preconceito. As crianças reproduzem conceitos aprendidos ao longo de sua formação escolar. Preconceito, bullying ainda são os conceitos mais utilizados pela escola para tratar de forma generalizada e velada todas as formas de discriminação, inclusive a racial, da qual denomina-se racismo.

Os alunos(as) relatam que na escola não haviam livros didáticos para todos eles, a escola tomava livros de outra unidade, bem como faziam sorteio entre os alunos, já que não eram suficiente para todos. Sobre a representatividade negra nos livros didáticos, Letícia diz ver imagens de pessoas parecidas com ela nos livros de história, geografia e artes. Quanto ao transporte escolar, são transportados no ônibus escolar que vem de outras comunidades até chegar ao destino final. Os momentos de recreação são divididos com brincadeiras do contexto local, como baleada, jogo de futebol, não havendo divisões entre estudantes da comunidade quilombolas, em relação aos demais colegas. Os espaços mais explorados no intervalo de aulas, são a quadra e a própria sala de aula. Após o diálogo, os estudantes passaram a confeccionar seus desenhos, explorando a memória do que já existe na escola exteriorizando os desejos do que sonham para a sua escola.



Figura 18: estudantes desenhando sobre sua escola. Fonte: Uilson Viana (2023).

Dando prosseguimento na metodologia, passamos a dialogar com os pais e a comunidade, na sede da associação, enquanto os estudantes desenhavam. Motivados pelas questões orientadoras que apresentamos na introdução, mas de forma aberta e espontânea, eles apresentaram contribuições muito valiosas sobre seu lugar, a educação quilombola local e a educação que seus filhos recebem na escola formal. Relataram de forma muito espontânea sobre a relação com a escola, apresentando questões do cotidiano, como a crítica e proposição na melhoria do ensino, o desejo de reabertura da escola da comunidade, bem como relataram a participação das famílias na escola. Falaram dos ensinamentos e saberes locais que são passados de uma geração para outras, como valores e instrumentos de educação dos filhos, a exemplo do respeito aos mais velhos.

Um dos pais relatou que sua filha, tinha dificuldades de interagir nas brincadeiras com outras crianças e ele ao conversar com ela percebeu que tinha a ver com a cor da pele. Esta informação foi confirmada na roda de conversa, quando ao expor de forma espontânea, a aluna Letícia, que é a sua filha, declarou a mesma questão sofrida na escola. Nos dois espaços reuniram-se entre pais, alunos, lideranças e

menbros da associação, 25 participantes.

9.6 -Apresentação da síntese dos desenhos dos estudantes quilombolas

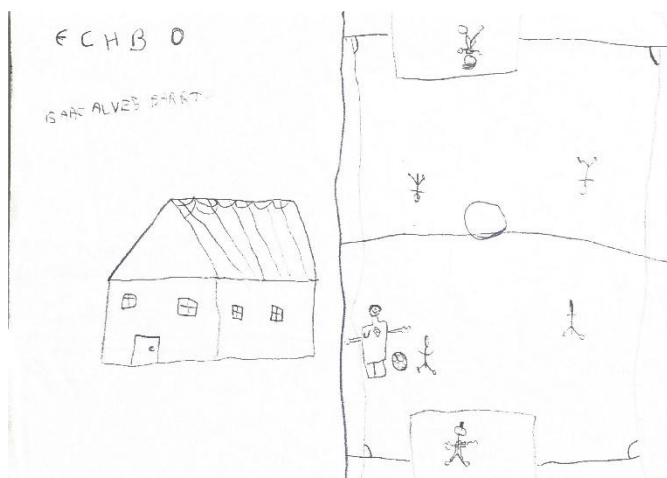
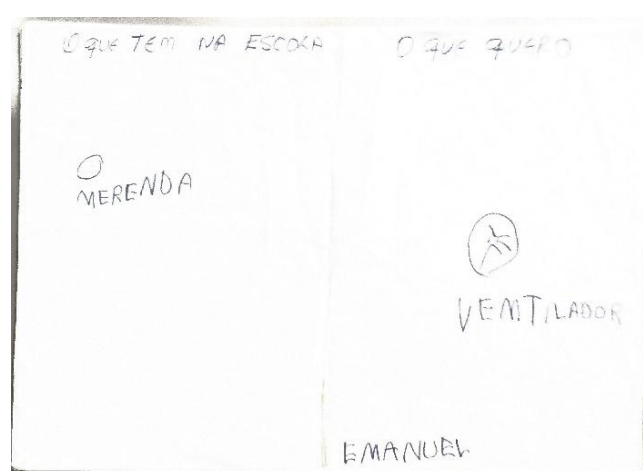
Após a confecção dos desenhos, todos os estudantes apresentaram o que haviam construído e fez a entrega dos mesmos. Ao fazer a análise, percebi que os desenhos expressam o que há de estrutural na escola, mas aparecem também aspectos pedagógicos, expressados em palavras como educação, livros, etc. Do outro lado do desenho estão os sentimentos de desejo, e do que os alunos sonham para a sua escola. A maioria expressam a necessidade de mais espaços de recreação e que a educação consiga dialogar com os tempos de brincar e interagir com o meio ambiente onde vivem, contemplando espaços naturais de lazer, como praças, jardins, árvores, campos e quadras de futebol. Trata-se de estudantes que vivem o seu cotidiano em contato permanente com a natureza, os espaços de interação comunitária, a vida no espaço rural. O que eles expressam é a apresentação de uma escola ainda fechada para toda esta diversidade, incapaz de dialogar com os tempos-comunidade e com aquilo que os princípios da educação escolar quilombola defende:

Direito ao etnodesenvolvimento, entendido como modelo de desenvolvimento alternativo, que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho de vida; reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam (BAHIA,2013, p.13 e 14).

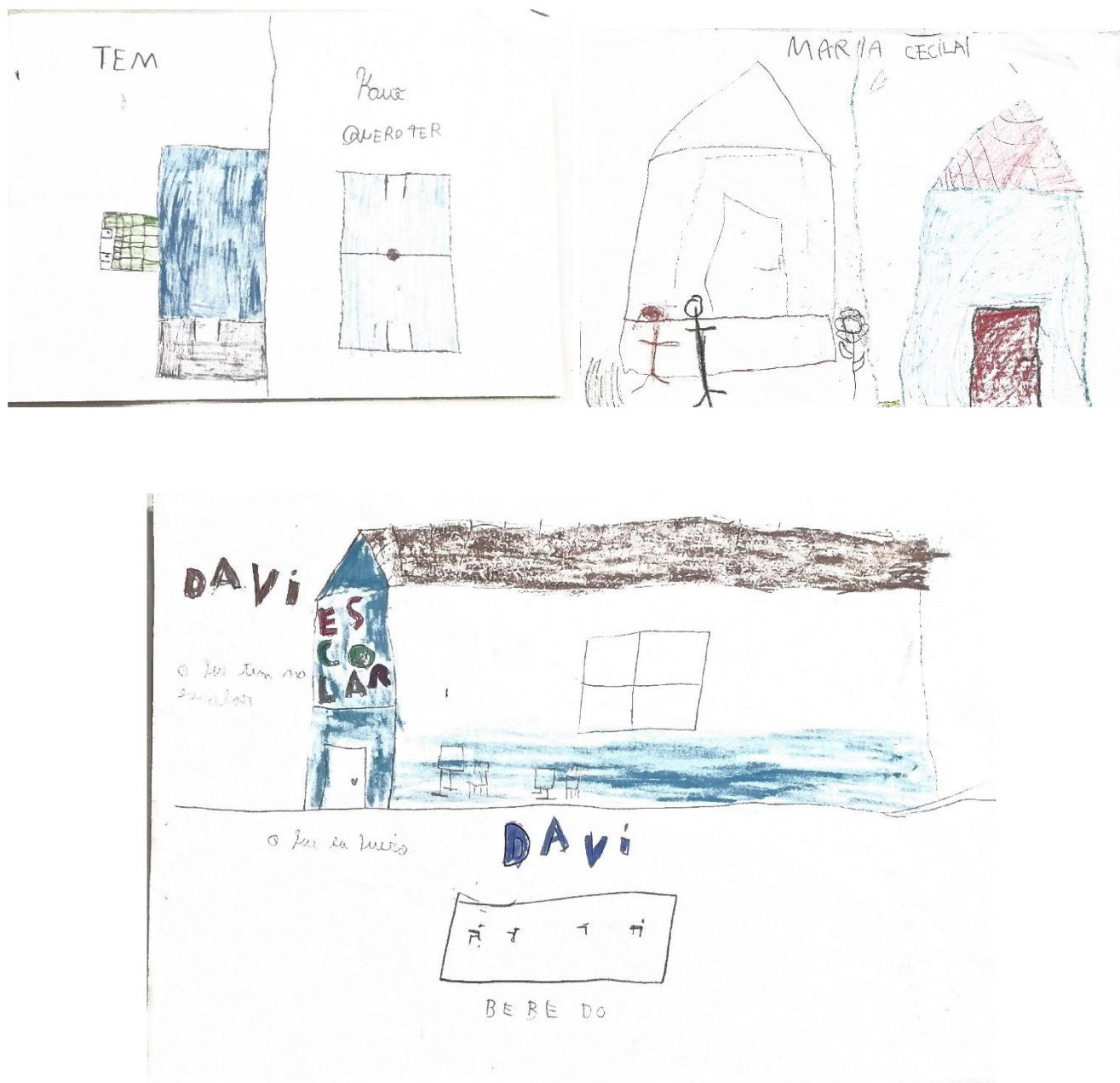
Para a garantia deste e dos demais princípios da Educação Escolar Quilombola (EEQ), as Diretrizes Curriculares Estaduais da Bahia (2013, p.15), asseguram que eles devem ser garantidos por meio de “adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo”. Além do espaço escolar, a educação escolar quilombola carece dialogar o tempo todo com a educação quilombola, pautada em vivências de troca de experiências entre escola e quilombo, escutas livres e espontâneas com o intuito de aprimorar o processo de Ensino-aprendizagem dos estudnates quilombolas, a exemplo destes momentos que conseguimos promover durante a pesquisa, tomando como base a

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, referendado em um projeto político-pedagógico, que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (BAHIA,2013, p.15)

