



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE

MONACITA PINTO REIS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS
ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA ESCOLA MUNICIPAL LINO
SOARES - COMUNIDADE DE CURRAL DAS VÁRZEAS, BOM JESUS
DA LAPA - BA.**

CAETITÉ – BA

2022



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE

MONACITA PINTO REIS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS
ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA ESCOLA MUNICIPAL LINO
SOARES - COMUNIDADE DE CURRAL DAS VÁRZEAS, BOM JESUS
DA LAPA - BA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino, Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva

CAETITÉ – BA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

R375c

Reis, Monacita Pinto Reis

A construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas na Escola Municipal Lino Soares: Comunidade de Curral das Várzeas, Bom Jesus da Lapa/Ba / Monacita Pinto Reis Reis. - Caetité, 2022.

176 fls : il.

Orientador(a): Prof^o Dr^o Genilson Ferreira da Silva.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI. 2022.

1.Educação pré-escolar. 2.Quilombos (Ensino fundamental). 3.Práticas pedagógicas.

CDD: 372



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE



FOLHA DE APROVAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS NA
ESCOLA MUNICIPAL LINO SOARES - COMUNIDADE DE CURRAL DAS VÁRZEAS, BOM JESUS
DA LAPA - BA.**

MONACITA PINTO REIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 11 de março de 2022, com nota 9,0 (nove).

Professor Dr. GENILSON FERREIRA DA SILVA
UNEB
Doutorado em Educação e contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia

Professor Dr. NIVALDO OSVALDO DUTRA
UNEB
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Professora Dra. IRACEMA OLIVEIRA LIMA
Uesb- UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos

Aos meus pais, Itamar Reis (*in memória*) e
Maria de Lourdes B. P. Reis.

AGRADECIMENTOS

Ubuntu! “Eu sou porque nós somos”.

É com essa filosofia africana que tem como os principais pilares o respeito e a solidariedade que inicio agradecendo a todos que foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Primeiramente, agradeço a Deus pelas bênçãos que têm me proporcionado e por me dar forças para chegar até aqui. Entre tantos desafios e obstáculos, o Senhor estava sempre comigo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva, pela dedicação e pelos ensinamentos. Eles foram fundamentais na minha trajetória. Sou muito grata por ser sua orientanda.

À Prof. Dra. Iracema Oliveira Lima e ao Prof. Dr. Nivaldo Osvaldo Dutra, membros da banca do Exame de Qualificação e Defesa de Mestrado, pelas contribuições e sugestões no desenvolvimento da pesquisa. Minha sincera gratidão!

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS, por ter proporcionado aos educadores do semiárido baiano esta valiosa experiência acadêmica e a todos os professores do programa, em especial ao Prof. Dr. Elizeu Pinheiro da Cruz, ex-coordenador do PPGELS, por nos acolher com tanto carinho e atenção. Minha admiração. Enriqueci meus conhecimentos com vocês!

A todos os colegas do PPGELS, pela oportunidade de compartilhar momentos de conhecimentos e descontração. Vou guardar na memória todos os momentos que passamos juntos.

Às amigas Angélica e Mary, um presente do PPGELS na minha vida. Sou grata por terem carinhosamente me acolhido, pela parceria e, principalmente, pela amizade. Admiro muito vocês. Do PPGELS para a vida.

À Equipe Gestora, os professores, funcionários e alunos do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, escola em que trabalho e que tenho muito orgulho. Um agradecimento especial a diretora Maria Helena de Assis Laranjeira pelo apoio nesta minha trajetória acadêmica e ao Prof. Lécio Barbosa de Assis, pelo incentivo e pelas orientações durante o processo seletivo. Muito obrigada!

À Direção, professores e alunos da Escola Municipal Lino Soares, que participaram desta pesquisa, especialmente o Diretor Jeferson Cardeal dos Santos e o coordenador Neilton

Alves Pereira, pela disponibilidade e por serem sempre tão prestativos e atenciosos. Sou grata a cada um de vocês!

Às professoras Maria Domingas Borges e Valquíria Benevides, representantes do Território Quilombola Bebedouro e a todos os moradores pela valiosa colaboração ao longo da pesquisa.

Ao parceiro, amigo e companheiro, Paulo Sergio de Souza Falcão, pelo apoio, incentivo, paciência e colaboração durante toda essa jornada. Gratidão!

À minha filha, Paula Carolina, pela parceria e por comemorar cada uma das minhas conquistas. Amor incondicional!

Por fim, agradeço a minha família. Ao meu pai, Itamar dos Reis (*in memória*) e a minha mãe Maria de Lourdes B. P. Reis, por terem me dado a vida e me proporcionado e incentivado o ingresso aos estudos. Se hoje estou concluindo mais uma etapa da minha caminhada acadêmica, agradeço a vocês. Agradeço também, as minhas irmãs, Adalgisa e Marilu por mim apoiar. Amo todos vocês!

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa, o meu muito obrigado.

Era uma vez uma cidade
que possuía uma
Comunidade,
que possuía uma
escola.

Mas os **muros**
dessa escola eram fechados
a essa comunidade
De repente caíram-se os muros
e não se sabia mais onde
terminava a **Escola,**
onde começava
a comunidade.
E a cidade passou
a ser uma
grande aventura do
CONHECIMENTO.

(Texto extraído do DVD "O Direito de
Aprender", uma realização da Associação
Cidade Escola Aprendiz, em parceria com
a UNICEF.)

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que teve como principal objetivo analisar se as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes dialogam com as especificidades étnico-raciais e culturais dos estudantes quilombolas. Através dessa análise buscou-se compreender se a escola, através das suas práticas de ensino, contribui com a construção da identidade étnico-racial dos educandos. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Lino Soares, situada na comunidade de Curral das Várzeas, no município de Bom Jesus da Lapa, localizado no Território de Identidade do Velho Chico. Para a realização da pesquisa, utilizamos como fonte de pesquisa documentos escolares, questionários, formulários e entrevistas com gestores, professores, estudantes e moradores das comunidades. Os dados coletados foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo. Com o olhar voltado para as práticas pedagógicas adotadas nos lócus onde a pesquisa foi realizada, os resultados revelaram a necessidade de construir uma proposta pedagógica que seja capaz de ressignificar o modelo de ensino vigente e, como isso, contemplar os diferentes saberes presentes na sala de aula e contribuir na construção da identidade étnico-racial dos estudantes.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Identidade étnico-racial. Cultura. Educação Escolar Quilombola.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research whose main objective was to analyze whether the pedagogical practices adopted by teachers dialogue with the ethnic-racial and cultural specificities of quilombola students. Through this analysis, we sought to understand whether the school, through its teaching practices, contributes to the construction of the students' ethnic-racial identity. The research was carried out at the Lino Soares Municipal School, located in the community of Curral das Várzeas, in the municipality of Bom Jesus da Lapa, located in the Identity Territory of Velho Chico. To carry out the research, we used school documents, questionnaires, forms and interviews with managers, teachers, students and residents of the communities as a source of research. The collected data were analyzed using Content Analysis. With a view to the pedagogical practices adopted in the locus where the research was carried out, the results revealed the need to build a pedagogical proposal that is capable of re-signifying the current teaching model and, as a result, contemplating the different knowledge present in the classroom. class and contribute to the construction of the students' ethnic-racial identity.

Keywords: Pedagogical Practices. Ethnic-racial identity. Culture. Quilombola School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Território de Identidade do Velho Chico.....	74
Figura 2 - Santuário do Bom Jesus da Lapa as margens do Rio São Francisco.....	75
Figura 3 - Chegada do Padre Francisco Mendonça Mar à gruta.....	76
Figura 4 - Casa de taipa no Quilombo de Rio das Rãs.....	88
Figura 5 - Escola Municipal Lino Soares.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escravos nas Fazendas no Sertão do São Francisco.....	98
Tabela 2 - Perfil dos escravos da Fazenda Batalha.....	99
Tabela 3 - Registro de apadrinhamentos do escravo Januário.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comunidades quilombolas no município de Bom Jesus da Lapa	79
Quadro 2 - Alunos por turno e modalidade de ensino.....	116
Quadro 3 - Números de alunos quilombolas por turno e turmas.....	117
Quadro 4 - Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Discussão da temática étnico-racial na formação inicial e continuada dos docentes.....	128
Gráfico 2 - A presença da diversidade étnico-raciais na prática pedagógica.....	129
Gráfico 3 - A presença das questões socioculturais dos (as) estudantes no planejamento das aulas.....	130
Gráfico 4 - A inclusão da história e cultura quilombola nas propostas pedagógicas dos docentes.....	132
Gráfico 5 - Aspectos que os (as) alunos (as) mais gostam na escola.....	136
Gráfico 6 - Temáticas abordadas em sala de aula.....	138
Gráfico 7 - Autoidentificação étnico-racial dos (as) estudantes da Escola Municipal Lino Soares.....	139
Gráfico 8 - Percentual de alunos que sofreram racismo no ambiente escolar.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia

ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ASPPEB - Associação Agropastoril dos Pequenos Produtores Rurais Quilombo Bebedouro

CCP - Centro Cívico de Palmares

CETA - Movimento Estadual de Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas

CNE - Conselho Nacional de Educação

CODEVASF - Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba

CONAE - Conferência Nacional de Educação –

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

COVID - Coronavirus Disease

CPI-SP - Comissão Pró-Índio de São Paulo

CPT - Comissão Pastoral da Terra

DOU - Diário Oficial da União

FCP - Fundação Cultural Palmares

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MNU - Movimento Negro Unificado

MUCDR - Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial

PPGELS - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade –,

PPP - Projeto Político Pedagógico

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

RTID - Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SEPLAN - Secretaria de Planejamento da Bahia

SEI - Sistema Eletrônico de Informações

SMDDH - Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos

TEM - Teatro Experimental Negro

TI - Território de Identidade

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESP - Universidade Estadual Paulista

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO.....	18
CAPITULO 1 - FORMAÇÃO DE QUILOMBOS, MOVIMENTO NEGRO E A LUTA CONTRA O RACISMO: UM ATO DE RESISTÊNCIA.....	27
1.1 Quilombos: uma abordagem historiográfica.....	28
1.2 Movimento Negro Unificado: trajetória de lutas e conquistas.....	37
1.3 Educação antirracista: uma luta possível.....	44
CAPITULO 2 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS.....	55
2.1 A escolarização da população negra: entre lutas e conquistas.....	56
2.2 A Lei 10.639/03 e um currículo que contemple a diversidade étnico-racial.....	59
2.3 A escola e a construção de identidade étnico-racial.....	67
CAPITULO 03 - TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO: O “CHÃO” DA PESQUISA.....	72
3.1 Território e identidade.....	72
3.2 Comunidades quilombolas: lutas e reconhecimento.....	78
3.2.1 Rio das Rãs: uma referência no Alto Sertão Baiano.....	81
3.2.2 Territórios Quilombolas: Araçá/Volta e Bebedouro.....	90
3.2.2.1 Território Quilombola Araçá/Volta: história e luta de um povo.....	91
3.2.2.2 Território Quilombola Bebedouro: um resgate histórico.....	97
CAPITULO 04- EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL LINO SOARES.....	108
4.1 A educação escolar quilombola: conquistas e desafios.....	110
4.2 Escola Municipal Lino Soares: “uma escola, muitas culturas”.....	114
4.3 Reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico e as práticas docentes.....	119
4.3.1 Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Lino Soares.....	122
4.3.2 A diversidade étnica e cultura no espaço escolar: desafios da prática docente.....	125
4.3.3 Olhares dos discentes sobre as práticas pedagógicas na sala de aula.....	135
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	146
APÊNDICES.....	163

INTRUDUÇÃO

“ Na maior parte de minha infância e adolescência não tinha consciência de mim. Não sabia por que sentia vergonha de levantar a mão quando a professora fazia uma pergunta já supondo que eu não saberia a resposta. Por que eu ficava isolada na hora do recreio. Por que os meninos diziam na minha cara que não queriam formar par com a “neguinha” na festa junina. Eu me sentia estranha e inadequada, e, na maioria das vezes, fazia as coisas no automático, me esforçando para não ser notada. [...]. Mas todo dia eu tinha que ouvir piadas envolvendo meu cabelo e a cor da minha pele. Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência. Quando aparecia a figura de uma mulher escravizada na cartilha ou no livro, sabia que viriam comentários como ‘olha a mãe de Djamila aí’. Eu odiava essas aulas ou qualquer menção ao passado escravocrata – me encolhia na carteira tentando me esconder. [...]. Por mais que eu tirasse boas notas, fosse saudável e inteligente, uma sensação de inadequação sempre me perseguia. ” ¹

Os relatos das vivências escolares de Djamila Ribeiro durante sua infância e adolescência permite perceber a maneira como grande parte dos estudantes negros são vistos no espaço escolar, sendo invisibilizados, discriminado e oprimido por um sistema educacional que deveria acolher as diversidades e preservar a identidade étnica de cada aluno. Sentir-se estranho e inadequado na sala de aula era, sem dúvida, algo comum para muitas crianças e adolescentes negras, uma vez que sua identidade étnica e cultural era ignorada e constantemente inferiorizados por um modelo de ensino eurocêntrico, universalista e discriminatório. A apresentação deste breve fragmento possibilita refletir sobre as práticas pedagógicas dos docentes e sobre papel da escola no fortalecimento da identidade étnica- racial dos estudantes negros e quilombolas, principal objeto de estudo desta pesquisa.

O interesse pelo tema abordado nesta dissertação surgiu durante a graduação em História, realizada na Universidade do Estado da Bahia – Campus VI, Caetité. Na época, a primeira proposta para a realização do TCC seria um estudo histórico sociocultural sobre uma das comunidades quilombolas do município de Riacho de Santana – Ba. Entretanto, as

¹ Trecho extraído da obra: RIBEIRO, Djamila. Quem tem medo do feminismo negro? 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. A obra é um ensaio autobiográfico onde Djamila relata memórias de sua adolescência. O texto foi retirado da Introdução – A máscara do silêncio.

constantes chuvas na região dificultaram o acesso as comunidades, tornando inviável a realização da pesquisa. Em 2012, já atuando como docente no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, surgiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a temática História e Cultura Afro-Brasileira, levando-me a realizar o Curso de Pós-graduação “*Lato Sensu*” em História e Cultura Afro-Brasileira e Baiana na Faculdade Visconde de Cairu – FAVIC. Na ocasião foram realizadas várias leituras e reflexões sobre a temática, permitindo inserir essas discussões na sala de aula, contemplando assim a Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no currículo das Rede de Ensino.

Durante a abordagem da temática em sala de aula, realizamos um trabalho de campo na Fazenda Campos, quilombo urbano localizada na cidade de Bom Jesus da Lapa, com os estudantes do ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador. O objetivo da visita era conhecer os aspectos históricos e culturais de uma comunidade que se autodeclara quilombola. Entre butuque, roda de samba e roda de conversa conhecemos um pouco sobre a comunidade, suas lutas e conquistas. Ao relatar o engajamento da comunidade por políticas afirmativas em prol da população quilombola, um dos moradores falou sobre sua participação em uma das reuniões que abordavam a necessidade de construir escolas em comunidades quilombolas. Ele revelou que durante a reunião, fez o seguinte questionamento: “Vocês querem implantar uma escola do quilombo ou para o quilombo?” (Morador da Fazenda Campos, 15/11/2018).

Esse questionamento despertou a curiosidade de compreender como as questões étnico-culturais são tratadas nas escolas quilombolas. Nesta busca, deparei-me com várias pesquisas relacionadas a Educação Escolar Quilombola, tendo como *lócus* as escolas localizadas em territórios quilombolas no município de Bom Jesus da Lapa.

O estudo sobre a escolarização das populações quilombolas se apresenta como um tema de instigante e que recebeu bastante atenção dos pesquisadores após o reconhecimento da Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE. A legitimação dessa modalidade de ensino foi resultado de longo processo histórico de luta e resistência do Movimento Negro e Quilombola.

No município de Bom Jesus da Lapa, pertencente ao Território de Identidade do Velho Chico encontramos alguns estudos sobre a temática., como as pesquisas de Macêdo (2008; 2015) e Purificação (2015). São trabalhos que aborda a importância de uma educação diferenciada nas escolas quilombolas, onde os saberes tradicionais, as memórias dos povos quilombolas e relação com a terra sejam inseridos no currículo escolar e reconhecidos,

respeitados e valorizados nas práticas de pedagógicas em sala de aula, como tão bem ressalta Carril em seus estudos sobre a Educação Quilombola no Brasil. Segundo o autor,

[...] propõe-se pensar a educação quilombola como base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes as realidades locais das comunidades. (CARRIL, 2017, p. 555).

Sobre a construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas encontramos a dissertação de Dinalva de Jesus Santana Macêdo, cujo título é *“O currículo escolar e a construção da identidade étnico- racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima”*. A autora analisa a influência do currículo escolar na construção da identidade étnico-racial dos/as educandos/as na Escola Municipal de Araçá/Cariacá, comunidade negra rural quilombola, situada no município de Bom Jesus da Lapa.

Macêdo (2015) aprofunda os estudos sobre o ensino nas escolas quilombolas com a tese *“Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais”*. Nesse estudo a autora busca analisar de que modo a educação escolar dialoga com as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas de Araçá Cariacá, Brasileira e Rio das Rãs. A análise da educação nessas comunidades possibilita traçar um perfil sobre educação nas comunidades quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico.

Outro estudo sobre a Educação Escolar Quilombola no município de Bom Jesus da Lapa é a pesquisa realizada por Josemar Oliveira Purificação. Com o tema *“ Educação escolar quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs”* o autor investiga acerca da presença ou ausência da utilização das culturas produzidas in loco com os conteúdos abordados nas práticas pedagógicas adotadas nas salas de aulas nas Escolas Municipais do Quilombo Rio das Rãs. Esse estudo revisita a discussão abordadas nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola que propõem a construção de práticas de ensino que dialogue com os saberes culturais dos estudantes.

Apesar de constituir pesquisas extremamente importantes, a maioria dos estudos centra-se nas escolas situadas em territórios quilombolas e acaba não contemplando as diversas experiências de educação das comunidades quilombolas na região. Em vista dessa realidade, compreender como as escolas que recebem alunos oriundo de comunidades quilombolas

retratam em suas práticas pedagógicas a história, a cultura e os saberes da população quilombola aumentou o meu interesse pela pesquisa nessa área de conhecimento.

Assim, nesta pesquisa, busquei problematizar o papel da escola na construção da identidade étnico-racial dos alunos quilombolas através das práticas de ensino adotadas no chão da escola. Essa abordagem aponta para a necessidade de um currículo que articule o conhecimento escolar com as diferentes culturas e os saberes tradicionais dos estudantes.

Como chão social desta pesquisa foi escolhido a Escola Municipal Lino Soares, localizada em Curral das Várzeas, comunidade rural do município de Bom Jesus da Lapa - BA. A Unidade Escolar recebe alunos (as) de várias comunidades rurais, tais como: Aluato, Duas Irmãs, Fazenda Cabeça de Boi, Lagoinha, Malhada da Jurema, Paraná, Riacho de Baixo, Sambaíba, Umbu Doce, Várzea do Arroz e Várzea Serrada. Além dessas comunidades, a escola recebe também estudantes oriundos de comunidades quilombolas, como: Cocho, Pedras e Retiro, pertencente ao Território Quilombola Araçá/Volta e Bebedouro, Capão de Areia e Cigano, que pertencem ao Território Quilombola Bebedouro. Apesar da referida escola receber alunos oriundos de comunidades quilombola, a mesma não é reconhecida como escola quilombola. Desta forma, a pesquisa que ora apresento constitui um primeiro esforço de investigação sobre o papel da referida escola na construção da identidade étnico-racial dos estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Ao estudar a formação da identidade das crianças negras no ambiente escolar, Renata Alexandre Severino afirma:

A escola tem como função oportunizar à criança a expansão de suas experiências, proporcionando ao aluno aprofundar o seu processo de aquisição de conhecimentos, não esquecendo, do respeito às questões culturais que cada um traz, a partir da qual se constrói a identidade dos alunos no resgate de suas origens e história, respeitando os direitos humanos, e promovendo a convivência com o diferente. (SEVERINO, 2010, p.20).

Assim, a construção da identidade dos estudantes negros e quilombolas precisa ser discutida no ambiente escolar, uma vez que reflete as diferentes identidades presentes no chão da escola. Essa reflexão é importante para atentar sobre o papel que a diversidade cultural exerce no currículo escolar e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Logo, o ensino multicultural é um dos critérios para a construção de uma proposta educativa que possa dar vozes aos sujeitos sociais que durante séculos foram silenciados e excluídos do sistema educacional de ensino.

A implantação de narrativas plurais e a descolonização do currículo são elementos imprescindíveis para romper como a visão homogeneizadora, etnocêntrica e reducionista de como a história e cultura africana e afro-brasileira é retratada nos livros didáticos e nas abordagens em sala de aula. Tomamos emprestada as palavras de Chimamanda Adichie (2017, p.5) que afirma: “Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso”. A escritora nigeriana Chimamanda chama atenção em sua obra *O perigo da história única* para a forma simplista e preconceituosa que o outro tende a ser representado. Com base nessa concepção, não basta que a escola adote uma narrativa plural, é preciso que a diversidade étnica e cultural seja respeitada e abordada sem estereótipos e visão inferiorizante.

Para compreender o papel da escola na construção da identidade étnico-racial dos estudantes negros e quilombolas da Escola Municipal Lino Soares foi realizada uma pesquisa de abordagem metodológica quanti-qualitativa. Seguindo esse pressuposto metodológico foi possível examinar as práticas de ensino, o currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico da referida escola.

Cabe ressaltar que, apesar de fazer uso de uma abordagem quantitativa na tabulação dos dados coletados, a preocupação principal deste estudo foi em realizar uma análise qualitativa. Gatti em seus estudos sobre a abordagem quanti-qualitativa nas pesquisas educacionais, faz a seguinte afirmação:

Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com os dados oriundos de metodologia qualitativa, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. (GATTI, 2004, p. 13).

Para obter informações acerca do nosso objeto de estudo foi utilizada como técnicas na coleta dos dados questionários, formulários via Google, entrevista pelo WhatsApp, análise documental e pesquisa bibliográfica.

A respeito da análise de documentos, importante fonte de pesquisa, Lucke e André (1986, p.39) afirmam: “ Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte ‘natural’ de informações”. Reconhecendo a importância dessa técnica, analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola, documento que nos possibilitou obter

informações sobre a identidade educativa da escola. Um outro instrumento para coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi o diário de campo de um moradora da comunidade quilombola do Bebedouro. Nesse diário, encontramos informações importantes sobre a história dos moradores e a formação histórica da comunidade.

É importante destacar também, que no decorrer do processo de coleta de dados, enfrentamos alguns desafios decorrentes da pandemia da COVID – 19. Com a pandemia, foi necessário o fechamento das escolas afim de evitar o contágio e essa se viram obrigadas a adotar outras formas de ensino. Com isso, a realização da pesquisa de campo e da observação participativa tornaram-se impossível de ser realizada. Entretanto, embora não tenha sido possível realizar uma pesquisa etnográfica, as técnicas utilizadas neste estudo possibilitaram refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e sobre a relação dessas práticas com saberes socioculturais dos educandos.

Neste estudo, privilegio a ótica dos docentes e discentes, sujeitos da pesquisa, sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, participaram dessa investigação 6 docentes, sendo 3 efetivos e 3 contratados. Afim de preservar a identidade dos docentes, os professores foram denominados por letras: A, B, C, D, E e F. Em relação ao corpo discente da escola, participaram da pesquisa 63 estudantes, sendo 20 da comunidade de Curral das Várzeas, 21 das diferentes comunidades rurais e 22 alunos de comunidade quilombola situada no entorno da escola. Dentre estes estudantes, 33 são do gênero masculino e 30 do gênero feminino. No que diz respeito a escolarização e faixa etária dos estudantes que participaram da pesquisa temos as seguintes estruturas:

- 5º Ano do Ensino Fundamental I, composto por 6 alunos, sendo 5 com a idade de 10 anos e 1 com 14 anos;
- 6º Ano do Ensino Fundamental II, composto por 3 alunos com a idade de 12 anos;
- 7º Ano do Ensino Fundamental II, composto por 20 alunos, sendo 5 com a idade de 11 anos, 6 com 12 anos, 1 com 13 anos, 5 com 14 anos, 1 com 15 anos e 2 com 16 anos;
- 8º Ano do Ensino Fundamental II, composto por 18 alunos, sendo 14 com a idade de 13 anos e 4 com 14 anos;
- 9º Ano do Ensino Fundamental II, composto por 16 alunos, sendo 5 com a idade de 14 anos, 2 com 15 anos, 4 com 16 anos, 4 com 17 anos e 1 com 20 anos.

No âmbito desta pesquisa, contamos também com a colaboração do diretor da escola, moradores da comunidade de Curral das Várzeas e representantes do Território Quilombolas do Bebedouro. A participação desses sujeitos na pesquisa nos ajudaram a compreender o contexto em que a escola se encontra inserida, assim como a sua importância para as comunidades ao seu entorno.

As entrevistas realizadas com esses participantes, infelizmente, não puderam ser realizadas de forma presencial devida a pandemia provocada pelo novo coronavírus. Inicialmente, entramos em contato com os sujeitos-participantes deste estudo, que se prontificaram a nos receber, mas com o aumento dos casos e as medidas de biossegurança implantadas no município, tornou-se impossível a realização dos encontros presenciais. Com isso, enviamos o roteiro de questões que foram respondidas via mensagens de áudio pelo WhatsApp.

Para conhecer o contexto histórico em que o objeto de pesquisa encontra-se inserido, fizemos uma coleta bibliográfica que nos forneceu informações importantes para a realização deste estudo. Assim, foram bastantes significativas as pesquisas realizadas por: Segura (1986), Souza e Almeida (1994), Silva (1998), Neves (1999), Dutra (2007), Santana (2012), Nogueira (2018) e Assis (2019). Esses estudos contribuíram para um maior entendimento acerca da formação territorial do Alto Sertão Baiano e da luta dos quilombolas na região.

A análise e tratamento dos dados coletados constitui uma etapa importante na realização da pesquisa. Nesse intento, essa etapa terá como procedimento a Análise de Conteúdo, uma técnica que consideramos adequada para a interpretação dos dados coletados. A esse respeito, Laurence Bardin relata:

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 1997, p.38).

Muito utilizada em estudos qualitativos, a Análise de Conteúdo possibilitou interpretar o que foi coletado nas entrevistas, questionários e formulários aplicados durante a realização da pesquisa. Em seu estudo Bardin (1997) chama atenção para a importância de utilizar adequadamente esse instrumento metodológico, afim de realizar uma interpretação com menos

incertezas e mais próximo do que se busca encontrar. Nesse sentido, o autor ressalta três etapas a serem seguidas pelos pesquisadores, sendo elas: pré-análise, exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Seguindo as etapas propostas por Bardin, inicialmente definimos o corpus da pesquisa, fizemos a leitura em todo o material coletado durante a realização da pesquisa e selecionamos os documentos que seriam analisados. Em seguida, realizamos a exploração do material, que constitui a segunda etapa para a realização da Análise de Conteúdo. Nessa fase, foi realizada a codificação do material coletado, fazendo um recorte temático das unidades de registro e identificando as palavras-chaves que estavam associadas com os objetivos deste estudo. Na última etapa, foi feita a interpretação dos resultados obtidos durante a pesquisa, fazendo uma comparação dos dados semelhante e os que eram diferentes.

Ao trilhar esses caminhos metodológicos buscamos obter informações e analisa-las de maneira a compreender nosso objeto de estudo, abordando o ponto de vista dos estudantes e dos docentes no tocante a construção da identidade dos alunos negros e quilombolas no âmbito escolar.

Desse modo, para analisar o papel da escola na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas, o presente estudo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, busquei abordar alguns conceitos que iram fazer a fundamentação deste estudo. Partindo da ressignificação do conceito de quilombo, procuramos analisar os desafios enfrentados pelos quilombos contemporâneos para garantir o seu direito a posse da terra. Ressaltamos também a importância do movimento negro e a sua trajetória em prol a reparação histórica dos direitos da população negra. Ainda nesse capítulo, abordamos a questão racial no Brasil, especialmente nos espaços escolares, onde o preconceito e a discriminação constituem grandes desafios a serem enfrentados no sistema educacional.

Analisei, no segundo capítulo, os percursos trilhados para que a população negra tivesse acesso a escolarização e a importância de incluir as questões relacionadas as diversidades étnico-raciais e culturais no currículo escolar. Em seguida, destacamos a necessidade de uma pedagogia multicultural com práticas que reconheçam, valorizem e respeitem os saberes históricos e culturais dos estudantes negros e quilombolas, influenciando na construção da identidade étnico-racial desses sujeitos sociais.

A contextualização do Território do Velho Chico é abordada no terceiro capítulo, onde fizemos uma breve descrição da história do território desde sua formação até o contexto atual.

Para tal, foi feito um recorte geográfico, tendo como objeto de estudo o município de Bom Jesus da Lapa – BA. Nesse capítulo, apresento alguns aspectos sobre a formação das comunidades quilombolas do Território Araçá/Volta e do Território Bebedouro, onde residem os alunos que frequentam a Escola Municipal Lino Soares. Para compreender o processo de luta pelo o território quilombola na região, abordamos a trajetória de lutas e resistência do quilombo Rio das Rãs para garantir o direito da propriedade das suas terras. Tal análise ajudará a compreender a influência do quilombo Rio das Rãs para que outras comunidades da região lutassem pelo reconhecimento de suas terras como comunidade quilombola.

No quarto capítulo apresento o resultado da pesquisa, refletindo sobre as práticas pedagógica do corpo docente e a relação dessas práticas com a realidade sociocultural dos educandos. Assim, demonstro a perspectiva dos discentes sobre as práticas de ensino adotadas pelos educadores da Escola Municipal Lino Soares, tecendo considerações sobre o Projeto Político Pedagógico, documento que constitui a identidade da escola. Além desses aspectos, procuramos compreender como as questões relacionadas a cultura, a identidade e ao multiculturalismo perpassam as práticas de ensino existentes no ambiente escolar. Para encerrar, na seção Algumas Considerações Finais apresentamos uma síntese das reflexões e indícios que a pesquisa acabou revelando.

Dessa forma, esta pesquisa buscou contribuir com os estudos sobre a Educação Escolar Quilombola, trazendo algumas abordagens que ajudam a compreender a amplitude deste tema e a importância do combate ao racismo no ambiente escolar. Não encerramos com um ponto final, mas com reticências.

CAPITULO 1 - FORMAÇÃO DE QUILOMBOS, MOVIMENTO NEGRO E A LUTA CONTRA O RACISMO: UM ATO DE RESISTÊNCIA.

Tempo de nós aquilombar

*É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.*

*É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assustando as vias,
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.*

*É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O lançar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.*

*É tempo de formar novos quilombos,
em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros, salve 2020,
a mística quilombola persiste afirmando:
“ a liberdade é uma luta constante”.*

Conceição Evaristo²

O poema *Tempo de nós aquilombar* ocupa um lugar muito especial na escrivência da professora e escritora Conceição Evaristo. A composição do poema retrata as experiências de uma coletividade negra que assume uma posição de resistência a todas as formas de

²Maria da Conceição Evaristo de Brito, nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais em 1946. Escritora brasileira contemporânea suas obras ressaltam experiências de sua “condição de mulher negra” e a história do povo negro. Seu engajamento como escritora inicia-se na década de 1980, por meio do Grupo Quilombhoje. Autora de obras como *Beco das Memórias*, *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* e *Ponciá Vicêncio*, em 2019 foi a grande homenageada como Personalidade Literária do Ano pelo prêmio Jabuti, o mais importante da literatura brasileira. Conceição Evaristo foi a primeira escritora negra a receber essa honraria que acontece desde de 1959.

discriminação contra as populações afro-brasileiras. O ato de quilombar é um chamado, é a construção de um coletivo que luta para preservar suas histórias e suas tradições.

Mulher, negra e de origem humilde, Conceição Evaristo nos convida a lutar para construir uma sociedade mais humana, justa e digna para a população negra. População que procura expurgar a dor e o sofrimento de um passado escravista que deixou marcas profundas na sociedade brasileira, onde o negro vive uma batalha permanente pela sobrevivência, contra o racismo, a invisibilidade de sua cultura e pela luta de seus direitos.

Comprometida com a crítica social e a história de seus antepassados, Conceição resgata o processo de quilombar como forma de construção do sentimento de pertencimento da identidade étnico-racial e pelo fortalecimento e união da coletividade negra por ações concretas que buscam combater a presença de uma cultura racista que oprime, humilha, inferioriza e discrimina a população negra. Quilombar é uma reconexão com a ancestralidade negra, que nos coloca em movimento na luta pela construção de um futuro melhor para homens, mulheres e crianças negras.

Quilombem-se! Esse é o chamado de Conceição Evaristo para que todos nós, independentemente de raça, classe e gênero, possamos unir forças para romper a estrutura racista e opressora da sociedade brasileira, onde o negro continua trancado nos porões do abandono e seus direitos sendo negligenciado pelo Estado. É o clamor para que “ninguém se soltar de ninguém” num manifesto de resistência, de apoio coletivo, de respeito e de solidariedade a toda a população negra, vítima da violência e da discriminação racial.

Fazendo referência a obra *A liberdade é uma luta constante* da militante negra Ângela Davis, a autora Conceição Evaristo convida a população negra a lutar pelo direito de existir, pela permanência em sua terra, pela sua cultura, pela sua cidadania plena.

Tempo de nós quilombar é uma saudação poética a 2020, que possibilita realizar uma reflexão histórica, antropológica e sociológica sobre os quilombos espalhados em território brasileiro, o Movimento Negro e suas trajetórias de lutas e conquistas e a luta no combate ao racismo em nosso país.

1.1 Quilombos: uma abordagem historiográfica.

Ao debruçar os estudos sobre os quilombos retomamos ao processo de resistência que estes significaram desde a sua implantação em território brasileiro. Os quilombos tornaram-se

referência na história de luta dos negros contra o regime escravocrata implantado durante o período colonial e hoje os quilombolas continuam resistindo e lutando para preservar o direito a sua ancestralidade, sua história e sua permanência no território.

A palavra quilombo (*kilombo*) é de matriz africana, originária dos povos de línguas bantu e refere-se a uma organização sociopolítica e militar presentes na região da Angola, atual República do Congo, na África Central. Os estudos historiográficos realizados por Maria Beatriz Nascimento (1985) apontam que a primeira referência dos quilombos nos documentos oficiais portugueses ocorreu em 1559 e relacionava a acampamento de negros fugidos. Entretanto, as experiências de quilombos contemporâneos espalhados de norte a sul do Brasil não podem ser caracterizadas sobre o ponto de vista colonial, ainda muito difundido nos livros didáticos e que trazem a representação do Quilombo dos Palmares como modelo para discutir a temática na sala de aula.

Portanto, compartilho do pensamento de Ilka Boaventura Leite (2000) ao ressaltar a importância de trazer para o centro das discussões o estudo sobre quilombo, principalmente no contexto político atual, onde os direitos das populações quilombolas estão sendo ameaçados pelo retrocesso de uma política elitista que questionam a regulamentação do direito à terra das populações quilombolas. Mas do que nunca, falar dos quilombos é “falar de uma luta política”, falar de resistência, de memórias, de identidade. Nesse sentido, as reflexões que serão abordadas nesse capítulo buscam ressignificar o conceito de quilombo e a trajetória de luta pela cidadania, pela permanência na terra e pelo reconhecimento da identidade étnica-racial.

Em todo território brasileiro, ao longo do período escravocrata, um quilombo se formava, possibilitando a construção de uma prática que simbolizava para todos os escravizados a negação a migração forçada pela qual foram submetidos, onde foram subjugados a condições de trabalho desumano e transformados em “mercadoria” de venda e troca. De acordo com Moura (1993, p.9-10) “os negros, para resistirem a situação de oprimidos em que se encontravam, criaram várias formas de resistências, a fim de se salvaguardarem social e mesmo biologicamente, do regime que os oprimia”.

Historicamente, os quilombos foram definidos pelo Conselho Ultramarino³ de 1740 como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que

³ De acordo com Almeida (2011) O Conselho Ultramarino foi criado e regulamentado por Regimento de 14 de julho de 1642 com o propósito de se ocupar de todas as matérias e negócios, quaisquer que fossem, relativos à

não tenha rancho levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1993. p. 11). Essa concepção de quilombo baseado no binômio fuga-resistência foi, durante muitos anos, a que prevaleceu em muitos estudos sobre a temática, sendo necessário a ressignificação do conceito para que possam contemplar as diferentes experiências e particularidades existentes em território brasileiro.

No ano de 1988, o Brasil passou por várias transformações políticas e sociais que tiveram grande influência no debate relacionado a identidade negra. Foi neste ano, em clima de redemocratização, que o país promulgava a Constituição de 1988 e comemorava o Centenário da Abolição. É nesse contexto que a ressemantização⁴ do termo quilombo torna-se centro do debate entre os pesquisadores e militantes do Movimento Negro. Cabe aqui ressaltar que a trajetória de luta por políticas que valorize a identidade étnico racial, reconheça o direito a história e cultura da população negra e combata o racismo foram bandeiras levantadas pelo Movimento Negro desde a década de 1970.

O historiador Aldemir Fiabani em seu estudo sobre *Os Novos Quilombos: Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]* ressalta que o termo quilombo vem sendo ressignificado ao longo da história por movimento relacionados com as questões étnico-raciais. De acordo com Fiabani:

[...]. Na década de 30, a Frente Negra Brasileira utilizou-se do termo quilombo como exemplo de resistência negra contra a opressão; na década de 1970, o quilombo foi tomado como símbolo de luta pela redemocratização do país, no ano de 1978, o Movimento Negro Unificado elegeu o quilombo e a saga de Zumbi como símbolo de resistência da população afro-descendente contra o racismo e a discriminação. (FIABANI, 2008, p.38).

Como se vê, ao longo da nossa história a problematização da definição de quilombo estavam associados a luta pelos direitos que foram negados a população negra. Assim, libertaramos das senzalas, mas excluía-os da sociedade, abandonados à própria sorte, pois “não houve

Índia, Brasil, Guiné, Ilhas de São Tomé e Cabo Verde e todas as demais colônias ultramarinas. Este Conselho foi extinto somente em 1833, por Decreto de 30 de agosto.

⁴Em 1980, Abdias do Nascimento publica o livro *O Quilombismo*. Nesta obra o autor propõe um novo olhar sobre o quilombo, onde segundo Nascimento (1980, p. 263) “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. Para aprofundamento dos novos significados do termo quilombo, vide: Almeida (2011), Fiabani (2007,2008), Treccani (2006) entre outros.

políticas de inserção, no que diz respeito a trabalho, educação, moradia, saúde... e a cidadania continuou sendo um longo caminho a ser percorrido...” (SOUZA, 2012, p.113).

Foi no ano de 1988, durante a elaboração da Constituição de 1988, que a luta dos militantes negros pelo reconhecimento étnico e pelo direito a terra das comunidades quilombolas ganham respaldo legal. Deste modo, o artigo 68 das Disposições Transitórias que dispõe sobre o reconhecimento da propriedade dos quilombolas define 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”.

Embora o dispositivo legal reconhecesse o direito da população quilombola pela posse da terra, ao definir quilombo como *comunidades remanescentes*, sem levar em conta os critérios de auto atribuição das próprias comunidades quilombolas, o mesmo acaba impondo limites no processo de regularização da terra, excluindo desta forma, uma parcela significativa de comunidades negras rurais que surgiram a partir de experiências diversas. Percebemos, desta forma, que o uso do termo “remanescentes” ficou atrelado a um passado de escravidão, sendo criticado por diversos autores, entre eles estão: Almeida (2011), Leite (2000), Fiabani (2007), Arruti (2008) e Treccani (2006).

Para Almeida (2011, p. 58) o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) era “ [...] um dispositivo aparentemente mais voltado para o passado e para o que idealmente teria ‘sobrevivido’ sob a designação formal de “remanescentes das comunidades de quilombos”. A antropóloga Ilka Boaventura Leite aponta como grande equívoco adotar o termo *remanescente* para fazer referência as comunidades quilombolas atuais. Segundo Leite (2000, p. 341), “a noção de ‘remanescente’, como algo que já não existe ou em processo de desaparecimento, e também a de ‘quilombo’, como unidade fechada, igualitária e coesa, tornou-se extremamente restritiva”.