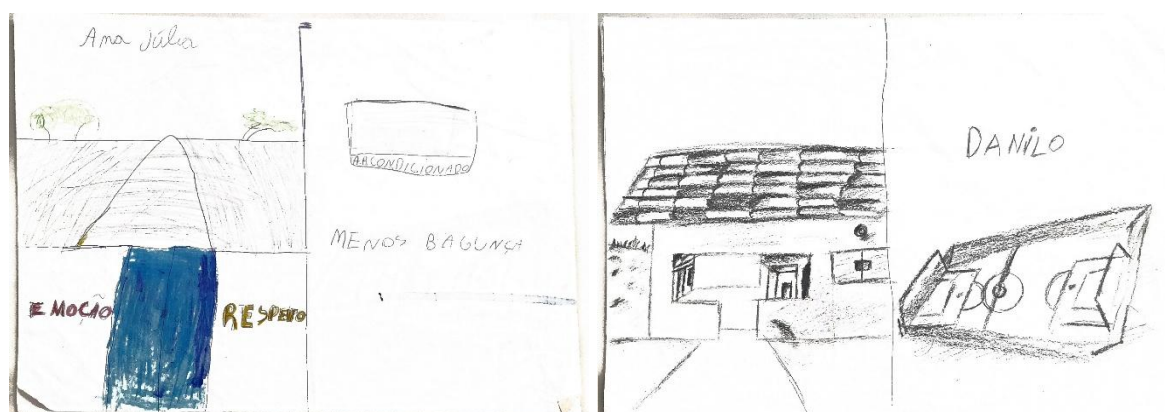
9.6.2 – Desenhos dos estudantes de Malvinas:

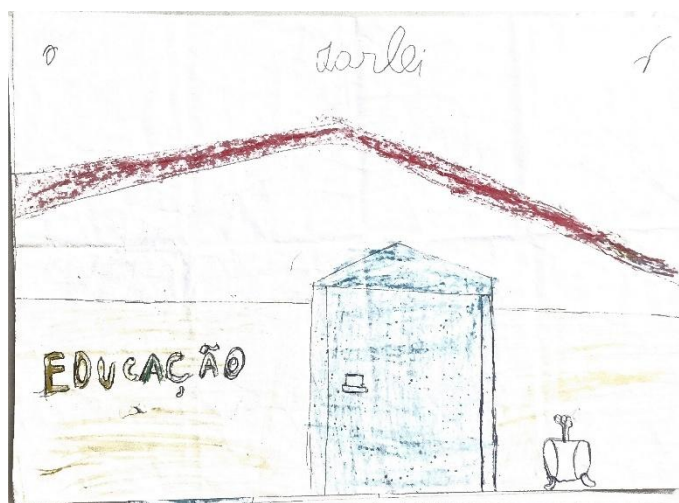


9.6.3- Desenhos dos estudantes de Segredo:



9.6.4- Desenhos dos estudantes de Volta Grande:





10. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tomando como ponto de partida a abordagem decolonial e rompendo com a lógica colonial da escrita acadêmica ao escrever “Considerações Iniciais” e não considerações finais convencionalmente usadas no encerramento do texto, remeto-me ao saudoso poeta, escritor e intelectual quilombola, Antonio Bispo dos Santos (o Nêgo Bispo), que afirmava que “nós somos o começo, o meio e o começo”.

Refletindo sobre este pensamento, deparei-me com a memória de tantos começos que me trouxeram até este lugar de pesquisador. A escola do meu quilombo, onde dei os primeiros passos, como começo; a transferência para uma escola da cidade, projetou outros começos, quando enxerguei na estrutura daquele espaço a necessidade de trilhar mais um pouco, por entre os “corredores” da educação, apresentando-me um novo começo ao ingressar na Escola Agrotécnica em Irecê, a antiga ESAGRI, no cursinho Pré Vestibular da UNEB em 2003, onde pisei pela primeira vez em um espaço acadêmico, que depois projetou-me para a vida profissional, e o ingresso na Universidade.

Dizemos que o caminho é sem volta quando tomamos rumos indesejáveis. Ao retomar o caminho percorrido por esta pesquisa, de idas, paragens e retomadas, todas estas memórias não falam apenas de mim, mas ajuda explicar a escolha pelo método de estudo, o lócus, os interlocutores, os instrumentos de catalogação e análise de dados, a decolonialidade como escolha teórica. E como os nossos passos sempre vieram de longe, estas são apenas considerações iniciais que buscam dar conta de compreender o caminho percorrido até aqui: o projeto de pesquisa apresentado, e antes dele as motivações, as paragens pelo caminho que durante a pandemia que também nos fez refletir, propondo retomadas que sempre se colocaram como outro começo.

Nestas retomadas, concluímos “recomeçando”, por assim evidenciar Nego Bispo, que as mudanças ao longo deste percurso, como a escolha de novas escolas para desenvolver esta pesquisa, o foco em um único objeto de pesquisa, foi uma estratégia acertada, tendo em vista a possibilidade de uma análise de forma mais aproximada sobre um objeto de estudo que me parecia familiar em termos conceituais, mas que durante a inserção no campo, foram sendo apresentadas outras nuances, que para além da confirmação de algumas hipóteses, foram ampliando um olhar até então desconhecido. Como por exemplo, a divergência de questões conceituais e políticas entre profissionais da educação de uma mesma escola, que no senso comum se traduz como algo harmonioso e romantizado. Algo que está ligado, tanto a uma questão de formação, como também de engajamento com as questões locais, sociais e políticas. A questão da necessidade de formação de professores e a melhoria na estrutura das escolas é mais uma destas questões, que não apresenta unanimidade no diagnóstico com os interlocutores;

Foi possível elucidar uma construção crítica sobre a não implementação das Diretrizes da EEQ em três vertentes. A primeira é que a maioria das escolas desejam implementar debates e conteúdos novos no currículo, considerando a diversidade presente na composição de seu corpo discente, mas que reconhece que sozinho não será possível e atribui isto a uma responsabilidade maior, que já defendíamos como hipótese, de que se trata mais de uma vontade política do que pedagógica, e que a não implementação está mesmo ancorada a um racismo institucional. A segunda é que existe um discurso na maioria das escolas tão perverso quanto o da “Consciência Humana”, que dá conta de que os alunos (por si só) não se assumem enquanto pretos e quilombolas e para “adoçar” este discurso, em alguns casos, atribui ainda a uma falta de autoafirmação identitária das próprias comunidades quilombolas. Questão esta discutida ao longo do texto, evidenciou que na ótica da escola, se nem os alunos não se assumem e em alguns casos suas próprias comunidades também não, então a escola por sua vez parece tirar de “seus ombros”, uma responsabilidade de educar sobre a questão aqui apresentada (racismo, identidade, pertencimento, etc.).

O que parece servir de argumento para no tempo presente continuar ignorando as leis e diretrizes, e quiçá, futuramente ser cobrada pela não efetivação, por algum órgão de controle ou por órgão governamental. A terceira vertente que também se assemelha em grau de ineditismo apresentado por esta pesquisa e que ora acalenta, ora nos causa espanto diz sobre a definição de escola quilombola. A legislação é clara quando diz que “entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola” (BAHIA, 2013, p.16). No entanto amplia e contempla a oferta da educação escolar quilombola enquanto modalidade, também para os quilombolas que estão estudando fora do seu território de origem, a fim de garantir a continuidade e valorização dos saberes específicos. Nestes termos, “a Educação Escolar Quilombola compreende: escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BAHIA, 2013, p.16).

Por tanto, a despeito das discussões ocorridas nas escolas sobre esta questão, perde-se mais tempo buscando entender se a escola está cadastrada no MEC como quilombola e se isto garante direitos a um aumento no recurso destinado à alimentação escolar, do que as questões inerentes ao currículo e a prática pedagógica. Das visitas nas escolas, destaco que ter construído uma tabela com a identificação fenotípica dos alunos do Centro de Estudos Hosana Batista de Oliveira (CEHBO), evidenciou uma questão que nos traz a seguinte reflexão: os dados apontam para a presença de uma maioria de alunos fenotipicamente negros, por si só este é um dado que já legitimaria a escola, a trabalhar com a questão da educação das relações raciais. Associa-se a isto, a existência de uma lei (10.639/2003) que já fez 20 anos de existência, e que independentemente da escola estar em um território quilombola, estes dois elementos, já garantiam

por si só, o cumprimento da escola com a fim de contemplar em seu currículo, tais questões, sem necessariamente esperar pela autoafirmação dos seus estudantes e da comunidade.

O acalento, por sua vez está nas experiências que as escolas já nos apresentam mesmo sem ainda dar conta de implementar as diretrizes, mas que independente de está ou não em territórios negros e quilombolas, existe por parte de iniciativas muito pontuais das escolas, mais precisamente de professores (as), ações que dão conta de suprimir e ultrapassar o discurso de culpabilização do aluno por não assumir sua identidade. Esta é uma questão que dialoga com o que vimos discutindo e comprova de que não está delegada apenas a uma falta de interesse do professor em implementar as diretrizes, mas têm raízes pivotantes impregnadas na cultura e vontade política.

Se as leis e diretrizes não são implementadas porque depende inicialmente de uma opção mais política do que pedagógica, por sua vez as questões concernentes a elas, como arte, dança, cor, identidade aparecem como vultos históricos, sendo folclorizadas somente durante o Mês da Consciência Negra buscando atender a um apelo mais folclórico e colonial, do que a um processo de compreensão sobre o dever ser da escola, em cumprir leis e garantir direitos;

A modernização do campo, com acesso a tecnologias, energia elétrica, internet, estradas, dentre outros aproximou o campo e a cidade. Falar de campo hoje na escola talvez não tenha uma carga tão pejorativa, como há 20 anos atrás. No entanto, falar de elementos que remontam a uma identidade negra, como quilombo, negritude, cabelo crespo, religião de matriz africana, ainda prevalece, como há 23 anos atrás, (período em que conclui o Ensino Médio), como intocáveis tabus que a escola moderna e libertária de Paulo Freire ainda não deu conta de quebrar. Isto está evidentemente comprovado na expressão dos alunos quilombolas quando questionados se são quilombolas e que automaticamente negam sua identidade, como afirmam os seus próprios professores. Se escondem, tapam o rosto, se isolam nas salas nos intervalos, se juntam aos seus pares, quando têm, numa expressão de auto-defesa e solidariedade, frente aos racismos sofridos, evidenciados e toleráveis pela escola dos nossos dias.

Por outro lado, a visitação aos quilombos, direcionada aos estudantes quilombolas, pais, mães, associações e lideranças quilombolas destes territórios, evidenciaram que a educação quilombola é por si mesma, reafirmada no cotidiano quilombola, tanto pela sua própria natureza endógena de etno existir em cada contexto, quanto pela sua característica forjada no que diz respeito ao ato educador e formador de atores e atrizes críticos e autoafirmados, que não só se autorreconhecem, mas com isto reivindicam condições melhores, em sua maioria, condições mínimas já garantidas por direito, para o funcionamento e a implementação de uma educação escolar quilombola digna para os seus filhos, capaz de dialogar com seus modos de vida, de forma recíproca, em que a escola enxergue o chão que pisa, como também,

os quilombos possam pisar o chão da escola, numa possível sintomia intersubjetiva, não de transferência de saberes, mas de trocas e intercâmbios entre o que a ciência convencionou-se separar entre saberes científicos e saberes populares, buscando romper esta dicotomia, a partir da necessária transgressão paradigmática e a emancipação dos saberes decoloniais.

Concluimos esta tese, reportando a uma poesia do Nego Bispo que traz em sua essência as questões apresentadas, sobre a construção epistêmica e a construção de um ensino-aprendizagem numa perspectiva decolonial. “Quando nós falamos tagarelando e escrevemos mal ortografado, quando nós cantamos desafinando e dançamos descompassado, quando nós pintamos borrando e desenhamos enviesado, não é porque estamos errando é porque não fomos colonizados”.

11. REFERÊNCIAS:

- ARRUTI, José M. A., 1987. **A Emergência dos “Remanescentes”**: Notas para um Diálogo entre Indígenas e Quilombolas, Caxambú, ANPOCS, mimeo.
- BARTH, Fredrik. **Metodologias comparativas na análise dos dados antropológicos. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2000.
- LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354.
- NASCIMENTO, Abdias do, 1991, **O Quilombismo**: Carta, Falas, Reflexões, Memórias. Informe, Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 21-26.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 10ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido**. In: RESAB. Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro - reflexões teórico-práticas da RESAB. Juazeiro – BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2006.
- SOUZA, Uilson Viana de. Relatos e Retratos: **Memória e Identidade Quilombola nos Álbuns de Família de Volta Grande**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Comunicação Social Jornalismo em Multimeios da Universidade do estado da Bahia (UNEB) para obtenção do título de jornalista, campus III, Juazeiro Bahia, 2013.
- RAMOS, Maria Lúcia Sodré. **Entrevista concedida ao documentário Quilombo de Volta**: uma história de resistência e organização comunitária, Volta Grande, 2016.
- CONAQ. **Nota técnica do Conselho Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas**, Brasil 2019.
- ALBURQUEQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**/Durval Muniz de Albuquerque Junior; prefácio de Margareth Rago. - 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, L; BARRETO, A; HEILBORN, M. **Gestão de Políticas em Gênero e Raça/GPP-G e R. Módulo V/Org**. Maria Luiza Heirborn, Leila Araújo, Andréia Barreto: - Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: Secretaria de políticas para as mulheres, 2011.
- BAHIA. **RESOLUÇÃO Nº 68 de 30 de julho de 2013. Processo CEE Nº 0045143-8/2013** – Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – CEB/CEE – BA.
- BAUMANN, SiuzeteVandresen. **Da vida das escolas rurais isoladas a uma escola isolada da vida rural: aprendizagens do processo de nucleação em Santa Rosa de Lima**. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica**, 2012.
- BRASIL. **Decreto Presidencial 4.887/2003 de 20 de novembro de 2003**. In: Diário Oficial da União. Edição n. 227 de 21 de novembro de 2003.

BUENO, Rovilson José; SILVA, Adelaide Pereira. **Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Edneide Jesine, Maria do Socorro Xavier Batista, Orlandil de Lima Moreira (orgs). In: Educação Popular e Movimentos Sociais. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2008.

CASTRO. Mary Garcia. **Gênero e Raça: desafios à escola**.

CAMPOS, Ana Cristina Campos. **Senado aprova lei que proíbe fechamento de escolas rurais e quilombolas**. Disponível em Agência Brasil, acesso em 17/12/14.

FERREIRA, F.J; BRANDAO, E.C. **Educação e Políticas de fechamento de escolas do campo**. Acesso em http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf em 10 de Junho de 2015;

FREITAS, D. N. T.; FERNANDES, M.D.E. **Educação municipal e efetivação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 555-574, jul. /set. 2011.

NASCIMENTO, A. do. **O Brasil na mira do pan-africanismo. 2ª edição das obras O genocídio do negro brasileiro e Sitiado em Lagos**. Salvador. EDUFBA. CEAO, 2002.

OLIVEIRA. Jailso Francisco de. **Entrevista concedida a Uilson Viana de Souza**. 03 de novembro de 2013;

GUIMARAES. Antonio Sergio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. In: Novos estudos n.º 43, novembro de 1995.

GUIMARAES. Antonio Sérgio. **Como trabalhar com "raça" em sociologia**. In: educação e pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

SOUZA, Uilson Viana de. **As secas de 1983 e 2012 do Semiárido Brasileiro: uma análise comparada do discurso midiático em três reportagens do programa Globo Rural**. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus III, Juazeiro Bahia, 2017.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Lisboa: biblioteca Nacional de Portugal, Edições 70, LDA, 2009.

PESAVENTO, Sandra J. **O Mundo da imagem: território da história cultural**. In: _____. Incompleto.

SILVA, Tarzício. In: **Racismo Algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais**. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

GRIN, Mônica. **“Raça”, Debate Público no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X / Faperj, 2010.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. ADICHIE, C. N.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez.

Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. **Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 mai.24.

RODRIGUES, Tiago. **Palestra de Apresentação do PAFOR Equidade**. In: V ENCONTRO DE GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO, n.05, 2024, Hotel Fiesta Bahiana (Salvador-Bahia).

NEPOMUCENO, M. Q. **Análise ecossistêmica da região de Irecê-BA**. Dissertação de mestrado na Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018. 295 f.

ROCHA, D.P. **Do Chão seco e do sol forte às flores da Barriguda: tecendo fios de uma Rede de Educação Ambiental nos municípios de Ibititá, Irecê e Lapão**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, 2015.

PEREIRA, A; SILVA, R.C; SANTANA, R. R.C; CASTRO, D.R. **Ações de Educação Ambiental no Território de Identidade de Irecê-BA**. Revista Sertão Sustentável. Vol.6, Número 1, 15-38, Jan-Jun 2024. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/380357317_Acoes_de_Educacao_Ambiental_no_Territorio_de_Identidade_de_Irece. Acesso em 06/03/25 às 18:28.

SANTOS, José Antônio Lobo dos. **Território de Identidade de Irecê-BA**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir** – a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

CAPRARA, B. M; MACHADO, L. A. **Contribuições para uma educação escolar antirracista: bell hooks e a pedagogia engajada**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 40, p. 23-37, jan./abr. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola>. Emnuvens.com.br/rde.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

SÁ, Teresa. **Lugares e não lugares em Marc Augé**. Revista de sociologia da USP, v. 26, n.2, 2014

AUGÉ, Marc. ([1992] 2005), **Não lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. 1ª edição francesa. Lisboa, 90 Graus.

12.ANEXOS

Anexo 01: Listas de presenças das reuniões e atividades de apresentação da pesquisa nas escolas e comunidades quilombolas:

LISTA DE PRESENÇA DA 1ª REUNIÃO
DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA SOBRE
EDUCAÇÃO QUILMBOLA NA ESCOLA MUNICI-
PAL TIRADENTES - BARREIRO - BARRO ALTO BA
09 DE NOVEMBRO 2024.

- 1- Vitoriana Maria de Souza
- 2- Fabiano Marques de Souza Neto
- 3- Salgueiro Farias Leite.
- 4- Vanderlei José de Souza
- 5- Kleiton Messias Domingues
- 6- Jânica de Novaes Oliveira
- 7- Carlos André Ramon de Araújo
- 8- Ramon Domingues de Souza
- 9- Jorge Mendes Mendes
- 10- Dominges Mendes Vito

LISTA DE PRESENÇA DA RODA DE CONVERSA REALIZADA
COM AS CRIANÇAS E ESTUDANTES QWITOMBOLAS DA COMUNIDADE
QWITOMBOLA DE SEGREDO DE BARRO ALTO BA, REALIZADA NO DIA
25/03/23 PARA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO SOBRE QUESTÕES DA
PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO QWITOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QWITOM-
BOLA, DO DOUTORANDO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS (POSAFRO), VIL-
SON VIANA DE SOUZA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA).

NOME: Kalan Oliveira de Araújo marceira SÉRIE: 8ª ano IDAPE: 13

1-

LUCAS 12 7

Isaia Martins de Araújo 8º ano 11

Paula Gomes Lima 6ºB 11

Karolus Oliveira Ramalho 7: 12

Cassian Barreto de Araújo 7: 13

FELIPE 2-7

Tauana Barreto de Araújo 9º ano 15 anos

MARIA CECÍLIA 2

LISTA DE PRESENÇA DA RODA DE CONVERSA REALIZADA COM OS PAIS DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SEGREDO DE BARRO ALTO REALIZADA NO DIA 25/03/23 ÀS 9 HORAS PARA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DO DOUTORANDO EM ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS (POSAFRO), VILSON VIANA DE SOUZA, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA.

NOME:

TELEFONE (WHATSAPP):

1 - Rerilton Oliveira de Araújo

74999489831

2 - Eliane Oliveira de Araújo

74999314692

3 - Luciano Gomes Lúcio

74999813085

4 - Cláudia de Araújo Miranda

- 9998194064

5 - Ramilson Oliveira Araújo

- 999329901

6 - Reimé Oliveira de Araújo Moreira

74999266655

7 - Gildete Medeiros Leite

8 - Marcia Aparecida Rodrigues Cirino

9 - Idania Rosa de Oliveira Araújo

10 - Marcela Juvénia de Lima

74.998026986

1194460-6565

Vilson dos Santos 74.999238734

Anexo 02: Testagem para o COVID-19 para visitação nas escolas:



ESTADO DA BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRO ALTO
 Rua Miguel Marques de Almeida, s/nº (74) 3629-1129 e 1114
 CNPJ: 13.234.349/0001-30 - Cep: 44.895-000 - Barro Alto-Ba.

LAUDO TESTE RÁPIDO COVID-19 PARA DETECÇÃO DE ANTÍGENOS

PACIENTE: Wilson Viana de Souza	REGISTRO:
LOCAL DE TESTAGEM Dr.º Adete Santos (Mentiroso)	D.N: 16.11.81

COVID-19:
METÓDO IMUNOCROMATOGRAFIA PARA DETECÇÃO DE ANTÍGENOS

TESTE COVID-19 Antígeno/abott	LOTE: 210562Z184	VALIDADE: 10/2022
---	----------------------------	-----------------------------

CONCLUSÃO:

☐ REAGENTE
☒ NÃO REAGENTE

*A coleta para detecção de antígeno é recomendada do 1º ao 8º dia a partir do início dos sintomas.