O historiador Adelmir Fiabani também fez críticas ao uso do termo *remanescente de quilombos* para estabelecer os critérios da legalização da posse da terra. Em relação a esse aspecto Fiabani afirma:

O dispositivo constitucional não faz menção às comunidades negras rurais e urbanas geral. Referiu-se diretamente aos remanescentes de quilombo. Foi um momento de euforia e de decepção ao mesmo tempo. Reconheciam-se os direitos à terra de comunidades oriundas dos antigos quilombos, as quais existiam poucas. Portanto, as demais comunidades negras não estariam contempladas pela Lei. (FIABANI, 2007, p.7)

Por esta razão, torna-se importante a abordagem sobre a definição de quilombo, no sentido de pensar as diversas comunidades quilombolas em suas particularidades históricas e organizacionais. Assim, refletir sobre a concepção de quilombo adotado no artigo 68 da Constituição de 1988 irá contribuir para desfazer uma visão limitada do termo, como se as múltiplas experiências de quilombos existentes atualmente fossem uma continuidade dos quilombos que surgiram no século XVI, quando foi implantada a escravidão negra no Brasil. Além disso, a generalização do termo remanescente de quilombos causa grandes entraves e implicações no processo de regularização das terras, privando muitos quilombolas de terem legalmente o reconhecimento do seu direito a propriedade.

Contudo, é importante ressaltar, que apesar do conceito de quilombo adotado no artigo 68 da Constituição de 1988 ter sido bastante restrito, em uma “ formulação amputada” (ARRUTI, 2008, p. 8) a mesma constitui a primeira grande conquista da população quilombola. Além disso, o referido artigo foi aprovado em um contexto onde o agronegócio defendia interesses econômicos e fundiários que esbarravam com os interesses das comunidades negras rurais, que lutavam pelo reconhecimento do direito à terra, como pode ser observado na Comunidade Quilombola Rio das Rãs, localizado no município de Bom Jesus da Lapa – Ba, Território de Identidade do Velho Chico.

Os estudos sobre o Art.68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) tem apontado uma série de fatores que contribuíram para que os constituintes aprovassem leis que regularizassem as terras da população quilombola. Sem dúvida, as pressões exercidas pelo Movimento Negro foram fundamentais neste momento. Vale ressaltar que o Brasil vivenciava um processo de redemocratização, onde a população reivindicava seu direito em participar politicamente das tomadas de decisões na elaboração da nova Constituição do país, procurando, desta forma, dar voz aos grupos sociais que foram excluídos durante muito tempo, entre eles a população negra. Um outro fator que possibilitou a inclusão desse direito refere-se a falta de conhecimento dos constituintes sobre o quantitativo de comunidades quilombolas existentes no território brasileiro, como destaca Leite ao afirmar:

De certo modo, o debate sobre a titulação das terras dos quilombos não ocupou, no fórum constitucional, um espaço de grande destaque e suspeita-se mesmo que tenha sido aceito pelas elites ali presentes, por acreditarem que se tratava de casos raros e pontuais, como o do Quilombo de Palmares. (LEITE 2004, p.19 apud TRECCANI, 2006, p.99).

Neste contexto, onde a luta antirracista e as questões raciais tornaram pautas de muitos militantes e intelectuais, ignorar tais reivindicações na elaboração do texto constitucional poderia ser mal interpretado pela sociedade. Sem um amplo debate e de forma bastante vaga, foi aprovada o Art. 68 da Constituição Federal de 1988. Entretanto, embora seja necessária uma reinterpretação do termo quilombo, é inegável a importância desta vitória para que os militantes negros continuassem na luta em defesa dos direitos políticos e sociais dos quilombolas, garantindo legalmente a essa população a preservação de sua história, sua cultura e suas tradições.

Vale ressaltar que o debate em torno do termo “remanescentes de quilombos” não ficou restrito a historiografia e acabou ganhando espaço no campo antropológico. Além disso, órgão governamentais relacionados a questão fundiária, como o INCRA e a Fundação Cultural Palmares criaram seus próprios preceitos para o processo de reconhecimento das comunidades rurais quilombolas (O'DWYER, 2007).

Na década de 1990, a Fundação Cultural Palmares⁵ estabeleceu um conceito de quilombo que iria nortear a identificação das comunidades como quilombolas. Nessa perspectiva, “quilombos são sítios historicamente ocupados por negros que tenham resíduos arqueológicos de sua presença, inclusive as áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes, com conteúdo etnográficos e culturais” (ARRUTI, 2008, pp. 12-13).

A noção de quilombo adotada pela Fundação Cultural Palmares não conseguiu superar as principais lacunas deixadas no Art. 68 (ADCT), ao contrário, o uso do termo “resíduos arqueológicos” continuava restringindo o direito à propriedade a muitas comunidades quilombolas, sendo, portanto, uma definição bastante insatisfatória.

Foi neste contexto, que a Associação Brasileira de Antropologia (ABA)⁶ foi convocada pelo Ministério Público Federal para estabelecer um conceito de quilombo e elaborar o laudo

⁵A Fundação Cultural Palmares (FCP) foi criada em 22 de agosto de 1988 (lei nº 7.668) e tem o objetivo de promover e preservar a cultura afro-brasileira. A FCP é vinculada ao Ministério da Cultura, atual Secretaria de Cultura.

⁶A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi fundada em 1955, sendo a mais antiga das associações científicas na área das ciências sociais do país. Em 1994 a ABA criou um Grupo de Trabalho sobre as Comunidades Negras Rurais que reuniram em 17/18 de outubro do mesmo ano para ressemantizar o termo *remanescente de quilombo*. O grupo tinha a seguinte composição: Ilka Boaventura Leite (UFSC), Neusa Gusmão (UNESP), Lúcia Andrade (CPI-SP), Dimas Salustiano da Silva {Advogado SMDDH-MA), João Batista Borges Pereira (USP) -,

antropológico de identificação das comunidades quilombolas. A antropóloga Eliane Cantarino O'Dwyer ressalta a importância dos estudos antropológicos neste momento. De acordo com autora:

Os antropólogos, por meio da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), fundada em 1955, tiveram um papel decisivo no questionamento de noções baseadas em julgamentos arbitrários, como a de *remanescente de quilombo*, ao indicar a necessidade de os fatos serem percebidos a partir de uma outra dimensão que venha a incorporar o ponto de vista dos grupos sociais que pretendem, em suas ações, a vigência do direito atribuído pela Constituição Federal. (O'DWYER, 2007, p. 47).

Assim, em 1994 foi organizado o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) que tinha o objetivo de elaborar uma nova definição de quilombo. De acordo com o documento elaborado pelo grupo, a ressemantização do termo tem como finalidade designar as diferentes experiências e contexto de comunidades quilombolas espalhados no Brasil. Sendo assim, as reflexões antropológicas sobre quilombos contemporâneos rompem com o conceito vinculado ao passado colonial escravista que foi construído com base em termos atrelados a “resquícios arqueológicos”, a “comprovação biológica”, “homogênea”, “movimentos insurrecionais” e “grupos isolados”.

Nessa perspectiva, a concepção de quilombo elaborado pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) se contrapõe à definição da Fundação Cultural Palmares, uma vez que a classificação de quilombo relacionado a *resíduo arqueológico* acaba por desconsiderar as diversas experiências construídas na contemporaneidade, o que torna a definição bastante insatisfatória e ultrapassada.

Outra questão importante que foi colocada no referido documento expressa a identidade dos sujeitos denominados de quilombolas. De acordo com o documento “a identidade desses grupos não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo”⁷

Eliane Cantarino O'Dwyer (Tesoureira ABA), João Pacheco de Oliveira (Presidente ABA). As informações foram retiradas do Documento do Grupo de Trabalho da ABA.

⁷A citação foi retirada do Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais realizado em 17/18 outubro de 1994 – da Associação Brasileira de Antropologia – ABA. Para aprofundamento consulte: <https://documentacao.socioambiental.org/documentos/03D00024.pdf> Acesso em 08/06/2020.

Percebemos que os estudos realizados pela ABA resgatam a identidade dos sujeitos quilombolas e toda sua dinâmica social, rompendo com a categoria de quilombo denominada pelo Conselho Ultramarino do Rei de Portugal em 1740. Além disso, o debate antropológico sobre o conceito e a identidade do grupo evidencia a importância de não associar as narrativas dos quilombos atuais ao modelo do Palmares, uma vez que este foram definidos segundo critérios de isolamento, fuga e singularidade. Não há dúvida da importância do Quilombos dos Palmares na historiografia brasileira, entretanto, hoje, Palmares é uma representação simbólica de resistência, não podendo ser tomado como modelo para representar as diversas comunidades quilombolas em território brasileiro.

Percebe-se assim, que a ressignificação do conceito de quilombo permite superar a definição passadista, estática e restritiva utilizada no Art. 68 do ADCT, uma vez que acaba excluindo muitas comunidades quilombolas atuais. Nesta linha de pensamento, Treccani faz a seguinte reflexão sobre *remanescentes*:

Esta denominação parece querer definir estes grupos sociais pelo que eles já não são mais; traz embutida uma noção de algo residual, alguém que já foi e do qual hoje permanecem só algumas lembranças, alguns vestígios, reminiscências não bem identificadas. (TRECCANI, 2006, p. 103)

Em decorrência das lacunas que o conceito de quilombo adotado pela Constituição de 1988 acabou deixando, surge a necessidade de uma concepção que seja capaz de preencher essas lacunas, atendo assim as especificidades e diversidade histórica das centenas de comunidade quilombola em território nacional. Neste contexto, o Movimento Negro vem lutando por políticas afirmativas que sejam capazes de reparar a situação de exclusão vivenciadas pela população negra após à abolição, defendendo um conceito que atenda todas essas demandas. De acordo com Leite:

Os militantes procuram ver o conceito como um elemento aglutinador, capaz de expressar, de nortear aquelas pautas consideradas cruciais à mudança de dar sustentação a afirmação da identidade negra ainda fragmentada pelo modelo de desenvolvimento do Brasil após a abolição da escravidão. (LEITE, 2000, p. 340)

Esse coletivo negro através de muitas lutas e reivindicações conseguiram que em 2003 fosse aprovada o Decreto nº 4887/2003⁸ que regulamentava o processo de identificação e reconhecimento da população quilombola espalhadas em território brasileiro. Assinado durante o governo do então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, o referido Decreto possibilitou os procedimentos legais para demarcação e titulação das terras das comunidades dos quilombos. O Decreto 4.887/2003 redefiniu o termo quilombo, passando a considerar as *comunidades remanescentes de quilombo* através do critério de auto reconhecimento. Segundo o parecer do referido Decreto, em seu Art. 2ª fica estabelecido:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

A implantação do Decreto 4.887/2003 representou uma grande vitória na luta pelo reconhecimento de muitas comunidades quilombolas, fortalecendo a sua identidade quilombola, pois reconhecia o direito dessas comunidades à autodeclaração. Foi neste contexto que os Territórios Quilombolas Araçá/Volta e Bebedouro localizado no município de Bom Jesus da Lapa, abordado neste estudo, tiveram a certificação da Fundação Cultural Palmares como comunidades remanescentes de quilombo.

É neste cenário, que o termo quilombo passaram a ganhar várias denominações. Segundo Ilka Boaventura Leite (2000 apud O'Dwyer, 2010, p.50) “o termo ‘terra de quilombo’ apresenta variações locais e regionais, tais como ‘terra de preto’, ‘terra de negro’, ‘mocambos’, ‘comunidades negras’, ‘territórios negros’, ‘terra de santo’, entre outros [...]”⁹

Torna-se importante ressaltar que as várias denominações que o termo quilombo foi adquirindo variam de acordo com as experiências vivenciadas pelos moradores dessas comunidades, uma vez que a trajetória histórica das comunidades quilombolas são únicas e particulares a cada grupo. Desta forma, optamos por utilizar nesta pesquisa a denominação

⁸Em 20 de novembro de 2003, o presidente Lis Inácio Lula da Silva assinou na Serra da Barriga, no município dos Palmares – Alagoas, o Decreto nº 4.887 que “ possibilitou aos habitantes das comunidades negras a auto identificação como remanescente de quilombo” (FIABANI, 2008, p. 38)

⁹Para aprofundamento, vide: O'DWYER (2010).

comunidades negras rurais, por considerarmos que irá atender as experiências de comunidades quilombolas localizados no Território de Identidade do Velho Chico.

Importa aqui evidenciar que o debate sobre a definição de quilombo possibilita refletir sobre a atual situação das populações quilombolas, que até os dias atuais continuam lutando pela regularização e titulação coletiva de suas terras. Tal fato evidencia a morosidade do Estado em garantir aos quilombolas o direito à moradia, à preservação de sua história e suas tradições. Assim, fica evidente que esse debate serviu como embrião para a luta por políticas afirmativas que garanta a plena cidadania de toda a população seja ela negra, branca ou mestiça.

Conceição Evaristo ao afirmar “É tempo de formar novos quilombos, em qualquer lugar que estejamos”¹⁰ revelar poeticamente o seu desejo de construir um mundo onde todos tenham direito ao reconhecimento de sua identidade, a preservação de sua história e principalmente ao direito de existir.

1.2 Movimento Negro Unificado: trajetória de lutas e conquistas.

Não podemos mais calar. A discriminação racial é um fato marcante na sociedade brasileira, que barra o desenvolvimento da Comunidade Afro-Brasileira, destrói a alma do homem negro e sua capacidade de realização como ser humano. (Movimento Negro Unificado, 1978)¹¹

O fragmento acima foi retirado da carta convocatória para realização do Ato Público contra a discriminação racial e marca o início de um grande movimento em defesa das populações afro-brasileiras, vítimas do racismo, do preconceito e da discriminação étnico-racial em uma sociedade que afirmava viver em plena “democracia racial”.¹²

A luta para que as vidas das populações negras sejam respeitadas, que seus direitos sejam assegurados pelo Estado e que o racismo seja extinto na sociedade brasileira vem sendo

¹⁰Trecho do poema *Tempo de nos aquilombar* escrito por Conceição Evaristo para o jornal O Globo, publicado em 31/12/2019 para expressar o desejo para ano de 2020.

¹¹Trecho da carta convocatória para o primeiro ato público do MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial) ocorrido no dia 07 de julho de 1978, no viaduto do chá, na cidade de São Paulo.

¹²A narrativa de “democracia racial” denota a crença que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial. Segundo Guimarães (2009, p.54) “ [...] a ideia de “democracia racial”, tal como reinterpretada pela antropologia de Freyre (1933), pode ser considerada um mito fundador de uma nova nacionalidade. “

uma das principais bandeiras levantadas pelo Movimento Negro em uma sociedade que oprime, invisibiliza e discrimina a população afro-brasileira.

Em 1978, em plena ditadura militar, entidades negras reuniram com a finalidade de criar um movimento para defender o povo negro contra todos os tipos de violência. Ocorrido no dia 07 de julho do mesmo ano, o movimento dizia *não* ao racismo, a discriminação racial e a opressão policial pelo qual a população negra era submetida. Passaram-se 42 anos e as notícias de pessoas negras vítima da violência policial e do racismo estrutural continua presente na sociedade brasileira, consequência de uma herança histórica vinda de centenas de anos da escravidão. Apesar de andar a passos lentos, as conquistas da população negra deram visibilidade a um grupo social que foi estigmatizado como um ser inferior, revelando a visão racista e eurocêntrica da sociedade brasileira.

O povo negro é símbolo de resistência, de luta, de força. Força para lutar pelos seus direitos, sua terra, sua história. Esse despertar da consciência é resultado de um processo da educação formal e informal, mas principalmente, é resultado da luta do Movimento Negro Unificado (MNU) que descortinou o mito da democracia racial defendido por Gilberto Freyre¹³, lutou pela implementação de leis que respeitem e valorize a história da população negra nos espaços escolares, pela inclusão de uma educação específica voltada para a população quilombola, por cotas para a população negra nas universidades e tantas outras políticas afirmativas direcionadas a população afro-brasileira.

Nesse contexto, torna-se importante conhecer a trajetória de luta MNU por reparações históricas a uma população que viveu marginalizada, excluída e relegada a segundo plano dentro sociedade brasileira. Além disso, a atuação do movimento negro foi fundamental para uma educação que valorizasse a história e a cultura da população negra, fortalecendo a sua identidade étnico-racial.

A concepção do Movimento Negro elaborado pelo historiador Petrônio Domingues (2007) possibilita ter uma dimensão da importância deste movimento para a população negra. Segundo Domingues, o Movimento Negro pode ser compreendido como:

¹³ Na Casa-Grande & Senzala, escrita em Portugal e publicado em 1933, o sociólogo Gilberto Freyre defende a teoria da Democracia Racial no Brasil, criando uma imagem idealizada das relações entre brancos e negros no Brasil Colônia. De acordo com Gomes (2011, p. 138) o conceito de democracia racial está relacionado “a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados”.

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizavam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, 2007, p. 101)

Para Domingues (2007) as propostas do movimento negro evidenciam a real situação do povo negro na sociedade brasileira. Abandonado a própria sorte após a abolição em 1888, o povo negro sofre com as mazelas históricas deixadas pela escravidão, onde o abismo social entre brancos e negros dentro da sociedade ainda constituem uma triste realidade. Assim, a abolição cessou a escravidão, mas não veio acompanhada de políticas públicas que garantissem condições de vida digna para a população negra, obrigando-os a se organizarem para lutar pelos seus direitos e por espaço dentro de uma sociedade que já naturalizou a ausência da presença negra em vários ambientes sociais.

Nesse cenário, floresceu dentro da sociedade brasileira várias associações negras que se tornaram protagonistas na luta em prol da reparação dos direitos negados a população negra, a superação das desigualdades raciais e a conquista da cidadania plena, como ressalta Domingues em seus estudos.

[...] um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicação e projetos pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra. (DOMINGUES, 2007, p.518)

No entanto, é importante ressaltar que os movimentos negros sempre tiveram uma preocupação em lutar pelo direito de todas as identidades ético-raciais, como podemos observar nos estudos Nilma Lino Gomes sobre o MNU. De acordo com Gomes (2011, p. 137) “[...] a comunidade negra organizada não busca uma democracia abstrata, uma cidadania para poucos, mas, sim, uma igualdade e uma cidadania reais, que considerem o direito à diferença”.

Historicamente, o surgimento do Movimento Negro Unificado ocorreu na década de 1970, entretanto, outros movimentos sociais foram anteriormente organizados em defesa aos direitos do povo negro. Destaca-se neste contexto, a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB)¹⁴

¹⁴A Frente Negra Brasileira (FNB) teve como precursor o Centro Cívico de Palmares (CCP) fundado em 1926 e que atuava em defesa dos interesses da população negra. O Centro Cívico de Palmares encerrou sua atuação em 1929, mas lançou as sementes para a criação de associações que lutassem pelos direitos políticos e sociais da

que mesmo atuando por um curto período, teve um papel significativo na luta contra a discriminação do negro dentro da sociedade.

Criada em 1931 na cidade de São Paulo, a Frente Negra Brasileira atuou em defesa dos interesses da população negra, sendo a educação uma das suas principais bandeiras. Gomes (2011) no estudo sobre o Movimento Negro no Brasil destaca algumas ações da FNB referentes as propostas educacionais. De acordo com a autora, a Frente Negra “promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos” (GOMES, 2011, p. 140).

A abordagem de Gomes (2011) revela que o direito a educação para a população negra constituiu pauta presente em muitos movimentos, evidenciando a educação como emancipatória e transformadora dentro da sociedade. Sobre esse aspecto Petrônio Domingues afirma:

A educação era vista muitas vezes como a principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”. [...]. Acreditava-se que os negros, na medida em que progredissem no campo educacional, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo. (DOMINGUES, 2008, pp. 522-523)

Percebemos que a luta por políticas educacionais destinadas à população negra vem como medida contra a discriminação racial que predominava dentro da maioria das escolas, onde criavam mecanismos para excluí o povo negro das salas de aulas, seja vetando a sua matrícula, seja criando estratégias para dificultar o seu acesso ou tornando a sua história e a sua cultura invisível no espaço escolar.

Dessa forma, a trajetória do movimento negro na luta por políticas educacionais em prol da população afro-brasileira foi marcada por muitos obstáculos, pois não havia interesse do Estado em reconhecer e garantir a população negra seus direitos políticos e sociais. Foi justamente a morosidade do Estado Brasileiro em adotar medidas contundentes a fim de reverter a situação de exclusão e marginalização social da população negra que levou o coletivo negro

população negra, como a Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB atuou no período de 1931 a 1937, quando foi extinta. Em 1936 foi transformada em partido político, mas acabou caindo na ilegalidade em 1937 quando o presidente Getúlio Vargas assinou um Decreto-Lei nº 37 proibindo o funcionamento dos partidos políticos. Para mais informações, vide: DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 517-534, set/dez 2008.

promover ações que reduzissem essas desigualdades. Em sua obra *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, Gomes faz a seguinte consideração:

[...] a lentidão da política educacional brasileira em responder adequadamente a essa demanda histórica tem motivado esses mesmos movimentos construir, com os seus próprios recursos e articulações, projetos educativos de valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra. (GOMES, 2017, p.49)

Nesse cenário, o Teatro Experimental Negro (TEN)¹⁵ se destaca pela sua atuação na esfera cultural, social e educacional. Criado por Abdias Nascimento na cidade do Rio de Janeiro em 1944, o TEN atuou de maneira ativa, promovendo em 1945 a Convenção Nacional do Negro e em 1950, o 1º Congresso do Negro Brasileiro. De acordo com Gomes (2011) essas medidas possibilitaram a valorização do negro na sociedade através da arte e da educação. Assim, o Teatro Experimental Negro além de atuar como grupo teatral, também promoveu ações educativas, oferecendo cursos de alfabetização aos seus participantes.

Na década de 1970, o Brasil vivenciava um período de perseguições, torturas e repressões impostas pela Ditadura implantada em 1964 pelo grupo de militares e setores da sociedade civil. Nesse contexto, onde a repressão aos movimentos sociais era bastante intensa, a defesa da população negra ressurge através do Movimento Negro Unificado, tornando-se o principal protagonista na luta por políticas afirmativas destinadas ao povo negro, sendo a educação sua principal meta.

O Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR) entra em cena na luta contra o racismo na década de 1978, em um ato público que reuniu várias pessoas nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo.¹⁶ Em Carta Aberta à população, o MUCDR

¹⁵Abdias Nascimento foi considerado um dos maiores ativistas dos direitos humanos, sendo indicado ao Prêmio Nobel da Paz de 2010. Em 1944 criou o Teatro Experimental Negro (TEN) que atou até 1968 quando foi para o auto exílio, em consequência da Ditadura Militar. A principal proposta do TEN era formar um grupo de teatral formado apenas por atores negros. Seu objetivo era inserir os negros na sociedade e combater a discriminação racial. Para mais aprofundamento, vide: NASCIMENTO, Abdias. *Teatro Experimental Negro: trajetória e reflexões*. Estudos Avançados. São Paulo, USP, vol.18, n.50, jan.-br. 2004. pp. 209-224; NASCIMENTO, Abdias. *O teatro negro no Brasil: uma experiência sócia racial*. Revista da Civilização Brasileira, 1968.

¹⁶ A primeira atividade do MUCDR foi realizada no dia 7 de julho às 18h30m. O objetivo era protestar contra “à discriminação racial sofrida por quatro jovens no Clube de Regatas Tietê e em protesto à morte de Robson Silveira da Luz, trabalhador e pai de família negro, torturado até a morte no 44º Distrito de Guainases ” (DOMINGUES, 2007, p. 113). O movimento passou a ser chamado de Movimento Negro Unificado (MNU) e a luta contra a discriminação racial em todos os setores da sociedade foi sua principal prioridade. Para aprofundamento, vide: Domingues (2007a, 2007b, 2008); Gomes (2011a, 2011b).

ressalta a importância da união do coletivo na luta contra o desrespeito e a discriminação sofrida por homens negros e mulheres negras. No trecho da carta abaixo, podemos perceber esse clamor.

Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro, sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas. Não podemos mais consentir que o negro sofra as perseguições constantes da polícia, sem dar uma resposta. Todos ao ato público contra o racismo contra a discriminação racial contra a opressão policial pelo fortalecimento e união das entidades afro-brasileiras. (Carta Aberta do MNUCDR – 7/7/1978)

Combater o racismo e reverter a situação de exclusão social vivenciados pela população negra na sociedade brasileira foram as principais pautas do Movimento Negro Unificado. Buscando a reparação histórica ao povo negro, o MNU iniciou a luta por políticas afirmativas que respeite e valorize as diversidades étnico-raciais. A educação foi a pauta principal, pois era preciso garantir a presença do negro nas redes de ensino, desmistificar o estereótipo do negro nos livros didáticos e fomentar um curricular que valorizasse a história e a cultura da população negra.

Em 2003, o Movimento Negro Unificado alcança uma grande vitória com a publicação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira¹⁷ nas escolas públicas e privadas. A lei lança um novo olhar sobre a história afro-brasileira, desmistificando o estereótipo negativo da população negra, tornando sua história e sua cultura visível no espaço escolar. Segundo Gomes (2011, p. 41) “a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã”. Nesse sentido, a implantação da Lei nº 10.639/03 reconhece a diversidade étnica e cultural na sala de aula e possibilita ressignificar a história das populações afrodescendentes nas práticas educativas adotadas no ambiente escolar.

Em março de 2008 a Lei nº 10.639/2003 foi alterada para a Lei nº 11.645 que inclui a obrigatoriedade do estudo História e Cultura Indígena do país, trazendo à tona a importância

¹⁷ A Lei 10.639 foi sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003. “Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, essa lei foi novamente alterada pela Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena.” (GOMES, 2017, p.36).

do debate da diversidade étnica, cultural e linguística na sala de aula. O grande desafio a ser alcançada com a criação dessas leis é o reconhecimento da diversidade étnico-racial que a é formada a sociedade brasileira e a necessidade de valorizar e respeitar essas diversidades nas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, desconstruindo ideias estereotipadas referente a esses dois grupos étnicos, além de ressaltar a importante contribuição da cultura e história afro-brasileira e indígena na construção da sociedade brasileira.

É importante destacar que o movimento negro também foi imprescindível para que as temáticas relacionadas aos quilombos ganhassem visibilidade nacional e tornasse pauta nos debates para a elaboração da Constituição de 1988. Em agosto de 1986 o Movimento Negro Unificado organizou em Brasília (DF) a 1ª Convenção Nacional “ O Negro e a Constituinte” com o objetivo de ouvir as demandas das vozes negras e encaminhar um documento com suas reivindicações para o Congresso Nacional.

“ Queremos proclamar a nossa abolição. Não é ódio, nem rancor, apenas um grito de liberdade! ” Foram essas as palavras de Benedita da Silva ao apresentar as reivindicações do MNU em prol ao coletivo negro, como o direito à terra e a educação. Embora os resultados não foram os esperados, eles foram importantes para continuar lutando por políticas afirmativas destinada a população afro-brasileira.

Através desta abordagem historiográfica podemos perceber a importância do Movimento Negro Unificado no combate ao racismo, tornando-os protagonistas na luta contra as desigualdades raciais na sociedade brasileira. Nesta luta, o coletivo negro desmascarou o mito da democracia racial e colocou “a sociedade cara a cara com o seu racismo” (GOMES, 2017, p. 51).

Entretanto, muitos caminhos ainda precisam serem trilhados para reeducar a sociedade, de forma que possam conviver com as diferenças, sem, entretanto, qualificá-las como inferior ou superior. Tais mudanças só serão possíveis através de um ensino que valorize a história e a cultura afro-brasileira, desconstrua a imagem negativa do negro e estimule o respeito a diversidade no ambiente escolar.

Percebendo a importações dessas ações, a educação foi a principal bandeira levantada pelo MNU, que em sua trajetória reivindicaram este direito para a população negra. Mas não uma educação que silencie o racismo e reafirme o mito da democracia racial, mas uma educação que valorize a diversidade e trabalhe de forma multicultural fortalecendo, portanto, a identidade étnico-racial.

1.3 Educação antirracista: uma luta possível.

Em uma sociedade racista, não ser racista não é o suficiente. Temos que ser antirracista.

Angela Davis.

Falar sobre racismo é falar sobre a construção de um comportamento ainda muito presente na sociedade brasileira e que foi considerado até pouco tempo, um tabu. Tal comportamento se configura de forma velada e silenciosa, escondida atrás da ideologia da democracia racial que pregava a existência de uma relação harmoniosa entre negros e brancos, servindo como “fonte de orgulho nacional [...], como prova incontestada de nosso atestado de povo civilizado. ” (GUIMARÃES, 2009, p. 39). Entretanto, a farsa da democracia racial é facilmente desmontada quando observamos a situação do negro no seio da sociedade. Vítima da violência policial, o negro é constantemente estigmatizado como bandido, sendo marginalizado e invisibilizado na sociedade brasileira.

A imagem negativa da negritude corrobora para o elevado índice de violência e homicídios contra a população negra. Além disso, a taxa de analfabetismo, de desigualdade econômica e social apresenta desníveis em relação a população branca. Situações essas que evidenciam a exclusão social de uma população em função da sua cor. Para Abdias Nascimento (1983) o estado de violência contra a população negra vigora desde 1890, sendo excluída e marginalizada dentro da sociedade. Segundo o referido autor,

[...] por ser negro, por praticar suas tradições de origem – isto é, por razões políticas - até hoje ele é vítima predileta da violência policial. O negro é o primeiro a ser preso, escolhido a dedo em “batidas” e buscas em geral violentas. Tal arbitrariedade confirma o dito popular: “ branco correndo é atleta; preto correndo é ladrão. (NASCIMENTO, 1983, p.18).

Esse cenário de violência, exclusão e discriminação vivida diariamente pela população negra comprova a existência do racismo na sociedade brasileira, ainda que mascarada com a falsa ideologia de democracia racial elaborada para propagar a imagem do Brasil como um paraíso racial e como tática para evitar que a situação do negro seja pauta de debate. Ao analisar a afirmação desta ideologia, Eliane Cavalleiro afirma:

Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões. [...]. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo. (CAVALLEIRO, 2018, pp. 28-29)

A discussão sobre o mito da democracia racial ganhou força na área de ciências humanas, representado por muitos pesquisadores que questionaram a existência deste paraíso em um país onde o índice de assassinato de homens e mulheres negras cresce assustadoramente. Os estudos sociológicos realizados por Florestan Fernandes (2008) contribuíram para desmitificar a suposta harmonia racial existente no território brasileiro. De acordo com Fernandes (2008) o mito da democracia racial constituía em difundir a falsa consciência da realidade racial no país, propagando na sociedade ideias errôneas, como:

1º - a ideia de que “o negro não tem problemas no Brasil”; 2º - a ideia de que pela própria índole do povo brasileiro, “ não existem distinções raciais entre nós” ; 3º - a ideia de que as oportunidades de acumulação de riquezas, de prestígio social e de poder foram indistintas e igualmente acessíveis a todos; [...] 5º- a ideia de que não existe, nunca existiu, nem existirá outro problema de justiça social com referência ao “negro” excetuando-se o que foi resolvido pela revogação de estatuto servil e pela universalização da cidadania.[...] (FERNANDES, 2008, p.312)

Como se vê, o pensamento social de Florestan Fernandes sobre o mito da democracia racial nos leva a considerar que este foi utilizado como instrumento para isentar as elites dos problemas vivenciados pela população negra e justificar a manutenção de uma estrutura baseada na dicotomia dominantes e dominados.

Cabe mencionar que a obra *Casa Grande & Senzala*¹⁸ de Gilberto Freyre foi responsável por difundir na literatura uma imagem idílica e romantizada do Brasil, levando-o a pensar um país onde brancos e negros eram tratados igualmente. No entanto, nessa obra, Freyre apresenta

¹⁸ De acordo com Santos (2002, p. 159) em *Casa Grande & Senzala* Gilberto Freyre faz uma “descrição da harmonia da relação entre senhores e escravos [...]”. Ao descrever a relação entre os senhores e os negros Freyre (2003, p. 393) afirma: “ Desde logo salientamos a doçura nas relações de senhores com escravos domésticos, talvez a maior no Brasil do que em qualquer outra parte da América” Entretanto, é importante ressaltar que o *mito da democracia racial* não surgiu com a publicação da obra *Casa Grande & Senzala*, o referido autor jamais usou a expressão em sua obra. Vide mais em: SANTOS (2002).

um retrato do povo negro dentro de uma perspectiva serviçal e sexualizada, revelando assim a face do racismo no seio da sociedade. Procurando exaltar o valor da mestiçagem no Brasil, Freyre tenta narrar uma sociedade onde as relações estabelecidas entre brancos e negros são bastante harmoniosas. Afirma Freyre:

[...] trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. [...] Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. De que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi nosso primeiro companheiro de brinquedo. (FREYRE, 2003, p. 367).

Podemos perceber que a narrativa freyriana vem carregada de uma visão inferiorizada do negro e que foi perpetuada ao longo dos anos, levando a naturalização do pensamento racista na sociedade. As senzalas deram lugar às favelas e a cozinha da casa-grande ao quarto de empregada, revelando um racismo, denominado por Lélia Gonzáles, como racismo *por denegação*. De acordo com Gonzáles (1988, p. 72) na América Latina “ [...] temos o racismo disfarçado ou, como eu o classifico, o racismo por denegação. Aqui prevalecem as “ teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial”

Dessa forma, Lélia Gonzalés busca refletir como o racismo *por denegação* serviu para conservar um modelo de sociedade hierárquica e manter o negro na condição de subordinação. Além disso, a negação do racismo pela sociedade brasileira contribuiu para a naturalização de práticas racistas, como podemos observar no relato abaixo:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando *se esforça*, ele sabe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico, educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas [...]. Nem parece preto. (GONZALEZ, 1984, p. 226)

São vários os discursos que ecoam na sociedade brasileira na tentativa de negar a discriminação racial que se encontra arraigado no cotidiano do brasileiro, levando a população negra a lutar diariamente contra o racismo “cordial” e resistir a todos os tipos de opressão e silenciamento. Observar as formas que o racismo assume na sociedade brasileira é essencial para conseguirmos identificá-lo, visto que as práticas racistas são encobertas com o véu da falsa

igualdade racial. As reflexões de Antonio Sérgio Alfredo Guimarães são esclarecedoras a esse respeito. Segundo Guimarães:

Assim é o racismo brasileiro: sem cara. Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando só a si mesmo como antirracismo [...]. Para este racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade do outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho. (GUIMARÃES, 2009, p. 60).

Aqui no Brasil, as práticas racistas não promoveram a segregação racial como nos vizinhos norte americanos e nem o *apartheid*¹⁹ como ocorreu na África do Sul. No entanto, proliferam em território nacional a desigualdade racial, que impossibilita que a população negra obtenha os mesmos privilégios que a população branca.

Segundo Guimarães (2009, p.68 grifos do autor) “é justo está *differentia specificadas* desigualdades de oportunidade e tratamento que cumpre ao conceito sociológico de raça dar conta”. Com base nesse panorama, o pensamento racista brasileiro foi fortemente influenciado pelas teorias raciais²⁰ do final do século XIX que pregavam a inferiorização das raças não brancas. Um conceito construído em uma perspectiva eurocêntrica que serviu com o propósito de justificar as atitudes racistas e classificar as pessoas com base em sua cor.

Nos estudos sobre a situação do negro na sociedade brasileira, Clóvis Moura (1988) faz uma abordagem de como a elite brasileira se apropriou dessas teorias raciais como mecanismo ideológico para justificar a visão negativa do negro. De acordo com Moura:

Essa elite de poder que se auto identifica como branca escolheu como tipo ideal, representativo da superioridade étnica na nossa sociedade, o branco europeu e, em contrapartida, como tipo negativo, inferior étnica e culturalmente, o negro. (MOURA, 1988, p.62).

¹⁹De acordo com Simone Martins Rodrigues Pinto (2007, p. 394) “A política de apartheid, ou segregação, foi institucionalizada na África do Sul em 1948 e legitimou um sistema totalitário de discriminação racial, espacial, jurídico, político, econômico, social e cultural. ” Segundo a autora a política de apartheid foi oficializada com a chegada do Partido Nacional, que dominou o território por mais de quarenta anos, impedindo o acesso da população negra à propriedade da terra, à participação política, entre outros. Ver mais sobre em: Pereira (1986), Pinto (2007).

²⁰ Segundo Berghe (1970 apud GUIMARÃES, 2009, p.24) raça é “um grupo de pessoas que, numa dada sociedade, é socialmente definido como diferente de outros grupos em virtude de certas diferenças físicas reais ou putativas”. Sobre o conceito de raça Gomes (2000, p. 84) afirma: “ (...) existe muita polêmica no meio acadêmico e na própria sociedade brasileira quanto ao uso do termo raça. Alguns intelectuais o rejeitam, adotando etnia como o mais adequado para discutir as relações entre negros e brancos no Brasil.” Ver, a respeito, Guimarães (2009), Schiarcz (1993, 1996)

O autor ainda afirma que foram estabelecidos uma escala de valores sociais com base nessa dicotomia étnica, onde ao se aproximar da cor negra o indivíduo é desvalorizado e repellido socialmente. Segundo Moura (1988) este cenário desconstrói o modelo de sociedade democrática e igualitária pregada pelo mito da democracia racial.

É importante ressaltar, que tanto Moura (1988) como Munanga (1996) afirmam que esse mecanismo de controle e dominação baseado na cor da pele teve consequências negativas na construção da identidade étnica, contribuindo para que uma parcela significativa da população negra, procurando fugir da realidade de preconceito e discriminação, rejeitasse a sua negritude. São situações ainda bastante presente na sociedade como podemos observar no relato da moradora do Território Quilombola do Bebedouro.

Minha mãe falava de escravidão e de Zumbi duma maneira diferente, que dava medo de ouvir, era como se negro não tivesse vez na sociedade. Ela falava pra mim: “minha filha, nos negros e pobres temos que nos colocar em nosso lugar, tipo assim, nos somos depois dos outros”. Quando cresci ela e minha vó falava: “você procura um homem branco para casar pra limpar a família”. (SANTOS, 2011).

Podemos constatar que a ideologia de embranquecimento²¹ é apropriada pela população negra como uma válvula de escape da realidade discriminatória vivenciada em vários espaços sociais. Concordamos com Moura (1988) ao afirmar que essa fuga simbólica da realidade foi o meio encontrado para si sentirem resguardados de julgamentos dos quais são vítimas e como forma de interação com as camadas brancas dominantes. Nesse sentido, Munanga (1996, p.224) afirma que “o negro, como todos os oprimidos na sociedade, mulheres e outros, precisam recuperar a sua identidade, a sua humanidade que lhe foi negada”.

Não restam dúvidas que as teorias raciais contribuíram para criar uma imagem negativa da população negra, associando-os a inferioridade, marginalidade, vagabundagem. Para Santos (2002) após a abolição da escravatura, a elite brasileira acreditava que a população negra, livre e em grande maioria no país, poderia representar uma ameaça a supremacia branca que controlava todos os espaços sociais. Essa visão negativa contribuiu para que a sociedade

²¹ Para Guimarães (2009, p. 55) “o embranquecimento “passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira [...] de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena”.

contemporânea utilizasse no cotidiano expressões carregadas de racismo, como: “denegrir”, “ovelha negra”, “mercado negro”, “lista negra”, “inveja branca”, “cor do pecado”, entre outras.

Ainda que negado por muitos na sociedade brasileira, o racismo existe e a sua face é bastante cruel. Sua ação humilha, oprime, violenta, causando dor e lidera a trágica estatística de morte de negros em nosso país. Em sua escrivência, Conceição Evaristo narra poeticamente a situação do negro na sociedade, fazendo uma severa crítica a violência vivenciada pelo negro. Evaristo apresenta essa ideia nos versos do poema *Certidão de Óbito*:

A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.
A bala não erra o alvo
no escuro, um corpo negro bambeia e dança.
A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrado desde os negreiros.
(EVARISTO, 2017, p.17)

Combater o racismo e defender o direito de ser negro é uma luta de todos na sociedade, uma luta que será possível através da educação, rompendo os silêncios e educando a sociedade a respeitar o outro independente de sua cor. Ativista em defesa dos direitos humanos, Nelson Mandela²² defendia a educação como caminho a ser trilhado na luta contra o racismo. Em sua autobiografia o ex-presidente sul-africano Nelson Mandela, afirmava:

A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. (MANDELA, s/n, 2020)

As palavras de Mandela (2020) ecoam forte a importância da educação na construção de um país antirracista. É preciso quebrar o silêncio e transformar a educação formal e informal em um instrumento de luta contra o racismo. Este pensamento é compartilhado por muitos pesquisadores e estudiosos da desigualdade racial, entre eles Cavalheiro (2001, 2018), Gomes (2000), Munanga (2005), entre outros.