*Um resultado de teste **negativo** não exclui a possibilidade de infecção pelo SARS-CoV-2. Caso o paciente apresente sintomas clínicos persistentes sugestivos de COVID-19, sugerimos testagem adicional por RT-PCR.

Exame realizado em conformidade com as Notas Técnicas COE SAÚDE nº xx /2021 e 54/2020

06/03/2022
Data


 Fabiana Sousa Soares
 Enfermeira
 COREN-BA 240.339
 Responsável pela Informação (Carimbo e assinatura)

71 3198-8379 / 8385
saude@saude.ba.gov.br

 @saudegovba
saude.ba.gov.br/coronavirus



Anexo 03: Diagnóstico aplicado aos professores (as), gestores (as) e coordenadores (as) pedagógicos das escolas pesquisadas:

Diagnóstico: conhecendo a comunidade escolar das escolas pesquisadas

Este questionário é um dos produtos, que terão os seus dados aplicados na pesquisa de tese de doutorado do pesquisador e doutorando Uilson Viana de Souza, do programa de Pós Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada de "Educação quilombola e educação escolar quilombola: reflexões em torno da implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar quilombola, inserção e permanência de estudantes quilombolas nas escolas públicas do município de Barro Alto Bahia". Tem por objetivo subsidiar na construção de um diagnóstico inicial da pesquisa a cerca da realidade da escola, no que tange as questões propostas na pesquisa, já apresentada às referidas instituições escolares, bem como, leva em conta o contexto da pandemia no acesso ao ensino- aprendizagem. As respostas são livres e abertas e caso não deseje, não precisa se identificar, garantindo-lhe o direito de também não querer responder alguma questão que não se sinta a vontade. Contamos com vossa valorosa participação e garantimos pelo respeito ao sigilo e ao anonimato das informações aqui prestadas, de forma livre, consultada e consentida que muito contribuirá para o levantamento de dados, tanto pertinentes a esta pesquisa, como para o conhecimento de tais questões por dentro de sua escola.

Identificação: nome e endereço

- a) Alaete Medeiros - Rua 2, 280, Paraíso Irecê Bahia
- b) Adalton Pereira de Miranda
- c) Carlos André Ramos de Araujo
- d) Izânia de Novaes Oliveira
- e) Vanderlei José de Souza
- f) Maria Rita/ Centro de Estudos Hozana
- g) Juliana Pereira/ Lagoa Funda
- h) JORGE MENDES NOVAES
- i) Silvani Maria da Silva Neto/ Lagoa Funda de Barro Alto Ba
- j) Nilvan Bento Teixeira
- k) Ariene Rosa da Silva/ Lagoa Funda/ Barro Alto/Bahia
- l) Adriana Silva Ferreira de Almeida Rua da Torre
- m) Magda Campos Aurora
- n) Ceone Pereira de Brito de Lagoa Funda, Barro Alto
- o) Sirlene da Silva Costa. Lagoa Funda
- p) Kleyton Messias Damasceno
- q) Adriana Silva Ferreira de Almeida
- r) Elane Rosa Gomes de Souza
- s) Valquiria Farias Leite. Barreiro
- t) Fabrício Marques de Souza Neto. Povoado de Barreiro Barro Alto

- u) JOSEMI DA SILVA NETO LAGOA FUNDA BARRO ALTO BAHIA
- v) EEuzélio Bastos dos Santos Travessa 21 de abril
- w) Givaneide Balduino Dourado
- x) Normalice Novaes de Oliveira Rodrigues
- y) Neuma Pereira do Nascimento- Lagoa Funda-Barro Alto
- z)

Formação profissional:

a) professora

Professora
 Pedagogia
 Pedagogia
 Letras
 Graduado em Pedagogia e Educação Física
 Professor licenciado em Letras e em Pedagogia, pós-graduado em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
 Superior
 Professor graduado em Pedagogia e Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica
 Letras
 Professor
 Curso superior/ pedagogia
 Pós-graduação
 Ensino superior
 LICENCIATURA EM HISTÓRIA
 Magistério completo
 Licenciatura em letras
 Nível superior completo

Gênero:

56,4% de gênero feminino,34,6% de masculino

Religião:

Acredita em Deus, católica, cristã, evangélica

Questionário somente para professores:

Aqui estão contidas questões, que tem haver com o desempenho e relacionamento do aluno especificamente em sala de aula e a relação do professor com as questões da pesquisa e o período pandêmico.

Como é o acesso dos estudantes às redes sociais, como youtube, whatzap, plataformas virtuais como zoom, google met, dentre outras?

a) Nem todos conseguem acessar

- b) De forma livre e sem qualquer controle por parte das famílias. O que impede o uso consciente e significativo para um bom desenvolvimento.
- c) Contamos com as ferramentas tecnológica que temos na escola de modo que todos tenha acesso quando necessário.
- d) Acessível a quase todos 90% mais ou menos tem acesso.
- e) Boa.
- f) Presente
- g) A maioria tem celular, porém nem todos tem acesso a internet
- h) Razoável.
- i) Muitos não têm acesso ou o tem bem limitado.
- j) Praticamente todos tem acesso
- k) A maioria tem acesso.
- l) Razoável
- m) O acesso foi razoável, pois alguns não tinha acesso a Internet.
- n) Celular e computadores
- o) De acordo o grupo ao qual trabalho percebo pouco acesso.
- p) A grande maioria dos alunos tem a escola à Internet, e às redes sociais.
- q) Bom como cendo uso voltada pra diversão e não obgeto de conhecimento não
- r) O acesso é restrito
- s) Para quem tem internet em casa, aparelho celular. Notebook, entre outros é bem mais acessível para realização das tarefas escolares, enquanto que alguns ainda não tem essa oportunidade, tomando o acesso, tanto escolar, quanto à tecnologia, as redes sociais, mais difícil
- t) Em geral em nossa escola a maioria tem acesso a essas plataformas.
- u) Regular
- v) Ainda bem pouco. Talvez ainda não tem aquisição de um aparelho de comunicação.

1- Dos estudantes que não tiveram acesso à internet, no período da pandemia, quantos são quilombolas e o que eles relataram e como o professor relacionou com isto?

- a) Não conheço a informação
- b) Não houve essa preocupação de quem usou ou deixou de usar e o porquê de não usar, assim que voltamos para a sala de aula.
- c) Apenas uma aluna. As atividades eram impressas e destinadas a essa aluna. Ela faz parte de uma comunidade que não é quilombola.
- d) 2 alunos, não tinham acesso a internet e recebiam atividades impressas.
- e) Nenhum
- f) Minhas aulas na pandemia foram presenciais
- g) Tem aqueles alunos que tem pouco acesso, e tem os que não tiveram acesso nenhum a internet, esses se não me engano foram uns 5 alunos, no qual as atividades eram impressa e eles vinham a escola uma vez na semana tirar as dúvidas
- h) Nem todos têm internet. As tarefas eram levadas de forma impressa.
- i) Não sei esclarecer em números
- j) Um aluno, relatava dificuldade em desenvolver as atividades, eram disponibilizadas atividades impressas.
- k) 2 alunos falta de acesso a internet. Mandando atividades impressas.

l) Eles relataram que não tinha celular e nem Internet. Quantidade pequena. Direção coordenação e professores decidiram fazer as atividades impressas. Não

m) Três alunos, estava sendo complicado para eles não resolução da atividades. Aplicamos atividades impressos que eram entregues para esses alunos.

n) Em media, uns 5 alunos, não tinha muito contato com o celular, por não ter acesso a internet.

o) Não sei ao certo quantos alunos são quilombolas, mas o professor buscou da melhor forma não deixar esses alunos sem o conhecimento dos conteúdos repassados nesse período.

p) Tive apenas uma aluna. Ela relatou que ela e/ou mãe não tinha o aparelho de celular. As informações. As informações mais relevantes chegavam até elas por um acaso da vizinha. Outras atividades eram enviadas de forma impressa.

q) Não sei a quantidade certa. Quem não realizarão as atividades por não terem internet e celular. Com relação a nos professores preparamos as atividades impressas pra que os alunos respondesse em casa e tivecem dúvidas procurarem_nos na escola para ser tirado as dúvidas não.

r) No momento não sei dizer ao certo a quantidade de alunos. Aos que não tinham acesso à internet, as atividades escolares eram impressas e entregues de forma segura, para que o aluno pudesse ter acesso aos conteúdos. Tanto para professor e principalmente para o aluno, lhe dar com o desconhecido (pandemia). foi muito difícil.

s) Em relação meus alunos tiveram acesso as aulas online, quando eles sinalizavam a dificuldade de colocar recarga, eu imprimia as atividades ad semana e os responsáveis vinham pegar.

t) Um pequeno grupo, boa parte que mora em comunidade quilombola.

u) Tenho alguns alunos quilombolas e percebi que eles tinham mais dificuldades de acessare as aulas por não terem um aparelho de celular ou até mesmo a Internet.

v) Somente 1 (Malvinas) ... a mãe não tem cel, o pai que tem separado da mãe e a irmã simplesmente saiu do grupo. Com relação a Internet não sei dizer o acesso do pai e da irmã. Minhas aulas não era em tempo real justamente para facilitar quem tinha dificuldades com Internet, principalmente da zona rural ... Escrevia o plano de aula e mandava no grupo junto com os vídeos já baixados (nunca links). Assim podia fazer assim que tivesse Internet. No caso do aluno em questão ele só fez as atividades impressas que mandava uma sequência (ele não a família dele).

w)

2- Você consegue evidenciar a exclusão digital para estudantes do espaço rural, como os quilombolas, em comparação ao acesso aos que residem na cidade? Justifique.

A) Sim, visto que o espaço nem sempre possui um bom sinal de Internet e tampouco celulares digitais.

B) Sim. A disponibilidade de internet, seja fixa ou móvel, tende a ser menor, quando se trata do meio rural, porém tivemos uma grande quantidade de famílias da área rural, que não disponibilizava do recurso também. Sempre aqueles de menor valor aquisitivo.

C) Sim. Até mesmo porque na maioria das vezes não tem rede de Internet Wi-Fi e a das operadoras de telefonia deixa a desejar. Acontece que nem há recurso financeiro para colocar crédito em seus aparelhos de celular.

Não, porque na escola temos laboratório de informática e outros recursos com acesso a internet. E os alunos que moram na comunidade quilombola tem acesso a internet e tem celular.

Não.

Sim, nem só os quilombolas, mas no geral

Sim, pois os estudantes quilombolas, geralmente são de baixa renda e não tem acesso a internet.

Não acredito em exclusão neste sentido em nossa escola. Muitas vezes há dificuldades de acesso à internet.

Isso é bastante claro e é demonstrado no rendimento dos alunos

Não

Sim, a cidade tem mais possibilidades ao acesso a net.

Não aplicar em quase nenhum. Hoje quase todo tem celular as vezes melhor até que o dos professores.

Se tem

Para uma parte sim, pois uma parte não tinha acesso a Internet.

Sim, porque na maioria das vezes não tem condições financeiras.

Acredito que é muito mais fácil para os alunos da cidade esse acesso digital, porém, também há aqueles que mesmo na cidade são excluídos digitalmente, talvez possa ser que acontece também de alguns quilombolas não serem todos excluídos.

Sim. Mesmo aqueles que possuem um aparelho para uso da Internet, vivem em locais em que o sinal de Internet não chega com eficiência ou não dispõem sempre de verbas para manter o aparelho com créditos.

Não. Porque tem muitos alunos quilombola e que mora na zona rural que tem celular melhor que o dos professores. Não

Sim, eles são excluídos automaticamente, pois na maioria das vezes as condições econômicas não possibilitam ter os aparelhos, como também não tem acesso a internet.

A exclusão digital, muitas vezes é devido à situação financeira em que se vive. Existem muitas famílias que o único benefício que recebe é o auxílio que o "governo federal" oferece, onde muitos se esforçam, enfrentam as dificuldades financeiras para manterem seus filhos nas escolas. Essa situação não é diferente com algumas famílias que moram na cidade, lá, também tem interior, 'periferia'.

Não. Porque isso é relativo, há alunos da área quilombola que tem todos os acessos digitais e também tem alunos não quilombolas que tem essa dificuldade, mas não excluído.

Sim, boa parte não tem acesso, acredito que seja pela questão financeira.

Os alunos da zona rural tem mais dificuldades para acessar as redes sociais sim, acho que o acesso à Internet para eles é mais difícil.

O acesso mais difícil, até porque a maioria usava dados móveis e nem sempre as empresas oferecem serviços de qualidade, ou os pais tinham dinheiro, mas vi muita força de vontade e no final eu como professora e eles como pais conseguimos caminhar juntos dialogando, facilitando, buscando a participação de todos.

3- 4-Você percebe distinções econômicas, sociais e de cor, entre os alunos em suas relações cotidianas na escola?

a) Não

b) Sim

c) Sim

d) Sim. Muito grande.

e) Não. A convivência é muito boa. A escola trabalha a igualdade e questões sociais como racismo, preconceito, valores...

f) Não

g) Não, atendimento individual

h) Sim, esses alunos geralmente são negros e de baixa renda.

i) Sim. Claramente

j) Não. Se bem pouca quase não notável o

k) Durante as aulas online não houve casos

l) As vezes

m) Não. Os alunos desta escola mantêm uma boa relação e convívio.

n) Não percebo visível, mas sempre sugem alguma brincadeira sem graça. Mas nós professores sempre chamamos os alunos atenção explicando sobre as questões citadas

o) O professor e a escola na educação atual possuem um papel fundamental, que é levar o aluno a perceber que através de diálogo, roda de conversas, participação em conjunto, passa-se a compreender que, classe econômica, modo de vida e cor estão voltada para questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe a escola, sendo necessário para isso, incluir questões a serem discutidas e que sejam, também refletidas tais como: etnia, raça, gênero, classe, entre outros.

p) Aqui em nossa escola não vejo, porque tratamos com ênfase que todos são diferentes, mas não melhor ou pior que o outro.

q) Sim, muitos não tem acesso a internet e espaço de lazer como os da cidade.

r) As vezes percebo sim, principalmente as distinções econômicas.

s) Na maioria das vezes sim, dependendo da turma (idade).

t)

4- 5-Há diferenças de aproveitamento escolar entre os alunos? A quais fatores se deveriam essas diferenças?

a) Não

b) Sim, desconheço os fatores, já que só os acompanho a partir do 7 ou 8 ano.

c) Hoje, diante da situação em que os alunos retornaram para as aulas, o que está fazendo a diferença é o acompanhamento da família. As condições sociais ou econômicas, não estão fazendo a diferença. Estamos tentando descobrir... acredito que seja resultado do período de pandemia que trouxe mazelas de todos os tipos.

d) Quando os alunos estão mais perto das tecnologias e socialmente integrados, percebe-se uma interação maior com os estudos e conteúdos escolares.

e) Não há diferenças.

f) Sim, inclui uma série de fatores

g) Na maioria dos casos, a internet contribui para ajudar a responder as atividades e os alunos que não tem acesso, teve dificuldade em acompanhar as atividades

h) O aproveitamento é proporcionado com equidade de direitos.

i) Sim. Muitos não têm acesso a internet e muitas vezes os pais não têm como auxiliá-los no desenvolvimento das atividades extraclasse o que acaba influenciando nos resultados.

j) Dificuldade no desenvolvimento das atividades

k) Sim, econômicos, sociais.

l) Sim o principal ponto o interesse e em segundo lugar uma significativa dificuldade. Hoje pontuada mais pela pandemia e no geral falta de acompanhamento dos familiares. Não concordo com o racismo em lugar

m) Sim, os alunos que tinham acesso a Internet aprendiam mais com os conteúdos e assuntos abordados durante as aulas.

n) Sim, aqueles que tem melhores condições aprendem mais facilmente

o) Há. Muitas vezes a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno influencia nesse aproveitamento e alguns problemas na família.

p) Sim. Acredito que essa diferença vem de berço, pois as famílias destes sua maioria não tiveram um bom grau de instrução escolar.

q) Não. O interesse de cada aluno..

r) Sim, a falta de apoio e acompanhamento familiar dificultam a efetivação das aprendizagens adquiridas na escola, também a má nutrição contribui, pois criança com fome não aprende, entre outros...

s) Existem alguns alunos que apresentam um comportamento diferenciado, como é o caso dos que apresentam alguma necessidade especial.

t) Nesse caso temos duas situações: 01 - escolaridade dos pais que vive nas quilombolas a maioria e bem defasada. 02 - O poder econômico dessas famílias.

u) Sim. As condições financeiras atrapalham no desenvolvimento do aluno.

v)
6-Qual a sua percepção sobre racismo e racismo institucional? Como você lida com isto em sala de aula? Na sua opinião a escola é um lugar que pode combater ou reproduzir o racismo?

a) O racismo é um comportamento agressivo que atrapalha o bom relacionamento. Não deve, jamais, ser encorajado. Na sala de aula nem sempre é fácil lidar com isso, já que é um comportamento antigo, que deve ser trabalhado junto com a família. A escola deve trabalhar em conjunto com a família pra coibir esse pensamento.

b) O racismo institucional é a discriminação que ocorre em instituições públicas ou privadas que, de forma direta ou indireta, promove a exclusão ou o preconceito racial, este, é resultado da intolerância ou ignorância em achar que não deve aceitar a convivência com pessoas que têm a cor da pele diferente da sua. Em empresas, por exemplo, o fato de haver um número muito menor de negros em cargos de gestão é um forte indício de racismo institucional. A escola pode sim, e deve fazer esse trabalho de conscientização em aceitar a diversidade, seja ela qual for.

c) É bem possível que o ser humano tende a se comportar em determinada situação com um comportando desleal e em qualquer instituição é provável que haja momentos desagradáveis, porém o racismo, o preconceito não é uma doença crônica. Ele precisa ser encarado como algo fotmente perigoso, que destrói, que machuca, que deturpa a alma e a mente. Ser um ser consciente diante dessas atitudes pode amenizar essa prática.

d) O racismo institucional é estrutural, infelizmente está arraigado no subconsciente do ser humano e é uma pauta que deve ser trabalhado paulatinamente todos os dias até que se desenvolva uma consciência coletiva. Tento trabalhar sempre com as diferenças, fazendo com que os alunos entendam e se conscientizem que somos todos iguais, com percepções e valores étnicos, sociais e culturais diversificados. A escola é um lugar de socialização e temos papel fundamental em transmitir valores e combater todo e qualquer forma de racismo e preconceito.

e) Uma coisa triste, noventa. Não percebo atos racistas em minha instituição.

f)Trabalhando temas relacionados

g) Infelizmente o racismo acontece em sala de aula, temos falamos muito a respeito, já aconteceu palestra sobre o tema.

h) Entendo que onde houver racismo, deve-se tomar atitudes para que este seja amenizado. A escola pode promover ações atitudinais para combater o racismo, caso exista.

i)Não admito qualquer situação de discriminação, desrespeito com qualquer pessoa independentemente de classe, credo, etnia ...durante minhas aulas. A escola deveria ser o lugar de combater essas atitudes, no entanto muitas vezes isso não acontece.

j)Com trabalho de conscientização é possível sim

k) Eu sempre tento combater com muito cuidado. Dependendo de como lidar, podemos combater ou reproduzir, por isso precisa de muito cuidado.

l) Não concordo com o racismo em lugar algum. Procuro esclarecer os alunos sobre o tema e deixar claro para eles que o racismo é crime. Acredito que o melhor lugar para combater o racismo é sim na escola. Acredito no poder que tem a educação para

m) Que consiste no preconceito e discriminação, nas percepções sociais e diferenças biológicas entre povos. Sempre faço roda de conversa; fazemos apresentações abordando o assunto, que devemos respeitar e amar o próximo.

n) É você discriminar o aluno pela raça, pela cor e pelas condições financeiras. Eu vejo que todos devem ser tratados igualmente, pois a escola é o lugar onde devemos ensinar a não termos preconceito e combater ao racismo

o) Acredito que racismo é quando a pessoa se sente superior à outra achando que pode ter tudo, ser tudo e assim humilha o próximo na sociedade, mágoa com palavras e ações desnecessárias. Racismo institucional se dá dentro de uma instituição. A escola pode sim combater ou reproduzir o racismo.

p) Vejo o racismo como um mal que assola nossa sociedade que reprime e que revela a face grossa dos que praticam. E o ambiente escolar, como lugar de encontro de ideias, pode contribuir para os dois feitos. Cabe então, desenvolver políticas que busquem impedir o crescimento deste sentimento.

q) De que é crime e precisamos combater em qualquer lugar. Com o esclarecimento de que o racismo é crime..., pois acredito que tudo pode ser mudado pela educação.