²² No livro *Longa caminhada até a liberdade: uma autobiografia* Nelson Mandela retrata sua trajetória de vida e sua luta contra o racismo e o Apartheid na África do Sul. Para saber mais, vide: Mandela (2020).

Infelizmente, a discussão sobre racismo no espaço escolar ainda é bastante limitado. Este silenciamento está relacionado a falsa crença da inexistência do racismo em nosso país e aos discursos que atribuem a responsabilidade do combate ao racismo aos militantes do movimento negro. Para Nilma Lino Gomes (2005) posicionamentos que isentam a escola de inserir-se na luta antirracista demonstram uma visão distorcida do papel da educação no seio da sociedade. Nesse sentido, Gomes aponta:

Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escolar discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados desvinculada da realidade social brasileira. (GOMES, 2005, p.146)

Reconhecer que vivemos em uma sociedade racista, excludente e hierarquizada é o primeiro passo para desconstruir visões equivocadas e estereotipadas do negro e de todos os grupos marginalizados na sociedade. Ter a consciência que o combate ao racismo e todos os tipos de discriminação é de responsabilidade de todos torna-se fundamental no processo de construção de uma sociedade igualitária e cidadã.

Kabengele Munanga (2005) afirma que a educação é a única forma de reverter esse quadro preconceituoso que julga as pessoas pela cor de sua pele. Para Munanga (2005, p.17) somente “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista”. Vale destacar, neste aspecto, que o ambiente educacional foi organizado em uma perspectiva histórica, cultural e socialmente eurocêntrica, onde o ideal de civilização era associado ao homem branco e europeu, sendo a imagem do negro relacionado a servidão. Essa mentalidade colonial e escravocrata ainda é muito forte no espaço escolar, podendo ser percebida através do currículo, do livro didático e de muitas práticas pedagógicas que foram construídas com base no modelo normativo fundamentalmente eurocentrado e colonial. Romper com esse padrão tradicional da sociedade é uma tarefa complexa, mas necessária para que a difusão dos valores de superioridade branca seja desconstruídos e em seu lugar prevaleça o respeito as diferenças e a igualdade racial.

Reconhecemos a importância de uma educação antirracista, entretanto temos consciência que sozinha a escola não será capaz de mudar essa estrutura enraizada historicamente no seio da sociedade. Estabelecido historicamente com o processo escravocrata, sendo legitimado e justificado pelas teorias raciais, o racismo deixou e continua deixando profundas marcas na sociedade. Assim, o cenário de pobreza, violência e desigualdade social no Brasil está relacionado a uma estrutura que beneficia um grupo étnico-racial em detrimento de outro, negando a um determinado grupo alguns direitos deveriam ser garantidos a todos. A pesquisadora Eliane Cavalleiro afirma:

[...] por causa do racismo ainda existente no Brasil, muitos direitos não têm sido respeitados: direito ao trabalho, à permanência na escola, moradia digna etc., o que em muitos momentos põe em xeque a democracia brasileira. Ideologias, estereótipos e práticas discriminatórias continuam influenciando nossa realidade. (CAVALLEIRO, 2001, p. 142)

Por conta dessas ideologias racistas, muitos grupos não-brancos vêm os seus direitos violados, sofrendo várias formas de discriminação que os impedem de viver com dignidade. Essas ideologias que adentraram os muros das escolas e influencia as relações interpessoais no ambiente escolar. Diante dessa realidade, a escola, como instituição educadora, deve criar condições para combater as práticas racistas, assegurando o respeito as particularidades socioculturais de cada indivíduo, garantindo assim, uma educação antirracista.

Logo, não bastam discursos politicamente corretos, é preciso despir de todo preconceito e olhar atentamente como são estabelecidas as relações étnico-raciais na sala de aula e refletir se as práticas pedagógicas adotadas pela escola contribuem para a inclusão ou reforçam a discriminação racial. Nesse sentido, concordamos com Cavalleiro ao afirmar a importância de possibilitar que toda a comunidade escolar vivencie um tratamento com base no respeito, na igualdade e na solidariedade, uma vez que “uma criança que presencia diariamente a igualdade de tratamento tende a reproduzir está mesma igualdade nas demais relações que estabelece”. (CAVALLEIRO, 2001, p.155).

Evidentemente, sabemos que a escola não é a única responsável pelo combate ao racismo, essa é uma tarefa coletiva onde todos devam ser responsabilizados e que possam fazer sua parte na luta contra o racismo e pela promoção de equidade racial em nosso país. No entanto, ressaltamos a importância de que a escola rompa os anos de silêncio e venha, assim, contribuir na construção de uma sociedade onde todos sejam tratados igualmente. Dessa

maneira, torna-se necessário a construção de um ambiente escolar que seja acolhedor, valorize a identidade étnica e que desmitifique a imagem inferiorizada do negro.

Para que possamos ter uma educação escolar antirracista e uma escola que promova a igualdade e equidade, torna-se necessário fazer as seguintes indagações: as crianças negras se veem representadas no ambiente escolar? Qual o ideal de beleza difundido pelos livros didáticos? É possível perceber uma diferença de tratamento entre as crianças brancas e negras? Qual o lugar da história e da cultura da população negra no espaço escolar? A necessidade de refletir sobre essas questões deve constituir uma preocupação da escola para que possam rever o modelo de ensino adotado no espaço escolar e assim promover uma educação antirracista.

Ao analisar as relações étnico raciais no espaço escolar Cavalleiro aponta que a ausência do debate sobre racismo no ambiente escolar pode colaborar para fortalecimento de indivíduos cada vez racistas e preconceituosos. De acordo com a pesquisadora “o silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior”. (CAVALLEIRO, 2018, p.20)

Não dá para pensar em uma educação antirracista se as diferenças são utilizadas para classificar, excluir e inferiorizar as pessoas e o modelo de beleza reproduzido pela escola segue o padrão estético branca e europeia. Não existe uma educação antirracista se o aluno negro é invisibilizado no espaço escolar, sua cultura é pejorativamente tratada como folclore²³ e sua história relacionada ao processo escravocrata. Não podemos pensar em uma educação antirracista quando o espaço escolar não aborda as discussões sobre diversidade racial e afirma que não existe diferença de tratamento entre alunos brancos e negros, reforçando o mito da democracia racial. Enfim, não podemos falar de educação antirracista quando a escola nega veementemente que exista racismo em nossa sociedade.

Dessa forma, compartilhamos das ideias defendidas por Cavalleiro (2001) ao afirmar que o reconhecimento da diversidade no ambiente escolar e a realização de práticas pedagógicas que respeite essas diversidades constituem condição fundamental para a realização de uma educação antirracista. Assim, é imprescindível que as práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar respeitem as especificidades de cada aluno. A autora ressalta ainda:

²³Ao abordar sobre a influência negra na formação histórico –cultural do continente Americano, Lélia Gonzalés (1988, p.70) afirma: “ Desnecessário dizer o quanto tudo isso é encoberto pelo véu ideológico do branqueamento, é recalçado por classificação eurocêntrica do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc., que minimizam a importância da contribuição negra”

Na educação antirracista, o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade. (CAVALLEIRO, 2001, p.157)

Portanto, é possível que a escola seja uma grande aliada na luta contra o racismo, uma luta diária, construída ao longo de todo processo educativo. Sem dúvida, essa é uma tarefa bastante complexa, pois exige que a escola rompa com o modelo hegemônico de ensino que foi construído para reforçar estereótipos negativo atribuídos à população negra, contribuindo para interiorizar pensamentos e atitudes discriminatórias no espaço escolar.

É papel da escola, como instituição educadora, atentar para que as diferenças de raça, gênero, sexo ou de ordem sociocultural sejam respeitadas no ambiente escolar, de forma a construir uma educação democrática e inclusiva. Assim, é preciso que a diversidade étnico-cultural que forma a população brasileira seja reconhecida, respeitada, valorizada, pois desta forma é possível que os anos de silenciamento sejam substituídos por práticas de reconhecimento, além de possibilitar que estudantes negros se sintam representados e visibilizados no espaço escolar.

Gomes (2001) em seu estudo sobre a reestruturação curricular nos chama a atenção para a necessidade de práticas pedagógicas que possibilite a construção de uma educação cidadã. Para Gomes:

Conhecer, respeitar, tratar pedagogicamente essas diferentes experiências socioculturais é um dos passos para a construção de uma escola democrática. Assim, possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã. (GOMES, 2001, p.91).

É possível observar que a escola pode se transformar em um espaço onde a historicidade de todo o alunado seja visível no ambiente escolar, onde as práticas pedagógicas tenham como princípio a construção de uma educação inclusiva e cidadã. Transformar a cultura escolar, que na maioria das vezes encontra-se impregnada de um modelo hegemonicamente branco em uma cultura que vivencie a diversidade ético-racial representa reconhecer a escola como um local que semeia a cultura antirracista na sociedade brasileira.

Assim, o diálogo entre escola e diversidade étnico e cultural promove a visibilidade aos diferentes sujeitos presentes no espaço escolar, assim como, assumi o papel importante na superação do preconceito, da discriminação²⁴ e do racismo no ambiente escolar, transformando a educação e possibilitando que o negro tenha orgulho de sua ancestralidade negra. A educação antirracista é o passo para transformar o indivíduo, romper com paradigmas e desconstruir estereótipos e a partir disso construir uma sociedade antirracista.

²⁴ Segundo Gomes (2005, p. 55), “ a palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. ”

CAPITULO 2 - EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS.

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005, p.18)

Na obra *Superando o racismo na escola*, Kabengele Munanga faz uma discussão de um dos graves problemas enfrentados na sociedade brasileira: o racismo. Nessa discussão, Munanga (2005) ressalta a importância de mobilizar forças na sociedade para combatê-lo, entre elas a educação escolar, que embora não seja capaz de resolver todas as mazelas da sociedade sozinha, ocupa um lugar de destaque no debate contra o racismo.

Neste sentido, discutir questões que abordam a importância da diversidade e do respeito as diferenças nos espaços escolares é fundamental para desconstruir a visão equivocada sobre os grupos étnico-raciais na sala de aula e para romper a falsa ideia de igualdade racial entre brancos, negros e índios. Sobre o papel da escola, Gomes afirma:

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos (as). Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. (GOMES, 2001, p. 86).

Portanto, abordar as questões relacionadas a diversidade étnico-racial e cultural no currículo escolar e nas práticas pedagógicas é a única forma para romper com o modelo de ensino que silencia a diversidade cultural e racial e propor um modelo de ensino que acolha as diferenças e respeite as particularidades de cada estudante no ambiente escolar.

Desta forma, este capítulo busca trilhar os caminhos percorridos para a inclusão das questões relacionadas a diversidade étnica-cultural nas políticas educacionais implantadas no país ao longo dos últimos anos, refletir sobre os desafios a serem enfrentados para que a identidade étnico-racial dos alunos negros e quilombolas fossem valorizados no espaço escolar

e para que a história, a cultura e os saberes tradicionais da população negra fossem inseridas no currículo escolar.

2.1 A escolarização da população negra: entre lutas e conquistas.

A discussão sobre a diversidade étnico-racial vem ocupando um lugar bastante significativos nos debates sobre educação. Tal importância ressalta o quanto se faz necessário romper com a visão homogeneizadora, eurocêntrica e monocultural²⁵ que vem sendo transmitido os conhecimentos no interior das escolas, menosprezando os outros saberes que diverge dos padrões da “normalidade” dominante.

Superar esse caráter monocultural de ensino e adotar uma pedagogia multicultural é o caminho que acreditamos ser necessário trilhar em prol de uma educação escolar que valorize e respeite a diversidade étnica-cultural de seus alunos, construindo assim, práticas pedagógicas que supere o racismo, o preconceito e que afaste o sentimento de “não pertencimento” que surge em muitos estudantes durante a fase escolar. Desta forma, ressaltamos a importância de uma educação escolar que abra caminhos para um ensino comprometido com a formação de atitudes que respeite as diferenças e valorize a história e a cultura de seus alunos, pois só assim é possível construir uma sociedade onde as diferenças entre os indivíduos irão servir para agregar e não para excluir e inferiorizar.

No entanto, para que a educação escolar seja um instrumento que valorize as diversidades, torna-se necessário “que a escola se constitua em um lugar no qual se articulem diferentes saberes, conhecimentos e cultura”. (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 14). Neste cenário, fazemos referência a escolarização da população negra e quilombola que durante séculos foram silenciados e excluídos do sistema educacional, tendo sua história e sua cultura negados por um sistema que discrimina, anula e oprime as diferenças.

²⁵ Ao discutir sobre um currículo monocultural e multicultural, Teixeira e Bezerra (2007) ressalta a importância das diferentes culturas serem reconhecidas no ambiente escolar. Para as autoras (2007, p. 57) “o currículo monocultural despreza a riqueza da diversidade presente em todos os contextos”. Teixeira e Bezerra ressaltam ainda que essa visão monocultural deve ser superada, incluindo os diversos saberes na proposta curricular e nas práticas pedagógicas da escola. Desta forma, o multiculturalismo, abordagem que contempla as diferentes culturas presentes na sala de aula, torna-se a opção para desconstruir essa visão homogeneizadora e uniforme do monoculturalismo. Para saber mais sobre a temática, vide: Candau (2008); Moreira (2001); Apple (2002).

O processo de escolarização dos negros no Brasil foi resultado de trajetória de lutas por políticas educacionais que garantissem o acesso ao ensino, a permanência no ambiente escolar e a valorização da história e da cultura da população negra. Marcado por proibições e exclusões, a inserção da população negra no sistema educacional foi um longo caminho a ser percorrido. Compreender o processo de luta dos negros para conquistar a legalidade de acesso ao ambiente educacional de ensino e o reconhecimento da diversidade étnico-cultural de seus sujeitos nos possibilita refletir como foram estabelecidas as relações raciais nas instituições de ensino.

A presença da população negra nos espaços escolares foi fruto de muitas lutas e reivindicações. Historicamente, ao longo do século XIX várias províncias aprovaram legislações que proibiram a matrícula de pessoas não livres nas escolas públicas. Muitas províncias adotavam medidas ainda mais excludentes, uma vez que impedia os negros, ainda que fossem livres ou libertos, de frequentarem as instituições de ensino. Esse cenário aponta para um projeto de educação racista e discriminatória, tornando as escolas públicas um espaço seletivo, destinado a um grupo privilegiado. O Decreto Couto Ferraz²⁶, aprovado em 1854, reforçava essas proibições ao estabelecer:

Art. 69. Não serão admitidas à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:
§1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas;
§2º Os que não tiverem sido vacinado.
§3º Os escravos.

Destacamos ainda, que mesmo os negros livres e libertos tiveram grandes dificuldades de frequentar o ambiente escolar, visto que várias ações foram implantadas como mecanismo para dificultar a permanência dos alunos negros na escola. Nesse sentido, na pesquisa sobre o processo de escolarização da população negra, Barros reforça esta situação ao afirmar:

²⁶ Em 1854 foi aprovado o Decreto nº 1.331- A que aprovou medidas para regulamentar o ensino primário e secundário em território brasileiro. Denominada Reforma Couto Ferraz, em referência ao então Ministro do Império, o Decreto tornou gratuitas as escolas primárias e secundárias na Corte, sendo que nas escolas primárias era obrigatório para crianças maiores de sete anos. Entretanto, a lei também estabeleceu que não seriam admitidos nas escolas públicas crianças com moléstias contagiosas e nem escravas em nenhuma modalidade de ensino. A respeito desta legislação, consultar: ROMÃO, Jeruse (org.). *A História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos); MARTINEZ, Alessandra Frota. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte Imperial (1870-1889)*, Niterói: UFF, Dissertação (Mestrado em História) 1996.

Depoimentos mostram que falta de ‘vestimentas adequadas’, ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. (BARROS, 2005, p.85).

Podemos perceber, que embora a presença negra não tenha sido em sua totalidade vetada legalmente da educação escolar, várias barreiras foram criadas com o objetivo de dificultar a permanência dos negros nas Instituições de Ensino, barreiras que foram impostas para garantir a manutenção do privilégio da camada não-negra e excluir os negros do sistema educacional.

Esses mecanismos de restrição ao sistema educacional de ensino revelam o quanto a discriminação racial esteve muito presente no chão da escola e legitimou uma proposta de ensino que se adequava aos padrões eurocêntrico, excluindo e discriminando todos que divergiam desse modelo. Nessa perspectiva, Gomes (2001, pp. 85-86) afirma: “ É preciso considerar que a escola brasileira, com sua estrutura rígida, encontra-se inadequada à população negra e pobre deste país. Nesse sentido, não há como negar o seu caráter excludente. ”

Romper essas barreiras que invisibilizava a presença negra nas Instituições de Ensino e defender uma escola onde diferentes grupos étnicos e sociais tenham seus direitos e suas identidades respeitadas foram pautas reivindicatórias prioritárias do Movimento Negro no Brasil. Reconhecendo o papel da educação na luta contra o racismo e a discriminação, a atuação do Movimento Negro foi, sem dúvida, imprescindível para as conquistas da população negra no campo educacional.

Torna-se necessário ressaltar, que o respeito a diversidade étnica-cultural no espaço escolar ainda possui vários desafios a serem superados para a implantação de práticas pedagógicas que possibilite a construção de uma educação cidadã e antirracista. Todavia, é importante reconhecer que os avanços relacionados as questões raciais nas políticas educacionais foram bastantes significativos e que essas temáticas se tornaram pautas de discussões graças as reivindicações e pressões promovidas pelo Movimento Negro, desencadeando na Lei 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade na educação básica da inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, alterada pela Lei 11.645/2008, que discorre a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, ressaltando a importância de respeitar, valorizar e conhecer os aspectos históricos, sociais e culturais herdados do negro africano e dos indígenas no desenvolvimento econômico, social e cultural de nosso país.

2.2 A Lei 10.639/03 e um currículo que contemple a diversidade étnica-racial.

A História da Educação no Brasil passou por mudanças significativas nas últimas décadas, possibilitando a inclusão das questões étnico-raciais nos currículos escolares. Tais mudanças são resultados das ações do Movimento Negro em prol a uma educação antirracista, igualitária e democrática. Nessa perspectiva, a implementação da Lei 10.639/2003²⁷ que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica possibilitou romper com a visão estereotipada que foi construída sobre o continente africano e a população negra.

No cotidiano escolar, as abordagens das questões étnico-raciais encontram-se associada a imagem da escravidão, da exploração e inferiorização da população de origem africana. Desta forma, acabam negando a história, a cultura, as lutas e conquista da população afrodescendente. Nessa ótica, o estudo da África e das temáticas raciais anterior a Lei 10.639/03 foram marcadas por ausências, silenciamento e estereótipos negativos que contribuíram para que a identidade étnica dos alunos negros fosse por eles negados.

Assim, concordamos com Lima (2004, p.85) ao considerar natural que os estudantes negros “tivessem dificuldades em se identificar com uma história construída por elementos e imagens carregadas de pouco valores e muitos estereótipos”. Portanto, refletir sobre a construção da identidade negra durante o processo de escolarização e o papel que a escola desempenha nesse processo são aspectos importantes a serem analisados na construção de uma educação democrática, cidadã e que fortaleça a autoestima da criança negra.

A Lei 10.639/2003 surge como uma política educacional que tem sido importante no combate ao racismo e no processo de desconstrução da imagem negativa dos africanos e seus descendentes, além de ressaltar a importância da educação das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar. A esse respeito, Nilma Lino Gomes (2011)

²⁷ A Lei nº 10.639 foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 09 de janeiro de 2003. A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e torna obrigatório a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas. Para orientar a implementação e execução da Lei nº 10.639/2003 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 001/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.645 que passou a incluir nos currículos oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. A esse respeito, conferir: Silva (2007), Gomes (2008, 2012).

reafirma a importância da referida lei na promoção da igualdade racial no sistema educacional de ensino. Segundo a Gomes:

A implantação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito a diversidade como parte de uma formação cidadã. (GOMES, 2011, p.41).

Através dos estudos sobre a temática, percebemos que as questões que envolvem a diversidade étnica-racial e cultural encontraram grande dificuldade de ser inserida nas práticas pedagógicas adotadas nas Instituições de Ensino. Esses entraves que envolve a educação das relações étnico-raciais nas escolas estão relacionados a um modelo de ensino que reforça o monoculturalismo e as desigualdades raciais.

Reverter este cenário que invisibiliza o debate sobre a diversidade na educação se tornaram pautas de lutas do Movimento Negro em prol a uma educação plural, destacando assim, como protagonistas no combate ao racismo e na luta para superar as “visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos[...]” (GOMES, 2017, p. 22).

Em 2003, o Movimento Negro obteve uma grande conquista com a sanção da Lei Federal nº 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)²⁸, tornando obrigatória nas escolas públicas e privadas o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica nas modalidades do ensino fundamental e médio. Cabe ressaltar, que as instruções legais que determinam o estudo da história e cultura afro-brasileira

²⁸ A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) regulariza o sistema educacional brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal. A LDB foi publicada pela primeira vez em 1961, durante o governo do então presidente João Goulart. Em 1971, foi realizada uma reforma no ensino de 1º e 2º grau. Com essa reforma, o 2º grau tinha o objetivo de profissionalizar os estudantes. O 1º grau uniu o primário e o ginásio, somando oito anos. O 2º grau ficou com três anos. A LDB passou por algumas modificações ao longo do tempo, com destaque a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Demerval Saviani (2016, p.388) destaca, “a importância desta reside no fato que ela veio preencher uma lacuna uma vez que a LDB, na versão promulgada em 20 de dezembro de 1996, resultou inteiramente omissa no que se refere aos direitos educacionais das comunidades quilombolas e de toda a população de origem africana”.

e africana nas salas de aula possibilitaram reconstruir positivamente a imagem sobre o negro e o seu reconhecimento como sujeito histórico e social.

Nesse sentido, o artigo 26-A da Lei 10.639/2003 que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática no currículo escolar, determina:

§1º 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. (BRASIL, 2003, s/p)

Com a promulgação e aplicação da referida lei as abordagens sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana passaram a ocupar um lugar relevante no currículo escolar, uma vez que as discussões sobre as questões étnico-raciais vêm ao longo dos anos sendo invisibilizado e silenciados. Todavia, as poucas vezes em que rompeu esse silêncio e a história da população negra foi abordada no âmbito escolar, ocorreu de forma secundária e eurocêntrica, onde o negro era visto de maneira estereotipada e folclorizada.

Diante dessa abordagem, podemos afirmar que a implementação da lei tem contribuído para ressignificar os debates sobre África e a população afro-brasileira nas escolas. De acordo com Felisberto (2006, p.69): “Estudar a história da África no Brasil antes de mais nada, é rever um passado de glória de um povo e desconstruir, no imaginário dos seus milhares de descendentes, o mito que somos descendentes de escravas e escravos. [...]”.

Ao romper com estereótipos construídos sobre negros e negras, trazendo para o chão da escola a história e cultura afro-brasileira despida de preconceitos e folclorização foi de fundamental importância para que os alunos negros e negras não se sintam inferiorizados e excluídos no ambiente escolar.

Concordamos com Ana Célia Silva (2004) ao afirmar que a imagem atribuída ao negro nas Instituições de Ensino foi carregada de estereótipos que influenciaram negativamente na percepção do estudante negro sobre si mesmo. Para Ana Célia, o conceito de estereótipo, tal como usado nesse contexto, é definido como:

O estereótipo é uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo. Ela constrói ideia negativa a respeito do outro, nascida da necessidade de promover e justificar a agressão, constituindo um eficaz instrumento da internalização da ideologia do branqueamento. (SILVA, 2004, p.47)

A construção da imagem depreciativa do negro gera graves consequências na sociedade brasileira, especialmente no ambiente escolar. Neste contexto, a escola enquanto espaço de construção de conhecimento acaba reproduzindo práticas pedagógicas que reforçam o racismo e atitudes preconceituosas. De acordo com Macêdo (2008) essas práticas acabam fazendo que a educação no Brasil se torne excludente e seletiva, disseminando o preconceito e a discriminação racial por meio de um currículo eurocêntrico, homogêneo e monocultural. Para Macêdo (2008, p.77) “ o currículo é construído de forma preconceituosa, não colocando os negros como construtores da história [...]”.

Nesse sentido, ressalta-se a importância de uma educação das relações étnico-raciais no currículo escolar e de educadoras e educadores comprometidos com um ensino que respeite as diferenças e valorize a história e a cultura de estudantes negros e quilombolas, que durante muito tempo ficou invisibilizada no ambiente escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana os educadores tem papel fundamental na luta contra o racismo e, portanto, devem atuarem de forma a combater as atitudes discriminatórias no ambiente escolar, desconstruindo o mito da democracia racial e criando condições para que estudantes negros se sintam orgulhosos de sua identidade negra. Todavia, é preciso que os educadores estejam capacitados para adotarem práticas pedagógicas que valorize e respeite as diferenças raciais e culturais. Logo, as referidas diretrizes ressaltam a necessidade de ações afirmativas que invistam na formação continuada dos/as educadores/as. Sobre a formação continuada dos educadores, as diretrizes assim discorrem:

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17)

A formação continuada propicia que os educadores estejam capacitados a abordar na sala de aula as questões étnico-raciais livres de estereótipos, além de terem subsídios para refletirem sobre suas práticas pedagógicas e reverem concepções equivocadas sobre a história e a cultura negra. Neste sentido, atentar para a formação continuada de professores e professoras é

extremamente importante, uma vez que auxilia no processo de desconstrução da imagem negativa do negro, rompendo silêncio e práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Contudo, é importante ressaltar que a realização de ações pedagógicas efetivas para o ensino das relações étnico-raciais e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 envolve uma série de outros fatores, além da formação continuada dos professores. É preciso repensar a escola em uma perspectiva multicultural, com um currículo escolar que respeite as diferenças étnico-raciais e culturais dos estudantes, material didático que aborde a multiplicidades de culturas e histórias, rompendo com a visão universalista. Desta forma, é possível construir uma educação antirracista e que respeite e valorize diversidade no espaço escolar, favorecendo assim a afirmação positiva da identidade dos estudantes negros e negras.

A escolarização da população negra foi durante muitos anos restrita a uma parcela minoritária da sociedade, pertencente a classe elitista. A luta em defesa de uma escola pública, gratuita e universal, onde todos tivessem acesso à educação escolar foi pauta de luta de educadores, como o caetiteense Anísio Teixeira (1957)²⁹. O direito e acesso à educação escolar pela população, independente de gênero, raça ou condição social transformou as Instituições de Ensino em um retrato da sociedade brasileira, formada pelo encontro de diferentes culturas, que juntas, transformaram o Brasil em um país diverso e plural.

No entanto, para compreender como o multiculturalismo tem sido implantado no ambiente escolar, torna-se importante fazer alguns questionamentos: como a questão da diversidade tem sido abordada no currículo escolar? Existe um diálogo entre o currículo e as diferentes culturas presentes no espaço escolar? As práticas pedagógicas adotadas pelos professores e professoras valorizam a diversidade étnico-racial e sociocultural de todos os estudantes? Esses e outros questionamentos nos levam a refletir a importância de um currículo escolar que oriente as práticas docentes de forma a adotarem uma abordagem que valorize as diferentes identidades e culturas existentes no ambiente escolar.

²⁹ Anísio Teixeira, um dos grandes intelectuais da educação brasileira no século XX, deixou um grande legado na formação do pensamento pedagógico da Educação Brasileira. Percursor da Escola Nova no Brasil e um dos integrantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Anísio lutou em prol de uma escola pública gratuita e de qualidade e de uma educação para todos. Idealizador de uma educação integral, Teixeira considerava a educação um direito que não poderia ser negado a nenhum ser humano. Para conhecer sobre a proposta educacional de Anísio Teixeira, consultar: TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

Portanto, fazem-se necessário um currículo que contemple as diversidades que permeiam o espaço escolar e as relações sociais nela existente, ou seja, é preciso um currículo que transforme a escola em um espaço de inclusão, acolhimento e formação humana. Nessa perspectiva, Elvira Souza Lima (2007, p.18) corrobora com essa abordagem ao afirmar que: “um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Está, assim, a serviço da diversidade. ”

Gimeno Sacristán (2013) nos chama atenção para o poder regulador do currículo sobre as práticas educativas e os conhecimentos que serão desenvolvidos durante o processo de escolarização. De acordo com Sacristán:

O currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como de classe (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e os classifiquem. (SACRISTÁN, 2013, p.17):

A discussão acerca da importância de um currículo que contemple a diversidade étnica-racial e cultural da população brasileira, nos direciona a refletir sobre aspectos que são determinantes no processo de construção do currículo escolar. Historicamente, o currículo se apresenta como instrumento regulador, responsável por selecionar e legitimar conhecimentos e conteúdo a serem ensinados, moldando e impondo valores que vão ao encontro dos interesses de uma classe social dominante. Neste sentido, Silva (2011) e Moreira e Candau (2007) ressaltam as relações de poder que envolve a construção do currículo.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2011) o currículo encontra-se envolvido em relações de poder, tornando os conhecimentos legitimados na grade curricular. Nessa perspectiva, as narrativas contidas no currículo expressam os interesses de grupos sociais dominantes que fazem uso do currículo oficial para controlar a sociedade, prolongando assim seu poder. Ainda sobre as relações de poder presentes nas narrativas curriculares, o referido autor aponta:

As narrativas contidas no currículo, explicita ou implicitamente, [...] dizem qual o conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. (SILVA, 2011, p.190).

Percebemos, que de acordo com a abordagem de Silva (2011) o currículo está no centro da relação de poder, onde suas narrativas revelam os grupos sociais que representam a si e aos outros e os grupos sociais que são excluídos dessa representatividade, tendo assim, suas formas de vida e cultura desvalorizada e suprimidas nessas narrativas.

Moreira e Candau (2007) contribuem com a discussão sobre as relações de poder existentes no currículo afirmando que a construção dos conhecimentos escolares sofre influências de relações de poder que hierarquiza um conhecimento em detrimento de outro. Uma hierarquia, que de acordo com os autores, “silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.24).

As abordagens sobre as relações de poder que impera nos currículos escolares nos levam a refletir sobre a ausência de vozes nas propostas curriculares, ressaltando um modelo de currículo hegemônico, eurocêntrico e monocultural. Assim, desconSIDERAR as diversidades étnico-raciais e socioculturais presentes no ambiente escolar contribui, de forma decisiva, para a existência de discursos e práticas racistas, transformando a escola em um lugar de exclusão, preconceito e discriminação.

É interessante notar, que ainda existem profissionais da educação que se isentam da responsabilidade de combater o racismo e a discriminação na sala de aula, pregando a existência de uma educação cidadã, onde todos são tratados como iguais. Segundo Santomé:

É frequente que tanto as autoridades políticas quanto os professores e professoras se vejam a si mesmos/as como pessoas objetivas, neutras e, por consequente, como pessoas que não favorecem a reprodução e produção de comportamentos racistas. Entretanto, quando se fazem análises etnográficas no interior das salas de aulas ou se observam os materiais curriculares, logo aparecem, diante de nossos olhos, condutas que invalidam as autoimagens de neutralidade que o sistema educacional oferece. (SANTOMÉ, 2011, p.164).

Dessa forma, por mais que se tente ocultar a existência de práticas racistas no espaço escolar, afirmando a igualdade racial, ao analisarmos a História da Educação no Brasil percebemos que nos dias atuais as práticas pedagógicas ainda conservam vestígios de um currículo monocultural e eurocêntrico, onde “as diferenças são invisibilizadas, negadas e silenciadas.” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p.29).

Promover uma educação que valorize a diversidade étnico-racial de seus alunos e que reconheça e respeite suas particularidades identitárias é imprescindível para a construção de

uma educação cidadã e antirracista. Sendo assim, é preciso romper com o chamado “Daltonismo Cultural”³⁰ e descolonizar o currículo³¹, que como afirma Gomes (2012) contribuiu para hierarquizar conhecimentos, saberes e cultura de um grupo social privilegiado.

Sendo assim, é preciso desconstruir a ideia de neutralidade presentes no currículo, observando os conhecimentos que predominam e os que são silenciados nos espaços escolares. Afinal, como afirma Apple (2002, p. 59): “ O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. ”

A perspectiva de currículo abordado por Apple (2002) nos ajuda a compreender a ideologia dominante presentes no currículo, onde algumas histórias são glorificadas, outras inferiorizadas ou mesmo invisibilizadas. São essas histórias negadas e silenciadas nos currículos, que como bem aponta Santomé (2011) nos leva a afirmar a existência de resquícios do pensamento colonial na seleção e transmissão dos conhecimentos, resultando em uma educação eurocêntrica e hierarquizada.

Por isso, a descolonização do currículo implica romper com a hierarquização dos conhecimentos, levando para a sala de aula narrativas plurais onde nenhum saber seja considerado melhor que o outro. Assim, a implantação da Lei 10.639/2003, uma conquista das reivindicações do Movimento Negro Unificado, traz para o campo do currículo vozes que durante muito tempo estiveram ausentes e histórias que foram excluídas e/ou invisibilizadas possibilitando o “ processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira”. (GOMES, 2012, p.106).

³⁰ A expressão “Daltonismo Cultural” foi usada por Luiza Cortesão e Stephen Stoer (1999) para destacar a desconsideração dos docentes sobre as diferentes culturas que adentram a sala de aula. Em entrevista a Ruth Pavan, professora emérita reformada da Universidade do Porto, e presidenta da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal, Cortesão (2018, p. 316) afirma que o conceito de “daltonismo” constitui uma metáfora que, basicamente, pretende significar a dificuldade, que muitos têm, de discernir a diversidade. Trata-se da diversidade cultural, social e racial, de gênero, etc. Portanto, este conceito pretende contribuir para contestar a validade da ideia, infelizmente aceita e praticada por muitos, de que se deve “tratar a todos como sendo iguais”. Segundo Cortesão (2018) o “daltonismo cultural” é uma característica que levam muitos professores e professoras, ainda que de forma inconsciente, a adotarem práticas de ensino que resultam na discriminação de grupos minoritários, pois estes não lhes parecem significativos e adequados.

³¹ A esse respeito, conferir: GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

Cabe ressaltar, que a luta por políticas afirmativas em prol a educação da população contou com a participação de diversos setores da sociedade e movimentos sociais. Ao longo dos anos de 1980 e 1990, muitos deputados participaram ativamente desta luta, como deputado federal Abdias do Nascimento que em 1983/1984 apresentou inúmeros projetos de cunho antirracista e que propunha alteração no currículo. Contamos também com a atuação do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP) que propôs um Projeto de Emenda Constitucional cujo objetivo era garantir a oferta de bolsas de estudos para crianças, jovens e adultos negros. Assim como Florestan Fernandes, e a senadora Benedita da Silva apresentou um projeto de lei para aprovação de cotas étnico-raciais no ensino superior

Inspirado em Nilma Lino Gomes (2012) podemos afirmar que a referida legislação é um passo em prol a uma educação antirracista e ao início do processo de descolonização do currículo, onde a trajetória histórica e sociocultural do “outro” que foi invisibilizado, silenciado passe a ser considerado enquanto sujeito social, com suas singularidades, identidades e diferenças.

Nessa perspectiva, torna-se necessário uma breve abordagem sobre a questão da identidade, mas especificamente no que diz respeito ao papel da escola na construção identitárias de todos os estudantes.

2. 3 A escola e a construção da identidade étnico-racial.

O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente.

Tomaz Tadeu da Silva

Os diferentes outros descrito por Tomaz Tadeu da Silva nos remete a diferentes identidades presentes no ambiente escolar. Identidades que se encontram, se interagem, se estranham, se ignoram, se completam. Muitas dessas identidades são vistas como diferente, como estranha, como inferior criando assim uma série de estigmas.

Nesse contexto, estudantes negros e quilombolas, que vivenciaram atos de preconceitos e discriminação no espaço escolar, acabaram negando a sua identidade étnica, confirmando a afirmativa de Neuza Santos Souza (1983, p.77) que “ ser negro não é uma condição dada, a

priori. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro”, da mesma forma que ser quilombola é torna-se quilombola.

Portanto, a afirmação da identidade negra e quilombola se constrói no reconhecimento dessas diferenças e no respeito a elas. Logo, a escola tem um importante papel na construção identitária dos estudantes, pois as práticas adotadas no ambiente escolar podem interferir positivamente ou negativamente nesse processo de construção da identidade étnica. Assim, ao adotar práticas pedagógicas que abordem as histórias, as culturas e lutas da população negra e quilombola, despida de estereótipos, a escola está possibilitando que os alunos se sintam pertencentes e valorizados em sua identidade étnica.

Nesta perspectiva, nos últimos anos, o debate sobre identidade étnico-racial tornou recorrente nas pesquisas na área de educação, convidando os docentes a refletirem sobre o tema e sobre o papel da escola na construção identitária de todos os estudantes. Para Tomaz Tadeu da Silva (2012) a identidade não pode ser pensada dissociada da diferença, visto que existe uma interdependência entre as duas. Segundo o autor, além de serem inseparáveis, a identidade e a diferença são construções sociais, por onde perpassam relações de poder, através de ações que venham incluir ou excluir, classificar e hierarquizar. Diante disso, Silva afirma:

A identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato [...] A identidade não fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. (SILVA, 2012, p.96)

Destacamos também as ideias do sociólogo Stuart Hall sobre o conceito de identidade. Para Hall (2006) a definição de identidade é algo bastante complexo, sendo difícil adotar um conceito conclusivo, neste sentido, o autor apresenta três concepções muito diferente de identidade. Nesta pesquisa, optamos por adotar a concepção sociológica que afirma que a identidade “é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p.11).

Assim como Silva (2012), Hall (2006) também destaca que não existe uma identidade fixa, permanente, unificada, completa. Para Stuart Hall o conceito de identidade é:

[...] definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades

contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que as nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2006, p.13).

A definição de identidade adotados por Silva (2012) e Hall (2006) nos ajuda a refletir o papel da escola e a sua influência no processo de construção da identidade dos estudantes negros e quilombolas, sujeitos desta pesquisa.

A escola é, sem dúvida, uma das instituições sociais onde o indivíduo passa grande parte do tempo. Responsável pela educação formal, o ambiente escolar é visto “ como um espaço que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2003, p.170). Na escola convivem diferentes identidades que se encontram em processo de formação, sendo (des)construídas conforme estímulos recebidos e a imagem que o outro projeta sobre o sujeito. Assim, diante de uma sociedade que ainda mantém vestígios do período escravocrata, onde o negro era relacionado a algo inferior e carregado de estereótipos negativos, transpor essa visão para o espaço escolar acaba influenciando a baixa autoestima do estudante negro e quilombola, levando-o a negar sua identidade étnico-racial.

Portanto, transformar a escola em espaço que possa contribuir positivamente no processo de construção da identidade de estudante negros e quilombola é um grande desafio e uma grande responsabilidade que educadores e educadoras precisam assumir. Todavia, para que aconteça esta transformação, torna-se necessário desconstruir o olhar sobre o negro no ambiente escolar, de forma que a história, a cultura, os saberes, lutas e resistências desse grupo social adentrem os muros da escola e integrem ao currículo escolar.

Gomes (2003) faz uma abordagem sobre a relação entre educação escolar e a identidade negra que fortalece ainda mais a responsabilidade da escola na construção da identidade negra. Para a autora, no ambiente escolar o estudante negro e/ou quilombola deparam-se com diferentes olhares sobre a história e a cultura de seu povo e de sua negritude. Sobre esses olhares, Gomes (2003, p.172) afirma: “ o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”.

Nesse contexto, é importante que a escola efetue práticas pedagógicas que respeite e valorize a diversidade étnica no cotidiano escolar, ressaltando que não existe um grupo melhor ou superior a outro. Para isso, é preciso superar essa imagem colonizadora sobre a população negra e romper o silêncio sobre as questões étnico-raciais na sala de aula.

Nessa mesma direção, Candau (2014) destaca a importância de desconstruir narrativas uniformes e homogêneas por parte dos educadores, pois esta postura reforça e reafirma o caráter monocultural da educação escolar, negligenciando a diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira. Candau afirma que:

[...] é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com o processo de homogeneização que invisibiliza e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares. (CANDAU, 2014, p. 32)

Apontar o multiculturalismo³² no debate sobre a construção da identidade étnica dos estudantes no ambiente escolar consiste em reconhecer os diferentes grupos étnicos, considerando suas histórias, saberes e, principalmente, possibilitando que estes se sintam pertencentes e representados neste meio social.

Reconhecer, respeitar e acolher as diferenças no cotidiano escolar contribui para que a escola exerça o seu papel no processo de construção da identidade dos estudantes negros e quilombolas. Afinal, “a identidade se associa, intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos”. (MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 43).

Cabe aqui ressaltar, o papel dos educadores em prol de uma educação para a diversidade e para o fortalecimento da identidade étnico-racial dos estudantes. Portanto, não trata simplesmente de adotar um currículo multicultural se as narrativas realizadas nas salas de aula continuam marcada por uma visão eurocêntrica e carregada de estereótipos. Logo, é imprescindível a formação de educadores e educadoras aptos para tratar as questões étnico-raciais na sala de aula e, assim, efetivar uma educação antirracista.

Diante das abordagens teóricas realizadas percebemos que a historiografia do negro no Brasil tem sido uma história de luta pelos seus direitos em uma sociedade que insiste em negligenciá-los. Direito a vida, direito a ser sujeito de sua própria história e o direito a educação

³² O multiculturalismo é o movimento social surgido no Estados Unidos no final do século XIX e designa a inter-relação entre várias culturas em um mesmo ambiente. Nos estudos relacionados ao tema Mary Del Priore (2013) afirma que o multiculturalismo busca combater a visão de mundo etnocêntrico onde a sociedade branca dominante se considera mais importante do que as demais. Para Del Priore (2013, p. 22) “[...] a política multiculturalista visa, com efeito, resistir à homogeneidade cultural, sobretudo quando esta homogeneidade afirma-se como única e legítima, reduzindo as outras culturas a particularismos e dependência”. Para saber mais respeito, veja: Moreira; Candau (2008), Romão (2005).

são lutas constantes da população negra. No cenário educacional, essas reivindicações resultam na implantação da Lei 10.639/2003 que deram visibilidade a um grupo étnico-racial que teve a sua história negada e silenciada por um modelo de ensino marcado pelo pensamento hegemônico e universalista. Modelo este que nega o mosaico de histórias, saberes e identidades presentes no chão da escola.

Portanto, estabelecer um diálogo com a diversidade étnico-racial e sociocultural no espaço escolar implica em mudar as concepções presentes no sistema de ensino, integrando o multiculturalismo ao currículo escolar e formando educadores para atuarem em prol de uma educação antirracista e democrática.

Compreender o papel da escola na construção da identidade étnica e na promoção da igualdade racial é crucial para combater o preconceito e os estereótipos formulados sobre a população afro-brasileira e africana. Assim, é preciso que as abordagens pedagógicas sobre as questões étnico-raciais realizadas pela escola possam desconstruir a imagem negativa e inferiorizada da população negra, resgatando a construção desses sujeitos sociais na formação histórica e sociocultural da sociedade brasileira, destacando suas lutas, conquistas, histórias, culturas e saberes.

É de fundamental importância ressaltar que a escola precisa tomar cuidado para que a Lei 10.639/03 e as temáticas raciais não sejam abordadas de forma equivocada através de datas comemorativas, onde a história e a cultura da população negra sejam tratadas de maneira folclórica. Gomes (2008, p.86) reforça essa ideia, ao afirmar que “ a interpretação equivocada da lei também pode resultar em ações desconexas e estanques na escola que tendem a folclorizar a discussão sobre a questão racial [...]”.

Logo, as abordagens sobre a trajetória histórica e sociocultural da população negra precisam ser tratadas pela escola com muita responsabilidade e despida de preconceitos e estigmas, pois somente assim a escola poderá se tornar agente transformador da sociedade, reconhecendo e valorizando a diversidade e possibilitando que as vozes dos alunos negros e quilombolas possam ecoar nesses espaços. Através desta nova abordagem a escola estará realizando o seu papel social através de ações que possam afirmar positivamente a identidade dos estudantes negros e quilombolas, promovendo uma educação onde todos sintam-se pertencentes e representados no ambiente escolar.

CAPÍTULO 03: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO VELHO CHICO: O “CHÃO” DA PESQUISA

*Santuário da fé e romarias,
Brilha forte **Bom Jesus da Lapa**,
E de cima da Gruta vê-se um mapa
Multicor, “samba-**dores**” e alegrias
Quilombos de lendas e cantorias,
De versos de uns “nobres barranqueiros”.
Da Ilha do Medo – o canoeiro
Rema nas maretas da inspiração.
Nas barrancas do “porto solidão”
Florescem as canções do “violeiro”.*

Com o objetivo de identificar os fatores históricos e socioculturais que poderão interferir direta ou indiretamente no objeto de estudo, faz-se necessário contextualizar o cenário onde a pesquisa foi realizada. Desta forma, neste capítulo será feito um breve levantamento historiográfico do Território de Identidade do Velho Chico, assim como das Comunidades Quilombolas do Território Araçá/Volta e do Território Bebedouro, localidades que residem um grupo de alunos que frequentam a Escola Municipal Lino Soares, localizada na zona rural do Município de Bom Jesus da Lapa.

3. 1 Território e identidade

Para pensar a relação do sujeito com o território em que vive, é fundamental que possamos considerar as dimensões que envolvem o conceito de território, sempre levando em consideração os vários significados do termo nos diversos campos de conhecimento.

Nesse estudo, o conceito adotado está relacionado ao sentimento de pertencimento e de apropriação, uma vez que o próprio termo não teria significado sem a presença do indivíduo. Assim, ao refletir sobre a construção da identidade territorial, é preciso compreendê-lo dentro

de um processo dinâmico que é construída através da relação do homem com o espaço geográfico, transformando-o histórico, social e culturalmente. Nessa perspectiva, Dutra afirma:

Território e identidade estão intimamente relacionados enquanto um modo de vida, uma forma de ver, fazer e senti o mundo, enquanto espaços sociais próprios e específicos, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade. Bens estes que se transformam no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. (DUTRA, 2007, p. 62).

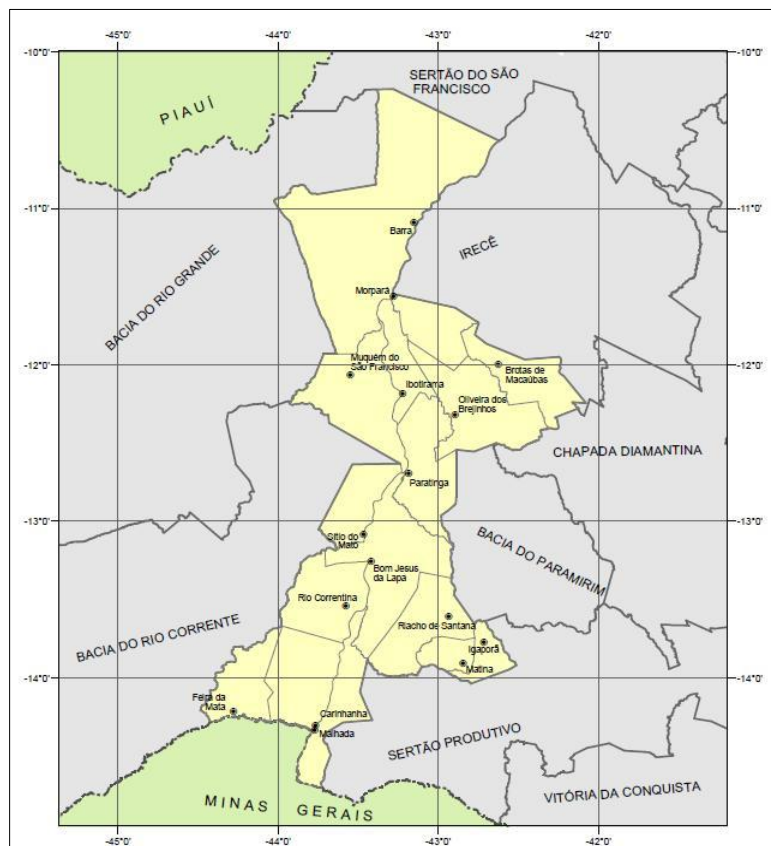
Evidencia-se, desta forma, a importância do território para a população, pois se constrói uma relação de identificação e pertencimento a uma terra onde o fazer, ver e sentir são elementos fundamentais na construção da identidade local. Desse modo, a organização regional do Estado da Bahia em Território de Identidade (TI) ³³ foi estruturada levando em consideração as especificidades regionais e com base no sentimento de pertencimento, conforme considera o Decreto 12354/10 no Art. 1º § 1º, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia em 2010. Segundo o referido Decreto,

Território de identidade é o agrupamento identitário municipal, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecidos pela sua população como o espaço historicamente constituído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial. (BAHIA, 2010)

Nesse contexto, o Município de Bom Jesus da Lapa encontra inserido no Território de Identidade do Velho Chico, onde também estão localizados os municípios de Barra, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. Como mostra o mapa a seguir:

³³Segundo a Secretaria de Planejamento da Bahia (SEPLAN), os Territórios de Identidade (TI) da Bahia foram reconhecidos como divisão territorial oficial de planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia em 2007. Hoje o Estado tem 27 Territórios de Identidade, que constituída com base nas especificidades de cada região. Nesse contexto, a SEPLAN, o território é definido como : “ [...] um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.” Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>

Figura 1: Mapa do Território de Identidade do Velho Chico



Fonte: SEI/SEPLAN, 2012.

Bom Jesus da Lapa tornou-se nacionalmente conhecida por celebrar uma das maiores romarias do Brasil, atraindo para a região milhares de peregrinos todos os anos. Conhecida como “Capital Baiana da Fé”, o município festeja em agosto a Festa do Bom Jesus, tendo mais de trezentos anos de existência segundo a historiografia regional. Na obra *Resenha Histórica de Bom Jesus da Lapa* Monsenhor Turíbio Vilanova Segura cita a visão do escritor Afrânio Peixoto sobre o Santuário do Bom Jesus.

Bom Jesus da Lapa é o mais celebrado dos nossos santuários sertanejos, de peregrinação popular.... Vem-lhe romeiros de todo o imenso sertão do Brasil...de Goiás, do Maranhão, de Piauí, de Pernambuco, de Minas, da Bahia, de todo o quadrante do Brasil³⁴ (SEGURA, 1987, p. 136)

³⁴Vide: PEIXOTO, Afrânio. **Breviário da Bahia**. Editora, Agir, 1945

O município torna-se assim uma das maiores referências no Território de Identidade do Velho Chico, visto que o turismo religioso tão intenso na cidade dinamiza a atividade econômica regional, além de abrigar um grande patrimônio natural³⁵ da região.

Figura 2: Santuário do Bom Jesus da Lapa as margens do Rio São Francisco



Fonte: Acervo pessoal.

Segundo dados do Censo atualizado em 2018 fornecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Bom Jesus da Lapa está localizado às margens direita do Rio São Francisco, ocupando uma área territorial de 4.115,510 km², com uma população estimada em 2021 de 71.151 habitantes. O município encontra-se dentro do Polígono da Seca, fazendo limite com Paratinga, Riacho de Santana, Sítio do Mato e Serra do Ramalho. Localizada a 796 km a oeste da capital do Estado, Salvador, a cidade até meados do século XIX fazia parte do território de Urubu de Cima, atualmente Paratinga. A emancipação da cidade inicia-se em 1890 quando foi elevada à categoria de Vila e finaliza em 31 de agosto de 1923, quando é elevada à condição de cidade.

³⁵O santuário de Bom Jesus da Lapa é o mais celebrado dos santuários sertanejos de peregrinação popular, transformando a cidade em um berço da cultura baiana. O santuário ficou conhecido como “Meca dos sertanejos” e classificado como uma das sete maravilhas do Brasil. O título de a “Meca dos sertanejos” foi dado por Euclides da Cunha ao passar pela região durante a Guerra de Canudos. O jornalista e escritor ficou impressionado com o Santuário do Bom Jesus e o denominou como Meca dos sertanejos na obra *Os Sertões*. Para Cunha (1984) dentre os arraiais sertanejos, “ um único, talvez, se destaca sob outro aspecto, o de Bom Jesus da Lapa. É a **Meca dos sertanejos** [...]” (CUNHA, 1984, p. 192 grifos nossos).

Vários estudos historiográficos sobre o povoamento de Bom Jesus da Lapa estão associados a imagem do “monge” e dos currais de gado. Barbosa (1996) em seus estudos sobre a forma histórica da cidade de Bom Jesus da Lapa ressalta que a chegada do peregrino Francisco de Mendonça Mar³⁶ no ano de 1661 foi muito importante para o povoamento do município, onde fundou o Santuário do Bom Jesus, dando início a romaria a imagem do Bom Jesus e de Nossa Sr.^a da Soledade.³⁷

Figura 3: Chegada do Padre Francisco Mendonça Mar à gruta.



Fonte: Acervo do Sarau Lapense

Outro elemento que teve grande importância no povoamento da região foram os diversos currais de gado estalados as margens direita do Rio São Francisco. Vários estudos sobre a região apontam a formação desses currais como característica no povoamento da região

³⁶Francisco Mendonça Mar nasceu, em Lisboa - Portugal em 1657. Filho de família católica, desde cedo, aprendeu com o pai a arte de ourives e também a pictórica. Com 22 anos, juntamente com seus escravos, chegou a Salvador, onde se dedicou às profissões de ourives e de pintor. Em 1688 foi encarregado de pintar o palácio do Governador Geral do Brasil, mas, após concluir o trabalho, foi injustamente caluniado e preso com seus escravos. Depois de cumprir a “penitência” e Francisco foi tocado pelas palavras do Evangelho contrárias às vaidades deste mundo, levando a distribuir seus bens aos pobres e a libertar seus escravos, passando a viver como peregrino no sertão adentro. Em 1691, levando a imagem do Cristo Crucificado e de Nossa Senhora da Soledade, caminhou cerca de 1.200 km, até que avistou um morro e penetrou em uma gruta. Ali encontrou o lugar ideal para colocar as imagens que trazia consigo. (MICEK, 2006).

³⁷As pesquisas historiográficas apontam o Santuário do Bom Jesus como fator responsável pelo povoamento na região. Assim, existem diferentes versões sobre a origem do Santuário, como a relacionada ao vaqueiro que encontra a imagem do Bom Jesus após um dos bois dispersar do rebanho, direcionando para o lugar sagrado. (STEIL, 1996). Para saber mais, vide: STEIL, Carlos Alberto. **O sertão das romarias: um estudo antropológico sobre o santuário de Bom Jesus da Lapa – Bahia**. Petrópolis: Vozes, 1996.

do Sertão de Cima do São Francisco. Segundo Santos (2009, p.122) “A povoação surge assim, como uma aglomeração fixa de pessoas, formadas de maneira espontânea, em torno de um dos currais da fazenda”. Situação semelhantes encontra-se nos estudos realizados por Nogueira (2018) onde a assertiva entre povoamento e currais de gado é bastante presente. Para a historiadora Gabriela Nogueira:

Os pioneiros currais de gado implantados nos sertões baianos, através da fixação de luso-brasileiros e de africanos escravizados que cuidavam de rebanhos bovinos de sesmeiros absenteístas, como os Guedes de Brito, proporcionaram o desenvolvimento populacional, econômico e social dessa região. (NOGUEIRA, 2018, p.16).

Estudos do Padre Monsenhor Turíbio Villanova Segura sobre a formação histórica de Bom Jesus da Lapa tem relatos que revelam detalhes importantes sobre as aglomerações populacionais no Alto Sertão Baiano. Estes relatos constituem fontes que possibilitam realizar uma análise histórica social da região durante o século XVII, apresentando elementos que comprovam a presença de índios e negros escravizados na região. Os currais de gado também são mencionados nesses relatos, dialogando com a historiografia oficial que apontam a criação de gado como um dos fatores responsáveis pela “interiorização” do território brasileiro no período colonial.

Importante destacar também as expedições de desbravamento do Sertão de Cima do São Francisco organizado pelo mestre de campo Antônio Guedes de Brito³⁸ que era proprietário da sesmaria da Casa da Ponte. Durante essas expedições Guedes de Brito fundou na região várias fazendas de gado, entre elas a Fazenda “Morro”, tão citada em várias pesquisas sobre a região.

O Pe. Turíbio contribui para a historiografia da região através de seus escritos, entre eles a *Resenha Histórica de Bom Jesus da Lapa* que se tornou uma riquíssima fonte da cidade que abriga “a igreja da Lapa, feita de pedra e luz”³⁹ como é referida nos benditos cantados pelos romeiros que por aqui passam. Em um desses relatos, Segura relata:

³⁸Segundo Neves (1999) Antônio Guedes de Brito herdou dos seus pais Antônio de Brito e Maria Guedes e dos tios no norte da Capitania da Bahia uma vasta área territorial que foram anexadas a outras terras adquiridas pela simples ocupação durante o século XVII formando o segundo maior latifundiário durante o período do Brasil Colônia. Para conhecer mais sobre o Morgado Guedes de Brito e a Casa da Ponte, ver: Afonso Costa (1952), Miguel Costa Filho (1979), Erivaldo Fagundes Neves (1998).

³⁹Segundo Frozoni (2012, p. 70 grifos nossos) “ [...] um bendito bastante cantado quando da saída das romarias é *A igreja da Lapa*. Possivelmente este seja o bendito mais cantado entre os romeiros do Bom Jesus”. A versão foi

Na data em que o Monge guiado pela Divina Providencia chegou a este abençoado lugar de que faria sua habitação permanente havia entre o Morro e o Rio São Francisco, umas tantas palhoças de índios tapuias e, a distância de uma légua, em cumprimento da lei das sesmarias, no lugar chamado até hoje, Itaberaba, existiam três currais de vasta proporções, cercados com grossos toros de aroeira [...]. Cuidando desses currais haveria alguns portugueses com escravos da África. (SEGURA, 1987, p. 35)

Esses relatos revelam pequenos detalhes que possibilitam construir o perfil da formação social do alto sertão baiano, onde a presença dos índios e dos africanos escravizados nas diversas fazendas estaladas às margens do Rio São Francisco são comuns nos estudos sobre a região. Essas informações sobre o povoamento, durante o processo de colonização do território brasileiro, são extremamente relevantes, pois ajuda a compreender a origem das comunidades quilombolas no Território de Identidade do Velho Chico.

3.2 Comunidades quilombolas: lutas e reconhecimento

A existência de comunidades quilombolas no sertão do São Francisco está associada ao processo de colonização ocorrido no final do século XVII, com o estabelecimento de diversos currais de gado. Desta forma, os registros sobre a ocupação do Sertão de Cima do São Francisco mencionam a presença de negros africanos nas fazendas pecuaristas do Morgado dos Guedes de Brito.

Segundo Moura (1993, p. 31) “[...] onde quer que a escravidão tivesse se instalado, os quilombos eram constantes”. Deste modo, nota-se que a grande incidência de comunidades quilombolas no município de Bom Jesus da Lapa está associado a formação histórica e ao processo de povoamento na região.

Segundo dados da Fundação Cultural Palmares⁴⁰, a cidade possui várias comunidades quilombola que encontram diferentes processos de reconhecimento do seu território. Existem

gravada pelo cantor Minelvino Francisco da Silva. Mais informações sobre os benditos entoados pelos romeiros durante as romarias no Santuário do Bom Jesus, vide: FRAZONI (2012).

⁴⁰ A Fundação Cultural Palmares (FCP), fruto da luta do movimento negro, foi criada em 1988 e tem o objetivo de criar mecanismo para promover e preservar a cultura afro-brasileira. Constitui o primeiro órgão Federal vinculado ao Ministério da Cultura, cabendo a responsabilidade de promover políticas públicas que vise fomentar e preservar o patrimônio material e imaterial afro-brasileiro. Uma das suas principais ações é emitir a certificação das áreas quilombolas, pois somente após ser certificada pela FCP e que inicia o processo de titulação das terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), visto que após o “Decreto nº 4.887, de 2003,

algumas já certificadas pela FCP e aguardando a titulação junto ao INCRA, uma comunidade ainda aguarda a sua certificação e apenas uma comunidade tem a titulação das terras, conforme apresenta a tabela abaixo⁴¹:

Quadro 01: Comunidades quilombolas no município de Bom Jesus da Lapa

MUNICÍPIO	COMUNIDADE	ETAPA ATUAL PROCESSO FCP	ETAPA DO PROCESSO DE TITULAÇÃO
BOM JESUS DA LAPA MALHADA	NOVA BATALHINHA	CERTIFICADA	DECRETO NO DOU
BOM JESUS DA LAPA	ARAÇÁ, CARIACA, COXO, RETIRO, PATOS E PEDRA	CERTIFICADA	RTID
BOM JESUS DA LAPA MALHADA RIACHO DE SANTANA	RIO DAS RÃS	CERTIFICADA	TRD - Despacho de 15/07/2000 - 18/07/2000
BOM JESUS DA LAPA	JUÁ	CERTIFICADA	
BOM JESUS DA LAPA	BANDEIRA	CERTIFICADA	
BOM JESUS DA LAPA	LAGOA DO PEIXE	CERTIFICADA	DECRETO NO DOU
BOM JESUS DA LAPA	LAGOA DAS PIRANHAS	CERTIFICADA	RTID
BOM JESUS DA LAPA	BARRINHA	CERTIFICADA	
BOM JESUS DA LAPA	BEBEDOURO	CERTIFICADA	
BOM JESUS DA LAPA	FORTALEZA	CERTIFICADA	
BOM JESUS DA LAPA	PEROBA	CERTIFICADA	
BOM JESUS DA LAPA	CAPÃO DE AREIA	ANALISADO – AGUARDANDO COMPLEMENTAÇÃO DE SOCUMENTO.	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Fundação Cultural Palmares⁴². (2021).

Os estudos historiográficos sobre a escravidão no sertão do São Francisco têm sido significativos para compreender a luta dessas comunidades pelo direito das titulações das terras e o reconhecimento de sua identidade étnica. Luta essa que esbarram em interesses econômicos, políticos e burocráticos, dificultando o acesso à terra e negando o direito a sua história e a sua cultura. Para muitos quilombolas a terra “é mais que um pedaço de chão, é mais do que a

o Incra é a autarquia competente, na esfera federal, pela titulação dos territórios quilombolas. ” (<http://www.incra.gov.br/pt/quilombolas.html>).

⁴¹ Os dados da tabela são baseados em informações obtidas pelo Site Fundação Cultural dos Palmares.

⁴² Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (crqs) publicada no DOU de 15/06/2021.

possibilidade de fixação, é, sobretudo, condição para existência grupal e continuidade de seus valores simbólicos e materiais.” (SOARES, 2017, p.02.)

Cabe, no entanto, ressaltar que o artigo 68 da Constituição de 1988, acaba excluindo muitas comunidades negras de apropriação do território legalmente, ao afirmar 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”. Assim, o dispositivo constitucional ao adotar a concepção tradicional de quilombo, acaba restringindo o acesso à terra, uma vez que, dificilmente encontraríamos “remanescentes” de quilombos atuais.

Nesse contexto, após a luta de grupos sociais para que as comunidades negras rurais, independentemente de sua descendência étnica, também tivessem o direito à terra garantido, tornou-se necessário uma reinterpretação do conceito de quilombo. Aldemir Fiabani faz referência ao historiador Girolamo Domenico Treccani em seus estudos sobre os entraves no processo de titulação das terras. Treccani (2008, p. 14 apud FIABANI, 2007, p.07) ressaltou: “O termo ‘quilombo’ deixa de ser considerado unicamente como uma categoria histórica ou uma definição jurídico-formal, para se transformar nas mãos de centenas de comunidades rurais e urbanas, em instrumento de luta pelo reconhecimento de direitos territoriais.”

Como visto no primeiro capítulo, somente em 2004, com a publicação da Instrução Normativa⁴³ nº 16 do art. 3º que são estabelecidos critérios para a definição de remanescentes de quilombos. Essas definições estão associadas ao critério de autoatribuição, constituindo uma grande conquista para as comunidades quilombolas, pois a legislação passa a respeitar a história de vida, as memórias coletivas e toda uma trajetória de luta pelo direito de permanência e acesso à terra. Neste sentido, ao refletir sobre a formação dos quilombos contemporâneos, é preciso desvincular dos quilombos formados a partir da reunião de vários negros fugidos do sistema escravista a que foram impostos durante o século XVI.

Entretanto, é preciso ressaltar que apesar de todas as dificuldades encontradas pelas comunidades quilombolas para reparação de um passado de exploração e opressão, a luta pelo reconhecimento da ancestralidade negra deu força para enfrentar os obstáculos imposto pelos interesses fundiários e lutar pelo direito a terra, a moradia, a saúde, a educação e a sua memória

⁴³ De acordo com Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) a Instrução Normativa Incra nº 16, de 24 de março de 2004 irá regulamentar os procedimentos para identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e fornecer a titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988.

histórica e cultural. Sobre esse aspecto, o historiador Nivaldo Osvaldo Dutra em sua pesquisa sobre as Comunidades Negras na região do Médio São Francisco, ressalta:

[...] Ser negro remanescente de quilombo se tornou um referencial, um determinante que favorece a união, o pertencimento ao lugar, a solidariedade entre eles, aspectos que os identificam e os fortalecem nas lutas que continuam enfrentando cotidianamente, contribuindo, dessa forma, para o processo de politização do grupo quilombola. (DUTRA, 2007, p. 76)

Nesse contexto, a Comunidade de Rio das Rãs, localizada na região do Alto Sertão Baiano, se tornou um exemplo para que outras comunidades também iniciassem a luta pelo reconhecimento de seu direito à propriedade de suas terras, pois apoiaram na força coletiva dos moradores de Rio das Rãs para lutarem pelos seus direitos e não desistirem perante os vários obstáculos que poderão enfrentar. Assim, com o intuito de entender a importância da Comunidade Quilombola de Rio das Rãs na região, optamos por um fazer panorama da sócio-história da comunidade, apesar desta não constitui o nosso objeto de estudo. Acreditamos ser importante realizar essa abordagem, uma vez que a população de Rio das Rãs foram os pioneiros na luta pela construção histórica da territorialidade negra na região.

3. 2. 1 Rio das Rãs: uma referência no Alto Sertão Baiano

O reconhecimento social e identitário do Rio das Rãs como comunidade negra rural é resultado de um longo percurso de conflitos e resistência visando conquistar o direito a permanência e ao acesso a um território que faz parte da história de vida dos moradores que tem pela terra um sentimento de pertença. O relato de dona Josefa Batista de Lima, 87 anos, deixa isso em evidência.

Eu já nasci aqui. Meu avô nasceu aqui, meu pai nasceu aqui e minha mãe também nasceu aqui. Eu vou morrer aqui, se Deus quiser. Deus é muito grande. Deus é maior do que Carlos Bomfim. Mas tá, agora, com esse sofrimento. O fazendeiro apareceu para fazer essa tragédia. Nosso avô foi daqui, nossa avó foi daqui. Agora, a gente tem que ficar praqui e pracolá, praqui e pracolá... (Josefa Batista de Lima, entrevistado por SOUZA; ALMEIDA, 1994, p. 52).

Torna-se oportuno conhecer a trajetória de luta dos moradores de Rio das Rãs pelo direito a permanecer no território em vivem e viveram seus ancestrais, ainda que o lócus dessa

pesquisa não seja realizada na comunidade de Rio das Rãs. No entanto, a luta dos moradores dessa comunidade tornou-se uma referência para as outras comunidades negras da região, uma vez que “ abriu possibilidade para que as outras comunidades fossem em busca desse procedimento e iniciassem também o processo de reconhecimento como territórios pertencentes a antigos quilombos” (DUTRA, 2007, p.30).

Localizada à margem direita do Rio São Francisco, a comunidade negra rural de Rio das Rãs⁴⁴ faz parte do município de Bom Jesus da Lapa, estado da Bahia, no Território de Identidade do Velho Chico.

A comunidade negra de Rio das Rãs⁴⁵ formou-se, ao longo de sua história, uma trajetória marcada por negociações, conflitos e resistências, atraindo a atenção de vários pesquisadores para os conflitos territoriais que ocorreram no local durante a década de 1980. Esses estudos são bastante significativos para compreender todo o processo histórico ocorrido durante os anos de conflitos até a conquista do território ocupado há mais de cem anos atrás.

O estudo de Padre José Evangelista de Souza e Carlos Deschamps de Almeida (1994) intitulado *Comunidade Rurais Negras: Rio das Rãs- Bahia – Documentário* tem o objetivo de resgatar a presença negra nas margens do Rio São Francisco, com base nos Registro de Batismo da freguesia de São José de Carinhanha (atual Carinhanha), da freguesia de Santo Antônio do Urubu (Paratinga) e de Bom Jesus da Lapa. Nesse estudo, Souza e Almeida (1994) fazem uso da História Oral, trazendo importantes depoimentos de moradores da comunidade de Rio das Rãs que falam da sua origem e da luta em defesa do território, demonstrando nesses relatos o sentimento de pertencimento.

No estudo *Do Mucambo do Pau Preto a Rio das Rãs: Liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo*, o professor e pesquisador Valdélino Santo Silva (1998) traz várias reflexões que ajuda entender como ocorreu o processo

⁴⁴ Segundo Carvalho (1993, p. 74) “ A localidade de Rio das Rãs localiza-se as margens do Rio São Francisco. Não deve ser confundida como a Comunidade de Rio das Rãs como um todo, nem com o curso d’água com o mesmo nome, o rio das Rãs. “

⁴⁵Os estudos realizados na região revelam que o número de localidades da comunidade negra rural de Rio das Rãs era bem maior. De acordo com Dutra (2007, p.19), “[...] os antropólogos observam que as famílias entrevistadas faziam referência à origem de seus pais ou avós citando o nome de localidades como: Mocambo, Lagoa do Pajeú, Maiadarta (Malhada Alta), Caldeirão, Pau Preto, Cedro, Jenipapo, Pedra do Cal, Juá, entre outras. Nesses locais referidos, apesar de não existirem mais moradores [...] os pesquisadores encontraram vestígios de ocupação, como restos de casas, cercas de roças, fornos de barro e árvores frutíferas. ” Atualmente, o território de Rio das Rãs compreende uma área de mais de 38 mil hectares distribuídas nas localidades conhecidas como Brasileira, Exu, Capão do Cedro, Bom Retiro e Rio das Rãs. Sobre o assunto, ver: Dutra (2007); Carvalho (1993).

de construção da identidade negra e rural. Esse estudo, tema de sua dissertação de mestrado, revela a importância do território para os moradores, onde o ato de resistir no espaço físico possibilitou a construção da identidade dos moradores da comunidade de Rio das Rãs.

A leitura da pesquisa de dissertação intitulada *Liberdade é reconhecer que estamos no que é nosso: Comunidades negras do Rio das Rãs e Brasileira - (Ba) (1982 – 2004)* do professor e historiador Nivaldo Osvaldo Dutra (2007) foi bastante importante para compreender o conflito posse da terra. Nessa investigação, Dutra (2007) registra a trajetória de luta e resistência dos negros remanescentes de quilombo e revela como essa luta serviu de referência para que outras comunidades quilombolas na região lutassem pelo reconhecimento da sua identidade negra e pelo direito da posse da terra.

O laudo Antropológico de José Jorge de Carvalho (1993) é um documento essencial para compreender o processo de reconhecimento da comunidade de Rio das Rãs como remanescente de quilombo. Nesse documento, Carvalho realiza uma reflexão da etno-história da comunidade e do grupo social da área em questão, procurando levantar dados que possibilite analisar a origem e formação da comunidade para emitir um parecer sobre as reivindicações de direito à terra realizada pelos moradores de Rio das Rãs. O laudo constitui uma importante fonte de pesquisa para pesquisadores que interessem em investigar a historiografia local e regional do alto sertão baiano.

Outras leituras foram importantes e muito significativas, pois possibilitou comparar visões diferentes sobre a mesma temática, abordando aspectos relevantes da região. Nesse sentido, vale ressaltar os estudos de Neves (1999), Nogueira (2011), Purificação (2015), Silva (2015), Assis (2019), pois trazem ricas contribuições nesse estudo.

A comunidade de Rio das Rãs entrou para o cenário nacional durante a década de 80 quando intensificou na região uma disputa pela posse da terra entre posseiros e o grupo empresarial Bial-Bonfim Indústria Algodoeira Ltda. do empresário Carlos Nilton Vasconcelos Bonfim. Entretanto, vários estudos realizados trazem informações importantes sobre a formação histórica da região, ajudando a redimensionar a luta pela posse da terra que tinha como foco a questão fundiária para um novo viés: a questão étnica.

Segundo Neves (1999) entre os anos de 1731 e 1734, durante as andanças pelo sertão baiano a procura de ouro, Joaquim Quaresma Delgado⁴⁶ já fazia referência a Fazenda de Rio das Rãs, que pertencia ao Morgado dos Guedes de Brito. Esses relatos atrelado a vários estudos sobre a região que localiza a comunidade de Rio das Rãs trazem grandes evidências que a região foi formada por escravos fugidos das fazendas de gado. Neves (1999, p. 126) expõe, em seus estudos, que “ dessas fazendas do Conde de Ponte e outras de fazendeiros vizinhos, fugiram os escravos formadores da Fazenda do Rio das Rãs. ”

Cabe aqui ressaltar, que a denominação “quilombo” não era conhecida pelos moradores da região, nos relatos os moradores faziam referência a mocambo. Podemos perceber esse aspecto no trecho da entrevista com o morador Francisco Archanjo de Souza, 98 anos, conhecido como Chico Tomé. Em seu relato, Chico Tomé afirma:

Eu já nasci por aqui e tou com 98 anos de idade. Meu pai já era daqui e meu avô também. O povo chamava, antigamente, tudo isso de Fazenda Mucambo. Mas o mucambo mesmo era ali, mais em cima, no lugar conhecido como Pau Preto. [...] Nós morava no mucambo do Pau Preto. Depois é que descemos para o Bom Retiro. Pau Preto era a sede do mucambo, onde os negros e os índios ficavam mucambados. As lembranças do mucambo tá lá até hoje, na minha casa. (Chico Tomé, entrevistado por SOUZA; ALMEIDA, 1994, p.55).

Através do relato de senhor Chico Tomé, um dos moradores mais antigos de Rio das Rãs, podemos perceber indícios da presença de índios na região, sinalizando a existência de uma convivência entre negros e índios na comunidade negra rural de Rio das Rãs. Estudos realizados por Carvalho (1993), Souza e Almeida (1994), Neves (2003), Dutra (2007) e Nogueira (2011) já revelavam a existência de índios na região. Questionado sobre a existência de índios na comunidade de Rio das Rãs, Seu Chico Tomé fez o seguinte relato:

Eu ainda conheci cinco desses índios que moravam aqui. Eu só não lembro o nome deles, porque eu era muito menino. Aqui era também uma aldeia deles. Eu não sei qual era a tribo deles. Depois eles sumiram, exalaram presse mundo. Mas tem certidão deles, sinais deles por aí, cachimbão de barro

⁴⁶ Joaquim Quaresma Delgado foi um bandeirante contratado pelas autoridades para mapear o sertão mineiro e baiano, deixando um roteiro com informações bastante importante para o estudo da região. O *Roteiro Quaresma Delgado* é um código que pertence ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro com a denominação “Index de Várias Notícias “ e pertence ao período do Governador Vasco César. Não tivemos acesso a esse documento.

queimado, panelas, pote, **igaçabas⁴⁷ com osso enterrado**. Às vezes, ainda a gente encontra algum pote cheio de ossos de gente por aí. Tem mulher que ainda pita nesses cachimbos dos índios. (Chico Tomé, entrevistado por SOUZA; ALMEIDA, 1994, p. 55 grifos nossos).

As histórias da comunidade negra rural de Rio das Rãs são transmitidas de geração a geração por meio das narrativas da memória⁴⁸ dos mais velhos. São relatos de momentos importante da história da comunidade, sendo possível “observar como a história dessa população se faz apoiando-se na memória ” (DUTRA, 2007, p. 22).

Esta mesma afirmativa é compartilhada pelas comunidades negras rurais dos Território Quilombolas Araçá/Volta e Bebedouro, onde a história da localidade é preservada pelos moradores antigos. Vale ressaltar, que durante a pesquisa, percebemos uma preocupação das referidas comunidades quilombolas em preservar essa história, evitando que a mesma seja relegada ao esquecimento.

O início do conflito na região de Rio das Rãs ocorreu com a chegada do grande latifundiário Diocleciano Pires Teixeira⁴⁹, que se apresentou aos moradores como proprietário daquelas terras, transformando-os em agregados. Todavia, foi estabelecida uma relação amistosa entre fazendeiro e agregados, marcado pela dependência e negociações. Segundo registros, o Sr. Diocleciano contratava alguns moradores para trabalhar como vaqueiro e permitia que os moradores continuassem extraindo da terra o seu sustento. Essa atitude do fazendeiro, transformava-o em uma pessoa bondosa por muitos da comunidade.

Nota-se, no entanto, que a presença do fazendeiro na região não era algo frequente, como relata seu Chico Tomé em entrevista concedida a Souza e Almeida (1994, p.54): “ O

⁴⁷De acordo registros arqueológicos, as igaçabas eram usadas urnas mortuária usadas nos rituais funerários. Segundo Mano (2009, p. 121) “[...] as igaçabas que se tornavam urnas funerárias [...] eram recipientes antes usados para o cauim ou a chicha, esta última também uma bebida fermentada, mas feita de milho que, como a cauim dos Tupinambá aparece associado a cerimoniais coletivas”.

⁴⁸ Em seu estudo sobre memória coletiva, Halbwachs ressalta que existe uma relação entre a memória individual e a memória coletiva. Para Halbwachs (2013, p.72) “ para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras”. Para saber mais, vide: BLOCH (1998), HALBWACHS (2013).

⁴⁹Segundo Neves (1999, p. 129) “ As terras de Rio das Rãs, ou parte delas pertenciam, em 1813, a Antônio Pereira Pinto, que as transferiu ao capitão Anacleto Teixeira de Araújo e este, hereditariamente aos filhos, entre os quais, o major Francisco Teixeira de Araújo e Constança Teixeira de Araújo, casada com Antônio de Souza Spínola. Três filhas deste casal – Mariana de Souza Spínola Teixeira, Maria Rita de Souza Spínola Teixeira e Ana de Souza Spínola Teixeira – casaram-se sucessivamente com o Dr. Diocleciano Pires Teixeira, que ficou na condição de maior proprietário da fazenda [...]. Rio das Rãs foi parcialmente inventariada, no espólio de Dr. Diocleciano Pires Teixeira, partilhado pela viúva Ansa de Souza Spínola Teixeira e os 14 filhos dos três casamentos. ” Vê mais informações em: NEVES (1999).

Diocleciano Teixeira de Araújo é que dizia que era dono disso aqui. Mas ele morava ausente, em Caetité. Era doutor de medicina e morava numa casa de dois andares, no comercio de Caetité. ”

Ainda, sobre a ausência do fazendeiro Diocleciano Teixeira na região de Rio das Rãs, outras narrativas continuam indicando que a presença do proprietário na fazenda era bastante irregular, tornando os agregados como responsáveis pela fazenda. As pesquisas revelam indicio de absenteísmo ainda presentes no século XX, conforme relato do senhor Chico de Tomé:

Eu nasci, em Caetité, na Fazenda Santa Bárbara, fazenda do finado Diocleciano Pires Teixeira. Trabalhei, na casa dele na cidade de Caetité durante três anos [...]. Ele falava que era do Rio das Rãs. O Celso Teixeira que ficou encarregado daquela fazenda. Mas ninguém deles não morava lá não. Todos moravam, em Caetité, com a família. (Chico Tomé, entrevistado por SOUZA; ALMEIDA, 1994, p. 54).

As narrativas dos moradores revelam detalhes que reforçam a existência do absenteísmo no alto sertão baiano, como podem ser observadas nas pesquisas realizadas sobre as fazendas do Sertão do São Francisco. Em seus estudos Nogueira (2018 p.19) afirma que “ o predomínio do absenteísmo, ou seja, a ausência direta dos senhores das suas propriedades escravistas foi característica comum nessa região, desde o princípio do processo colonizador.”