r) Eu entendo o racismo institucional como sendo a discriminação que ocorre tanto nas instituições públicas como nas privadas, ela acaba criando um tipo de discriminação que pode afetar e promover a exclusão ou o preconceito racial. A escola por ser um ambiente coletivo, no meu entender acontece as duas coisas, às vezes combate o racismo, mas não se pode negar que muitas vezes acabam também por promover.

s) O racismo, de forma direta ou indireta, promove a exclusão ou o preconceito racial. O professor deve orientar os alunos continuamente na unidade escolar, mas, o ambiente melhor e mais propício para essa orientação é o ambiente doméstico. É essa cultura familiar que o ser humano, independente de ser aluno, ou não, deve levar sempre em seu currículo para que assim, se construa uma sociedade mais digna.

t) O meu olhar é sempre voltado para essa situação que é o racismo e trabalhando os valores e as raízes de cada um. A certeza é uma só: nossos alunos têm várias situações que a escola trabalha tanto o racismo quanto o Bullying, então sim.

u) Sim, acredito que é no espaço escolar que podemos conscientizar.

v) O racismo ainda está empregnado nas nossas sociedades por isso difícil de ser erradicado. Difícil a gente tirar esta ideia da cabeça de alguns mas quando percebo isto faço conversa dando exemplos de empatia. Acho que só na escola não podemos combater este problema pois já vem de casa com opinião formada.

w) Racismo é o preconceito por causa do tom da cor de pele (raças, etnias) são atitudes agressivas, hostil e até ameaçadora. Quando isso acontece dentro de uma instituição passa a ser racismo institucional. Procuro dialogar e discutir essas questões sempre. A "escola" pode ser um lugar cruel para quem sofre esse tipo de preconceito, a reprodução pode sim acontecer, a maioria vem com esses "pensamentos distorcidos" de casa, mas ao tempo a escola pode ser muito favorável para combater, o lugar onde esses "pensamentos" são discutidos, re-pensados e transformados.

7-Como os professores(as) foram atingidos(as) pela pandemia, em termos de acúmulos de trabalho em casa, no trato às questões tecnológicas com o sistema remoto, etc?

Ficamos sobrecarregados, sem horário de trabalho definido e usando recursos próprios para manter o trabalho.

Hoje em dia, não faço questão de estar com o celular ou computador. O uso dessas ferramentas me trouxe cansaço, pela fôrça constante que foi a utilização desses recursos durante esse período. Parece ter me deixado com trauma. Se não fosse necessário, não usaria mais.

A pandemia nos deixou marcas jamais esquecidas. Passamos a ser pessoas melhores e mais humanas. Querendo ou não, aliamos às tecnologias, deparamos com ferramentas que não estávamos haptos e superamos, acredito, com a união e troca de experiências de todos.

Esse período foi muito desgastante, pois tivemos que nos reinventar em um período curto de tempo e sem nenhuma formação. Além disso tivemos que lidar com alunos totalmente desinteressados e igualmente despreparados para essas novas ferramentas e programas, pois o novo também foi um choque para os mesmos.

De início foi muito complicado. Com o passar dos dias, cada um foi se aprimorando e sabendo lher com as situações surgidas.

Meu trabalho foi presencial

As maiores dificuldade foram a falta de recursos, celular e computador não tinha espaços para armazenar as atividades dos alunos, muito das vezes o tempo era curto, isso gerou ansiedade.

Muitos trabalhos: gravações de aula, aulas online. Aos poucos, adquirimos práticas tecnológicas para interagirmos com os nossos alunos em várias plataformas digitais.

Acho que o professor nunca trabalhou tanto porque precisou lidar com questões inéditas, isso acarretou no acúmulo de trabalho em casa visto que muita coisa que poderia ser resolvidas facilmente na sala de aula através da oralidade do contato físico precisou ser traduzido em papéis, vídeos e outras formas para conseguir chegar aos alunos e muitos sem terem as habilidades necessárias para lidar com o ensino remoto.

Como era o único meio de acesso para envio e recebimento de atividades houve acúmulo de trabalho Foram atingidos em todos os sentidos, sem apoio e sem preparo tivemos que aprender a lidar com a situação na fôrça bruta fazendo o possível e impossível.

Para mim em particular sentir muita dificuldade tive que mi desdobra pra dar conta . Mas a vida é feira de desafios.

No início foi pouco complicado, pois pegou a todos desprevenidos;Mas com um tempo fomos adaptando ao novo sistema de ensino.

Fomos muito atingidos, pois não estávamos preparados nem de conhecimento e nem de equipamentos

A pandemia trouxe para os professores grandes preocupações durante o ensino remoto, tendo que lidar com a tecnologia que pra alguns é uma ferramenta de ensino muito difícil de manusear, isso acabou trazendo muito aprendizado, mas também muito trabalho.

Inicialmente foi meio espantoso, mas depois consegui manter o equilíbrio.

De forma direta mas ficou claro de que nossos profissionais precisamos nos renovar sempre.

Na verdade, os professores foram atingidos de diversas formas. A falta de experiência com alguns recursos tecnológicos por exemplo na minha opinião foi o que mais acarretou os problemas enfrentados, a pressão foi muito grande para atender uma demanda que até então era desconhecida.

A pandemia não pegou o professor de surpresa, o professor que não estava preparado para receber tal pandemia. Alguns um pouco 'leigo' na questão tecnologia, outros que tiveram (tem) seus métodos e "ferramentas" para realizarem as aulas. Em meio a tudo isso, a escola sempre abre as portas para o professor realizar suas tarefas e assim, atender ao quadro de alunos

Todos nós fomos pego de surpresa e foi muito difícil para todos os profissionais porque tudo novo sempre dá um pouco de medo, mas com o passar do tempo todos foram se adequando a situação tecnológicas.

Sem preparação, muito acúmulo de atividades.

Foi muito difícil trabalhar neste período pq a tecnologia para muitos professores eram uma ferramenta sem uso ainda. Muitos trabalhos para serem analisados em casa com muitos acúmulos.

Fomos atingidos da pior forma possível, carga horária triplicada (sem horário para trabalhar nem para dormir, muito menos final de semana) .Eu tinha Internet, mas alguns pais nem sempre, então, eu tinha que responder o pais quando eles solicitavam, tinha que responder também porque uns trabalhavam e mandava mensagens fora do meu horário de trabalho. Ninguém quis saber se nosso celular ou computador comportava tantas mensagens, vídeos, programas, áudios enfim. Não sabíamos como usar todos os recursos tecnológicos e tivemos que aprender com ajuda de colegas, amigos e familiares (até para gravar). Davamos aulas sem saber se ao final ia validar ou não (no início ninguém sabia da obrigatoriedade ou não, se ia contar nosso tempo de serviço ou não, confusão de ministros). Fora as questões ligadas à saúde física (porque muitos tiveram a doença) e mental, medo, insegurança, isolamento, receios.

8- Sobre a saúde mental, dos profissionais, como a escola buscou lidar com esta questão? Houve casos relativos a sofrimento psíquico, ansiedade a cerca do isolamento e da ausência física no espaço escolar na sua área de atuação?

Houveram muitos casos, infelizmente a escola não promoveu nenhuma ação no sentido de ajudar o professor.

Sim. Muitos casos, inclusive de afastamento. E se o sistema de gestão permitisse, muitos outros teriam se afastados de suas funções.

Não tenho conhecimento. Apesar de convivemos em uma comunidade pequena, sempre mantivemos o contato físico. Talvez este fato tenha nos favorecido, mas foram momentos difíceis porque perdemos amigos e pessoas conhecidas.

Sim, eu mesma desenvolvi crises de ansiedade que até os dias atuais não superei ainda. A escola ficou alheia a todos esses problemas psíquicos, pois a mesma estava totalmente despreparada para lidar com esse contexto. Infelizmente a pandemia atingiu todos os setores educacionais.

Não houve casos de sofrimento psíquico.

?????

Em nossas reuniões online, era um momento de compartilharmos nossos anseios e dar forças aos nossos colegas para seguir em frente.

Para que houvesse maior tranquilidade, foram promovidas lives para todo o estado por meio da UNDIME. Não houve casos de ansiedade exagerada.

Houve relatos, mas as escolas não se envolveram nessas questões.

Nem lembrou que os profissionais tinham psicológicos, se teve algum caso ficou despercebidos e com certeza teve.

Sentir que todos ficaram abalados mas não ouve caso específico . Procuramos amparar uns com os outros.

A escola fez seu papel colaborando e ajudando os profissionais da educação.Não tenho conhecimento.

Sim, muitos de nós ficamos preocupados em passar a aprendizagem de forma errada, sem muito entendimento por parte do aluno

Não percebi.

Minha angústia maior era pela ausência dos alunos na realização das atividades. Também me preocupava com a volta, pensava muito como seria, ou se teria uma volta.

Não houve nada específico mas sentimentos um abalo emocional por parte de todos. E

Vejo que na nossa escola encontramos o apoio mútuo, parceria... Se houve casos relativos às questões mencionadas, desconheço.

A escola sempre está pronta para dar forças à todos. Não houve nenhum diagnóstico de professor com nenhum dos quadros da questão 8 e, conhecendo a unidade de ensino, tenho certeza que se houvesse algum diagnóstico, a mesma daria todo apoio

Em meu caso não sofri nenhuma dessas situações citada acima . Mas creio que todos nós sentimos perdidos em o que fazer diante da situação em questão.

Acredito que todos desenvolveram ansiedade, devido o número de informações todo o momento.

Tivemos muitas angústias e preocupações mas tivemos que sozinhos resolver este problema.

Não houve uma discussão sobre a saúde mental e como o professor, nem os demais profissionais da escola estavam ao retornar às atividades presenciais não. Em conversas com alguns colegas era visível o medo e a insegurança do retorno, eu mesma voltei com receio do que poderia encontrar no contato com tantas pessoas no mesmo ambiente alguns que se cuidava e outros que não muito.

9-E com o retorno das aulas presenciais, como você avalia a autoestima dos alunos e dos professores(as)?

Muito baixa

Os alunos ainda em ritmo de aulas online. Querem fazer tudo de forma "tanto faz". Para eles tudo está muito. Para nós professores, foi um alívio muito grande esse contato.

Particularmente percebo uma ansiedade e angústia por conta da perda de aprendizagem que tiveram os alunos. Aos poucos eles vão sendo motovidados e sua autoestima recuperada, mas no que se refere à leitura e escrita, trata-se de um processo de alfabetização focado, principalmente 5º, 6º e 7º Ano.

Na nossa escola, pensei que o retorno seria pior, mas nos readaptamos rápido, foi muito bom tanto para professores como para os alunos. Infelizmente a defasagem no ensino é visível.