Nas fazendas do Rio das Rãs essa pratica prevaleceu durante alguns anos, as relações estabelecidas entre fazendeiros e agregados começam a serem alteradas após a morte do Sr. Deocleciano Pires Teixeira, onde seus descendentes passam a assumir o comando da Fazenda de Rio das Rãs e, motivados por interesse econômico deram início a uma série de restrições, proibições e ameaças de expulsão das terras. A partir desse momento a vida da população de passaram por mudanças bruscas. As primeiras ações foram uma serie de proibições, como relata René Marc da C. Silva em seu estudo:

No ano de 1974, o conflito se radicalizaria. Nesse ano, a mando dos Teixeiras, jagunços derrubaram cercas de um grande número de roças, colocaram o gado da propriedade para pisar e comer as plantações, impediram a pesca e limitaram o acesso do grupo negro aos mananciais de água. Não satisfeitos, derrubaram casas e destruíram uma capela, local de culto e oração dos membros evangélicos da comunidade. (SILVA, 2006, p. 147)

Todas essas medidas adotadas por Celso Teixeira e depois pelo seu sobrinho Fernando Teixeira tinha a finalidade de expulsar os moradores da região. Como esses resistiam a todas as

proibições e ameaças, a Família Teixeira vende as terras ao grupo agroindustrial Bial-Bomfim, presidido pelo empresário Carlos Nilton Vasconcelos Bonfim, morador da cidade de Guanambi- Ba. O conflito tomou proporções mais intensas com a presença do empresário na região. Os moradores sofreram severas ameaças por Carlos Bonfim, que tinha o objetivo de expulsá-los da região. O depoimento da moradora Vitalina Ferreira Xavier, 65 anos revela pequenos detalhes, de todas as perseguições passadas nessa época:

Nós ficou muito fraco com essa perseguição do fazendeiro. Ele derrubou as nossas casas, cortou oreia e rabo dos bodes, das ovelhas. Jogou gado na nossa roça, passou tratou nas cercas. Meteu cerca de arame e botou cadeado nas cancelas. Nós tamos fechados como gado dentro do curral. Ele destruiu nossa roça de mandioca, de milho, de feijão. Fez muita perversidade. (Vitalina Ferreira Xavier, entrevistada por SOUZA; ALMEIDA, 1994, pp. 50-51)

Diante desse novo cenário que se configurou na comunidade de Rio das Rãs, dá início ao movimento de luta dos moradores reivindicando o direito à terra, visto que está faz parte da história de vida dos moradores e de seus antepassados. Esse sentimento de pertencimento fica evidente no depoimento do morador Mário Nunes na entrevista cedida à Silva (2015, p.50). Nessa entrevista, Mário Nunes afirma: “[...] por que não tinha um documento reconhecendo que (a terra) era nossa. O que nois tinha, um documento que era superior ao papel, era o tempo que nois convivia aqui dos nossos antepassados até os nossos dias que estamos”.

Um dos primeiros moradores a iniciar a luta em defesa a posse da terra, foi o Senhor Mário Nunes. Incansável em sua luta buscou apoio de algumas instituições e entidades em Bom Jesus da Lapa, dando a esse movimento maior visibilidade. Desse modo, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Diocese de Bom Jesus da Lapa, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, o Movimento Negro Unificado (MNU), são algumas das organizações que tiveram papel significativo no processo de disputa pelas terras de Rio das Rãs.

Ao analisar as questões referentes ao conflito ocorrido na Comunidade de Rio das Rãs, concordamos com Dutra ao afirmar:

No enfrentamento de tudo isso, os remanescentes foram criando e recriando formas de luta e resistência que possibilitassem a preservação e ampliação de seu território e a garantia da sobrevivência diante das situações conflituosas, demonstrando a astúcia do povo negro, que acumulou, historicamente, formas de resistência no combate as mazelas experimentadas no cotidiano. (DUTRA, 2007, p. 57)

Assim, ao discutir e refletir sobre a resistência negra percebemos que a historiografia tem demonstrado a vida do povo negro é marcada por uma trajetória de lutas e resistência. Primeiro a luta pelo direito à liberdade, a sua história e a sua cultura, que durante anos foi inferiorizada pelos brancos, numa visão eurocêntrica. Hoje, o povo negro resiste a todas as formas de opressão e lutar para ter o direito de cidadão reconhecido na sociedade. Luta contra o racismo, contra a exclusão e pelo direito a seu território e suas tradições.

O cenário que assolou a população de Rio das Rãs durante todo o período de conflito tomou um novo direcionamento em 1991, deixando de ser uma luta fundiária fazendeiros e moradores, para uma luta étnica. Desta forma, travava uma luta pelo reconhecimento da identidade de uma população rural negra que preserva na memória a história de seus antepassados que viviam nessas terras a mais de cem anos.

Figura 4: Casa de taipa no Quilombo de Rio das Rãs.



Fonte: Biblioteca Virtual Consuelo Pondé.⁵⁰

⁵⁰ Fotografia de Tacun Lecy, exposta na Biblioteca virtual Consuelo Pondé. Através da fotografia Lecy busca retratar o cotidiano da população negra no território baiano. Para conhecer mais, acesse: <http://www.bvconsueloponde.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=157>

Entretanto, o reconhecimento dos moradores de Rio das Rãs como remanescente de quilombos tornou-se possível após a realização de um estudo antropológico da região coordenada por José Jorge de Carvalho. Assim, o Laudo Antropológico, concluído em 1993, foi um documento fundamental para reconhecer a identidade negra da comunidade de Rio das Rãs⁵¹. O estudo na região levou Carvalho a seguinte conclusão:

A comunidade de Rio das Rãs é certamente uma comunidade camponesa – um bairro rural de negros. Pode-se afirmar que ela se originou em uma época anterior à abolição. Os habitantes da comunidade não seriam, portanto, escravos, mas negros livres. Negros livres numa época anterior a abolição. Negros livres, ainda, em terra livre não sujeita a domínio de latifundiário. (CARVALHO, 1993, p. 97)

Verifica-se, então, que a conquista das terras simbolizou para a comunidade de Rio das Rãs o reconhecimento de sua identidade étnica e a preservação de seus valores, suas tradições e suas crenças.

É importante ressaltar, que a história de luta dos remanescentes de quilombos de Rio das Rãs, tornou-se uma referência na região, onde “as experiências vividas e vivenciadas pelos remanescente se multiplicaram em outros territórios” (DUTRA, 2007, p. 125). Várias comunidades passam a lutar pelo reconhecimento da identidade quilombola tomado pelo exemplo da comunidade negra rural de Rio das Rãs.

Assim sendo, essa abordagem sobre a trajetória de luta dos moradores de Rio das Rãs pelo direito ao território e afirmação da identidade negra se configura bastante significativa nessa pesquisa, pois reafirma a importância de um ensino que valorize a memória histórica das comunidades quilombolas, fazendo com que os alunos quilombolas se identifiquem e, veja na educação, uma forma de fortalecer a identidade negra.

Cabe, no entanto, ressaltar, que está temática, torna-se extremamente importante não apenas para alunos quilombolas, mas para todos os alunos, quilombolas ou não, para que possam conhecer e valorizar a história e a cultura das comunidades quilombolas. Nessa perspectiva, trazer para o espaço da sala de aula a história do negro, sua luta pelo reconhecimento do seu território, da sua cultura, suas tradições e seus costumes é, sem dúvida,

⁵¹A comunidade negra rural de Rio das Rãs é “a primeira comunidade quilombola reconhecida nos termos do Artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) [...]”. (ESTRELA, 2011, p. 421).

uma forma de reduzir com o racismo na nossa sociedade e, principalmente no ambiente escolar, onde o racismo encontra-se presente muitas vezes de forma veladas.

3. 2. 2 Territórios Quilombolas: Araçá/Volta e Bebedouro

Torna-se pertinente nessa pesquisa fazermos uma abordagem do sócio história das comunidades negras quilombolas que fazem parte dos Territórios Araçá/Volta e Bebedouro, pois estes constituem o espaço geográfico dos alunos quilombolas que frequentam a Escola Municipal Lino Soares, localizada em Curral das Várzeas, zona rural do município de Bom Jesus da Lapa.

Para tanto, é necessário fazermos algumas considerações acerca da origem e formação da região, de maneira que seja possível compreender a trajetória de lutas e a construção da identidade étnico-racial. Nesse contexto, o quilombo de Rio das Rãs tornou-se um referencial histórico e identitário na luta pelo acesso e direito a terra e, acima de tudo despertou o sentimento de pertença quilombola em outras comunidades negras rurais da região. As comunidades do Território Araçá/Voltado e do Território Bebedouro contaram com o apoio e orientação das lideranças do quilombo Rio das Rãs para lutar contra a espoliação dos direitos garantidos pela Constituição de 1988. Foi através dessa articulação com o quilombo Rio das Rãs que essas referidas comunidades iniciaram a luta pela afirmação de sua identidade negra e preservação da sua cultura e de suas tradições.

Como foi visto no início deste capítulo, a historiografia regional tem comprovado através de diversas fontes estudadas que a ocupação e o povoamento da região do Alto Sertão Baiano, nas áreas do Médio São Francisco iniciou-se com a instalação de vários “currais” de gado e com a existência de trabalho escravo. Isso, sem dúvida, justifica a grande incidência de comunidades negras quilombolas no Território de Identidade do Velho Chico. São comunidades que tiveram reconhecida a ancestralidade negra e, atualmente, lutam pela titulação definitiva do seu território.

Conforme registros históricos, a região onde estão localizados os Territórios Quilombolas Araçá/Volta e Bebedouro pertenciam a uma grande extensão territorial do Morgado dos Guedes de Brito. Em seu estudo sobre a região, Nogueira (2011, p. 39) faz

referência a existência de dez fazendas vinculadas a Casa da Ponte⁵², sendo elas: Boa Vista, Batalha, Volta, Campo de São João, Itibiruba (Itibiraba), Mocambo, Campo Grande, Curralinho, Santo Antônio do Urubu e Riacho dos Porcos.

3.2.2.1 Território Quilombola Araçá/Volta: história e luta de um povo.

O Território Quilombola Araçá/Volta fazia parte de uma das mais antigas fazendas da região do São Francisco: a Fazenda Volta. Desta forma, a história da comunidade está diretamente relacionada a esta fazenda que pertencia ao Morgado dos Guedes de Brito. No mapeamento da região do estado de Minas Gerais e da Bahia, Quaresma Delgado registra em seu *Roteiro* a existência de fazendas pertencentes a Joana da Silva Guedes de Brito e, uma delas, era a Fazenda Volta, como registrou Souza e Almeida em seu estudo.

Da Batalha à Fazenda Volta, duas légoas, é de Dona Joana Guedes de Brito. De Volta à Fazenda Campos de São João, da mesma proprietária, três légoas. Da dita fazenda da Volta ao Morro de Bom Jesus da Lapa, tem de estrada cinco légoas. Este é à beira do Rio São Francisco, tendo junto uma grande lagoa lhe enche nas enchentes e encima do morro está o altar do Bom Jesus. (SOUZA; ALMEIDA, 1992, p.74)

Verifica-se, no entanto, que o Morgado da Casa da Ponte passou a desfazer dos seus latifúndios, entre eles a Fazenda Volta, que passou por domínio de vários proprietários⁵³ até ser fragmentada em duas: Araçá, que pertencia ao proprietário Rubens Lucena e Cariacá que pertencia a Anísio Borges. Relatos da população, apoiado na memória coletiva, revelam indícios do significado do nome dessas fazendas. Sobre esse aspecto, Macêdo (2008, p. 42) afirma: “ O nome Araçá se deve aos pés de araçás que existiam na fazenda e Cariacá não se sabe a origem, porém se suspeita que seja indígena ou africana. ”

⁵²Segundo Alveal (2012, p. 68) o grande patrimônio latifundiário de Antônio Guedes de Brito ficaria conhecido como Casa da Ponte. Segundo a autora, “ acredita-se que o nome “Ponte” tenha vindo somente mais tarde, quando a neta de Antônio Guedes de Brito, Joana da Silva Guedes de Brito, se casou com Manoel de Saldanha da Gama, conde da Ponte, daí contribuindo para que o patrimônio dos Guedes de Brito ficasse conhecido como Casa da Ponte. ” Mais informações sobre o tema, vide: NEVES (2008).

⁵³Segundo Ely Souza Estrela (2011, p. 426) a Fazenda Volta teve vários proprietários ao longo do período de 1835 a 1914. Segundo a autora “Em 1844, a mesma aparece dentre os bens do espólio do Tenente Coronel José Antônio da Silva Castro (o Periquitão). Logo após, passa por herança ao controle dos Castro Tanajura. Em 1914, a fazenda foi formalmente vendida ao senhor Francisco Borges de Figueiredo, residente em Macaúbas, região da Chapada diamantina”

O Território Araçá/Volta foi certificado como pela Fundação Cultural do Palmares em 2004 e os moradores deram esse nome ao território por fazer parte da trajetória de histórica de luta pela posse da terra que se iniciou embaixo de um pé de árvores na antiga Fazenda Araçá. O território abrange as comunidades de Araçá, Cariacá, Cocho, Patos, Retiro e Pedras localizado na margem direita do rio São Francisco, a 20 quilômetros no município de Bom Jesus da Lapa.

Os estudos realizados por Macêdo (2008;2015) e Silva (2014) na região trazem valiosas contribuições sobre a história do Território Quilombola Araçá/Volta que vivenciaram uma trajetória de luta pela permanência na terra, semelhantes a muitos outros territórios quilombolas no Brasil, onde a questão fundiária e os interesses de muitos fazendeiros sobrepõe aos direitos constitucionais dos quilombolas.

Configura-se nesse contexto, a história do Território Araçá/Volta, onde os moradores se perceberam como sujeito de um processo histórico na luta pela posse da terra e pelo reconhecimento como remanescentes de quilombos.

Torna-se necessário ressaltar, mais uma vez, algumas considerações sobre o termo remanescente de forma a desfazer equívocos referentes a esse conceito. Para Arruti (2008) o termo remanescente não significa dizer que são comunidades oriundas de antigos quilombos. Leite (2000) também analisa essa visão tradicional sobre o termo remanescente e, propõe um novo olhar sobre o assunto. Para a autora, as comunidades remanescentes de quilombos são aquelas que,

Reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade (LEITE, 2000, p. 334).

Essa abordagem se torna importante, visto que o termo remanescente, empregado na Constituição de 1988 ao fazer referência a luta do povo negro pela identidade étnico-racial e o direito à terra, acaba impondo limites ao reconhecimento da terra pelo Estado.

Através dos estudos sobre o Território Araçá/Volta, observamos que a origem étnica da comunidade está ligada a trajetória de vida e luta do escravo Roque Pereira de Castro⁵⁴, nascido no ano 1830, no século XIX. Percebemos também, que os moradores da comunidade reconhecem no escravo Roque, pertencente a Família Castro e Tanajura, antigos proprietários da Fazenda Volta, a história dos seus antepassados, como revela o Sr. Vitorino, bisneto do escravizado Roque.

[...] os homi veio comprar escravo e eles botaro Roque no meio. Dona Amélia gostava de Roque e não queria que vendesse Roque. Os homi marcaro o dia de pegar os escravos e Roque deu uma desculpa, achou um jeitinho e fugiu pra mata, fez um laço e amarrou no pescoço e caiu mulestado no chão, mais não morreu. Sumiu e o povo: cadê Roque, cadê Roque ... acharo o rasto dele e acharo ele caído. Bebia só água e caldo no canudo de mamona. Ele falou: morro, mais daqui não saio. Trataro dele. Depois qui ele criou ele veio tomar conta da fazenda Volta, virou gerente[...]. É... Roque tentou se matar...depois produziu família. Aqui ele casou com Maximiliana e teve quatro filho homi e duas mulhé, passou a morá na casa sede na beira do rio para tomar conta do gado. Até nascerem os filho de Roque. Me sinto feliz em ser bisneto de Roque, homi honesto, não voltava atrás no que dizia e todo mundo respeitava o que ele falava. (Vitorino, 2013 apud SILVA, 2014, p. 49).

Não há dúvida, que a resistência à escravidão marcou presença durante o período escravista em todo o território brasileiro e, “[...] à medida que o escravismo aparecia e se espalhava nacionalmente, a sua negação surgia como sintoma da antinomia básica desse tipo de sociedade” (MOURA, 2021, p 25). Logo, a luta pela liberdade e a negação a vida que lhes era imposta levou os negros escravizados a adotarem diversas formas de resistência, como: fugas, rebelião, o banzo e, até mesmo o suicídio.

No relato acima, o Sr. Vitorino destacou a importância que a trajetória de vida do escravo Roque tem para a comunidade, uma vez que possibilitou “a construção de um sentimento de pertença, sobretudo, o ideal de resistência que Roque representa e inspira para os quilombolas” (SILVA, 2014, p. 50).

Portanto, o que se nota na relação entre a história de Roque e os moradores da comunidade é o desejo de lutar pelo direito a terra, seguindo o exemplo deixado pelo

⁵⁴Segundo Silva (2014, p.49) “A história que consta no documento apresentado ao INCRA e à Fundação Cultural Palmares para o processo de reconhecimento como “remanescente” de quilombo começa mostrando a genealogia do narrador: Vitorino, filho de Procópio, que era filho de Antônio, que era filho do escravo Roque. ”

escravizado Roque, que através da expressão “*morro, mas daqui não saio*” motivou a população do Território Araçá/Volta a reivindicar pelo direito a terra, a identidade étnica.

A trajetória histórica de Roque na antiga Fazenda Volta é mais uma confirmação da presença de escravos no alto sertão baiano como afirmam vários estudos realizados na região⁵⁵. Observamos ainda como a trajetória de Roque contribuiu para conhecer as experiências vivenciadas pelos escravizados na região, assim como, preservar a história dos antepassados negros, fortalecendo a identidade afrodescendente dos moradores do Território Quilombola Araçá/Volta.

Ao pensar sobre a relação da comunidade com a história do escravizado Roque, Macêdo ressalta:

As histórias das populações negras rurais demonstram uma relação muito forte com o parentesco e com a terra onde nasceram, se criaram e vivem. Os moradores de Araçá e Cariacá se reconhecem como filhos da terra, descendentes de Roque, numa estreita relação de parentesco. (MACÊDO, 2008, p. 48).

A relação da comunidade com o território levou o início da luta pelo acesso e permanência na terra, preservando a história dos antepassados e mantendo as tradições, costumes e práticas da comunidade. Dessa forma, resistir e reivindicar os direitos como “filhos da terra” foi a forma encontrada para lutar contra os fazendeiros que oprimiam e explorava a população rural.

Vale destacar, que conflitos envolvendo comunidades tradicionais e fazendeiros foram bastante intensas em várias regiões brasileiras, refletindo assim, a estrutura fundiária organizada em 1530 com a criação das Capitânicas Hereditárias e o sistema de sesmarias⁵⁶. Essa política, implantada pela Coroa Portuguesa para colonizar o território brasileiro, foi responsável pela

⁵⁵ Dentre os estudos que apresentam discussões referentes à presença de negros escravos na região, vide: NOGUEIRA, Gabriela Amorim. “*Viver por si*”, *viver pelos seus*: famílias e comunidades de escravos e forros no “Certam de Sima do Sam Francisco” (1730-1790). 211f. 2011. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local). UNEB; SANTANA, Napoliana Pereira. *Famílias e Microeconomia escrava no sertão do São Francisco* (Urubu-Ba, 1840-1880) 218f. 2012. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local). UNEB

⁵⁶Para saber mais sobre as Capitânicas Hereditárias e o sistema de sesmarias, ver: PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil: colônia e império*. São Paulo: Brasiliense, 1999 (p. 11-38); CARVALHO, José Murilo de. *Modernização Frustrada: a política de terras no império*. Revista Brasileira de História. v.1, n.1, São Paulo: Anpuh, 1981 (p.39-57).

grande concentração de terras por um grupo minoritário, que durante séculos explorou e oprimiu os trabalhadores rurais, em condição de escravo ou não.

Nesse âmbito, é importante destacar a Lei de Terras⁵⁷ que ao ser implementada anula toda a trajetória histórica da população do campo, desconsiderando a permanência secular nos territórios.

A vida dos moradores das Fazendas Araçá e Cariacá alteraram de forma rigorosa na década de 1980, quando os fazendeiros Anísio Borges e Rubens Lucena fizeram uso de vários mecanismos para expulsar os moradores da terra. Essas ações eram motivadas pelo interesse dos fazendeiros em usufruir os benefícios que poderiam obter com a terra através do programa de agricultura irrigada, um projeto do governo Federal coordenado pela CODEVASF⁵⁸. (MACÊDO, 2008, p.51).

Com isso, os fazendeiros passaram a proibir a caça, a pesca, a plantação de roças, atingindo diretamente os moradores, uma vez que a terra constituía um bem valioso para a população negra rural, pois é através da terra que a moradores garantem a sobrevivência e o sustento de suas famílias. Como os moradores resistiram a todas essas medidas, os fazendeiros começaram a cobrar pelo uso das terras, tornando a relação com os moradores insustentável, como pode ser observado no relato de Raimundo Boas Gonzaga, 59 anos sobre o fazendeiro Anísio Borges em entrevista cedida a Macêdo:

[...] A ruindade dele é porque quem criasse animal tinha que pagar cinco reais por cabeça, pra criar nessa jurema, aí a turma revoltou, aí foi a luta pela terra, foi eles mesmos que mandou, o povo procurar os seus direitos, pois tava maltratando. (GONZAGA, 2007 apud MACÊDO, 2008, p. 52).

As ameaças que os moradores sofreram dos fazendeiros permanece presente na memória da comunidade. O Sr. Luís Rodrigues Nunes, 62 anos recorda esse período através em seu depoimento.

⁵⁷Segundo SILVA (1996, p. 161) A Lei de Terras “tornou-se um instrumento de legalização de novos latifúndios.”. Ver mais sobre o tema em: SILVA, Lígia Osório. *Terras devolutas e latifúndio*: efeitos da Lei de 1850. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

⁵⁸A Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF) foi criada 16 de julho de 1974, cuja missão é promover o desenvolvimento e a revitalização das bacias hidrográficas dos rios São Francisco, Parnaíba, Itapecuru e Mearim.

Se fosse casar tinha que morar dentro da casa do sogro quem não desse os 24 dias por ano, quem queria fazer casa e colocar uma roça na caatinga tinha que trabalhar os 24 dias por ano. [...] Inventaram um sistema se tivesse duas vacas tinha que pagar 10 reais pro ano pra cuidar da vaca, se nós não vamos criar gado aqui, vamos criar onde? Temos que criar aqui na fazenda. Aqui não é pra vocês caçar, pescar, botar roça. (NUNES, 2007 apud MACÊDO, 2008, p.52)

O que é perceptível nesses relatos, além da descrição dos mecanismos de exploração adotados pelos fazendeiros, é a tomada de consciência dos moradores de seus direitos e o começo das reivindicações. Assim, inicia a luta em prol de uma vida digna e pelo reconhecimento da identidade quilombola.

É importante destacar, o apoio recebido pelos moradores das antigas Fazendas Araçá e Cariacá durante a luta pela permanência na terra. Organizações como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Paróquia de Bom Jesus da Lapa, A Coordenação Estadual dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas (CETA) e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)⁵⁹. Ainda sobre a luta dos moradores pela terra, Macêdo destaca o papel e a atuação da Igreja Católica que ajudaram a “comunidade a se mobilizar, de maneira que esta pudesse se organizar oficialmente, em prol de seus direitos”. (MACÊDO, 2008, p.53)

Percebemos, através da trajetória dos moradores das fazendas, que a luta pela terra contribuiu para o fortalecimento da identidade étnico-racial, o resgate da história da comunidade e a preservação da cultura local. Outro aspecto que merece ser destacado na luta dos moradores das Fazendas Araçá e Cariacá e que, sem dúvida, ajudaram-lhes a resistir e continuar lutando é o exemplo vivenciado pela comunidade negra rural de Rio das Rãs que, como mencionado neste capítulo, lutou durante anos pelo reconhecimento de seus direitos, estimulando outras comunidades negras a não desistir diante das adversidades, como podemos notar no relato do Sr. Hamilton Vitorino Gonzaga.

O território de Rio das Rãs, ele é tido na região como a mãe dos outros quilombos mais novos, os reconhecidos mais recentes. O Simplício de Rio das Rãs, por exemplo, é uma das lideranças que contribuiu muito no processo de

⁵⁹O CONAQ (Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas) foi criado no dia 12 de maio de 1996, na cidade de Bom Jesus da Lapa-Bahia. Seu objetivo “é lutar pela garantia do uso coletivo do território, pela implantação de projeto de desenvolvimento sustentável, pela implementação de políticas públicas levando em consideração a organização das comunidades quilombolas.” Para saber mais, acesse: www.conaq.org.br.

reconhecimento do Território de Araçá/Cariacá. (GONZAGA, 2006 apud DUTRA, 2007, p.136).

Diante desse relato, percebemos que as interações entre as comunidades quilombolas auxiliam na luta pelos direitos da população negra, ajudando a entender e reconhecer a sua identidade quilombola. Nesse sentido, concordamos com Almeida ao afirmar:

[...] na comunidade os sujeitos se constituem na relação com o outro, nas trocas de experiências, na preservação da memória, no fortalecimento das práticas culturais, para, diante disso, aprendendo junto, poderem agir em prol da igualdade, dos direitos, garantindo mudanças para o coletivo. (ALMEIDA, 2015, p.50)

Essas trocas de experiências tiveram um papel significativo no reconhecimento das diversas comunidades quilombolas em todo o Território de Identidade do Velho Chico, pois o estabelecimento de relações sociais entre as comunidades negras rurais contribuiu para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a construção da identidade territorial.

3.2.2.2 Território Quilombola Bebedouro: um resgate histórico

O Território Quilombola Bebedouro faz parte da antiga Fazenda Batalha, localizada às margens direita do Rio São Francisco. Trilhar os caminhos que levaram a formação do território quilombola possibilitará reconstruir a história da comunidade e refletir sobre o trabalho escravo na região. Logo, os estudos realizados na região tornam-se fontes de pesquisa valiosas para a construção da história do território. Recorremos também a história oral, através dos relatos dos moradores antigos, pois entendemos que a história precisa ser contada por aqueles que vivenciaram todo o processo de formação da comunidade.

Os estudos historiográficos sobre a formação territorial no Alto Sertão Baiano têm revelado que a antiga Fazenda Batalha teve a sucessão dominial semelhante as várias fazendas de gado estabelecidas às margens direita do Rio São Francisco. Assim, a Fazenda Batalha pertenceu ao Morgado Guedes de Brito, como pode ser observado no *Roteiro* de Quaresma Delgado.

De Boa Vista à Fazenda Parateca, de Pascheal Pereira, três léguas. Da Parateca à passagem do Rio das Rãs, quatro léguas, desta passagem **à Fazenda Batalha, de Joana Guedes de Brito**, quatro léguas. Da Batalha à Fazenda da

Volta, duas léguas e é de Dona Joana Guedes de Brito. (SOUZA; ALMEIDA, 1994, p. 74, grifos nossos).⁶⁰

Nota-se, através do roteiro deixado pelo sertanista Quaresma Delgado durante o desbravamento pelos sertões, que as terras da antiga Fazenda Batalha pertenciam a Dona Joana da Silva Guedes de Brito, herdadas de sua mãe Maria Guedes de Brito, única descendente de Antônio Guedes de Brito⁶¹.

A utilização do trabalho escravo nos “currais de gado” espalhados na região do São Francisco, especialmente nas fazendas que pertenciam a Freguesia do Santo Antônio do Urubu de Cima são abordados nos estudos de Nogueira (2011) e Santana (2012). As referidas autoras revelam em suas pesquisas escravos na antiga Fazenda Batalha, contribuído desta forma, para a realização desse estudo. De acordo com Nogueira (2011) é possível identificar 37 cativos na Fazenda Batalha com base no inventário do sexto Conde da Ponte, conforme tabela abaixo:

Tabela 01: Escravos nas Fazendas no Sertão do São Francisco

Fazendas	Gado Vacum	Gado Cavallar	Escravos
Boa Vista	2.084	81	30
Batalha	1.611	36	37
Volta	880	343	31
Campos de São João	1.494	45	32
Itaberaba	1.454	45	25
Campo Grande	1.564	41	57
Curralinho	2.105	44	63
Santo Antonio	2.129	54	36
Total	13.321	689	311

Fonte: Inventário de João de Saldanha da Gama, sexto Conde da Ponte, 1832; Testamento de 1809. APB. (NOGUEIRA, 2011, p.40)

Observamos através dados da tabela que a estruturas fundiárias estabelecidas nas fazendas do sertão baiano tem como elementos principais a criação de gado e a escravidão negra, configurando novas relações sociais no cotidiano das fazendas. Assim, tornou-se uma

⁶⁰ Os autores Souza e Almeida (1994) extraído o Roteiro de Quaresma Delgado da pesquisa de Vaílton L. de Carvalho, do seu Dossiê de Documentos.

⁶¹ Para informações mais detalhadas sobre o Morgado Guedes de Brito, ver: NEVES, Erivaldo Fagundes. Sucessão Dominial e escravidão na Pecuária do Rio das Rãs. **Sitientibus**. Feira de Santana-Ba, n.21, PP. 117-142, jul/dez. 1999.

prática comum negros escravizados tornarem vaqueiros nas fazendas de gado. Tal prática poderá ser observada mais detalhadamente no decorrer desse estudo através da trajetória do escravizado Januário da Fazenda Batalha.

Assim com Nogueira (2011), Santana (2012) em seus estudos sobre a microeconomia escravas nas fazendas sertanejas revelam informações importantes sobre o trabalho escravo nas atividades pecuarista na antiga Fazenda Batalha. A tabela abaixo traz uma amostra do perfil dos escravos na fazenda Batalha, de acordo com os registros de batismo da Freguesia de Santo Antônio do Urubu de Cima.

Tabela 02: Perfil dos escravos da Fazenda Batalha

Perfil dos escravos	População escrava	%
Homens	10	36%
Mulheres	08	28%
Crianças	10	36%
Total	28	100%

Fonte: SANTANA (2012, p. 144.)

Torna-se necessário observar que segundo Santana (Ibid. p.144) “o número de escravos pertencentes aos irmãos Joaquim e Francisco foi bem maior, com tudo faltam fontes para alcançar sua exatidão.”⁶²

A historiadora Napoliana Pereira Santana (2012) aborda em sua pesquisa informações que possibilitaram analisar a formação da antiga Fazenda Batalha e, assim, discorrer sobre a trajetória de lutas dos quilombolas do Território Bebedouro. Segundo a autora, as terras da Fazenda Batalha pertenceram ao capitão Anacleto Teixeira de Araújo⁶³, sendo posteriormente transferidas para os filhos do capitão: Francisco Teixeira de Araújo e Joaquim Teixeira de Araújo. Essas informações também constam nos estudos de Souza e Almeida (1994) ao fazer o

⁶²De acordo com Santana (2012) os registros de batismo e casamento consultados na Cúria Diocesana de Bom Jesus da Lapa encontram incompletos. Desta forma, não foi localizado os livros de batismo do período de 1830/1843 e 1862/1888 e os de casamento de 1819/1851 e 1866/1888.

⁶³Para obter informações mais detalhadas sobre a família Teixeira, vide: SANTOS, Helena Lima. *Caetité: “pequenina e ilustre”* 2ª ed. Brumado-Ba: Ed. Da Tribuna do Sertão, 1995; AGUIAR, Lielva Azevedo. *“Agora um pouco da política sertaneja”: a trajetória da família Teixeira no alto sertão da Bahia (Caetité – 1885-1924)*. 163.f. 2011. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local). UNEB.

levantamento do registro das terras cadastradas na região após a implantação da Lei de Terra, em 1850. Sobre a Fazenda Batalha, Souza e Almeida registrou as seguintes informações:

Situada no distrito de Bom Jesus da Lapa. Limita-se pelo Nascente com o Rio São Francisco; ao Sul, com o Rio das Rãs; ao Norte, com a Fazenda Volta de Baixo e pelo Poente com a Fazenda das Urtigas. Proprietário: Cel. Francisco Teixeira de Araújo, 1859/1860. ⁶⁴ (SOUZA; ALMEIDA, 1994, p. 68)

Os estudos realizados por Santana (2012) sobre a Fazenda Batalha apresentam aspectos socioeconômico da fazenda durante o domínio da família Teixeira. Percebemos, através desses estudos, que a Fazenda Batalha constitui uma vasta estrutura fundiária sendo avaliada no total de 24 mil 214 réis. Nesse estudo, a grande concentração de riqueza fundiária da família Teixeira na região do São Francisco possibilitou um poder político dessa família na região, como pode ser observado nos relatos de Santana.

Os filhos do capitão Anacleto, assim como ele, desfrutaram de patentes e ocuparam importantes cargos públicos. O “tenente coronel Joaquim Teixeira de Araújo” exerceu o cargo de delegado do arraial de Bom Jesus da Lapa e foi juiz municipal da comarca do Urubu; o “major Francisco Teixeira de Araújo” foi tesoureiro da Irmandade de Senhor Bom Jesus da Lapa [...] (SANTANA, 2012, pp. 144-145)

A historiografia local sobre a escravidão nas fazendas sertanejas existentes ao longo das margens direitas do Rio São Francisco deixa pistas que possibilitam reconstruir as relações sociais estabelecidas nessas propriedades. Desse modo, é importante perceber que a rede de relações entre os sujeitos sociais das fazendas era constituída ora de negociação, ora de conflito.

É importante ressaltar que a existência do absenteísmo em muitas fazendas acabou influenciando nas relações estabelecidas entre os diferentes grupos sociais. Nesse contexto, observamos que essas fazendas possibilitavam relações mais autônomas e com maior mobilidade para muitos escravos, uma vez que “os cativos puderam manter convivências mais estreitas e constantes, haja vista que o controle senhorial foi exercido através de intermediários, geralmente, por escravos das mesmas fazendas.” (NOGUEIRA, 2018, p. 26).

⁶⁴As informações apresentadas por Souza e Almeida (1994) foram extraídas dos Registros Eclesiásticos da Freguesia de S. José de Carinhonha, localizado no Oeste da Bahia, nas margens esquerda do Rio São Francisco

Os estudos de Santana (2012) nos possibilitaram conhecer a trajetória de Januário, escravo da Fazenda Batalha. Com base nas fontes estudadas pela autora, pressupõe que o escravizado Januário tenha sido vaqueiro, uma vez que o mesmo circulava pelas fazendas, vilas e arraiais da redondeza. Cabe aqui ressaltar, que as funções de vaqueiro nas fazendas foram muitas vezes exercidas por negros escravizados. E, por esse motivo, acabaram tendo maior prestígio dentro das fazendas e a confiança dos fazendeiros. Medrado, ao falar da função do vaqueiro⁶⁵, assinalou:

Os vaqueiros comuns lidavam diretamente com o gado, tocavam de um pasto para outro, cuidavam das bicheiras e também faziam serviços associados a criação, como conserto de cerca e limpeza dos bebedouros de animais, das fontes e dos olhos d'água. Eram tipos comuns no final do século XX, e suas funções eram, desempenhadas por escravos. (MEDRADO, 2008, p. 45).

Um importante elemento que ajuda a compreender os laços de sociabilidade dentro das fazendas sertanejas foi, sem dúvida, a relação de apadrinhamento e compadrio estabelecida com o sacramento do batismo. Sobre esse aspecto, o pesquisador Freire ressaltou:

[...] os escravos se utilizaram deste sacramento para o estabelecimento de relações sociais na luta pela (re) construção de sua vida comunitária. O momento em que os filhos adquiriam o *status* de cristão era utilizado para garantir e extensão dos laços de parentesco por meio do apadrinhamento e do compadrio. (FREIRE, 2004, p.5, grifos do autor)

Nessa perspectiva, é possível observar o estabelecimento dessas alianças sociais através da história do escravizado Januário, apresentado por Santana (2012) em sua pesquisa. Assim, com base nos registros eclesiásticos, a autora conseguiu fazer um levantamento dos apadrinhamentos realizados por Januário. Esses registros possibilitam analisar elementos do cotidiano vivenciados pelas famílias escravas na Fazenda Batalha. Os dados apresentados por Santana (Ibid. p. 160-161) em seu estudo podem ser observados na tabela 04.

⁶⁵ Para informações mais aprofundadas sobre o papel dos vaqueiros nas fazendas do Nordeste Baiano, vide: MEDRADO, Joana. *“Terra, laço e moirão”*: relações de trabalho e cultura política na pecuária. Dissertação. (Mestrado em História Social da Cultura). Campinas: UNICAMP/IFCH, 2008.

Tabela 03: Registro de apadrinhamentos do escravo Januário

Afilhado (s)	Ano	Idade	Condição Jurídica	Local	País
Benta	1846	1 ano e 7 meses	Livre	Fazenda Batalha	Filho legítimo
Antônio	1846	6 meses	Escravo	Fazenda Batalha	Filho natural
Manuel	1848	11 meses	Escravo	Fazenda Batalha	Filho legítimo
Marciano	1850	Não consta	Escravo	Fazenda Rio das Rãs	Filho legítimo
Maria	1855	Não consta	Livre	Fazenda Batalha	Filho legítimo
Benedicto	1857	Não consta	Livre	Fazenda Batalha	Filho legítimo

Fonte: SANTANA (2012, p. 160-161)

Através dos registros de apadrinhamento, podemos observar que no período de 1846 a 1857 o negro Januário batizou 06 crianças, livres e cativas, sendo a que maioria deles foram realizadas na pia batismal da Fazenda Batalha. Essas relações de compadrio e apadrinhamento estabelecidas por Januário demonstram que o mesmo era bastante estimado na fazenda Batalha e em seus arredores, estendendo assim os laços de proteção social, amizade e companheirismo. Os dados permitem perceber também como se configurava os laços familiares nas fazendas sertanejas da região estudada. Dessa forma, os termos “legítimo” descrito nos livros de batismo eram utilizados para especificar os filhos concebidos de casamentos matrimoniais e “natural” aos filhos nascidos de mães solteiras.

Nesse contexto, as relações estabelecidas por Januário através do batismo criavam “[...] laços de solidariedade e cooperação que redimensionava o seu cotidiano, garantindo-lhes espaços de sociabilidade e convivência” (FREIRE, 2004, p.6). Certamente, a história do negro Januário, liberto em 1873, casado com a escravizada Simplícia, não foi o único exemplo nas fazendas da Freguesia do Urubu de Cima, muitos outros tiveram uma trajetória semelhante.

A reconstrução dos fatos vivenciados pelos antigos moradores da Fazenda Batalha agrega fortes significado no resgate histórico do território quilombola, uma vez que as terras da antiga propriedade constituem, atualmente, as terras do Território Quilombola do Bebedouro.

De acordo com os relatos dos moradores e lideranças da comunidade, a origem do nome do Território está relacionada ao local onde armazenava água para o gado. O território ficou conhecido como *Bebedouro* antes mesmo do reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo. Nos relatos da Sr.^a Maria Domingas, deixa indícios que o território abastecia o gado das fazendas nas redondezas.

O senhor Cicero Teixeira, filho de seu Rosalvo Teixeira disse que o nome era porque o povo das comunidades de Curral da Várzeas na cabeça do boi e outras vinham da água o gado no tempo da seca. Tinha um porto na beira do rio que eles falavam: “vamos levar o gado para o bebedouro”. Ai, ficou sendo Bebedouro, era o lugar onde dava água ao gado. (M.D.B.S, moradora, 14 de abril de 2020).

Reconhecido em 2008 pela Fundação Cultural dos Palmares, o quilombo Bebedouro é formado pelas comunidades de Capão de Areia, Cova da Onça e Cigano. O reconhecimento do território é motivo de orgulho para os moradores da comunidade que procuram resgatar a memória e a história de seus antepassados. Logo, ser quilombola tem um significado muito importante para os moradores do quilombo Bebedouro, pois para eles “ser quilombola é ter no sangue a luta e a resistência dos meus antepassados, é saber que o povo afro contribuiu para o desenvolvimento do Brasil, essa é a dívida que o Brasil tem para com os quilombos”. (M.D.B.S, moradora, 14 de abril de 2020).

Um aspecto importante a ser observado na história do quilombo Bebedouro está relacionado às relações de parentesco, uma vez que a maioria das famílias da comunidade são descendentes dos Borges, que vivem nesse território a muitos anos. Para os moradores, o Borges, representado pelo patriarca Sebastião Moreira Borges, constitui uma referência na comunidade, pois contribuiu para que os saberes de seus ancestrais fossem perpetuados em todo o território. Entretanto, torna-se necessário ressaltar a importância que outros moradores que tiveram dentro na comunidade, ajudando na formação do atual território quilombola e na preservação das tradições e saberes locais, como o senhor José Rodrigo dos Santos. Nascido em Parateca, mas adotou o território Bebedouro como sua terra mãe. Carinhosamente chamado de Zé Preto, ele morreu com 115 anos e contribuiu bastante na história da comunidade quilombola, como relata Maria Domingas Borges, uma das lideranças da comunidade.

Esse senhor José Preto veio da Barra da Parateca junto com outros Borges de minha família e lá falavam: vamos trabalhar na Batalha. Porque era uma fazenda muito famosa. Ele foi vaqueiro da Fazenda Batalha, é bisavô de minha nora e tataravô de meu filho. Esse senhor José Preto, ajudou construir aqui, a comunidade de Capão da Areia, que faz parte do quilombo do Bebedouro, uma família extensa. (M.D.B.S, moradora, 14 de abril de 2020).

Podemos observar que a relação território e parentesco é muito forte dentro da comunidade, essa relação contribuiu para estabelecer o sentimento de pertencimento dos moradores e despertou a necessidade de lutar pelas terras ocupadas em tempos pretéritos.

As pesquisas sobre as comunidades quilombolas têm revelado que estas são marcadas por histórias de resistência e de lutas pelo direito à terra. Essa relação se faz presente no Quilombo Bebedouro, onde o vínculo com a terra vai além do processo de fixação. Nessa perspectiva, Soares (2017, p. 2) afirma: “A terra para os quilombolas é mais que um pedaço de chão, é mais que a possibilidade de fixação, é, sobretudo, condição para existência grupal e continuidade de seus valores simbólicos e materiais.”

No Território Quilombola do Bebedouro são estabelecidas relações sociais de solidariedade e cooperação através das diversas atividades econômicas desenvolvidas pela comunidade. Essas atividades estão relacionadas à agricultura, a pesca, as “criações soltas” e aos trabalhos coletivos na casa de farinha e na lida com o roçado. Com isso, surge entre os moradores um sentimento de proteção e ajuda mútua, visando garantir a sobrevivência de todos.

As manifestações culturais no Quilombo Bebedouro são diversas e ocorrem principalmente durante os festejos religiosos de São João, Nossa Senhora Aparecida e de Nossa Senhora da Conceição, onde essas comemorações são animadas com o samba de roda, a chula e grupo de reisado. De acordo com o relato dos moradores do Território Quilombola Bebedouro, essas atividades culturais dentro da comunidade permitem que os indivíduos possam compartilhar seus saberes e suas tradições no grupo e, com isso, fortalecer sua identidade étnico-racial. Portanto, para os moradores, resgatar as vivências culturais dentro da comunidade torna-se importante para manter viva a memória de um povo, seus saberes e suas tradições e essa é uma preocupação principalmente dos moradores antigos, que buscam resgatar as manifestações culturais que foram sendo esquecidas dentro da comunidade. Com isso, a comunidade vem realizando um trabalho de resgate histórico-cultural do Território Bebedouro, como nos informa Maria Domingas.

Esse é um trabalho que já venho fazendo desde 2010 com os meus alunos onde fizemos uma pesquisa de campo com a comunidade para valorizar cada vez mais a cultura e a tradição de nosso povo. Essa é uma tradição que passa de geração a geração, valorizando os costumes, tais como os ensinamentos das pessoas mais velhas da comunidade, seus conselhos, bezimentos, remédios caseiros, festejos de santos de sua devoção [...] (SILVA, 2011).

Entretanto, percebemos que apesar dos esforços das lideranças e pessoas mais velhas da comunidade, eles acabam deparando com uma forte resistência das pessoas mais nova, ressaltando assim a importância de ações educativas que possam fortalecer a identidade negra e, dessa forma, preservar as narrativas culturais da comunidade. Tomamos como exemplo o terno de reis da Mulinha de Ouro, uma manifestação cultural que era tradição na região do Médio São Francisco. No Território Quilombola do Bebedouro, o reisado da Mulinha de Ouro era uma organizada e cantada pelo Sr. Gemiliano Pereira Brito. Hoje, essa expressão cultural não existe mais na comunidade, ficou guardada na lembrança dos moradores mais velho. Cabe, no entanto, ressaltar que houve por parte das lideranças da comunidade uma tentativa de resgate do terno de reis, mas esta foi frustrada, pois não houve interesse por parte de muitos moradores.

Desta forma, torna-se cada vez mais importante modificar as práticas curriculares de forma que as propostas educativas possam abordar as questões históricas e socioculturais dos territórios quilombolas, pois assim a escola estará valorizando a diversidade cultural dentro do espaço escolar e contribuindo para desenvolver nos estudantes a necessidade de preservar e valorizar as manifestações culturais de sua comunidade, despertando o sentimento de pertença e, com isso, fortalecendo a identidade étnico-racial.

O território quilombola é repleto de histórias, culturas, valores e tradições que fazem parte das narrativas de vida da população negra. Ele constitui o espaço vivido que reúne práticas culturais que permanece forte e enraizada na história da comunidade. Nas pesquisas realizadas sobre o Território Quilombola do Bebedouro e os sujeitos sociais que fazem parte desse território, observamos algumas tradições presentes na comunidade constituindo um verdadeiro patrimônio imaterial, como as benzedadeiras, o trabalho das parteiras e o uso das plantas medicinais.

Os conhecimentos medicinais simbolizam uma alternativa para a ausência do sistema de saúde em muitas comunidades rurais. Sobre esse aspecto, Clóvis Moura, na obra *Terra e Cidadania: terras e territórios quilombolas* faz a seguinte afirmativa:

O conhecimento e uso de plantas para fins curativos são traços que caracterizam as comunidades tradicionais, característica essa que só pode ser percebida como pertencentes a um **habitus** social, segundo o conceito de Bordieu, ou mesmo uma resposta adaptativa das comunidades, normalmente localizadas em locais de difícil acesso aos centros de saúde e por falta de infraestrutura de transporte. (MOURA, 2008, p.128 grifos do autor).

Portanto, a história da comunidade quilombola do Bebedouro segue uma trajetória semelhante à de várias outras comunidades quilombolas rurais no território brasileiro, onde enfrentam várias dificuldades relacionadas a infraestrutura e lutam para terem seu direito à terra reconhecido e legalizado pelos órgãos responsáveis. No que refere a infraestrutura nas comunidades, a ausência de serviços básicos a população quilombola tais como, a saúde e educação, entre outros, obrigam os moradores a deslocarem para a cidade para ter acesso a esses serviços, conforma ressalta Maria Domingas.

Hoje não temos mais a escola, a mesma fechou porque tinha poucos alunos. Os alunos foram para o quilombo Cariacá. Não tem posto médico, tudo que precisamos fazer vamos a Bom Jesus da Lapa. Para melhorar precisamos que o governo faça a demarcação das terras para as pessoas levantar a autoestima e trabalhar num pedaço de terra maior e produzir mais né, porque hoje o povo vive assim, ainda no sistema de pedacinhos de terra porque a terra não foi demarcada, temos o auto reconhecimento pela fundação cultural do Palmares, mas não temos ainda a terra demarcada. (M.D.B.S, moradora, 14 de abril de 2020).

Além dessas dificuldades, os moradores das comunidades quilombola acabam enfrentado dificuldades relacionadas as más condições das estradas da rodovia BR-160 que dá acesso à cidade de Bom Jesus da Lapa. A situação das estradas causa grande preocupação a população que utilizam a via para descolamento e transporte dos produtos comercializados na cidade.

Todas essas demandas levaram os moradores das comunidades a se organizarem, criando uma associação para lutar pelos direitos sociais⁶⁶ dos quilombolas. De acordo com Almeida (2015, p. 135) “o acesso aos direitos básicos, resultado da luta pelo reconhecimento social, é um passo em busca da conquista da cidadania”. Foi com esse sentimento, que em 1997 foi criada a ASPPEB - Associação Agropastoril dos Pequenos Produtores Rurais Quilombo

⁶⁶ O concerto das estradas, são um dos direitos sociais reivindicados pelas populações das comunidades quilombolas. Em agosto de 2020, uma manifestação denuncia a situação das estradas da BA-160 que liga Bom Jesus da Lapa a Malhada. A estrada dá acesso a várias comunidades rurais e quilombolas do município. Os manifestantes, que contaram com a presenças de movimentos sociais, quilombolas, pastorais da terra, entre outros, em um protesto pacifico bloquearam o trevo que dá acesso aos dois sentidos da BA-160 e também da BA- 430 sentido Riacho de Santana. Essa é uma luta antiga dos quilombolas, que vem sendo negligenciada pelo poder público. De acordo Padre Marco, missionário redentorista que trabalhava com comunidades quilombolas da Paróquia São João Batista, em Bom Jesus da Lapa, essa atitude configura racismo institucional.

Bebedouro que atua em defesa dos direitos sociais da comunidade, buscando trazer melhorias para a população. A associação tem um papel significativo na comunidade, pois atua representando os moradores nas reivindicações para garantir as necessidades básicas das famílias e na preservação da história da comunidade

Cabe ressaltar, que os moradores do território Bebedouro contaram com o apoio e a orientação das lideranças das comunidades quilombolas de Rio das Rãs e Araçá/Volta no processo de formação da associação dos moradores, reafirmando assim, os laços de solidariedade entre as comunidades quilombolas.

Ao realizar o estudo sobre o Território Quilombola do Bebedouro percebemos uma mobilização das lideranças e de alguns moradores em resgatar a história e as antigas manifestações culturais da comunidade. Utilizando a terminologia do francês Pierre de Nora (1993) a comunidade é um “lugar de memória” que se constitui a partir das relações entre o espaço e os sujeitos históricos que ali se encontram, dando assim, significado as histórias vividas. Por sua vez, essas histórias precisam ser transmitidas para as gerações futuras que não as vivenciaram, mas que fazem parte da sua história, fortalecendo desta forma o sentimento de pertencimento. Sem dúvida, o espaço escolar tem muito a contribuir nesse resgate histórico, pois ela poderá criar nas práticas pedagógicas mecanismos de respeito as diferenças étnico-raciais e de fortalecimento da identidade quilombola.

CAPITULO 4 - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL LINO SOARES.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo a distância entre o que fizemos e o que fazemos [...]

Paulo Freire⁶⁷

Reconhecer a importância da educação dentro da sociedade é, sem dúvidas, o caminho a ser trilhado em busca de uma sociedade justa e igualitária, onde o respeito ao outro, a sua história e a sua cultura sejam uma constante em todos os espaços sociais.

Neste cenário, destacamos as propostas do ilustre filósofo e educador Paulo Freire. Reconhecido como Patrono da Educação Brasileira, Freire defende a educação como ferramenta de emancipação e igualdade social, onde o indivíduo se reconheça enquanto sujeito histórico dentro da sociedade. Em *Pedagogia do Oprimido*, uma de suas obras mais importante, Freire concebe a educação como meio de libertação do homem. A proposta de uma Pedagogia Libertadora, elaborada pelo educador apresenta-se a favor de uma educação que liberte o homem da condição de oprimido, tornando-o autônomo e capaz de refletir criticamente a realidade social que o cerca.

A educação torna-se, portanto, um instrumento de transformação social, criando condições para que o indivíduo possa lutar pelos direitos que lhe foram negados, pelo reconhecimento de seus valores culturais e de suas tradições.

Paulo Freire (1970) defende uma educação que articule o conhecimento escolar com a realidade vivenciadas pelos estudantes, uma vez que estes chegam na escola com uma bagagem cultural que precisa ser respeitada, valorizada e inserida no currículo escolar.

⁶⁷ A epígrafe foi retirada do livro *Pedagogia de Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. A obra, publicada no ano de 2000, faz parte do acervo de Ana Maria de Araújo Freire. São 29 páginas manuscritas de cartas que Paulo Freire escrevia antes de falecer, em 02 de maio de 1997.

A Pedagogia Freireana influenciou educadores tanto no Brasil como no exterior, além de muitos movimentos sociais. Na obra *Ensinando a Transgredir: a educação como pratica da liberdade*, bell hooks (2013) destaca a importância dos ensinamentos de Paulo Freire em sua pratica pedagógica. Tocada por este pensamento, hooks (2013, p.31) afirma: “ Minha experiência com ele me devolveu a fé na educação libertadora. Eu nunca quisera abandonar a convicção de que é possível dar aula sem reforçar os sistemas de dominação existente”.

Influenciados pela pedagogia freireana e convictos de que a educação é o principal instrumento de luta contra a opressão e em prol a igualdade social, vários movimentos sociais lutaram para promover uma educação contra-hegemônica, libertadora e que respeite a historicidade de todos, independentemente da raça, gênero, sexo ou classe.

É importante destacar, que a educação constitui um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988 a toda a população brasileira, conforme estabelece o art. 205: “ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No entanto, em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, torna-se necessário uma educação que reconheça e valorize essa diversidade no espaço escolar, possibilitando assim, o desenvolvimento pleno de toda a população. Desta forma, torna-se oportuno indagar: que tipo de educação prevalece no sistema educacional de ensino? Como a história e a cultura dos negros e quilombolas estão inseridos neste sistema?

Embora vivamos em sociedade plural, de saberes plurais, ainda mantemos um modelo de ensino construído com base em um currículo monocultural e eurocêntrico que privilegia os saberes da cultura hegemônica em detrimento dos demais saberes que adentram o ambiente escolar. Um sistema educacional de ensino que acaba contribuindo para a perpetuação de práticas discriminatórias e racistas.

Nesta perspectiva, o lugar ocupado pela diversidade no currículo escolar foi de exclusão, onde a história e a cultura dos grupos étnicos-raciais foram negados, silenciados e invisibilizado. Romper com este modelo excludente e discriminatório que impera na educação brasileira, propondo práticas de ensino que reconheça e respeite as diferenças presentes no chão da escola constitui pautas reivindicatórias de vários movimentos sociais. Neste contexto, destacamos o protagonismo dos Movimentos Negros e Quilombola por políticas de ações

afirmativas⁶⁸ em prol de uma educação que valorize a história e as tradições culturais da população negra e quilombola. Ao destacar a educação como principal bandeira do Movimento Negro, Gomes afirma;

Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilidade da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações de seus militantes, elegeu e destacou a educação como um possível espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social. (GOMES, 2017, p. 24).

Nessa trajetória de lutas e reivindicações muitas ações afirmativas foram conquistadas pelo Movimento Negro como a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da rede de ensino da Educação Básica. Apesar dos grandes avanços, a educação das Comunidades Quilombolas carecia de políticas específicas que garantisse uma educação diferenciada para esses sujeitos sociais.

4.1 A educação escolar quilombola: conquistas e desafios

O reconhecimento de um sistema educacional que pudesse atender as especificidades das comunidades quilombolas tornou-se possível após uma longa trajetória de lutas e reivindicações protagonizadas pelo Movimento Negro e Quilombola, um coletivo político e social que acredita na educação como forma de combater o racismo e diminuir as desigualdades sociais.

Todas as reivindicações desse coletivo social possibilitaram que a Educação Escolar Quilombola fosse reconhecida como uma modalidade de ensino da Educação Básica

⁶⁸ A expressão “ações afirmativas” tem origem nos Estados Unidos, local considerado importante referência no assunto. No Brasil, com a redemocratização do país, a expressão passou a ser utilizada pelos movimentos sociais que cobravam ações do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia. Segundo o documento final da CONAE o termo “ações afirmativas” podem ser definidas como: “políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais (mulheres/homens, população LGBT - lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos) [...]. Elas implicam uma mudança cultural, pedagógica e política. Na educação, dizem respeito ao direito a acesso e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos, em todos os níveis e modalidades de educação. As ações afirmativas podem ser implementadas na forma de leis, de programas, de metas, de reserva de vagas, de preferência e de cotas. No Brasil, a modalidade cotas é a mais conhecida, sobretudo na educação superior.” (CONAE, 2010, p. 126).

representando uma política de ação afirmativa que visa a ressignificação do currículo, dando visibilidade a história, a cultura e os saberes tradicionais da população quilombola.

Vale ressaltar, que durante o processo de redemocratização do país, o debate em prol de uma educação diferenciada para a população quilombola ganha maior visibilidade. Neste período, vários sujeitos sociais cobraram ações que pudessem reverter o quadro de exclusão e silenciamento que ocupava a história da população negra e quilombola no espaço escolar. Sobre esta questão, Macêdo faz a seguinte consideração:

A partir da redemocratização do país na década de 1980, os movimentos sociais em especial o movimento negro, os/as educadores/as e os/as pesquisadores/as negros/as e não negros/as, de forma mais contundente, denunciam as políticas educacionais brasileiras universalistas e racistas e levantam a bandeira em prol uma educação antirracista, que tenha a diferença como uma riqueza nas políticas curriculares, nas práticas pedagógicas e nos programas de formação de professores. (MACÊDO, 2015, pp.85-86).

No entanto, somente em 2010 durante a Conferência Nacional de Educação - CONAE⁶⁹ que o direito de uma educação que respeite e valorize as especificidades históricas e culturais da população quilombola tornou-se uma ação concreta.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola definem esta modalidade de ensino, como: “Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, p.27).

A definição de Educação Escolar Quilombola apresentada pelas referidas diretrizes curriculares remete à realidade vivenciada pela Escola Municipal Lino Soares, *lócus* onde foi realizada o presente estudo. Localizada na Comunidade de Curral das Vargens, na zona rural

⁶⁹ A Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorreu em Brasília-DF no período de 28 de março a 1º de abril de 2010 e teve como tema central: *Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. A conferência “constituiu-se num acontecimento ímpar na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil e contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes” (CONAE, 2010, p.10). A conferência resultou na elaboração do documento com as metas, diretrizes e ações para a política nacional de educação e para a formulação do Plano Nacional de Educação no período de 2011-2020. Para conhecer as propostas do CONAE, consulte: CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**- Documento Final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf> Acesso em: 20/09/2021.

do município de Bom Jesus da Lapa-Ba a escola atende uma clientela bastante diversificada que residem na comunidade citada e oriundos de comunidades dos Territórios Quilombolas Araçá/Volta e Bebedouro, que serão analisados no decorrer deste capítulo.

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi elaborada após a realização de várias consultas públicas onde as vozes dos quilombolas que durante muito tempo foram silenciadas passam a direcionar os caminhos a serem trilhados para a elaboração de uma educação que dialogue com a realidade político e sociocultural dos Territórios Quilombolas. Para Fiabani as diretrizes contribuíram para ressignificar a definição de escola. Segundo o autor:

A antiga definição de escola como lugar de produção/aquisição de saber, sobretudo, o saber científico, tido como verdade inquestionável, será alterada com as novas diretrizes, pois haverá a contribuição do saber ‘popular’, resultado dos acúmulos de experiências daqueles que lutaram pela sobrevivência, descolados dos conhecimentos produzidos em laboratórios. (FIABANI, 2013, p.349).

Para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram realizadas três audiências públicas nos estados do Maranhão, Bahia e Distrito Federal⁷⁰. As audiências tiveram como tema: *A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos* e contaram com a participação de vários atores sociais que reivindicavam a construção de uma política educacional que valorizassem as particularidades históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, as discussões realizadas durante as audiências públicas revelaram uma consciência política das comunidades quilombolas sobre a dívida histórica do poder público com as populações negras. Desta forma, este grupo social denunciava a situação de abandono que se encontravam as escolas públicas, reivindicavam o

⁷⁰ De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/12 a escolha dos estados do Maranhão e da Bahia para realização das audiências públicas “deve-se ao contingente populacional quilombola, a intensa articulação política e a capacidade de congregar municípios do entorno e das Regiões Norte e Nordeste” (BRASIL, 2012, p. 3). Já o Distrito Federal foi escolhido por ser a sede do Conselho Nacional de Educação – CNE e por articular a participação de outras regiões do país. É importante ressaltar, que a terceira audiência pública, realizada no dia 07 de novembro de 2011, em Brasília - DF houve uma redução do número de participantes devido a realização da *Marcha Nacional na Campanha em Defesa dos Direitos Quilombolas* que acontecia na mesma data e que reuniu vários quilombolas de várias partes do território brasileiro. Realizada no dia Nacional de Luta Pela Regularização Fundiária., a Marcha reuniu na Esplanada dos Ministérios para cobrar do governo federal agilidade no processo de demarcação de terras, além de reivindicar o acesso as políticas sociais, com o direito à terra, à cultura, à educação, entre tantos outros.

direito a uma educação de qualidade. Sobre o direito à educação para a população negra, o referido Parecer afirma: “Um direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecido. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência de sua cultura”. (BRASIL, 2012, p.18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola⁷¹, implantados em 2012, representou um grande avanço na História da Educação no Brasil, na qual, a história e a cultura dos grupos historicamente silenciados e excluídos ganharam visibilidade no espaço escolar. Com base, nessa Diretrizes estabelecido pelo Parecer CNE/CNB, 16/2012, afirma que:

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

É importante ressaltar, que mesmo com todas as orientações da Diretrizes Curriculares, a construção de práticas pedagógicas que dialogue com saberes tradicionais da comunidade quilombolas, ainda constitui um grande desafio, uma vez que os aportes legais não garantem a implantação de prática diferenciadas no espaço escolar.

É a partir dessa abordagem teórica que iremos analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Escola Municipal Lino Soares e a relação da escola com a realidade histórico, social e cultural dos (as) estudantes das comunidades quilombolas localizados ao entorno da região que frequentam a unidade escolar.

⁷¹ Segundo Oliveira (2017) a Bahia foi o terceiro estado a pensar em um currículo diferenciado para a Educação Escolar Quilombola, propondo um debate para a construção das diretrizes curriculares para esta modalidade de educação. De acordo com a autora o início do debate ocorreu através da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – Sepromi, em 2007 e pela Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, em 2008. Todavia, apesar do estado da Bahia ter iniciado o processo de elaboração do texto base referência para a construção das Diretrizes da Educação Quilombola do Estado da Bahia antes do CNE, devido à falta de recursos e falta de articulação do estado, as referidas diretrizes só foram homologadas em 2013, perdendo assim, a oportunidade de sair na frente das diretrizes nacionais.

4.2 Escola Municipal Lino Soares: “uma escola, muitas culturas”.

Vivemos numa sociedade plural, com saberes plurais e com uma cultura plural. Sociedade que tem suas raízes históricas marcadas pela miscigenação e pela diversidade cultural. Diversidade que ultrapassa os muros da escola, transformando-a em um espaço de encontros, como afirma Nascimento (2010, p.167): “A escola é um espaço de encontro. Nesse espaço encontramos com a diversidade. Entretanto, nem sempre – ou quase nunca – esses encontros são pacíficos”.

É dentro desse cenário de diversidade que a escola precisa atuar, em cenário que desafia a escola a incluir as diferentes culturas e os diferentes saberes em sua prática pedagógica, rompendo assim, com o padrão de ensino que desconsidera as particularidades de todos os estudantes. Diante da reflexão sobre a diversidade cultural no ambiente escolar, recorreremos aos estudos realizados por Nilma Lino Gomes que afirma:

Refletir sobre a escola e a adversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceita-las e coloca-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. E o reconhecimento das diferenças não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história [...]. Reconhecer as diferenças implica em romper com preconceitos, em superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro. (GOMES, 1999, s/p).

Por tanto, é preciso pensar a escola como um espaço sociocultural, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas em todas práticas educativas.

A Escola Municipal Lino Soares, localizada na comunidade de Curral da Várzeas, zona rural do município de Bom Jesus da Lapa, foi inaugurada em 1987⁷², conforme relato de um dos mais antigos moradores da comunidade, embora não tivemos acesso a documentos que comprovasse a referente data.

A educação formal da comunidade de Curral das Várzeas, acontecia por iniciativa dos moradores e antes era realizada em ambientes improvisados, sem sede própria, como relata o

⁷² Durante a realização da pesquisa, não conseguimos informações que comprove a data de fundação da escola. O Projeto Político Pedagógico da escola não consta essa informação e a Secretaria de Educação, por estar em reforma não nos forneceu essa informação.

Sr. Valdecir, morador da comunidade: “ [...] é, sobre a escola, não tinha sala de aula, era debaixo de lona, sala das casas de algumas pessoas, sala de aula primeira que teve foi essa”. (V.S.S, morador, 13 de setembro, 2021).

Através das informações apresentadas acima, percebemos que o processo de escolarização foi uma iniciativa da comunidade devido as dificuldades de deslocamento para a cidade. A construção de um prédio para abrigar a escola, foi uma grande conquista para os moradores da comunidade e das localidades em seu entorno.

Sobre a implantação da escola na zona rural de Bom Jesus da Lapa, vale destacar o estudo realizado por Purificação (2015), que nos esclarece sobre as primeiras iniciativas de construção de prédios escolares na zona rural do referido município. De acordo com Purificação (2015) a implantação das primeiras escolas no interior do município ocorreu em 1954, somente nos povoados de Favelândia e Sítio do Mato, por serem os povoados que tinham maior número de habitantes. Purificação (2015, p.96) também destaca que: “essas iniciativas com muita deficiência visavam atender o ensino primário, não dispondo de água encanada e energia elétrica. Não havia exigência de magistério para o ofício de professor, realidade que perdurou por muitos anos”

Figura 5 – Escola Municipal Lino Soares



Fonte: Acervo pessoal

A Escola Municipal Lino Soares atende uma clientela bastante diversificada que reside na comunidade citada, localidades do seu entorno e nos Territórios Quilombolas Araça/Volta e Bebedouro. A escola atualmente atende 202 estudantes distribuídos nos três turnos. As modalidades de ensino oferecidas são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, EJA, Alfabetiza Lapa⁷³. Além dessas modalidades, a escola oferece ensino médio que funciona como extensão do Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães que assume toda a responsabilidade sobre o ciclo de formação. O quadro 1, demonstra a distribuição dos alunos por modalidade de ensino e turno.

Quadro 2: Alunos por turno e modalidade de ensino

Turno	Modalidade	Total de Alunos(as)
Matutino	Educação Infantil	21
	Ensino Fundamental I	39
Vespertino	Multisseriada	19
	Ensino Fundamental II	78
Noturno	EJA	26
	Alfabetiza Lapa	19
Total Geral de Alunos(as)		202

Fonte: Elaborado pela autora com base no relatório de matrícula (2021).

A Escola Municipal Lino Soares é uma instituição de pequeno porte e bem conservada. Onde, seu corpo administrativo e pedagógico é composto por: 1 diretor, 1 coordenador, 10 professores, 2 merendeiras, 1 secretária, 2 auxiliares de serviços gerais e 2 porteiros. Sua estrutura física possui: 5 salas de aula, 2 banheiros, 1 sala do professor, 1 sala onde funciona a

⁷³ O programa Alfabetiza Lapa foi uma terminologia utilizada pelo município de Bom Jesus da Lapa para alfabetizar jovens e adultos que ficaram fora da escola. O programa de alfabetização foi inserido no Plano Municipal de Educação – PME no ano de 2017. O programa tem o intuito de elevar a taxa de alfabetização dos jovens e adultos, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. O projeto Alfabetiza Lapa está inserido no contexto do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que é regido pela Lei nº 11.507/2007, criado pelo governo federal, que disponibiliza recursos financeiros para custeio de ações em torno da alfabetização do público alvo e tem como objetivo contribuir com a universalização do ensino fundamental, promovendo apoio a ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios.

direção/secretaria, 1 sala de leitura, 1 cozinha, 1 depósito, pátio e quadra poliesportiva coberta. A escola está passando por reforma na sua estrutura física que passará a contar com mais 1 sala de aula e 1 refeitório.

A escola não é classificada no censo escolar como Escola Quilombola. Entretanto, a escola atende uma clientela oriundas das comunidades quilombolas de Coxo, Retiro, Pedras (Território Araçá /Volta), Capão de Areia e Bebedouro (Território Bebedouro). Segundo dados fornecidos pelo diretor, dos 202 alunos matriculados dentre eles 36 são quilombolas, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 3: Números de alunos quilombolas por turno e turmas

Turno	Turma	Total de Alunos(as)
Matutino	1º Período - Educação Infantil	2
	2º Ano - Ensino Fundamental I	3
	3º Ano - Ensino Fundamental I	3
Vespertino	Multisseriada - 4º / 5º Ano	3
	6º Ano - Ensino Fundamental II	1
	7º Ano - Ensino Fundamental II	4
	8º Ano - Ensino Fundamental II	11
	9º Ano - Ensino Fundamental II	7
Noturno	EJA - 6º / 7º Ano	1
	EJA - 8º / 9º Ano	1
Total Geral de Alunos(as)		36

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fichas individuais do aluno. (2021).

Os alunos provenientes das comunidades quilombolas enfrentam vários desafios para ter acesso à educação escolar, um deles é o deslocamento da comunidade para a escola. Antes da pandemia da COVID-19, os estudantes deslocavam diariamente de suas comunidades para a escola através do transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal. O trajeto entre casa/escola variava entre 5km à 10km, dependendo da comunidade onde esses estudantes residem. Durante o período de chuvas na região a circulação do transporte escolar era interrompida pela impossibilidade de acesso às localidades e as aulas eram suspensas temporariamente.

No início do ano letivo de 2020, com a propagação da pandemia causada pelo coronavírus – COVID-19, a Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa, decretou a suspensão

das aulas presenciais em todo o município. Neste cenário, a Secretaria de Educação, os gestores e professores tiveram que buscar soluções para defender o direito à educação, garantido pela Constituição de 1988. A solução encontrada pela a Escola Municipal Lino Soares, assim como de tantas outras escolas, foi adotar o ensino remoto. Com isso, os estudantes recebiam as atividades quinzenalmente. Essas atividades eram retiradas pelos estudantes que moravam próximos à escola e para os estudantes que moravam em localidades distantes as atividades eram enviadas pelo transporte escolar. Sobre os efeitos da pandemia na educação brasileira, concordamos com Paiva ao afirmar:

No Brasil, as soluções adotadas variaram de acordo com as condições de cada estado ou município. Não podemos ignorar que, em alguns casos, o que foi feito não pode ser chamado de ensino. Um exemplo foi a entrega de material impresso nas casas dos alunos, como aconteceu em alguns municípios. Apesar de louvável, isso não poderia ser chamado de ensino, pois não houve nenhum tipo de interação entre alunos e professores e nem processo de avaliação. (PAIVA, 2020, p.64).

É verdade que as escolas não estavam preparadas para essas mudanças provocadas pela pandemia. Muitas comunidades não têm acesso à rede de internet e, as que possuem, muitos alunos não dispõem de computador, tablete ou celular. Esse cenário de incertezas revelam a grande desigualdade que assolam o ensino público em nosso país.

É importante destacar que ao traçar o perfil da escola, onde a pesquisa foi realizada, ficou evidente a diversidade presente no chão da escola, reforçando afirmativa de uma escola plural, com saberes plurais e de uma cultura plural. Segundo Gadotti:

A escola não deve apenas transmitir conhecimentos, mas também preocupar-se com a formação global dos alunos, uma visão onde conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso saber trabalhar com as diferenças, isto é, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las e aceitar que para me conhecer, preciso conhecer o outro. (GADOTTI, 1997, p. 120).

Portanto, a escola deve ser um espaço que acolha, valorize e respeita as diferenças, contribuindo assim, no fortalecimento da identidade étnico cultural dos estudantes. A seguir, analisaremos as práticas de ensino e o Projeto Político Pedagógico adotado pela escola, com vistas a compreender como as especificidades dos estudantes são abordados no ambiente escolar.

4.3 Reflexões sobre o Projeto Político Pedagógico e as práticas docentes.

Há muito tempo o debate sobre diversidade adentrou o espaço escolar. O caráter monocultural de ensino passa a ser questionado e os educadores são convidados a ressignificar suas práticas de ensino para que as diferentes culturas e diferentes saberes sejam reconhecidos e valorizados. Nessa perspectiva, Gadotti afirma:

A escola deve ser local, como ponto de partida, mais tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada, isto é, deve valorizar a cultura local – a cultura primeira do aluno – e redimensioná-la na relação com outras culturas, não ficando, por tanto, apenas nela. (GADOTTI, 1997, p.118).

Considerando a afirmativa de Gadotti sobre a importância de valorizar as diferentes culturas presentes no espaço escolar, analisamos as práticas de ensino da Escola Municipal Lino Soares para compreender como a cultura primeira do aluno é abordada pela equipe docente. Entretanto, é preciso anteriormente refletir sobre a relação entre a escola e a cultura. A escola é, sem dúvida, um espaço sociocultural. Nesse espaço são estabelecidas relações sociais entre diferentes sujeitos e diferentes culturas. Nesse sentido, concordamos como Moreira e Candau (2003, p.159) ao afirmar: “Não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente”.

Os autores afirmam ainda, que a relação entre a escola e cultura não podem ser concebidas separadamente, uma vez que as mesmas estão profundamente entrelaçadas. Apesar da escola ser reconhecida como uma instituição cultural, o reconhecimento e o respeito às diferentes culturas que adentram o espaço escolar ainda constituem um grande desafio, pois exige romper paradigmas e estabelecer uma prática pedagógica que afirme caráter multicultural da educação brasileira. Assim, para Moreira e Candau:

A escola sempre teve dificuldades de lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de cultura constituir o grande desafio está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

Essas afirmações nos levam a refletir sobre o tratamento que a Escola Municipal Lino Soares tem dado à história e à cultura dos seus estudantes. A referida escola funciona sob a direção do professor Jeferson Cardeal dos Santos, que vem desempenhando a função de gestor

desde 2012. Durante a realização da entrevista com o gestor não havia nem vice-diretor (a) nem mesmo coordenador (a) pedagógico (a). Em Julho de 2021, professor Neilton Alves Pereira, morador da comunidade de Curral da Várzeas, assumiu a função de coordenador pedagógico.

O quadro docente é formado por dez professores (as), sendo quatro efetivos e seis contratados. É importante destacar que durante as suspensões das aulas presenciais, todos os funcionários contratados da escola tiveram seus contratos suspensos. Essa medida, sem dúvida, acabou interferindo na questão pedagógica, uma vez que as atividades dos estudantes eram feitas por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação que desconheciam a realidade sociocultural dos estudantes.

Ao refletir sobre a situação citada, percebemos quanto a educação escolar é vista de forma hegemônica e padronizada, desconsiderando as especificidades dos estudantes, visto que as atividades eram padronizadas em toda a região de acordo com o ano escolar do estudante. Por essa razão, a pesquisa com a equipe docente só pode ser realizada no primeiro semestre de 2021, quando os professores foram recontratados. Dos dez professores, apenas cinco aceitaram participar da pesquisa. O perfil dos educadores, da coordenação pedagógica e da direção pode ser observado no quadro a baixo. Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, não informaremos os nomes dos docentes sendo esses denominados como professor A, B, C, D, E, F e G.

Quadro 4: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Professor	Gênero	Raça/Etnia	Faixa Etária	Formação Inicial	Atuação	Tempo de Serviço	Vínculo de Trabalho
Docente A	Masculino	Pardo	Entre 41 à 55	Superior em andamento	Professor	Mais de 10 anos	Efetivo
Docente B	Feminino	Parda	Entre 20 à 30	Superior em andamento	Professora	Entre 3 à 5 anos	Contratada
Docente C	Feminino	Parda	Entre 20 à 30	Superior completo	Professora	Entre 1 à 2 anos	Contratada
Docente D	Masculino	Pardo	Entre 41 à 55	Superior com especialização	Professor	Mais de 10 anos	Efetivo
Docente E	Masculino	Pardo	Entre 41 à 55	Superior com especialização	Professor	Entre 11 à 15 anos	Efetivo
Docente F	Masculino	Pardo	Entre 31 à 40	Superior com especialização	Coordenador	Entre 6 à 10 anos	Contratado
Docente G	Masculino	Negro	Entre 41 à 45	Superior com especialização	Diretor	8 anos	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos durante a pesquisa (2021).

Através dos dados acima, percebemos, que a maioria da equipe pedagógica, que participaram da pesquisa autodeclararam-se como pardos⁷⁴, uma característica do Censo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Entretanto, cabe aqui ressaltar, que a definição de negro proposta pelo Movimento Negro abrange todos que se afirmam como pretos ou pardos, de acordo com o atual sistema de classificação étnico-racial do IBGE.

Em 2010, o Movimento Negro consegue inserir a definição de negro no Estatuto da Igualdade Racial. De acordo com a Lei 12.288/2010, que institui o Estatuto de Igualdade Racial, em seu Art. 1º considera-se: “[...] população negra: o conjunto de pessoas que se auto declaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usada pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga”. (BRASIL, 2010, p.1). É importante destacar que a inclusão da categoria parda na definição de população negra é uma conquista contra a política de embranquecimento da população brasileira proposta pelas elites em momentos da história do Brasil.

No tocante a formação dos educadores que participaram da pesquisa, foi possível constatar que alguns já concluíram o ensino superior e outro ainda estão cursando. A maioria dos educadores que tem formação superior nos cursos de licenciaturas, sendo elas: Pedagogia, Geografia, Matemática e Biologia. Apenas um dos docentes tem formação superior no curso de Tecnologia em Gestão Ambiental. Verificamos também, que os profissionais que atuam como docente na escola apenas um é morador da Comunidade de Curral da Várzeas. Dois professores moram em localidades próximas como Riacho de Baixo e Fazenda Cabeça do Boi, um mora no Povoado de Laguna, pertencente ao município de Riacho de Santana e os demais residem na cidade de Bom Jesus da Lapa. Esses professores fazem o trajeto diariamente utilizando os próprios recursos. Apenas o gestor da escola, que embora tenha residência fixa na cidade,

⁷⁴ A historiografia demonstra do uso do termo pardo é bastante antiga, na carta de Caminha já havia referência ao termo ao falar sobre os habitantes da terra. A classificação racial empregada pelo IBGE era baseada na “cor da pele”. Desde do primeiro Recenseamento do Brasil, realizado em 1872, onde as pessoas eram classificadas como preta, parda, branca ou caboclo. No Censo as pessoas livres podiam se autot classificar, mas os escravos eram classificados em duas categorias: preto e prado. Segundo Osorio (2013, p.87-88) “a categoria preta e parda eram as únicas aplicáveis à parcela escrava da população, embora pudessem também enquadrar pessoas livres, assim nascidas ou alforriadas”. Em 1888, após a abolição da escravatura, o Censo não foi realizado. Em 1890, durante o segundo recenseamento, o termo pardo foi substituído por mestiço. A categoria parda, no Censo de 1940, era utilizada para classificar todos que se declaram como índio, caboclo, mulato, moreno, etc. A partir de 1950 houve um aumento significativo do número de pardos e uma redução do número de pretos, que para alguns autores, como Munanga (1999; 2008) e Oliveira (1999) era um desejo de embranquecimento da população brasileira.

possui também, uma residência na comunidade, onde reside durante os dias letivos com intuito de oferecer maior assistência a unidade escolar.

4.3.1 Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Lino Soares.

Gadotti (1997, p.117) em sua abordagem sobre as múltiplas culturas presentes no espaço escolar, afirma: “Uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural, capaz de ouvir, de prestar atenção ao diferente, de respeitá-lo”. Nesse cenário, a escola constitui um espaço de diferentes saberes e diferentes culturas que precisam ser respeitadas e valorizadas em suas práticas pedagógicas, promovendo assim, uma educação multicultural.

Partimos desse ponto de vista, buscamos compreender como são tratadas às especificidades étnicos culturais dos estudantes no ambiente escolar, iniciamos analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que estrutura, organiza e direciona os trabalhos educativos da escola.

Vieiga ao definir o Projeto Político Pedagógico, afirma:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. (VIEIGA, 1998, p.12).

O PPP constitui-se assim, um documento que organiza o trabalho pedagógico da escola, tornando-se um referencial para a prática docente na sala de aula. Nesse sentido, na análise do PPP da Escola Municipal Lino Soares, procuramos compreender a relação da escola com os diferentes saberes, conhecimentos e culturas presentes no espaço escolar. Tomaremos com base as orientações das Leis nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado em 2015 e teve a participação de toda comunidade escolar. Segundo destacou o diretor, o mesmo precisa ser reformulado, o que não aconteceu até o presente momento. Ao analisar o documento podemos perceber que o

mesmo se encontra bastante defasado em relação a própria organização da estrutura escolar, por isso, algumas modalidades de ensino existentes na escola não foram mencionadas no PPP.

Vieiga (1998) ao analisar a função do PPP, nos ajuda a compreender sua importância na organização pedagógica da escola. Segundo a autora:

O projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula incluindo sua relação como contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. (VIEIGA, 1998, p.14).

É notório a importância que o PPP tem dentro da Unidade Escolar, visto que constitui um documento orientador das ações educativas que deveriam ser desenvolvidas pela escola de forma a construir uma educação de qualidade para todos. Por tanto, o mesmo não deve ser elaborado para cumprir as exigências burocráticas da Secretaria de Educação, tampouco ser construída sem a participação de toda a comunidade escolar, visto que o PPP representa a identidade da escola.