A respeito dos alunos me surpreenderam, achava que estavam mal acostumados e, por isso desmotivados, mas não. Quando aos professores nunca deixaram de trabalhar. Foi normal voltar a rotina.

Alguns incentivamos e outros desanimados

Muitos alunos e professores estão com ansiedade, na sala de aula estamos tentando vê essas questões de autoestima.

A autoestima muito positiva.

Baixa.

Não retornam com o mesmo interesse nas aulas, professores preocupados em como lhe dá com essa volta.

Confiantes.

Bom mas com uma ressalva está muito difícil, o trabalho pois estávamos crentes de que nossos alunos iriam voltar cedentos de vontade de aprender , pra nossa surpresa está cendo bem diferente .

Estão motivados,mas ainda estão se adaptando aos poucos a normalidade.

Muito melhor agora, pois aprendizagem é mais significativa com o contato presencial

Percebe-se que muitos alunos retornaram com um pouco de dificuldade na concentração no que é passado em sala de aula, não tem confiança no que realiza achando incapaz. Quanto aos professores

acredito que não está fácil lidar com os alunos dispersos nas aulas onde, se torna difícil desenvolver uma boa aprendizagem.

Fiquei surpreso com a volta de todos os alunos, embora com certa defasagem. Os professores ainda angustiados em como recuperar o tempo longe da escola.

E sempre bom retorna. Mas foi bem diferente do que pensamos, estávamos esperando que nossos alunos vinham com muita vontade de aprender e com vontade de recuperar o tempo parado, mas isso não aconteceu nossos alunos voltaram bem desinteressados, sem nenhuma preocupação.

Todos estão num mesmo patamar de baixa autoestima, estamos reaprendendo a lidar com os efeitos da não socialização pela qual passamos.

A volta foi bem diferente, às vezes, aquela incerteza, uma dúvida e uma pergunta no ar, será que val continuar assim! Todos empolgados, com uma gana enorme de voltar.

Sobre os alunos tenho percebido muita ansiedade, alvoroço, muita energia acumulada com isso a autoestima tem que ser implementada nesses alunos. O professor tem que se adequar a nova situação distinta de cada aluno e sempre tem que ter sua autoestima bem elevada.

Muitos estão desmotivados, ansiosos.

Muito baixa, alunos sem interesse algum de estudar e professores desanimados.

Não vi muita autoestima de professores.

10- Descreva seu entendimento sobre educação quilombola, a lei 10.639/03 e qual sua percepção sobre a aplicação/efetivação ou a não efetivação desta modalidade e desta lei na sala de aula.

Na minha disciplina não tem como associar conteúdos culturais

A Educação Quilombola precisa, ainda acontecer da maneira que pede a lei. As pessoas que estão a frente e que deveriam fazer essa modalidade acontecer, precisam realmente abraçar a causa quilombola por identificar-se com ela e não por ser colocado ali para ocupar um espaço que está vazio.

Educação que precisa ser desenvolvida por direito. Hábitos e cultura que precisam está intimamente ligados estocados com todas as práticas educativas. A efetivação dessa modalidade desta lei nas salas de aula enriquecerá o universo cultural do nosso povo, de modo que seus direitos serão reconhecidos e passarão de forma justa e legal a ser exigidos e prevalecido na sociedades.

Na nossa escola trabalhamos sempre com conteúdos afro- brasileira, a cultura, economia e conteúdos referentes a conteúdo sobre o continente africano, enfatizando mais no mês de novembro. Mas esses trabalhos, infelizmente ficam mais na teoria

Pouco conheço da lei, mas muito entendo e compreendo das necessidades da efetivação dessa modalidade de ensino em todos os níveis de ensino

Precisa ser trabalhado para quebrar essa barreira é esse preconceito que existe

Seria importante ter essa disciplina na grade curricular, porém é necessário a formação dos professores.

Compreendo que a Cultura Afro-Brasileira deve ser cada vez mais propagada nas salas de aula com o intuito de que esta modalidade seja assídua em ambientes educacionais.

Modalidade da educação básica que deveria ser ofertada a população quilombola, garantindo o acesso a um currículo que possibilite o conhecimento e valorização de sua cultura, no entanto não se ver isso. Sabe-se da obrigatoriedade, mas não há a aplicação da lei.

Importante para a valorização e preservação da cultura e identidade.

Assunto novo pra meu conhecimento, mas acho que será de grande valia essa modalidade na sala de aula.

Ainda não tenho muita propriedade do assunto. O que é com base nos conhecimentos de descrições em grupos. Estou precisando de um estudo mais aprofundado na lei.

É a Lei, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares. Acho importante a efetivação desta modalidade e da lei na sala de aula.

É uma educação voltada a valorização da história de pessoas com suas crenças e, costumes

A lei 10.639/03 estabelece a inclusão da cultura afro-brasileira nas escolas, porém acredito que ainda é pouco abordado o assunto, precisa melhorar muito o trabalho abordando a questão do negro na escola.

Entendo a educação quilombola como uma forma de voltar essa formação para o respeito aos costumes, história e importância social destes na construção e desenvolvimento de um povo. Fazer assim, entender-se a contribuição dessa cultura.

Meu conhecimento ainda é muito pouco. Sinto que preciso estudar muito para entender melhor e melhor transferir

Vejo que é uma Lei que ainda está no papel, uma lei dessa magnitude precisa ser posta em prática, falta formação para os professores, além de uma ótima formação inicial, precisamos de acesso às pesquisas, materiais e espaço para compartilhar informações.

A educação escolar precisa seguir em consonância com as demandas das comunidades quilombolas, suas histórias, culturas, saberes, visões de mundo, de modo a garantir o acesso a uma educação de qualidade, bem como a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema de ensino

A educação quilombola tem várias vertentes que ajuda na observação, no monitoramento e fiscaliza o controle social para o cumprimento da Lei 10639/2003-11645/2008 nos sistemas de ensino brasileiros.

Devemos trabalhar de forma diferenciada, com base na lei, mas na verdade não tivemos capacitação ainda sobre o assunto.

Ainda sabemos pouco sobre a educação quilombola, por isto anseio em efetivar esta modalidade para que nós professores fiquemos inteirados desta educação que será bem recebida por nossa classe.

Essa lei é de suma importância, no entanto a data por diversas vezes só é lembrada em data comemorativa, poderia ser feito um trabalho ao longo do ano, para que os alunos entendam e se sintam parte dessa discussão e que tenham consciência que diz respeito à toda uma sociedade.

Questionário apenas para a Coordenação Pedagógica:

As questões aqui elencadas parte do princípio de conhecer de forma mais global e minuciosa a presença e participação dos alunos e professores nas questões apontadas pela pesquisa, no processo de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados por estes públicos na pandemia da Covid-19.

1- Todos os estudantes tiveram acesso às aulas remotas na pandemia? Se não, como a escola tratou a falta de acesso à internet, inclusive aos estudantes quilombolas? Como considerou as limitações dos alunos quilombolas a esta modalidade metodológica?

Nem todos os alunos tiveram acesso às aulas remotas, assim, foram providenciadas atividades e textos impressos para que os alunos sem acesso à internet pudessem participar.

Maria Rita : Pegaram Atividades impressas na escola.

2- Quantos alunos tiveram acesso às aulas durante a pandemia ou às atividades planejadas?

Praticamente 80% dos alunos matriculados tiveram acesso as aulas virtuais ou orientações em grupos. Uns 90% tiveram acesso as aulas.

3- No entendimento de vocês, a pandemia causou exclusões ou ela expôs/evidenciou exclusões? Ou as duas coisas, o que é mais provável?

Acredito que sim, a falta de celular, internet entre outros causou um abismo entre escola e aluno. A escola fez com que todos participassem das atividades, não acredito que houve exclusões.

4- A escola buscou manter contato com os estudantes sem acesso à internet durante a pandemia? Como foram estabelecidos esses contatos? Esses contatos eram frequentes? Qual a sua periodicidade?

Sim, os alunos que não tinham acesso a internet ou não tinha celular, vinha na escola semanalmente para pegar atividades e material de estudo e devolver as atividades feitas.

Sim, sempre conversando com a família sobre isso.

5- Como a escola abordou as datas comemorativas durante este período pandêmico, inclusive o dia nacional da consciência negra?

Através de vídeos e atividades escritas.

De forma simples, conseguiu em algumas datas elaborar atividades sobre.

6- Como o calendário festivo integrado à escola foi afetado na pandemia? Os alunos realizaram atividades sobre essas datas festivas? Quais e como se deram?

Apenas atividades de leitura e escrita envolvendo o tema, não houve um aprofundamento ou reflexão sobre o tema .

Sim, tudo conforme o que podia, estudos remotos.

7- Quais as religiões dos alunos? É possível estimar o número de alunos católicos? Evangélicos? Candomblecistas? Espíritas, dentre outros? Há fichas de identificação dos alunos? Se sim quais são os dados que a ficha contém?

Não é possível afirmar a religião dos alunos. Pois não há na ficha de matrícula a identificação religiosa do aluno ou família.

Não temos fichas, não dá para saber as religiões deles, exceto quem já conhecemos na localidade.

8- Sobre o currículo municipal da educação recentemente reformulado, incluindo a modalidade da educação escolar quilombola, como esta escola discute ou participa da implementação do mesmo junto à secretaria de educação ? Se ainda não foi implementado nesta escola, quais são as dificuldades ou gargalos que impede que isto acontece na prática?

A Educação Quilombola ainda é uma novidade pra esta escola, devido a falta de conhecimento mais aprofundado e formação não sabemos como garantir esses conhecimentos de forma adequada.

Até o momento não tivemos orientações como trabalhar em sala de aula.

9- Como se encontra a questão do retorno do ensino religioso na escola? As religiões de matrizes africanas são contempladas ? De que forma?

Embora a disciplina religião aborde as diferentes religiões ainda há uma resistência em abordar de forma específica, faltando material adequado para o trabalho no dia a dia.
Não tenho conhecimento das aulas de ensino religioso.

10- Como a escola tem trabalhado ou abordado as questões relativas à lei 10.639 que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nas escolas públicas? Caso não existe nenhuma ação neste sentido, a que vocês atribuem esta ausência?

A escola só aborda esse tema na semana da consciência negra e de forma ainda superficial. Nos falta conhecimento e formação para que possamos ter clareza do que e como abordar.
Já foi trabalho anos atrás, como projetos.

11- Como os alunos se identificam? Como negros? Como quilombolas? Há outras categorias que são utilizadas?