De acordo com o PPP, a filosofia da Escola Municipal Lino Soares “é o compromisso com a formação ética, política e social dos educandos, **respeitando seus saberes e o meio em que vivem** para a transformação social” (PPP, 2015 p.14, grifo nosso). Ao fazer referência ao “meio em que vivem” em sua concepção filosófica, o PPP está direcionando suas ações educativas voltadas para educação do campo, visto que, os estudantes matriculados na unidade de ensino são moradores das comunidades rurais. De acordo com o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Política Nacional da Educação do Campo, em seu Art. 1º, § 1º, entende-se por:

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, **os quilombolas**, as caiçaras, os povos das florestas, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2012, p.81, grifo nosso).

Logo, embora os quilombolas estejam inseridos como populações do campo, existem algumas especificidades dos territórios quilombolas que não são contemplados pelas escolas do campo. Assim, não existem no PPP da escola nenhuma referência à educação quilombola e nem ações isoladas destinadas a valorização e fortalecimento da identidade dos estudantes quilombolas.

Notamos também, que apesar de se preocupar com a educação voltada para a realidade dos estudantes, em nenhum momento a uma referência aos estudantes das comunidades quilombolas, como podem ser observadas nas metas elencadas no PPP da escola. Por tanto, o PPP desconsidera a educação quilombola como uma modalidade de ensino da educação básica, o que justifica a ausência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola neste documento.

Cabe aqui ressaltar, que apesar da Escola Municipal Lino Soares receber alunos oriundos de territórios quilombolas de seu entorno, o mesmo não é considerado oficialmente como uma escola quilombola. Entretanto, de acordo com o texto de referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

[...] a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Além de focalizar a realidade de escolas enraizadas em territórios quilombolas e no seu entorno, ela se preocupa com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos no Brasil em todas as escolas da Educação Básica. (BRASIL, 2011, p.28):

Nesse sentido, Projeto Político Pedagógico da escola não reflete a realidade de todos os sujeitos que fazem parte da equipe discente da escola, fazendo com que a história e os saberes desses estudantes sejam invisibilizados e silenciados no chão da escola. Portanto, é importante que a escola possa discutir a necessidade de inserir no PPP da escola questões relacionadas a diversidade étnico-racial. Além da ausência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola no PPP, este também não faz nenhuma menção à Lei nº 10.639/2003 e, tampouco, cita as Diretrizes Curriculares para a Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Logo, o PPP não contempla as discussões sobre as diversidades étnico-racial dos estudantes e nem propõe ações educativas que valoriza e respeite a história e a cultura afro-brasileira no fazer pedagógico. Além disso, as ausências dessas questões interferem na construção de práticas pedagógicas que respeite as diferenças raciais e promova uma educação antirracista. Concordamos com Cavalleiro ao afirmar:

[...] o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher materiais didáticos e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade. [...]. Isso, estimula a busca de

material pedagógico alternativo que auxilie a explicitação e a reflexão sobre a questão racial. (CAVALLEIRO, 2001, p.155).

Em relação aos objetivos do Projeto Político Pedagógico da Escola, observamos que existem dois objetivos que mencionam a realidade sociocultural dos educandos, sendo eles:

- ✓ Promover eventos culturais que envolvam os segmentos da comunidade e a participação dos educandos para a formação social.
- ✓ Realizar visitas comunitárias visando conhecer a realidade sociocultural da clientela escolar.

Esses objetivos dão indícios da importância de conhecer a realidade dos alunos, embora não apresentem nenhuma proposta relacionada a esses objetivos.

O PPP constitui um importante documento para as instituições de ensino, definindo uma identidade e indicando os caminhos a serem trilhados para promover um ensino de qualidade. Sendo assim, a construção do PPP deve ser realizada coletivamente com todos os segmentos que fazem parte da comunidade escolar.

Ao analisar o PPP da Escola Municipal Lino Soares, foi possível observar que o mesmo necessita ser revisado e atualizado para que possa contemplar as demandas de uma sociedade marcada pela diversidade e, dessa forma, construir uma educação onde os aspectos históricos e culturais de todos os estudantes sejam valorizados no ambiente escolar promovendo uma educação multicultural e cidadã.

4. 3. 2 A diversidade étnica e cultural no espaço escolar: desafios da prática docente.

O debate sobre as relações étnico-raciais e culturais no ambiente escolar tornaram-se mais intensa no início do século XXI com as políticas de ações afirmativas voltadas para a população afrodescendente. Essas medidas, resultados de uma trajetória de lutas e reivindicações do Movimento Negro, nos leva a refletir acerca das práticas docentes no chão da escola.

Vivemos em um país multicultural, formado por diferentes culturas que se encontram no espaço escolar. Essas diferentes culturas precisam estar inseridas no fazer pedagógico, superando a perspectiva monocultural que influenciou e continua influenciando as práticas educativas nas instituições de ensino. Sabemos que trabalhar com a diversidade étnica e cultural

no espaço escolar é uma tarefa desafiadora, exige a descolonização dos saberes e do currículo e o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais no contexto escolar.

Cadau (2012) colabora com a discussão sobre a diversidade cultural no cotidiano escolar ao considerar imprescindível o diálogo entre os diferentes conhecimentos e saberes e o reconhecimento das diferentes culturas nas práticas educativas. Nesse contexto, consideramos importante compreender o conceito de cultura para desconstruir a visão de um cultura-padrão marcada pelo etnocentrismo que tende ao olhar a cultura que diverge desse modelo como uma cultura inferior.

O conceito de cultura não é unânime. Existem diferentes definições do termo que podem ser encontradas em vários estudiosos. Laraia apresenta o conceito de cultura como sendo:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativas, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. (LARAIA, 2009, p.68)

O autor deixa evidente na afirmativa a importância da cultura sobre o homem. Para Laraia (2009) o ser humano é produto do ambiente cultural no qual foi criado. O autor afirma também que a forma do indivíduo perceber o mundo ao seu redor também é cultura. Na concepção de Paul Claval o termo cultura pode ser compreendido como:

[...] a soma dois comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e em outra escala, pelo conjunto dos grupos que fazem parte. A cultura herança transmitida de uma geração a outra. (CLAVAL, 2001 apud DUTRA, 2015, p. 101).

Nota-se que Paul Claval apresenta uma visão antropológica de cultura que pode ser compreendida como um conjunto de crenças, costumes, saberes e todos os conhecimentos que o homem vai adquirindo como membro de uma sociedade. Cabe aqui destacar, que não existe um conceito homogêneo de cultura, assim como não existe uma cultura padrão, portanto, não existe uma cultura melhor ou pior que a outra, mas diferentes culturas.

O reconhecimento dessas diferentes culturas no ambiente escolar requer práticas pedagógicas que aborde a diversidade cultural dos estudantes, permitindo que cada indivíduo

se sinta pertencente ao processo educativo. Dessa maneira, torna-se necessário inserir o universo cultural dos estudantes no currículo escolar, promovendo uma educação multicultural.

Recorremos a Moreira e Candau (2003) nas discussões sobre a diversidade cultural no espaço escolar. Segundo os autores (2003, p.161) “a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaço para a manifestação e a valorização das diferenças”.

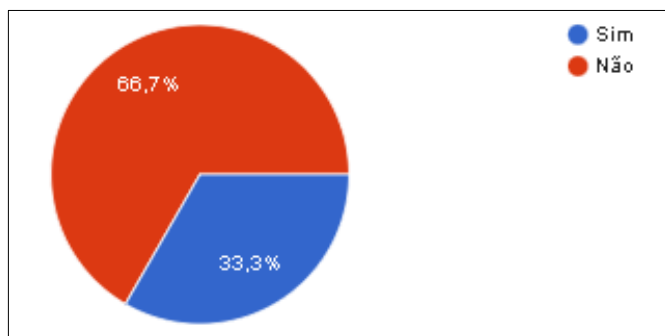
Nesse contexto, lançaremos um olhar sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da Escola Municipal Lino Soares, buscando compreender se existe algum diálogo entre essas práticas com a diversidade étnico-racial e cultural dos estudantes. Para investigar as práticas desenvolvidas pelo corpo docente foram aplicados questionários através do Google Forms. Nem todos os professores responderam o questionário, apenas seis docentes participaram da pesquisa, sendo que um desses docentes assumiu a função de coordenador pedagógico.

A abordagem das questões étnico-raciais e culturais devem estar presentes em todos os espaços da escola, transformando-a em ambiente multicultural e pluriétnico. Nesse contexto, os professores exercem um importante papel, pois deixam de ser meros transmissores de conhecimento para se tornar um agente transformador do processo educativo. Processo que reconhece e valoriza a realidade sociocultural dos estudantes em sua prática docente.

A formação inicial e continuada dos professores é de suma importância, uma vez que possibilita refletir sobre sua prática e viabiliza a ampliação dos seus conhecimentos. Como dizia Paulo Freire (1991, p.58): "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática". Nessa perspectiva, a formação permanente dos educadores cria oportunidades para prepara-los e capacitá-los para lidar com as novas demandas existentes na promoção de uma educação multicultural.

Ao refletir sobre a formação inicial dos docentes da Escola Municipal Lino Soares, identificamos uma ausência da discussão da temática ético-racial na formação acadêmica da grande maioria dos docentes. Nessa mesma direção, percebemos que a maioria dos professores não participaram de nenhuma formação continuada nos últimos dois anos que abordassem temáticas relacionadas a trajetória histórica, política e cultural da população negra e quilombola. Os dados, indicam também, que dois dos professores nunca participaram de nenhuma formação continuada durante sua atuação docente. Esses dados, podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Discussão da temática étnico-racial na formação inicial e continuada dos docentes.



Fonte: Dados obtidos com base na pesquisa realizada pelo Google Forms.

É importante destacar que a presença de conteúdos relacionados as questões étnico-raciais na formação inicial e continuada dos docentes propicia elementos para que os educadores se sintam qualificados e aptos adotar prática pedagógica que aborde a diversidade cultural na sala de aula, dando visibilidade as temáticas que durante muito tempo foram silenciadas e invisibilizadas no currículo escolar. Entretanto, os professores assinalaram a presença de temas relacionados a temática étnico-raciais durante a Jornada Pedagógica realizadas durante o início do ano letivo. Contudo, percebemos que a abordagem da temática Educação do Campo, ainda constitui o tema central do debate. Esses relatos, dão indícios que não há um debate sobre as especificidades dos estudantes das comunidades quilombolas, sendo estas abordadas dentro do contexto da Educação do Campo. Segundo Gomes:

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. (GOMES, 2001, p.86).

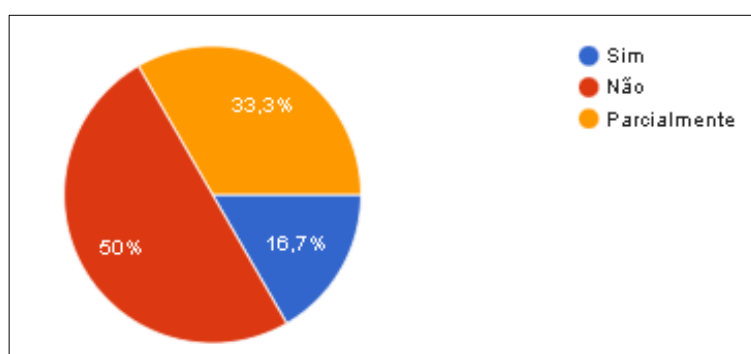
Entre ausências e silenciamentos, a inclusão das questões étnico-raciais e culturais no currículo escolar e nas práticas de ensino realizadas pela equipe docente constitui um grande desafio a ser enfrentado. Para Cavalleiro:

[...] ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnica. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições

sociais favorece que se entenda a diferença com desigualdade e os negros como sinal de desigual e inferior. (CAVALLEIRO, 2018, p. 20):

Nesse contexto, a inserção das questões relacionadas à diversidade étnico-cultural nas práticas pedagógicas tem se tornado imprescindível para descolonizar o currículo e romper com caráter homogêneo de ensino. Em relação as práticas de ensino da Escola Municipal Lino Soares, percebemos que os professores têm opiniões diferenciadas quanto a presença da diversidade étnico-raciais em suas práticas de ensino, como pode ser observado no gráfico 2:

Gráfico 2: A presença da diversidade étnico-raciais na prática pedagógica.



Fonte: Dados obtidos com base na pesquisa realizada pelo Google Forms.

Os dados revelam que a maioria dos docentes, quatro entre os seis professores que participaram da pesquisa não abordam questões sobre a diversidade sobre em sua prática de ensino. A abordagem do tema por um docente da escola, ainda que não seja o quantitativo ideal, possibilita uma mudança de postura diante da diversidade que adentram o ambiente escolar, reconhecendo e valorizando essas diferenças.

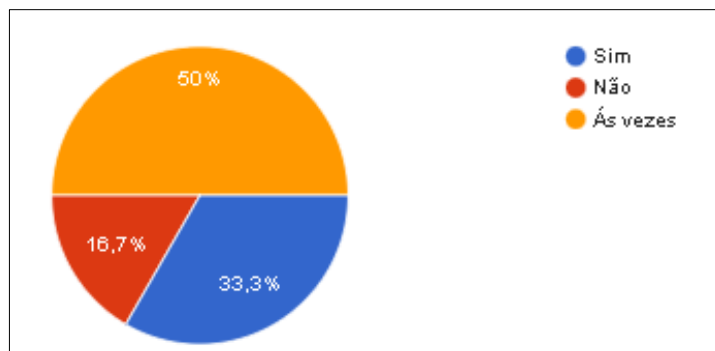
Ao refletir sobre esse aspecto, recorremos a Cavalleiro que afirma que as diferenças étnicas é uma realidade esquecida por muitos educadores. A autora ressalta, ainda:

Aos poucos, é possível perceber a ausência de questionamentos sobre a diversidade étnica no cotidiano escolar, quer por parte das professoras, quer por parte da coordenação pedagógica e da direção escolar, o que sinaliza o despreparo e o desinteresse da escola para lidar com essa questão. (CAVALLEIRO, 2018, p.54).

Quanto a presença dos saberes socioculturais dos estudantes no planejamento realizado pelos educadores também, percebemos, posicionamento divergentes. Através da pesquisa,

identificamos que alguns docentes valorizam esses saberes ao planejar suas aulas, estabelecendo um diálogo com conhecimentos científicos. No entanto, percebemos que estas práticas não ocorrem em todas as atividades elaboradas pelos professores, como pode ser observado através do gráfico, com segue:

Gráfico 3: A presença das questões socioculturais dos (as) estudantes no planejamento das aulas.



Fonte: Dados obtidos com base na pesquisa realizada pelo Google Forms.

Ao considerar os diferentes saberes que adentram a sala de aula, o professor estará contribuindo para que os estudantes se sintam inseridos no processo de ensino de aprendizagem, além de estimular o interesse dos estudantes pela a escola. Sabemos que esta não é uma tarefa fácil, a falta de materiais didáticos e capacitação que auxilie a trabalhar as questões étnico-raciais e culturais na sala de aula é a principal dificuldade relatadas por eles. Entretanto, percebemos uma divergência nas respostas dos professores, pois embora relatem a falta de materiais didáticos como principal dificuldade, os professores foram unânimes em afirmar que existem materiais que abordem essa temática na escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ressaltam a importância de desfazer a mentalidade racista e superar o etnocentrismo europeu nos processos pedagógicos da escola. De acordo com as referidas diretrizes, para que a escola se torne um espaço que acolha e respeite as diferenças é preciso superar alguns equívocos ainda presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, o referido documento destaca:

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar a educação a todos e qualquer cidadão deverá se posicionar politicamente, como já vimos,

contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu posicionamento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (BRASIL, 2004, p.16).

Verifica-se, portanto, a importância de incluir nas práticas pedagógicas uma abordagem com viés a diversidade étnico-raciais e culturais, construindo um espaço onde todos os alunos e alunas sejam respeitados e valorizados na sua identidade étnica.

Um outro aspecto abordado durante a realização da pesquisa, refere-se à construção da identidade dos estudantes quilombolas matriculados na escola. Consideramos importante compreender se a Unidade de Ensino propõe práticas voltadas para as questões da alta estima e da identidade desses estudantes. Essas indagações têm como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que estabelece um modelo de ensino que dialogue com as especificidades socioculturais de cada comunidade, respeitando e valorizando os saberes e costumes tradicionais. Assim sendo, espera-se que a escola, em suas práticas pedagógicas, possa desconstruir a imagem negativa do negro e contribuir para o fortalecimento da identidade étnica dos estudantes quilombolas no espaço escolar.

Fazendo referência a construção de um currículo diferenciado para a Educação Escolar Quilombola, Fiabani afirma:

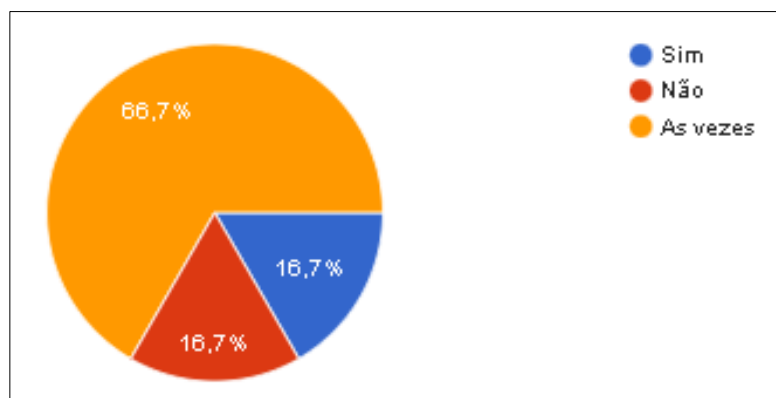
A inserção nos currículos de temas próprios das comunidades como a cultura, festas, história do movimento quilombola e outros contribuem para a formação e valorização da identidade. A escola passa a ser uma instituição do grupo, não para o grupo. (FIABANI, 2013, p. 355).

Não restam dúvidas da importância de uma proposta curricular diferenciada, que respeite a história e a cultura dos estudantes quilombolas, ainda que a escola não esteja localizada em território quilombola. Afinal, o “estudo de temas decorrente da história da cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, desrespeito a todos os brasileiros [...]” (BRASIL, 2004, p.17).

Tendo em vista esses aspectos, percebemos, durante a realização da pesquisa, que ainda que os docentes estejam cientes da presença de alunos quilombolas na sala de aula, não há uma proposta pedagógica efetiva da escola que retrate os saberes históricos e culturais desse grupo social. Assim, embora alguns docentes realizem, esporadicamente, atividades relacionadas a realidade sociocultural dos alunos e alunas quilombolas, esta não constitui uma proposta do

PPP da escola sendo, portanto, uma iniciativa individual de alguns docentes, como pode ser visto no gráfico a seguir:

Gráfico 4: A inclusão da história e cultura quilombola nas propostas pedagógicas dos docentes.



Fonte: Dados obtidos com base na pesquisa realizada pelo Google Forms.

A análise dos dados revela que a inclusão de práticas pedagógicas que engloba a história e a cultura dos quilombolas no cotidiano escolar ocorre de maneira pontual, limitando-se a abordar em projetos do Dia da Consciência Negra realizada pela a escola. Os relatos dos docentes sinalizaram que alguns desafios a serem enfrentados para ressignificar as práticas pedagógicas de forma que a história e a cultura quilombola faça parte do seu fazer pedagógico. Segundo relato de um dos professores, torna-se necessário “maior interesse dos professores em aplicar o tema” (Docente A, Escola Municipal Lino Soares, 17/07/2021).

Essa afirmativa nos chamaram bastante atenção, pois nos dão pistas que o estabelecimento do diálogo entres os saberes históricos e culturais das comunidades quilombolas com os conteúdos escolares poderão acontecer de forma intensa e efetiva se houvesse interesse por parte dos docentes. Todavia, é preciso ressaltar a importância da formação inicial e continuada dos docentes, estimulando esses profissionais a implantarem estratégias inovadoras e que dialogue com os conhecimentos socioculturais de todos os estudantes. De acordo com Fiabani (2013) algumas ações viabilizam a implantação da Educação Escolar Quilombola. Segundo autor,

[...] a formação inicial e continuada dos professores, projeto político pedagógico que considere as especificidades dos quilombolas, currículo diferenciado, material didático produzido em conjunto com a comunidade, educação voltada para o

etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável e efetivação de professores oriundo do referido grupo social. (FIABANI, 2013, p.350).

Tendo em vista esses aspectos, percebemos que a escola não contempla essas ações, fato que pode estar relacionado com a realidade da escola, que não se encontra inserida em um território quilombola e, por isso, toda a equipe gestora e pedagógica não a consideram como uma escola quilombola. Esta questão, precisa ser repensada uma vez que as diretrizes reconhecem também como escola quilombola as escolas que recebem alunos de comunidades quilombolas.

Ainda sobre os desafios enfrentados pelos educadores para elaborar uma proposta que leve em consideração os diferentes saberes dos estudantes dos quilombolas na sala de aula, um professor foi bastante assertivo ao dizer: “é preciso conscientizar a comunidade escolar de se reconhecer como negro”. (Docente F, Escola Municipal Lino Soares, 07/07/2021). Esse posicionamento nos levou aos seguintes questionamentos: Existe algum projeto relacionado a construção e valorização da identidade negra e quilombola? Como é a relação das comunidades quilombolas com a escola? Existe alguma dificuldade de adaptação dos estudantes dos quilombolas na escola?

Sem dúvidas, o tema identidade constitui um dos aspectos importantes a serem analisados nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar. A esse respeito, Moreira (2005b, p. 140 apud MOREIRA; CARVALHO, 2014, p.73) afirma: “Nenhum conhecimento nos exime de avaliar como nossas práticas podem afetar a construção das identidades de nossos estudantes e contribui para qualificar e desqualificar as crianças”.

Percebemos que para Moreira as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes nas salas de aula têm papel importante na construção da identidade dos estudantes. Assim, espera-se que as práticas docentes transformam a sala de aula em um espaço onde a história e a cultura de todos, independentemente de raça, gênero ou condição social, sejam respeitadas e valorizadas.

Frente a estas questões, buscamos compreender como a escola atua na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas. Ao analisarmos os dados coletados, de uma maneira geral, percebemos que a escola não possui um projeto efetivo relacionado ao processo de construção da identidade dos estudantes negros e quilombolas. Os docentes tiveram posicionamento diferentes em relação a forma como trabalha com a temática. Dos seis docentes que participaram da pesquisa, dois afirmaram que a escola tem uma proposta de valorização de

identidade negra e quilombola. Os outros quatro docentes afirmaram que as discussões sobre o tema acontecem de forma parcial, com breves menções nas práticas escolares. Esse fato indica que não há um projeto sólido na escola que possa contribuir com o processo de construção da identidade étnico-racial e com o desenvolvimento da autoestima dos educandos.

Um outro aspecto importante a ser analisado é a relação da escola com a comunidade. Esses, sem dúvidas, constituem um dos desafios a serem enfrentados pela a instituição de ensino. Afinal, não há como pensar na escola separada da comunidade.

Durante a pesquisa, procuramos compreender como é estabelecida a relação da escola com as comunidades quilombolas localizados entorno da Escola Municipal Lino Soares. Sabemos que este diálogo é necessário para que a escola possa incluir nas suas práticas pedagógicas os aspectos socioculturais das comunidades quilombolas. Percebemos, ao analisar os dados, que os educadores foram unânimes em afirmar que existe uma forte interação entre ambos, onde os membros das comunidades sempre participam das atividades realizadas pela a escola. Entretanto, deve ser ressaltado que o envolvimento da comunidade não deve ser limitado a participação de reuniões e eventos realizados pela escola. As diretrizes orientam uma escuta atenta as comunidades e a colaboração dessas comunidades na organização do currículo escolar e do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Destacamos ainda, que a participação efetiva da comunidade é um dos aspectos relevantes nas diretrizes curriculares, propondo um modelo de educação onde a escola está em constante diálogo com a comunidade. Os estudos de Fiabani (2013, p.249) colabora com discussão, ao afirmar: “As diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola propõe avanços quando abre as portas à comunidade para construção dos currículos”.

Outra questão a ser destacada é a adaptação dos estudantes quilombolas no ambiente escolar. Analisar essas informações foi muito importante para compreender como ocorre as relações étnicas-raciais dentro da escola. Mas uma vez, houve um consenso entre os docentes a esse aspecto. Segundo os mesmos, todos os alunos e alunas se adaptaram bem na escola, ainda que não seja uma escola dentre de território quilombola, com gestores e professores provenientes dessas comunidades.

Consideramos que a adaptação é fator essencial na vivência dos educandos no cotidiano escolar, além de contribuir no processo de ensino/aprendizagem. Assim, de acordo com o olhar dos docentes, as relações existentes entre alunos quilombolas e não quilombolas são

harmoniosas, sem nenhum tipo de discriminação ou visão estereotipada fazendo com que os educandos se sintam integrados e pertencentes a sociedade escolar.

Diante da análise apresentada, percebemos que um dos grandes desafios dos educadores é inserir nas suas práticas pedagógicas os aspectos históricos e culturais das comunidades dos alunos que frequentam a escola, propondo assim, um diálogo entre os saberes tradicionais com conhecimento escolar. Além disso, percebemos a necessidade de uma formação continuada que qualifique os docentes a debater as relações raciais na escola e na sala de aula.

4. 3. 3 Olhares dos discentes sobre as práticas pedagógicas na sala de aula.

As diferenças socioculturais permeiam o cotidiano escolar exigindo ações pedagógicas voltadas para uma abordagem multicultural que reconheça, respeite e valorize essas diferenças em todo o ambiente escolar. Nesse contexto, torna-se necessário desconstruir a visão monocultural, homogênea e uniforme que ainda deixam marcas na educação brasileira. Vera Maria Candau, no artigo *Educação intercultural: entre afirmações e desafios* (2014) ressalta a importância da diversidade cultural do processo educativo. Segundo Candau é preciso:

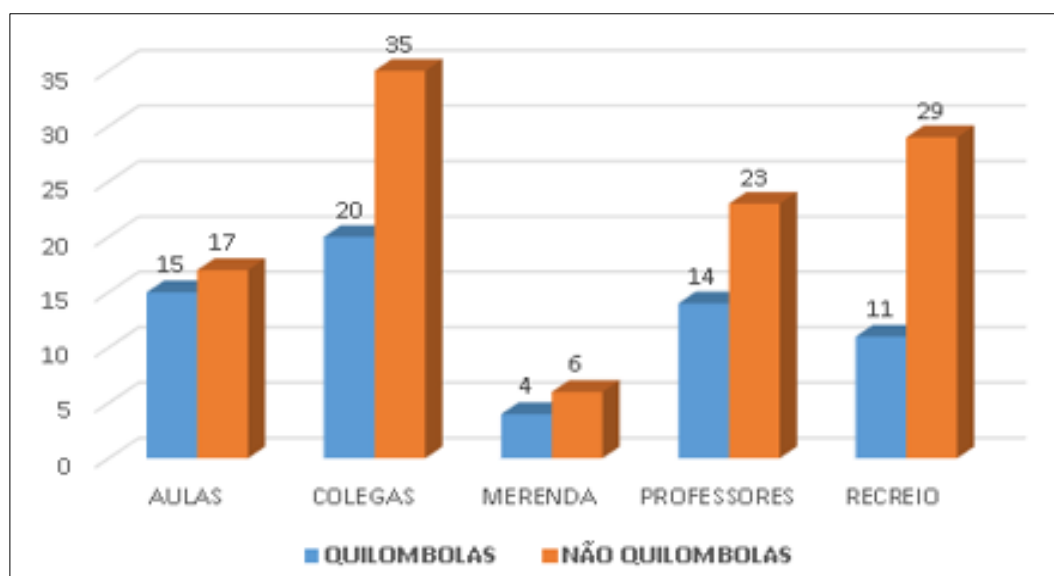
Romper com *daltonismo cultural* e ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõem todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores (as) capazes de criar novas maneira de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas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

Nesse sentido, consideramos importante analisar a visão dos (as) estudantes sobre as práticas docentes na sala de aula. A pesquisa foi realizada com os estudantes da Escola Municipal Lino Soares, durante ao mês de junho do ano de 2021. Foram aplicados questionários para 63 alunos matriculados no 5ª ano do ensino fundamental I e do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, sendo esses alunos residentes das comunidades de Curral das Várzeas, comunidades rurais e comunidades quilombolas. Os dados relativos ao quantitativo de estudantes por comunidade que participaram da pesquisa, são: 22 alunos (as) das Comunidades Quilombolas, 20 alunos (as) da Comunidade de Curral das Várzeas e 21 alunos(as) das comunidades rurais.

Os sentimentos dos alunos (as) em relação a escola é bastante positiva. Dos (as) estudantes que participaram da pesquisa 79,36% afirmaram que gostam da escola, 15,87% disseram que em alguns momentos gostam da escola, 1,5% afirmaram não gostar da escola e 3,17% não declararam.

Ao questionar o que cada um deles gostam da escola, os alunos puderam avaliar mais de um aspecto. Percebemos que houve um consenso de opinião entre os estudantes quilombolas e não quilombolas. Os resultados dos dados analisados estão ilustrados no gráfico 5.

Gráfico 5: Aspectos que os (as) alunos (as) mais gostam na escola



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados (2021).

Os dados do gráfico demonstram que as aulas e a merenda foram os aspectos menos citados pelos alunos (as), nos dando pista de que os estudantes não consideram as aulas atrativas e interessantes. Em relação a merenda escolar, percebemos que a mesma não agrada aos alunos.

No que se refere as práticas docentes utilizadas em sala de aula, ficou claro, com base na análise dos dados, a necessidade de incluir as questões históricas, culturais e sociais da realidade dos estudantes no planejamento pedagógico dos educadores. Os educandos, quilombolas e não quilombolas, são categóricos em afirmar que a história de sua comunidade raramente é mencionada nos conteúdos abordados em sala de aula. As palavras de Candau corroboram com essa discussão ao afirmar:

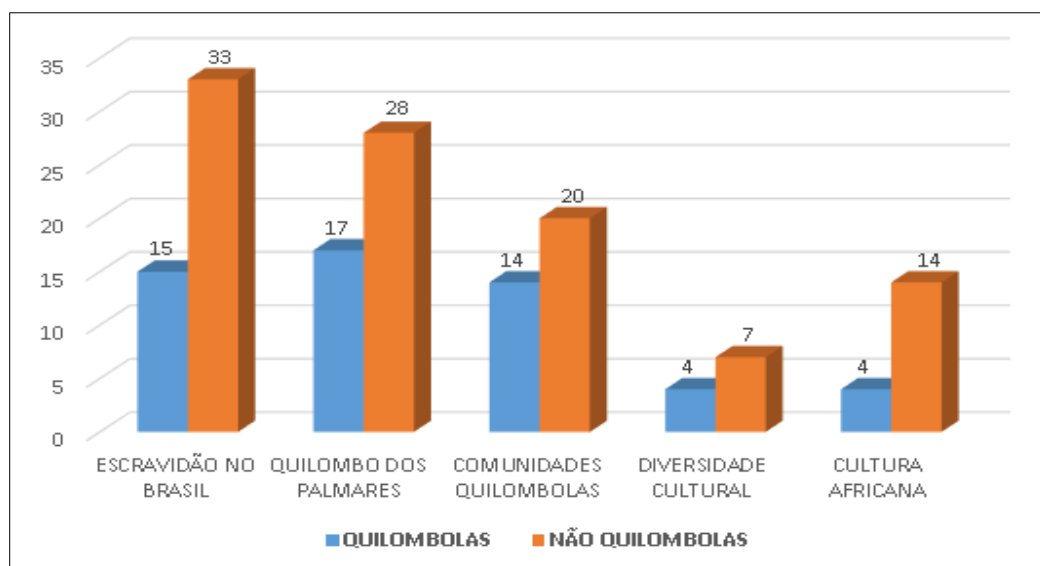
[...] o caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que as questões das diferenças e do multiculturalismo se façam cada vez mais presente. (CANDAU, 2008, p.15).

Essa premissa apresentada por Candau (2008), ressalta a importância de um modelo de ensino que contemple os diferentes saberes presentes na sala de aula. Verifica-se, então, a necessidade de ressignificar o currículo escolar e as práticas educativas para atender as demandas de uma sociedade plural. Logo, todos os educandos ao adentrar o espaço escolar carregam uma bagagem cultural que precisa ser reconhecida, respeitada e valorizada nas práticas docentes.

Através do posicionamento dos (as) estudantes percebemos que o debate sobre as questões raciais na sala de aula ainda segue um viés colonial. Nesse sentido, a história da população negra está associada ao período escravocrata, onde a história da África e a contribuição dos negros na formação histórica e cultural da sociedade brasileira são silenciadas e negligenciadas. A instituição da Lei 10.639/2003 representou e ainda representa uma ruptura no sistema educacional de ensino, proporcionando assim, um novo olhar sobre as questões étnico-raciais no currículo escolar. A referida lei, estabelece novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino, antes invisibilizada no currículo. Entretanto, percebemos que sua implantação em algumas escolas ainda constitui um grande desafio.

Os estudantes da Escola Municipal Lino Soares, revelam que as temáticas mais abordadas em sala de aula estão relacionadas ao período escravocrata. Esses dados parecem revelar a dificuldades dos docentes em implantar a Lei 10.639/2003 em sua prática pedagógica. O gráfico abaixo, apresenta os temas mais abordados em sala de aula, segundo levantamento dos dados dos (as) alunos (as), onde os mesmos puderam escolher mais de um tema.

Gráfico 6: Temáticas abordadas em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados (2021).

O resultado apresentado no gráfico demonstra que a narrativa sobre a história da população negra acaba sempre relacionada ao fator “escravidão”, onde a imagem construída sobre os negros é primitiva, inferiorizada e carregada de estereótipos. Evidentemente, essa concepção negativa sobre a população negra acaba dificultando afirmação da identidade étnico-racial. Nesse aspecto, Gomes afirmam:

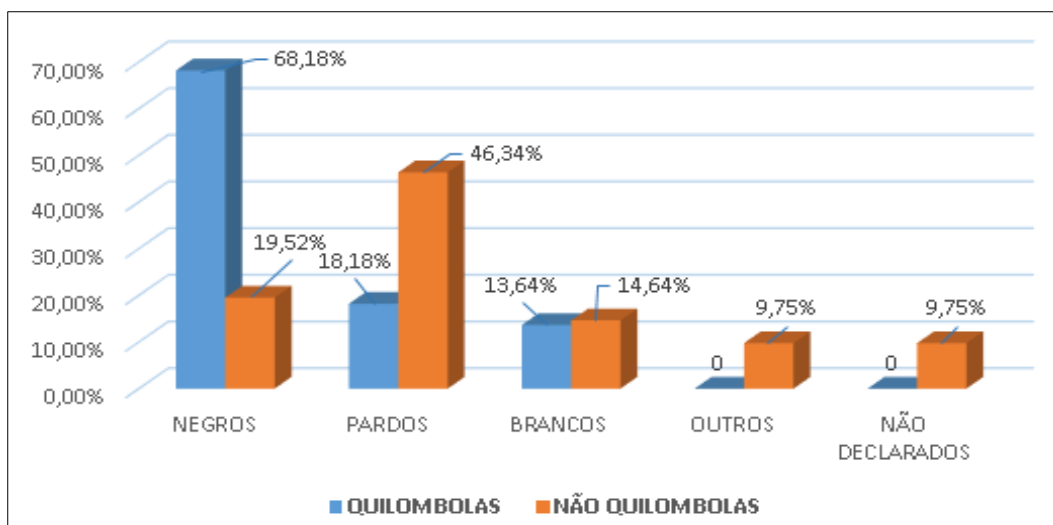
Acredito que a dificuldade existente entre a maioria da população brasileira quanto à identificação racial é fruto da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, sobretudo quando este se relaciona diretamente à herança ancestral africana. (GOMES, 2001, p.88).

De acordo com Gomes, a visão negativa, que foi historicamente construída sobre os negros, é um agravante na construção da identificação racial. Nessa mesma direção Cavalleiro complementa:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatório e a abundância de estereótipos negativos sobre negros. (CAVALLEIRO, 2018, p. 19)

Diante deste contexto, percebemos que o preconceito e a discriminação são fatores que interfere negativamente na construção da identidade étnico-racial dos estudantes. No ambiente escolar, esse aspecto torna-se ainda mais agravante, pois os alunos veem sua etnia ser abordada nos livros didáticos de forma depreciativa e estereotipada, fazendo que muitos os estudantes negros rejeitem a sua cultura e etnia. Diante deste contexto, consideramos importante perceber como os (as) estudantes, quilombolas e não quilombolas se auto identificam etnicamente.

Gráfico 7: Autoidentificação étnico-racial dos (as) estudantes da Escola M. Lino Soares



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados. (2021)

Os resultados presentes no gráfico demonstraram que os (as) estudantes quilombolas, em sua grande maioria, auto reconhecem como negros. Todavia, os mesmos resultados nos levam a afirmar que a construção da identidade étnica-racial dos (as) estudantes quilombolas ainda não solidificaram entre todos os alunos e as alunas, uma vez que dos 22 alunos quilombolas que participaram da pesquisa, 18,18% dos alunos/as se declararam pardos e 13,64% dos alunos/as se autodeclararam como branco.

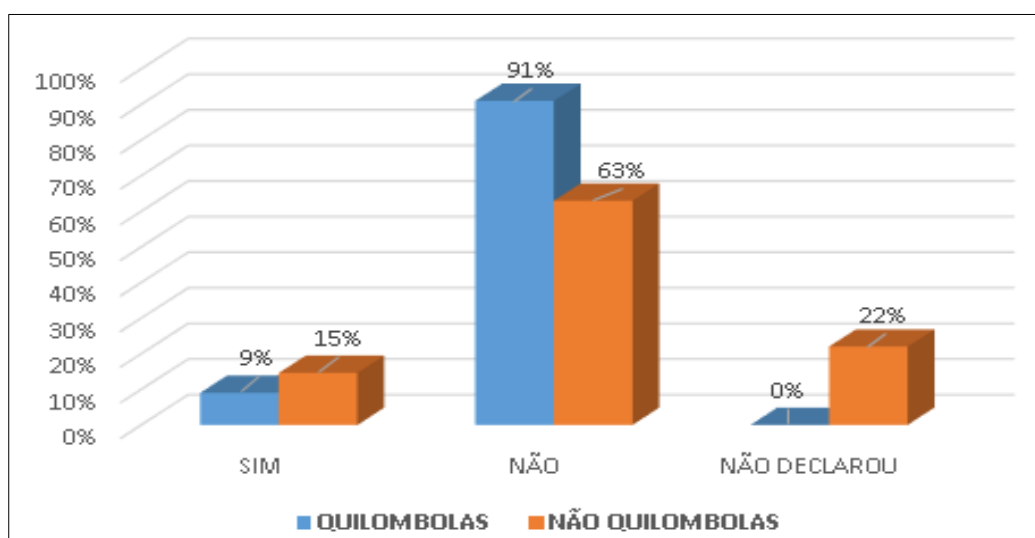
Esses aspectos nos levam a refletir sobre a complexidade da construção da identidade negra na sociedade brasileira. Uma “sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos” (BRASIL, 2004, p.16).

Vale ressaltar que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana “ser negro no Brasil não se limita as características físicas. Trata-se, também, de uma escolha

política. Por isso, o é quem assim se define”. (BRASIL, 2004, p.15). Neste contexto, as práticas pedagógicas utilizadas pela escola no que refere a população negra, tanto poderá contribuir para a construção de imagem positiva do negro, valorizando sua história e sua cultura, como poderá fortalecer a imagens depreciativa do negro. Qualquer uma das práticas adotadas pela escola irá interferir na afirmação da identidade negra, fazendo que estudante ou reconheça-se como negro ou negue a sua identidade étnico-racial.

Outra questão relevante que procuramos identificar durante a pesquisa, refere-se à situação de racismo e discriminação no cotidiano escolar. A luta contra o racismo é, sem dúvidas, um grande desafio da educação brasileira. Os resultados da pesquisa mostraram que o racismo e a discriminação ainda permeiam as relações existentes no ambiente escolar, onde alguns alunos sinalaram já ter sofrido e/ou presenciado ação racista em algum momento, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 8: Percentual de alunos que sofreram racismo no ambiente escolar.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados

Ao realizarmos uma análise comparativa sobre as situações de discriminação e racismo vivenciadas pelos alunos quilombolas e não quilombolas, interessava-nos observar se essas ações discriminatórias eram mais frequentes nos alunos quilombolas. No entanto, percebemos que as referidas ações não se expressavam de forma acentuada para os estudantes das comunidades quilombolas. Identificamos também, que os apelidos depreciativos são as formas mais usadas de discriminação no ambiente escolar.