Alguns se identificam como negros, mas a grande maioria nega e não se reconhece. Se intitulam de morenos.

Eles nem sabem ao certo o que é ser quilombola. Acredito que a escola é quilombola porque recebe alguns alunos de Cafelândia e Segredo ou pela a localização. Precisamos sermos melhor orientados enquanto isso.

12- Qual a percepção da comunidade escolar sobre as condições materiais da escola? Sobre o ensino que a escola assegura aos alunos?

Como citei, precisamos de mais conhecimento sobre está questão já que não são todos os alunos considerados quilombolas.

13- A comunidade escolar julga haver na Bahia e no Brasil justiça social? Qual a percepção da comunidade escolar sobre o conceito de justiça social? Como é possível reivindicar justiça social?

Não há justiça social, as diferenças historicamente construídas no país separam ricos de pobres, negros de brancos e esse ciclo dificilmente se quebra, mantendo assim cada um em seu devido lugar. Aqueles que não tem oportunidade seguem passando esse legado aos seus descendentes.

Penso que deveríamos trabalhar mais sobre, já que não tem uma disciplina específica

14- Qual a percepção da escola a cerca da questão do racismo e do racismo institucional? Como a escola lida com esta questão? já houve algum caso de racismo na escola? Na sua opinião a escola é um lugar que pode combater ou reproduzir o racismo?

O racismo está enraizado em nossa sociedade, geralmente na escola as demonstrações acontecem mais entre os próprios alunos. Que quando chega ao nosso conhecimento tentamos conversar e mostrar a atitude errada.

Sim, já mencionado. Não houve racismo de certa forma.

15- Quantos alunos quilombolas participaram das atividades escolares remotas? Quantos deixaram de participar? Quais as causas da não participação?

Nunca fizemos esse levantamento de números exatos, mas os que não participaram pelo celular, puderam participar através das atividades impressas

16- Sobre a saúde mental, dos profissionais, como a escola buscou lidar com esta questão? Houve casos relativos a sofrimento psíquico, ansiedade a cerca do isolamento e da ausência física no espaço escolar e na sua área de atuação durante a pandemia?

No retorno presencial notamos o abalo psicológico que a pandemia causou nos professores principalmente, com a situação dos alunos que estavam com defasagem na aprendizagem e comportamentos diferente dos habituais. Sugerir a presença de psicóloga na escola pra amenizar essa situação.

17- E com o retorno das aulas presenciais, como a você avalia a autoestima dos alunos e dos professores?

Bem abalada. Os professores se sentem angustiados pq os alunos não estão aprendendo no ritmo adequado. E os alunos se sentem desmotivados e com muita dificuldade na resolução das atividades.

18- Descreva seu entendimento sobre educação quilombola, a lei 10.639/03 e qual sua percepção sobre a efetivação ou a não efetivação desta modalidade e desta lei na sua escola.

Esta lei tenta amenizar os problemas ligados a negação da cultura afrodescendente na sociedade brasileira, sugerindo que os conteúdos escolares aborde de forma aprofundada e reflexiva as contribuições desses povos para formação da nossa sociedade e as distorções que aconteceram ao longo da história que manipulam o conhecimento e torna a cultura e a realidade desses povos algo negativo.

19- Em que pé anda a discussão da implementação da BNCC nesta escola? Em sua opinião a BNCC dialoga ou não com as modalidades específicas da educação, como a quilombola?

Não vejo muito avanço em implantar a BNCC, tornar os conteúdos iguais no território nacional se a prática na sala de aula não se modifica. O preconceito ainda é gritante e a falta de conhecimento impede de avançarmos na mudança de pensamento e atitudes.

Questionário apenas para gestão escolar:

As perguntas aqui direcionadas, buscam nortear um conhecimento mais geral, buscando compreender a presença dos diversos atores e atrizes na comunidade escolar, dentro e fora dela, elencando para além disto, as questões da pesquisa e da pandemia.

1- A gestão escolar percebeu algum processo de evasão dado pelo momento pandêmico? Se sim, a escola utilizou de estratégias para garantir a permanência destes alunos na escola? Quais?

Sim. Tivemos apenas um aluno que não participou das atividades de forma remota. A escola fez a busca diversas vezes com a família sem sucesso.

SIM, INDO ATÉ A CASA DESSES ALUNOS

2- Como a escola avalia a participação da família no momento de pandemia? E por quanto tempo a escola permaneceu fechada?

A participação da família na escola foi bem positiva, a escola ficou fechada por mais de 01 ano
MOMENTO MUITO DIFÍCIL,,,,,, SABEMOS QUE TEMOS MUITAS FAMÍLIAS PREOCUPADAS, POREM MUITAS OUTRAS NÃO LEVOU O CASO TÃO A SÉRIO, MAS FOI FEITO O POSSÍVEL, A NOSSA ESCOLA ESTEVE FECHADA PARA AULAS PRESENCIAIS, POREM TIVOS SEMPRE TRABALHANDO INTERNAMENTE PARA PROMOVER O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS REMOTAMENTE....

3- Como a escola abordou as datas comemorativas durante este período pandêmico, inclusive o dia nacional da consciência negra?

Os temas foram trabalhados de forma remota da melhor forma possível.

MESMO REMOTAMENTE, TRABALHAMOS O PLANEJAMENTO ANUAL,, INCLUSIVE AS DATAS COMEMORATIVAS

4- A pandemia alterou a vida escolar dos alunos e professores? Detalhe como alunos e professores foram afetados?

Sem dúvidas esse período causou transtornos em professores e alunos. Nós alunos o prejuízo na aprendizagem foi muito impaciente, e nos professores a falta das aulas presenciais creio que foi também muito negativo.

MUITO.... OS ALUNOS E PROFESSORES NÃO TIVERAM AULAS PRESENCIAIS, AS ATIVIDADES ERAM RECEBIDAS ATRAVÉS DE PLATAFORMA, ZAP, ATIVIDADES IMPRESSAS..

5- Quais as ocupações dos pais dos alunos?

Lavradores, trabalham na agricultura

NA MAIORIA TRABALHADORES RURAIS

6- A escola assegura merenda aos alunos?

Sim

sim

7- Qual a relevância da merenda para a frequência escolar? Foi distribuída merenda durante a pandemia? De que forma?

A merenda é muito importante, pois percebe que alguns alunos vem pra escola sem fazer as refeições. Durante a pandemia o município fez a distribuição de Kits da merenda para os alunos.

IMPORTANTÍSSIMA, FOI DISTRIBUÍDO OS KITS DE MERENDA

8- A escola recebe apoio de deputados estaduais, vereadores ou de outras autoridades ou lideranças políticas? Se sim como se dá este apoio?

No caso recebemos apenas o apoio e a presença do Vereador da comunidade, que sempre se faz presente na escola.

NÃO, SÓ MESMO DO PODER PÚBLICO MUNICIPAL

9- A escola está satisfeita com as suas condições materiais? Justifique.

Sim

NÃO,, SEMPRE FALTA COISA

10- A escola costuma fazer reivindicações? A quem?

Sim. Principalmente ao Secretário de Educação

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICIPIO

11- Qual a percepção da escola e da gestão a cerca da questão do racismo e do racismo institucional? Como a gestão escolar lida com esta questão em sua escola? Na sua opinião a escola é um lugar que pode combater ou reproduzir o racismo?

A escola busca sempre combater qualquer tipo de racismo. E para mim a escola é sem dúvida o local onde podemos combater esse tipo de preconceito.

INFELIZMENTE O RASCIMO É UM DOS PRINCIPAIS PROBLEMAS DOS SÉCULOS XX E XXI, CAUSANDO DIRETAMENTE EXCLUSÃO E DESIGULDADES SOCIAIS, SEMPRE QUE SABEMOS DE ALGUM CASO, PROCURAMOS CHAMAR AS PARTES ENVOLVIDAS E PROCURAR CONSCIENTIZAR SOBRE ATO, SEMPRE FAZEMOS PALESTRAS SOBRE O ASSUNTO,,,,

12- Sobre a saúde mental, dos profissionais, como a escola buscou lidar com esta questão? Houve casos relativos a sofrimento psíquico, ansiedade a cerca do isolamento e da ausência física no espaço escolar e na sua área de atuação durante a pandemia?

Não

AFETOU TODOS, ESTAMOS RETOMANDO AS NORMALIDADES AGORA

13- Descreva seu entendimento sobre educação quilombola, a lei 10.639/03 e qual sua percepção sobre a aplicação/efetivação ou a não efetivação desta modalidade e desta lei na sala de aula

Para mim é muito importante se trabalhar esse tema na escola, principalmente em escolas que recebe alunos de comunidades quilombolas

IMPORTANTÍSSIMO, PQ AS VEZES DEIXAVAMOS UM POUCO DE LADO, MAS AGORA COM A OBRIGATORIEDADE DE TRABALHAR ESSES ASSUNTOS NA DISCIPLINAS DA GRADE CURRICULAR, MELHOROU BASTANTE.....

Anexo 04: link do diagnóstico aplicado com professores, coordenadoras pedagógicas e gestores escolares: <https://forms.gle/8QGVZuDjgDaDSPGh8>;

Anexo 05: Link do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) - modalidade da Educação escolar Quilombola da Rede Estadual de Ensino do Ensino Médio,2020:

<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/dcrb-consulta-publica-educacao-escolar-quilombola/>

Anexo 06: Link do Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2020:

<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/documentocurricularbahiaversaofinal.pdf>

Anexo 07: Material pedagógico da Diretoria da Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais (DEP) da Secretaria Estadual da Educação (SEC-BA), incluindo a Educação Escolar Quilombola:

https://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/?page_id=971

Fecho a escrita desta tese, enfatizando a epígrafe que abre as discussões de cunho motivacional e da minha trajetória escolar, materializada nas dificuldades enfrentadas, tanto estruturais, como raciais, que me fez chegar até aqui: “a questão da bicicleta pode mudar trajetórias.”(Maria Rosário, 20/03/2025), data da defesa desta tese.

A citação diz respeito sobre a minha trajetória escolar e a impossibilidade de estudar na cidade, no ano de 1995, por falta de condições de meus pais comprarem uma bicicleta para mim. A questão suscitou uma ampla discussão da banca, resultando nesta conclusão por parte da minha orientadora, que achei oportuno acrescentar na etapa de revisão textual.

Uilson Viana, quilombo de Volta Grande, final do dia 18 de maio de 2025 (18:52)

Última edição textual em 16/06/25 . 12:20 horas (SEC, Bahia- SSA).

“Começo, meio e começo...”(Nego Bispo).