Percebe-se, assim, que a escola desempenha um importante papel no combate ao racismo. Nesse cenário, os educadores precisam repensar suas propostas de ensino de modo a efetivar práticas pedagógicas antirracistas. Sabemos que essa tomada de consciência pelos docentes requer compromisso em promover o respeito a diversidade, ao diferente. A esse respeito Munanga faz a seguinte afirmação:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.15)

Atentar para essas situações no planejamento pedagógico em sala de aula é imprescindível para desconstruir a imagem inferiorizada do negro e valorizar a diversidade cultural do povo brasileiro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador Paulo Freire foi, sem dúvida, o grande defensor da educação em nosso país. Para Freire a educação pode libertar os indivíduos ou domesticá-los, ser conservadora ou transformadora. Em seus estudos, Freire defende que a educação transforma a sociedade e é como base neste pensamento que concluímos este estudo ressaltando a importância da educação em nossa sociedade, pois assim como Freire, acreditamos que a educação tem o poder transformador e acreditamos ainda, que somente por meio desse valioso instrumento de transformação é possível reverter o quadro de discriminação e violência racial que muitos grupos minoritários e/ou marginalizados são vítimas e por meio da educação é possível, também, combater as práticas racistas ainda tão presente em nossa sociedade. Na desconstrução dessas práticas discriminatórias e racista, a escola tem um papel bastante significativo, pois é no espaço escolar que diferentes relações são construídas, ideologia são reproduzidas, histórias são silenciadas.

Vale ressaltar que para a escola desempenhar seu papel e proporcionar uma educação transformadora, rompendo a visão eurocêntrica, monocultural e uniforme que ainda se faz presente no sistema educacional de ensino, torna-se imprescindível que educadores e educadoras reconheçam, respeitem e valorizem a história e a cultura de todos os estudantes que fazem parte do ambiente escolar. No entanto, sabemos, que embora o multiculturalismo seja um dos termos mais debatidos nos estudos educacionais, ainda existem vários desafios a serem superados para que a escola possa adotar práticas de ensino que valorize os diversos saberes e as diversas culturas presentes no chão da escola.

Nesse sentido, a pesquisa realizada na Escola Municipal Lino Soares, localizada na comunidade de Curral das Várzeas, zona rural do município de Bom Jesus da Lapa – BA, nos possibilitou observar a importância atribuída aos saberes socioculturais dos educandos nas práticas pedagógicas adotadas pela escola. Observamos também, se a escola realiza alguma proposta relacionada a construção da identidade étnico-racial dos (as) alunos (as) oriundos de comunidades quilombolas.

As questões relacionadas à relação das práticas pedagógicas e dos saberes culturais dos estudantes foram analisadas sobre diferentes olhares: dos docentes e dos discentes. Nesta análise, procuramos refletir o papel que a diversidade exerce no ambiente escolar. Afinal, ao pensar em uma escola onde os aspectos históricos e culturais dos educandos sejam respeitados

e valorizados implica em pensar na diversidade. A esse respeito, consideramos importante destacar as considerações realizadas por Gomes:

Educar para a diversidade é fazer das diferenças um trunfo, explorá-los na sua riqueza, possibilitar a troca, proceder como grupo, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca do novo, do diverso que impulsiona a nossa vida deve nos orientar para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas entre as diferenças sejam entendidas como parte da nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio e desvantagem. (GOMES, 1999, p.4).

Através dessas considerações, a autora nos leva perceber a necessidade de romper com o modelo de ensino monocultural, que trata como iguais os diferentes e que padroniza todos os estudantes, desconsiderando suas diferenças étnico- raciais, culturais sociais. Vale ressaltar, que a discussão sobre diversidade se dá juntamente com construção do processo identitário do indivíduo e no espaço escolar, esse aspecto é fundamental para que os educandos se sintam pertencentes, afinal, é impossível se identificar quando o espaço que lhe rodeia não representa a sua realidade sociocultural.

A partir da análise realizada é possível afirmar que a adoção de práticas pedagógicas que contemple a diversidade étnica e cultural presentes na sala de aula e na escola ainda constitui um grande desafio para educadores e educadora da Escola Municipal Lino Soares. Este fato nos leva a afirmar que as vivências históricas e culturais dos estudantes quilombolas e não quilombolas não são contemplados nas práticas pedagógicas dos docentes. As poucas abordagens realizadas por alguns professores ocorrem de maneira pontual, através de atividades e projetos. Este fato pode ser observado através da percepção dos estudantes sobre as práticas docentes. Ao questionar sobre as temáticas que eles gostariam que fossem abordadas em sala de aula, os temas mais recorrentes estão relacionados à história da comunidade em seus aspectos históricos, culturais e sociais. Esse aspecto é comum tanto para os estudantes quilombolas, como para os estudante não-quilombola, o que nos leva afirmar que as realidades locais dos estudantes da Escola Municipal Lino Soares não são abordadas em sala de aula.

Durante a realização da pesquisa, percebemos que muitos educadores atribuem a falta de formação continuada como fator responsável pela ausência de ações pedagógicas que levem em consideração os saberes socioculturais dos estudantes. Contudo, foi possível observar também que falta de interesse dos docentes em abordar a temática constitui um aspecto a ser assinalado. Essa característica nos levam a afirmar que muitos educadores ainda mantêm em

suas práticas resquícios de um modelo de ensino de caráter monocultural. Nesse contexto, a escola configura-se em um espaço de transmissão de conteúdo programados por currículo eurocêntrico, que desconsidera as diferentes culturas que adentram a sala de aula.

Referente ao Projeto Político Pedagógico, observamos que não há uma abordagem sobre as questões raciais, não fazendo, portanto, referência a Lei 10.639/2003. Se, por um lado, a educação do campo é contemplada na proposta curricular, de outro, as especificidades dos estudantes quilombolas são silenciadas nesse mesmo currículo. Percebemos que o fato da escola não estar localizada em território quilombola faz com que educadores e gestores não reconheçam a necessidade de abordar os saberes tradicionais dos alunos quilombolas em suas ações pedagógicas. No entanto, tomamos emprestado os dizeres de Kabengele Munanga (2005) ao afirmar que conhecer a história das comunidades negras é um assunto que deve ser de interesse de toda a população brasileira e não apenas aos afrodescendentes. Para Munanga, as memórias das populações negras pertencem a todos, uma vez que a nossa cultura não é apenas branca, negra ou indígena. A nossa cultura “é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um do seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional.” (MUNANGA, 2005, p.16)

Por tanto, percebemos a necessidade de a escola avançar na compreensão das discussões do que venha a ser uma educação escolar quilombola, para que a realidade sociocultural dos estudantes oriundos das comunidades quilombolas sejam visibilizadas no espaço escolar. Evidenciamos também, que a escola não possui uma proposta pedagógica destinada a contribuir com a formação da identidade étnica dos estudantes negros e quilombolas. O que fica evidente, é a existência de projetos pontuais desenvolvidos por alguns docentes e em épocas específicas do ano.

Há, ainda, uma análise sobre o papel da escola na luta por uma educação antirracista, uma vez que foi relatado pelos discentes, durante a realização da pesquisa, que práticas racistas e discriminatórias permeiam o cotidiano escolar. Percebemos que há, por parte da escola, uma preocupação em combater as práticas racistas, muito embora, educadores e educaras não reconhecem a existência dessas práticas no ambiente escolar.

Em suma, evidenciamos através da pesquisa que a escola adota um currículo com viés monocultural e etnocêntrico, levando-os a não estabelecer um diálogo concreto com saberes vivenciados pelos (as) alunos (as) em suas comunidades. Constatamos também, que além do currículo outros fatores dificultam o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos

científicos, sendo eles: a falta de materiais didáticos pedagógicos, a carência de formação inicial e continuada para trabalhar a diversidade étnico-racial e cultural nas práticas escolares e a falta de qualificação e/ou interesse dos docentes em trabalhar a temática racial no ambiente escolar. Desta forma, esta pesquisa aponta a necessidade de a escola construir uma proposta pedagógica que seja capaz de ressignificar o modelo de ensino vigente e, dessa forma, contemplar as diferentes culturas que adentram a unidade escolar.

Chegamos ao final de nossa pesquisa conhecendo um pouco sobre a realidade de escolas que recebem alunos quilombolas, as dificuldades enfrentadas para contemplar a realidade histórico, sócio e cultural desses estudantes nas práticas pedagógicas e, constatamos a importância de ampliar a pesquisa nessas escolas, propondo que outros diálogos sejam feitos em relação a esta temática, uma vez que em nosso país muitas comunidades quilombolas não possuem escolas em seu território, fazendo com que os alunos desloquem para outras comunidades para concluir seus estudos. Portanto, ainda existe muito a ser pesquisado sobre a Educação Escolar Quilombola em escolas fora de territórios quilombolas e esperamos que este estudo sejam o início de outros diálogos.

REFERENCIAS

a) Documentos

BAHIA, **Decreto Estadual nº 12.354** de 25 de agosto de 2010. Diário Oficial do Estado de 25/08/2010. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10> Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988). Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Artigo 68. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em : 15 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto Presidencial 4.887/2003 de 20 de novembro de 2003**. Diário Oficial da União, n. 227 de 21/11/2003. Disponível em: https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Decreto_4886_2003.pdf Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em : 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Casa Civil, 2010 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/Lei10639historiaafro.pdf> Acesso em 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf Acesso em: 20 out. 2021.

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

BRASIL. Ministério de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 1. ed. Brasília, 2012. pp. 1-76.

Carta Convocatória do Movimento Negro Unificado, 1978. Disponível em: <https://novaescolaproducao.s3.amazonaws.com/YjM7mdRrmDBWd8FKwX6atK9RcYEZCzupU7dc6mrWAW4YzRErTQu9Rh3yeY3h/his9-21und02-carta-convocatoria-do-mnu.pdf> Acesso em: 15 de set. 2020.

Projeto Político Pedagógico, Curral das Várzeas, 2017.

SANTOS, Maria Domingas Borges. **Diário de bordo: quilombos, espaços de resistência**. Comunidades Quilombola Bebedouro. [s.l.], 2011.

b) Livros e Artigos

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). **Documento do grupo de trabalho sobre comunidades negras rurais**. Rio de Janeiro, 1994.

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

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

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. **Comunicação, Cultura e Cidadania dos Quilombolas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-91.

ARRUTI, José Maurício A. Quilombos. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo (orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. rev. Salvador: ABA - EDUFBA, 2008. pp.315-350.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: SECAD 2005, pp. 79-92.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 23-41.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v.33, n. 118, pp. 235-250, jan. mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 out. 2021.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp.13-37

CARRIL, Lourdes de F. Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. v.22, n. 69, pp. 539-564, abr./jun. 2017.

CARVALHO, José Jorge de (coord.). **Laudo antropológico sobre a comunidade rural negra do Rio das Rãs**. Brasília, 1993.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed., 4º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp. 141-160.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação- Documento Final. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf Acesso em: 20/09/2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: Currículo sem fronteiras. V.12, n1, pp. 98-109. Janeiro/Abril 2012. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/documento_final_sl.pdf Acesso em: 01 ago. 2021.

CORTESÃO, Luiza; PAVAN, Ruth. O pensamento de Paulo Freire e o “arco-iris sociocultural na sala de aula”: entrevista com Luiza Cortesão. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, pp. 311-

323, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://vdocuments.com.br/o-pensamento-de-paulo-freire-e-o-arco-iris-curriculo-sem-fronteiras.html> Acesso em: 21 nov. 2020.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo (UFF), vol. 23, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141377042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 02 ago. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, pp. 517-534, set/dez 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782008000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 02 set. 2020.

EDUAÇÃO, Cléber. Território Velho Chico em Versos. In: **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável – PTDS**. Território da Cidadania Velho Chico. 2. ed. Bahia, 2010.

ESTRELA, Ely Souza. Nas brechas da lei: remanescentes de quilombos, luta pela terra e memória no território da Fazenda Volta (Bom Jesus da Lapa-Bahia). In: MOTTA, Márcia e SECRETO, Maíra Verónica (orgs.). **O Direito às Aversas**: por uma história social da propriedade. Guarapuava: Unicentro; Niterói: Ed. UFF, 2011. pp. 421-456.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FELISBERTO, Fernanda. A África na Sala de Aula: recuperando a identidade afro-brasileira na história e na literatura. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Tempos de lutas**: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: SECAD 2006. pp. 69-79.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. v. 1, 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FIABANI, Ademir. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. **Identidade!** v.18 n. 3, ed. esp., pp. 345-356, dez. São Leopoldo, 2013. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade> Acesso em: 27 de out. de 2021.

FIABANI, Adelmir. O quilombo antigo e o quilombo contemporâneo: verdades e construções. In: **XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 2007, [São Leopoldo]. [Anais]. São Leopoldo: ANPUH, 2007. pp.1-10. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Adelmir%20Fiabani.pdf> Acesso em: 09 set. 2020.

FREIRE, Jonis. Compadrio em uma freguesia escravista: Senhor Bom Jesus do Rio Pardo (MG) (1838- 1888). **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP. Caxambú: MG. 2004. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/1338> Acesso em: 05 de abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48ª. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.1, pp.11-30, jan./abr. 2004.

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997, pp.117-124.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, pp.83-96.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola.** [s.l.], 1999. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/educa%C3%87%C3%83o-e-diversidade-cultural.pdf> Acesso em: 03 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. pp. 67-89

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C.M.N.; FERNANDES, A. B. (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. pp. 39-59

GOMES, Nilma Lino. Relações ético-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras.** v.12, n. 1, pp. 98-109. jan./abr., 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, v. 9, pp. 38-47, dez. 2002. ISSN 2317-2096. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: 22 mar. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, pp. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jun. 2021

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, vol. 10, nº 18, pp. 133-154, abril de 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19278284-O-movimento-negro-no-brasil-ausencias-emergencias-e-a-producao-dos-saberes.html> Acesso em: 04 ago. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. **Coleção para todos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GONZALES, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/93 (jan./jun.). 1988, pp.69-82.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, pp. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf Acessado em: 28 nov. 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós – modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipollo. São Paulo: E. WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Florianópolis: NUER/UFSC, 2000. (Cadernos Textos e Debates, n. 7).

LIMA, Elvira Souza. Currículo e Desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D; NACIMENTO, A.R. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, pp. 12-19.

LIMA, Mônica. **A África na Sala de Aula**. Nossa História, ano 1, nº 4, fevereiro de 2004.

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

MANDELA, Nelson. **Um longo caminho para a liberdade: autobiografia de Nelson Mandela**. 22. ed. Tradução: Paulo Roberto Marciel Santos. Rio de Janeiro: Alta Books, 2020.

MANO, Marcel. A cerâmica e os rituais funerários: Xamanismo, antropofagia e guerra entre os Tupi-guarani. **Interações - Cultura e Comunidade** , v. 4, n.5, 2009, pp. 111-128.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria (orgs.) **Currículo, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): Construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. n.23, ago. 2003, pp.156-168.

MOREIRA, Antonio Flávio; CARVALHO, Marlene. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (orgs.). **Currículo, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R. M. H (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ulbra, 2005.

MOREIRA, A. F. e CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V.M. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa.; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D; NACIMENTO, A.R. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, pp. 20-29.

MOURA, Clóvis. **Resistencia ao Escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 5. ed. - Teresina: EdUESPI, 2021.

MOURA, Clóvis. **Terra e Cidadania: terras e territórios quilombolas**. Curitiba: ITCG, 2008.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática. 1988.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, R S. **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência.1996. pp. 212-229.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2005. 204p.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Desafios à formação docente: gênero e diversidade na escola. In: STEVENS, C.; BRASIL, K.C. T.; ALMEIDA, T. M. C. ; ZANELLO, V. (orgs.).**Gênero e Feminismos: convergências (in)disciplinares**. Brasília, DF: ExLibeis, 2010. pp. 167-178.

NASCIMENTO. Abdias. **Combate ao racismo: discursos e projetos**, 6. v. Brasília: Câmara dos deputados, 1983.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: Afrodiáspora: **Revista do mundo negro**. n. 6-7. Ipeafro, 1985.

NEVES, Erivaldo Fagundes. Sucessão Dominical e Escravidão na Pecuária de Rio das Rãs. **Sitientibus**. Feira de Santana, n.21, 1999, pp. 117-142.

NOGUEIRA, Gabriela Amorim. Escravos que viviam por si: sobrevivências, autonomia e hierarquias sociais no “ Certam de Sima do Sam Francisco” In: PIRES, Maria de Fátima Novaes; SANTANA, Napolitana Pereira; SANTOS, Paulo Henrique Duque (Org.) **BAHIA: escravidão, pós-abolição e comunidades quilombolas – Estudos Interdisciplinares**. Salvador, EDUFBA, 2018, pp.15-47.

O'DWYER, Elaine Cantarino. **O papel social do antropólogo: aplicação do fazer antropólogo e do conhecimento disciplinar nos debates públicos do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. **TOMO**. n. 11 jul./dez., 2007.

OLIVEIRA, Sandra Célia Coelho. **Romaria do Bom Jesus da Lapa: Prática do Catolicismo Popular**. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 21, n. 4/6, pp.249-268, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, S. N. DE. Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da educação escolar quilombola na Bahia. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 49, pp. 35-51, 31 out. 2017.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, J. L; SABOIA, A. L. **Característica Étnico-raciais da População: Classificações e Identidades**. Estudos & Análise: Informação Demográfica e Socioeconômica, n.2, Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia M. Oliveira. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v.37, n.1/2, pp.58-70, dez. 2020.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. Justiça transicional na África do Sul: restaurando o passado, construindo o futuro. **SciELO**. Brasil, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cint/a/zJPPQbdcFqjfJ3VZwpDTGGM/?lang=pt#> Acesso em: 20 ago. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. pp. 7-9.

SACRISTÁN, José Girmeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Girmeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 16-35.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A Lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil e transforma a educação escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Africanidades brasileiras e educação: Salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ARCEP; Brasília: TV Escola, 2013. pp. 86-91

SANTOS, M. **Bandeirantes paulistas no sertão do São Francisco: povoamento e expansão pecuária de 1688 a 1734**. São Paulo: Edusp, 2009, 192p

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. pp. 155-172.

SAVIANE, Dermeval. O vigésimo ano da LDB As 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, pp. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/717/695> Acesso em: 10 de out 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, R S. **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp/Estação Ciencia.1996.

SEGURA, Pe. Monsenhor Turíbio Vilanova. **Bom Jesus da Lapa: Resenha Histórica**. 5. ed. Gráfica Bom Jesus: Bom Jesus da Lapa-BA, 1987.

SEVERINO, R. A. **A formação da identidade da criança negra no contexto escolar**. 2010. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, René Marc da C. Identidade, territorialidade e futuro das comunidades rurais negras no Brasil. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília a. 43 n. 170. pp. 143-158, abr./jun. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade social: território contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. pp. 185-201.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Olhares Teóricos**. Formação em Ação. Anexo I Quilombo: território e territorialidades. Secretaria de Educação. Governo do Estado de Paraná. 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2017/fa2017_quilombos_visibilidade_DEDI_anexo1.pdf Acesso em: 15 de Jun. de 2020.

SOUZA, José Evangelista de; ALMEIDA, João Carlos Deschamps de. **Comunidades rurais negras**. Rio das Rãs - Bahia. Distrito Federal: Documentário, Arte e Movimento. 1994. (Mimeografado).

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: As Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TEXEIRA, C. R.; BEZERRA, R. D. B. **Escola, currículo e cultura(s)**: a construção do processo educativo na perspectiva da multiculturalidade. Dialogia, São Paulo, v. 6, pp. 53-63, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

TRECCANI, Girolamo Domenico. **Terras de Quilombo**: caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raízes, 2006.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. pp.11-35.

c) Teses e Dissertações

DUTRA, Nivaldo Osvaldo. **Liberdade é reconhecer que estamos no que é nosso**: comunidades negras do Rio das Rãs e da Brasileira – BA (1982-2004). 2007. 178f Dissertação (Mestrado em História) – PUC-SP, São Paulo, 2007.

DUTRA, Nivaldo Osvaldo. **Retalhos da Memória**: os negros de Mangal/Barro Vermelho – Comunidade quilombola do Médio São Francisco- Bahia 2015. 208f. Tese (Doutorado em História Social) – PUC-SP, São Paulo, 2015.

FRAZONI, Giuliana. **“Vamos todos para a Lapa visitar o Bom Jesus”** : O itinerário da romaria a partir dos benditos cantados pelos romeiros do Bom Jesus da Lapa – BA. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Religião) – PUC-SP, São Paulo: 2012.

FIABANI, Adelmir. **Os Novos Quilombos**: Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988 – 2008] 2008. Tese. (Doutorado em História) - Universidade do Vale do Rio do Sino – UNISINO. São Leopoldo – Rio Grande do Sul, 2008.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico – BA**: Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA, 2015.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O Currículo Escolar e a construção da identidade Étnico-Racial da Criança e do Adolescente Quilombola:** Um olhar reflexivo sobre a autoestima. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

MEDRADO, Joana. **“Terra, laço e moirão”:** relações de trabalho e cultura política na pecuária. Dissertação. (Mestrado em História Social da Cultura). Campinas: UNICAMP/IFCH, 2008.

NOGUEIRA, Gabriela Amorim. **“Viver por si”, viver pelos seus:** famílias e comunidades de escravos e forros no “Certam de Sima do Sam Francisco” (1730 - 1790). 2011. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) -Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2011.

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. **Educação Escolar Quilombola:** um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador – Bahia, 2015.

SANTANA, Napoliana Pereira. **Famílias e Microeconomia escrava no sertão do São Francisco (Urubu-Ba, 1840-1880).** 218f. 2012. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local). Universidade do Estado da Bahia –UNEB, Departamento de Ciências Humanas – Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2012.

SILVA, João Marques da. **“De onde nois vei, prá onde nois vai?”:** um estudo sobre o processo histórico da luta por reconhecimento ético e titulação das terras entre as populações do quilombo do Rio das Rãs durante o século XX. 172f. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás – UFG, 2015.

SILVA, Kleide Iraci Marques. **A Construção da identidade Quilombola na Percepção dos Jovens de Araçá/Cariacá, Bom Jesus da Lapa-Bahia.** 147f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2014.

SILVA, Valdélcio Santos. **“Do mucambo do Pau-Preto a Rio das Rãs”**. Liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo. 1998. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - UFBA, Bahia, 1998.

d) Entrevistas

PEREIRA, Neilton Alves. **Depoimento**. [abr. 2021]. Moradora do Curral das Várzeas. Entrevistador: Monacita Pinto Reis, 2021. Entrevista concedida a Dissertação de Mestrado: “UMA ESCOLA, MUITAS CULTURAS”: O papel da escola no fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos quilombolas na escola regular da Comunidade de Curral das Várzeas – BA.

SANTOS, Maria Domingas Borges. **Depoimento**. [jun. 2020]. Moradora do Quilombo Bebedouro. Entrevistador: Monacita Pinto Reis, 2020. Entrevista concedida a Dissertação de Mestrado: “UMA ESCOLA, MUITAS CULTURAS”: O papel da escola no fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos quilombolas na escola regular da Comunidade de Curral das Várzeas – BA.

SOARES, Valdecir da Silva. **Depoimento**. [set. 2021]. Moradora do Curral das Várzeas. Entrevistador: Monacita Pinto Reis, 2021. Entrevista concedida a Dissertação de Mestrado: “UMA ESCOLA, MUITAS CULTURAS”: O papel da escola no fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos quilombolas na escola regular da Comunidade de Curral das Várzeas – BA.

APÊNDICE A

Questionário de Pesquisa – Professores (as)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS



QUESTIONÁRIO: PROFESSORES

Caro professor (a), você está sendo convidado a responder este questionário que faz parte de um processo de pesquisa que tem o objetivo de coletar dados e realizar análise de informações, visando contribuir na construção da Dissertação do Projeto **“Uma Escola, Muitas Culturas”: O papel da escola no fortalecimento da identidade dos alunos quilombolas na escola regular da Comunidade de Curral das Várzeas – BA**. Salientamos, que os resultados desta pesquisa não serão revelados para outro fim, que não seja a pesquisa científica e que seu nome não será revelado, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12 do Comitê de Ética em Pesquisa. Desde já, agradeço a sua colaboração.

PARTE 01: PERFIL DO DOCENTE

Q1: Gênero:

() Masculino () Feminino

Q2: Raça/cor:

() Negra () Branca
() Amarela () Parda
() Indígena

Q3: Faixa etária:

() Menos de 20 anos. () Entre 20 e 30 anos.
() Entre 31 a 40 anos. () Entre 41 a 55 anos.
() Mais de 55 anos.

Q4: Escolaridade:

() Magistério. () Técnico Profissional.
() Ensino Médio. () Superior em andamento.
() Superior completo. () Superior com Especialização.
() Superior com Mestrado. () Superior com Doutorado.

SE ESTÁ CURSANDO OU JÁ CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR, RESPONDA À QUESTÃO 05.

Q5: Que curso terminou ou está terminando? _____

Q6: Tempo de serviço como professor:

- () 1-2 anos. () 3-5 anos.
() 6-10 anos. () 11-15 anos.
() 16-20 anos. () Mais de 20 anos.

Q7: Tempo você exerce a função de professora nesta escola: _____

Q8: Matéria (s) que leciona nesta escola: _____

Q9: Turmas (série) que leciona nesta escola: _____

Q10: Turno (s) você leciona nesta escola: **(pode marcar mais de uma opção)**

- () Matutino () Vespertino
() Noturno

Q11: Em relação ao seu vínculo de trabalho, você é:

- () Efetiva () Contratada

Q12: Você é morador da comunidade de curral das varzeas?

- () Sim () Não

SE VOCÊ RESPONDEU NÃO RESPONDA ÀS QUESTÕES 13 A 15.

Q13: Você mora onde? _____

Q14: Qual o transporte que você utiliza para chegar na escola?

- () Ônibus Escolar () Moto () Outro. Qual? _____

Q15: Você faz esse trajeto todos os dias?

- () Faço esse trajeto todos os dias.
() Resido durante a semana na comunidade.

PARTE 02: A ESCOLA E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Q16: Em sua formação você estudou sobre a educação etnico-racial?

- () Sim () Não

Q17: Em sua prática de ensino, existe alguma proposta direcionada para a educação etnico-racial?

- () Sim () Não

Se positivo, quais são essas propostas?

Q18: Você participou nos últimos dois anos de formação continuada promovida pela secretaria de educação ou outra instituição sobre educação étnica-racial ou educação quilombola?

() Sim () Não

SE POSITIVO, RESPONDA À QUESTÃO 19.

Q19: Qual o tema de estudo abordado? Foi promovido por qual instituição?

Q20: Nas jornadas pedagógicas ou nos encontros de ac são abordadas questões relacionadas a:

Educação Étnico-Racial: () Sempre () Raramente () Nunca.

Educação Escolar Quilombola: () Sempre () Raramente () Nunca.

Diversidade Cultural: () Sempre () Raramente () Nunca.

Educação para o Campo: () Sempre () Raramente () Nunca.

Q21: Existem materiais didáticos na escola que abordam os temas citados na questão 19:

() Sim () Não

Se positivo, qual tipo de material?

() Livros paradidáticos

() Manual de uso pedagógico para o professor

() vídeos

() Outros. Qual? _____

Q22: O que você entende por Educação Escolar Quilombola?

Q23: Existe alguma proposta pedagógica em sua prática de para resgatar e valorizar a história e a cultura das comunidades quilombolas?

() Sim

() Não

Se positivo, quais conteúdos disciplinares são trabalhados?

Q24: Existe nas salas que você leciona algum aluno que pertence a comunidades quilombolas?

() Sim

() Não

() Não sei informar.

CASO POSITIVO, RESPONDA AS QUESTÕES 25 E 26.

Q25: Como é a relação da comunidade com a escola?

- () Sempre participam das atividades na escola.
- () Raramente participam das atividades na escola.
- () Nunca participaram ou visitaram a escola.

Q26: Existe alguma dificuldade referente adaptação desses alunos na escola?

- () Sim, os alunos tem muita dificuldade de adaptação.
- () Sim, alguns alunos ainda não conseguiram adaptar.
- () Não, os alunos adaptaram muito bem na escola.

Q27: Ao realizar o planejamento das aulas, você leva em consideração as questões socioculturais das localidades de seus alunos?

- () Sim
- () Não
- () Às Vezes

Se sim, de que forma?

Q28: Qual a maior dificuldade que você enfrenta para trabalhar as questões histórico e socioculturais dos alunos quilombolas? **(pode marcar mais de uma opção)**

- () A Falta de Matéria Didático que auxilie o trabalho.
- () Falta de capacitação de professores para trabalhar com a temática.
- () Não aceitação do tema pelos alunos.
- () Falta de apoio da Equipe Gestora.
- () Outros. Qual? _____

Q29: A escola conta com projeto de valorização da identidade negra e quilombola?

- () Sim
- () Não

Se positivo, quais são esses projetos?

Q31: Para você, o que falta para que as questões étnico-raciais e quilombola fosse abordadas no ambiente escola.

Agradeço sua participação.

Ela é muito importante para o sucesso desta pesquisa.

APÊNDICE B

Questionário de Pesquisa – Gestor



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS



QUESTIONÁRIO: GESTOR

Caro gestor (a), você está sendo convidado a responder este questionário que faz parte de um processo de pesquisa que tem o objetivo de coletar dados e realizar análise de informações, visando contribuir na construção da Dissertação do Projeto **“Uma Escola, Muitas Culturas”: O papel da escola no fortalecimento da identidade dos alunos quilombolas na escola regular da Comunidade de Curral das Várzeas – BA**. Salientamos, que os resultados desta pesquisa não serão revelados para outro fim, que não seja a pesquisa científica e que seu nome não será revelado, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12 do Comitê de Ética em Pesquisa. Desde já, agradeço a sua colaboração.

PARTE 01: PERFIL DO GESTOR

Q1: Gênero:

() Masculino () Feminino

Q2: Raça/cor:

() Negra () Branca
() Amarela () Parda
() Indígena

Q3: Faixa etária:

() Menos de 20 anos. () Entre 20 e 30 anos.
() Entre 31 a 40 anos. () Entre 41 a 55 anos.
() Mais de 55 anos.

Q4: Escolaridade:

() Magistério. () Técnico Profissional.
() Ensino Médio. () Superior em andamento.
() Superior completo. () Superior com Especialização.
() Superior com Mestrado. () Superior com Doutorado.

SE ESTÁ CURSANDO OU JÁ CONCLUIU O ENSINO SUPERIOR, RESPONDA À QUESTÃO 05.

Q5: Que curso terminou ou está terminando? _____

Q6: Tempo de serviço como gestor:

() Menos de um ano. () Entre um ano e cinco anos.

() Entre seis anos e dez anos. () Mais de dez anos.

Q7: Tempo você exerce a função de gestor nesta escola: _____

Q8: Já atuou na docência?

() Sim () Não

Q9: Turno (s) você exerce a gestão nesta escola: **(PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)**

() Matutino () Vespertino

() Noturno () Integral

Q10: Em relação ao seu vínculo de trabalho, você é:

() Efetiva () Contratada

Q11: Você é morador da comunidade DE Curral das Várzeas?

() Sim () Não

SE VOCÊ RESPONDEU NÃO RESPONDA ÀS QUESTÕES 13 A 14.

Q12: Você mora onde? _____

Q13: Qual o transporte que você utiliza para chegar na escola?

() Ônibus Escolar () Moto () Outro. Qual? _____

Q14: Você faz esse trajeto todos os dias ou você reside na comunidade.

() Faço esse trajeto todos os dias.

() Resido durante a semana na comunidade.

Q15: Você participou nos últimos dois anos de formação continuada promovida pela secretaria de educação ou outra instituição sobre educação étnico racial ou educação quilombola?

() Sim () Não

PARTE 02: CONHECENDO A ESCOLA

Q11: A escola possui vice-diretor?

() Sim () Não Se positivo, quantos? _____

Q12: A escola possui coordenador pedagógico?

() Sim () Não

Q13: Número de professores que trabalham na escola: _____

Q14: Número total de funcionários da Unidade Escolar: _____

Q15: Número total de alunos matriculados na escola: _____

Q16: Existem alunos de comunidades quilombolas?

(☐) Sim (☐) Não

Se positivo, responda as questões 17 a 20:

Q17: Número de alunos de comunidades quilombolas: _____

Q18: Quais as comunidades quilombolas de alunos matriculados na escola:

Q19: A instituição escolar é considerada uma escola quilombola?

(☐) Sim (☐) Não

Q20: Se positivo, a escola recebe alguma verba, ou material pedagógico por ser considerada uma escola quilombola?

(☐) Sim (☐) Não

Se sim, quais ou o que? _____

Sobre o Projeto Político Pedagógico, responda as questões abaixo:

Q21: O Projeto Político Pedagógico da escola está atualizado:

(☐) Sim (☐) Não (☐) Parcialmente

Q22: O Projeto Político - Pedagógico contempla aspectos das diretrizes curriculares da Educação Escolar Quilombola:

(☐) Sim (☐) Não (☐) Parcialmente

Q23: O Projeto Político-Pedagógico teve a participação de lideranças da comunidade quilombola?

(☐) Sim (☐) Não

Q24: A proposta pedagógica da escola contempla as seguintes temáticas:

Educação do Campo: (☐) Sim (☐) Não (☐) Parcialmente

Diversidade Cultural: (☐) Sim (☐) Não (☐) Parcialmente

História e Cultura Afro -Brasileira: (☐) Sim (☐) Não (☐) Parcialmente

Saberes Tradicionais da Localidade: (☐) Sim (☐) Não (☐) Parcialmente

Agradeço sua participação. Ela é muito importante para o sucesso desta pesquisa.

APÊNDICE C

Questionário de Pesquisa – Estudantes



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGELS**



QUESTIONÁRIO DOS (AS) ESTUDANTES

Caro estudante, você está sendo convidado a responder este questionário que tem o objetivo de conhecer um pouco mais você e sua relação com a escola. Informamos que os resultados desta pesquisa não serão revelados para outro fim, que não seja a pesquisa científica e que seu nome não será revelado, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12 do Comitê de Ética em Pesquisa. Desde já, agradeço a sua colaboração

01: Qual seu sexo?

() Masculino () Feminino

02: Como você se considera?

() Negro (a) () Branco (a) () Indígena
() Amarelo (a) () Pardo (a) () Prefiro não informar

03: Qual sua idade? _____

04: Você mora na comunidade de Curral das Várzeas?

() Sim () Não

05: Você mora em alguma comunidade quilombola?

() Sim () Não

Se positivo, qual comunidade? _____

06: Você se considera quilombola?

() Sim () Não

07: Como você vai para a escola:

☐ A pé. ☐ Ônibus escolar. ☐ Bicicleta.

☐ Outros. Qual? _____

08: Série que estuda? _____

09: Qual o turno que você estuda:

☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno

09: Você já foi reprovado na escola?

☐ Sim, uma vez. ☐ Sim, mais de uma vez. ☐ Nunca.

10: Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

☐ Sim, uma vez. ☐ Sim, mais de uma vez. ☐ Nunca.

11: Você gosta de sua escola?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes.

12: Do que você mais gosta em sua escola? **(Pode marcar mais de uma opção)**

☐ Dos colegas. ☐ Dos professores. ☐ Do recreio

☐ Da merenda ☐ Das aulas

☐ Outro. Qual? _____

.

13: Você já sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação na escola?

☐ Sim, uma vez. ☐ Sim, duas vezes ou mais. ☐ Nunca.

Se positivo, você pode relatar?

14: Você já sofreu algum tipo de racismo?

☐ Sim ☐ Não ☐ Prefiro não falar.

14: Na sua escola você já presenciou alguma situação de preconceito entre os alunos?

☐ Sim, uma vez. ☐ Sim, duas vezes ou mais. ☐ Nunca.

15: A escola realiza alguma atividade na sala de aula que aborda conteúdo do local que você mora?

() Sim () Às vezes. () Nunca

16: A história de sua comunidade (como festas, danças, religião, etc.) já foi trabalhado na sala de aula pelo professor (a)?

() Sempre. () Às vezes. () Nunca

17: Marque os assuntos que já foram trabalhados na sua escola? **PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)**

() Quilombos dos Palmares.	() Dança africana .
() As comunidades quilombolas.	() A cultura africana.
() A diversidade étnica-cultural.	() A escravidão no Brasil.

18: Você sabe o que é um quilombo?

() Sim () Não

19: Que tema sobre a história de sua comunidade você gostaria que fosse trabalhado em sala de aula?

Agradeço sua participação. Ela é muito importante para o sucesso desta pesquisa.

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNEB- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM
PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME
RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.



I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
Nome do responsável legal: _____
Documento de Identidade nº: _____
Endereço: _____
Complemento: _____ Bairro: _____
Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “UMA ESCOLA, MUITAS CULTURAS”: O papel da escola no fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos quilombolas na escola regular da Comunidade de Curral das Várzeas – BA.
2. **PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:** Monacita Pinto Reis
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Discente do Programa de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS).
4. **ORIENTADOR:** Prof. Drº. Genilson Ferreira da Silva

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro (a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa:
“UMA ESCOLA, MUITAS CULTURAS”: O PAPEL DA ESCOLA NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ALUNOS QUILOMBOLAS NA ESCOLA REGULAR DA COMUNIDADE DE CURRAL DAS

VÁRZEAS – BA., de responsabilidade da pesquisadora Monacita Pinto Reis, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo verificar como as práticas de ensino desenvolvidas pela Unidade Escolar dialogam com as especificidades étnico-raciais e culturais dos alunos oriundos de Comunidades Quilombolas de forma que possam contribuir para a valorização e fortalecimento da identidade desses alunos.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como possibilitar o contato com uma nova proposta de ensino que poderá gerar novas aprendizagens e a perpetuação da cultura local. Caso o Senhor (a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele (a) será entrevistado e responderá a questionários pela aluna Monacita Pinto Reis, do curso de PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS), EM NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL. Durante a participação nas entrevistas e no preenchimento de questionários seu filho não sofrerá qualquer tipo de constrangimento. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem de seu filho será preservado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr. (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele (a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Monacita Pinto reis

Endereço: Rua Garanhuns, 65 – Bairro São Gotardo. Bom Jesus da Lapa – Ba. CEP: 47600-000. Telefone: (77) 9 9977-7646 **e-mail:** monacita2017@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Uma Escola, Muitas Culturas”**: O papel da escola no fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos quilombolas na escola regular da Comunidade de Curral das Várzeas – BA., e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho, sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE D

Termo de Assentimento Menor



UNEB- UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS VI
COLEGIADO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE
(PPGELS)

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA
COM SERES-HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE
SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **“Uma Escola, Muitas Culturas”: O papel da escola no fortalecimento da identidade étnico-racial dos alunos quilombolas na escola regular da Comunidade de Curral das Várzeas – BA.**, desde que seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como a Escola Municipal Lino Soares trata as múltiplas culturas presentes na sala de aula e verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola abordam aspectos relacionados aos saberes históricos e culturais dos alunos quilombolas. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será convidado (a) a responder questionários e entrevistas individuais. Durante a realização da entrevista ou preenchimento dos questionários o menor poderá senti algum desconforto em responder algumas questões, um certo constrangimento em se expor, um pouco de cansaço em responder algumas questões. Nesse caso será dado a ele o direito de não responder e o mesmo poderá desistir a qualquer momento e a pesquisadora ira respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá vir a gerar novos conhecimentos e aprendizagens. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados dessa pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os estudantes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão publicados em jornais e revista científica e você também terá acesso a eles. Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Monacita Pinto Reis

Endereço: Rua Garanhuns, nº 65, Bairro São Gotardo – Bom Jesus da Lapa-Ba

Telefone: (77)9 9977-7646

E-mail: monacita2017@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 31172445 E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa: **“UMA ESCOLA, MUITAS CULTURAS”**: O PAPEL DA ESCOLA NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ALUNOS QUILOMBOLAS NA ESCOLA REGULAR DA COMUNIDADE DE CURRAL DAS VÁRZEAS – BA. Entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Bom Jesus da Lapa, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador