



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS CAMPUS - VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS**

ELIETE FREITAS DA ROCHA

**DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE CONSTITUA E
FORTALEÇA A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA NO QUILOMBO
SANTO INÁCIO – IBIASSUCÊ – BAHIA**

ELIETE FREITAS DA ROCHA

**DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE CONSTITUA E
FORTALEÇA A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA NO QUILOMBO
SANTO INÁCIO – IBIASSUCÊ – BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – Campus VI – Caetité- Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade. Área de concentração: Linha II - Ensino, Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Genilson Ferreira da Silva

Caetité-Bahia
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

R672d

Rocha, Eliete Freitas da

Desafios para uma educação que constitua e fortaleça a identidade afro-brasileira no Quilombo Santo Inácio-Ibiassucê-Bahia / Eliete Freitas da Rocha. - Caetité, 2022.

165 fls : il.

Orientador(a): Profº Drº 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.Quilombos - Bahia. 2.Educação. 3.Negros - Identidade racial - Brasil.

CDD: 375



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

**"DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO QUE CONSTITUA E FORTALEÇA A IDENTIDADE AFRO-BRASILEIRA NO
QUILOMBO SANTO INÁCIO - IBIASSUCÊ - BAHIA"**

ELIETE FREITAS DA ROCHA

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 10 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

Dedico este trabalho à minha família, que é minha base e meu porto seguro em todos os momentos da minha vida.

Dedico aos ancestrais que não estão mais presentes entre nós, mas que nos deixaram um grande legado cultural e histórico, em especial ao meu pai, Sebastião Francisco da Rocha (*in memoriam*), razão pela qual tive a oportunidade de ir além das séries iniciais do Ensino Fundamental (antigo primário), mesmo diante das dificuldades da época.

À minha mãe, aos meus irmãos e às minhas irmãs pelo carinho incondicional.

Dedico a todos os participantes desta pesquisa pela grande contribuição.

Dedico também aos educadores e educadoras que acreditam em uma educação emancipadora, construtora de valores e identidades.

De modo especial, dedico aos quilombolas de Santo Inácio e à Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, por contribuírem na minha realização pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Na minha trajetória de vida, tudo o que fiz, faço ou pretendo fazer sempre foi, é e será realizado com muito empenho, persistência e motivada pela esperança de poder contribuir na construção de uma sociedade justa e igualitária. Mas para isso, sempre busquei somar parcerias e me aperfeiçoar tanto em termos pessoais como profissionais. Daí a importância de me lembrar de muitas pessoas que fizeram parte na realização do meu sonho de ingressar e permanecer no mestrado. Por isso, não posso deixar de agradecer a todos e todas que fizeram e continuam fazendo parte de minha caminhada. São muitas as pessoas que contribuíram nesse percurso, o que torna o exercício de listá-las um tanto quanto longo. Todavia, usarei este espaço para citar algumas, mesmo correndo o risco de parecer injusta.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela audácia e pela perseverança para enfrentar os obstáculos encontrados e para trilhar rumo à conclusão de mais uma importante e tão almejada etapa no processo de formação docente.

À minha família: esposo, filhas, neta e futuros genros, pelo carinho, compreensão e apoio em todos os momentos, sempre me incentivando a seguir na realização de meus sonhos e objetivos.

Aos quilombolas do Quilombo Santo Inácio, pelo apoio e inspiração, em especial aos anciãos, que através seus saberes e ensinamentos tanto contribuíram e continuam contribuindo nas discussões por uma educação que constitua a identidade afro-brasileira tanto dos alunos como da comunidade do entorno. Agradeço por acreditarem em meu compromisso pelo reconhecimento, respeito e valorização da luta, resistência, saberes e valores dos moradores desse quilombo.

Aos profissionais e alunos da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, por terem proporcionado que eu levasse adiante esta pesquisa e por terem acreditado na relevância da mesma tanto para a escola quanto para a comunidade entorno.

À Secretaria Municipal de Educação, pelo reconhecimento, apoio e por também reconhecer a importância deste estudo não somente para a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, mas para outras do município de Ibiassucê, além de ter me oportunizado a levar adiante o tão almejado mestrado, na certeza de que o retorno que o município terá com essa formação será grandioso.

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI*, nas pessoas de seus funcionários, do corpo docente, da direção e administração, por terem me oportunizado a janela que hoje vislumbro.

A todos os professores e professoras desse mestrado, por proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e da afetividade da educação no processo de formação profissional. De um modo especial, ao professor Elizeu Cruz que, além do incentivo e das oportunidades já citadas, abriu as portas de sua casa para que eu pudesse me acomodar nas noites que eu não tinha condições de retornar para meu município.

Aos meus colegas da turma, pela acolhida, pela parceria, por me transmitirem força e coragem quando tudo parecia “desabar”, e por diminuírem meus medos, angústias e insegurança, fazendo com que eu acreditasse que conseguiria vencer os desafios encontrados.

Ao professor orientador Genilson Ferreira, por ter aceitado me orientar, pelo apoio, pela dedicação e pelas contribuições no decorrer desta pesquisa. Por me direcionar a encontrar caminhos necessários para realização da mesma e por me fazer acreditar que o importante na vida é acreditar que somos capazes de alcançar os objetivos almejados, mas que, para isso, é preciso muito empenho e persistência. Por me fazer entender que, apesar dos obstáculos encontrados, jamais poderemos desistir da caminhada.

Aos professores e professoras do curso de Especialização em Educação e Diversidade Étnico-racial, UNEB – Campus VI, por ampliarem meus conhecimentos sobre questões étnico-raciais, além de despertarem e aguçarem minha vontade de ingressar no mestrado e de dar continuidade à pesquisa relacionada à educação quilombola e étnico-racial. Em especial, à professora Luciete Bastos, que se tornou uma amiga/irmã, e que continuou me incentivando a não desistir do sonho de ingressar no mestrado, sempre acompanhando, mesmo que à distância, não somente as minhas alegrias por ter conseguido permanecer até aqui, mas também os meus medos e incertezas de não conseguir alcançar os objetivos almejados.

Por fim, não posso deixar de mencionar e agradecer aos meus amigos e minhas amigas que sempre me transmitiram muito ânimo, apoio e persistência para continuar lutando em prol da realização de sonhos e objetivos, e que conseguem transformar meus medos em superação, minhas tristezas em alegria, minhas dúvidas em certezas e minhas angústias na vontade de continuar lutando em prol de um mundo mais justo, igualitário e humano.

RESUMO

Esta pesquisa procurou investigar os desafios para uma educação que constitua e fortaleça a identidade afro-brasileira no Quilombo Santo Inácio, tendo como objetivo principal analisar como a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim tem lidado, em seu cotidiano pedagógico, com a Lei Federal nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola em relação à constituição da identidade afro-brasileira dos quilombolas de Santo Inácio, comunidade na qual a escola está inserida. A metodologia de pesquisa enfatizou a abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, e teve como instrumentos: aplicação de questionários e entrevistas através do Google Forms, Whatsapp, e *e-mails*, além de análise documental, registros diversos e maior conhecimento da experiência dos participantes, com registro em caderno de campo das informações adquiridas. Como produto final, foi elaborado um Caderno Pedagógico voltado para o quinto ano do Ensino Fundamental da escola investigada, com o intuito de oferecer apoio pedagógico para a prática de uma educação escolar quilombola e étnico-racial contextualizada, na perspectiva da Lei 10.639 e diretrizes afins, sempre pautada no sentido de fortalecer as identidades afro-brasileiras.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Currículo Quilombola. Identidade Negra e Quilombola.

ABSTRACT

This research sought to investigate the challenges for an education that constitutes and strengthens the Afro-Brazilian identity in Quilombo Santo Inácio, with the main objective of analyzing how the Egidio de Brito Gondim Quilombola School has dealt, in its pedagogical routine, with Federal Law No. 10.639 /2003 and with the National and State Curriculum Guidelines for Quilombola School Education with a view to constituting the Afro-Brazilian identity of the quilombolas of Santo Inácio, the community in which the school is located. The research methodology emphasized the qualitative approach, through the case study, and had as instruments: application of questionnaires and interviews through Google Forms, Whatsapp, and emails, in addition to document analysis, diverse records and greater knowledge of the experience participants, with a record in a field notebook of the acquired information. As a final product, a Pedagogical Notebook was prepared for the fifth year of Elementary School of the investigated school, in order to offer pedagogical support for the practice of contextualized quilombola and ethnic-racial school education, from the perspective of Law 10.639 and related guidelines, always guided towards strengthening Afro-Brazilian identities.

Keywords: Quilombola Education. Quilombola Curriculum. Black Identity and Quilombola.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea do Quilombo Santo Inácio.....	84
Figura 2 - Vista aérea da comunidade Santo Inácio: área próxima à escola.....	84
Figura 3 - Processo de reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo...	87
Figura 4 - Festa em Louvor ao padroeiro Santo Inácio de Loyola – 2012.....	88
Figura 5 - Festa em Louvor ao padroeiro Santo Inácio de Loyola – 2018.....	89
Figura 6 - Festa em Louvor ao padroeiro Santo Inácio de Loyola – 2021.....	89
Figura 7 - Umbuzeiro “das éguas”.....	91
Figura 8 - Antiga igreja do Quilombo Santo Inácio.....	92
Figura 9 - Igreja nova do Quilombo Santo Inácio.....	93
Figura 10 - Abertura do VII Encontro da Consciência Negra no Quilombo Santo Inácio	97
Figura 11 - VII Encontro da Consciência Negra no Quilombo Santo Inácio - mesa 1.....	98
Figura 12 - VII Encontro da Consciência Negra no Quilombo Santo Inácio - mesa 2.....	98
Figura 13 - Encontro do grupo Art’s Quilombolas com a representante do CRAS de Ibiassucê, Bahia.....	101
Figura 14 - Grupo Raízes (grupo de cantiga de roda do Quilombo Santo Inácio).....	102
Figura 15 - Casa de farinha.....	104
Figura 16 - Prédio escolar antigo.....	110
Figura 17 - Prédio escolar novo antes da reforma.....	110
Figura 18 - Vista frontal da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim.....	111
Figura 19 - Vista traseira da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim.....	111
Figura 20 - Elaboração do Projeto Político Pedagógico.....	136
Figura 21 - Desfile na EQEBG representando os ancestrais do Quilombo Santo Inácio..	146
Figura 22 - Apresentação de dança afro pelos alunos da EQEBG.....	146
Figura 23 - Exposição de objetos antigos.....	147
Figura 24 - Desfile da Beleza Negra.....	147
Fonte 25 - Exposição de artes produzidas pelos alunos da EQEBG.....	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos quilombolas e alunos não quilombolas matriculados na EQEBG em 2020.....	144
Gráfico 2 - Número de alunos quilombolas e alunos não quilombolas matriculados na EQEBG em 2021.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Leis Federais contra racismo no Brasil.....	36
Quadro 2 - Comunidades Remanescentes de Quilombos certificadas (CRQs) (2004 a 2021).....	78
Quadro 3 - Comunidades Remanescentes de Quilombos - CRQs (2004 a 2021) por regiões.....	79
Quadro 4 - Comunidades quilombolas certificadas no território de identidade Sertão Produtivo.....	80
Quadro 5 - População do Quilombo Santo Inácio por faixa etária.....	85
Quadro 6 – Encontros da Consciência Negra realizados no Quilombo Santo Inácio....	111
Quadro 7 - Número de professoras R1 por turma e formação.....	
Quadro 8 - Número de professoras R2 por turma e formação.....	112
Quadro 9 - Matrículas por ano/série e gênero – 2020.....	113
Quadro 10 - Matrículas por ano/série e gênero – 2021.....	113
Quadro 11 - Grupos (grêmios, clubes ou associações) dos negros libertos e seus descendentes.....	115
Quadro 12 - Imprensa negra brasileira entre os anos 1889 a 1924.....	116
Quadro 13 - Fóruns de Educação Quilombola realizados na Bahia entre os anos de 2009 a 2013.....	126
Quadro 14 - Número de escolas e matrículas em áreas Remanescentes de Quilombos por Região e Unidade de Federação – 2017.....	127
Quadro 15 - Número de escolas e matrículas em áreas Remanescentes de Quilombos por Região e Unidade de Federação – 2020.....	128

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural

AQPAINE – Associação Quilombola da Pastoral dos Índios e dos Negros de Riacho de Santana

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CADÚNICO – Cadastro Único Para Programas Sociais

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

CANDARA – Comissão Técnica Nacional de Diversidade Para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros

CAPES – Comitê Técnico-Científico de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAR – Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional

CEB – Comunidade Eclesial de Base

CLT – Consolidação das Leis de trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais

CONEB - Conferência Nacional de Educação Básica

COOTRAF – Cooperativa de Trabalho, Assessoria Técnica e Educacional Para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar

CRQs – Comunidades Remanescentes de Quilombos

DCH – Departamento de Ciências Humanas

DCNPERER – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Para as Relações Étnico-raciais

DCEPEEQ – Diretrizes Curriculares estaduais Para Educação Escolar Quilombola

DOU – Diário Oficial da União

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EQEBG – Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim

FCP – Fundação Cultural Palmares

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE – Fundo nacional da Educação

FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

ONU – Organização das Nações Unidas

PBQ – Programa Brasil Quilombola

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGELS – Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PSF – Programa Saúde da Família

R1 – Regente 1

R2 – Regente 2

SEC – Secretaria Estadual de Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SEPPIR – Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMESP – A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CURRÍCULO E QUESTÕES RACIAIS: DISPUTAS COTIDIANAS QUE NÃO CESSAM.....	30
2.1 Educação como um campo permanente de disputas.....	30
2.2 Racismo no Brasil: uma prática que ainda dita e expressa a forma como a sociedade se organiza.....	33
2.3 O currículo na educação brasileira: instrumento de perpetuação do racismo ou caminho para enfrentá-lo?.....	45
2.4 (Des)construir, (Re)construir: negros(as) desafiam a lógica racista e lutam por uma educação na perspectiva antirracista.....	59
2.5 A oralidade como elemento relevante no compartilhamento e na construção de saberes do povo quilombola.....	68
3 CONCEPÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE QUILOMBO E A HISTÓRIA DO QUILOMBO SANTO INÁCIO.....	72
3.1 Quilombos contemporâneos: lugares de sujeitos de direitos.....	76
3.2 Quilombo Santo Inácio: origem, características e identidades.....	85
4 A ESCOLA QUILOMBOLA EGÍDIO DE BRITO GONDIM E A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ÉTNICO-RACIAL E QUILOMBOLA.....	109
4.1 Origem e estruturação da escola.....	109
4.2 Suporte legal e construção da Educação Étnico-racial e Quilombola.....	116
4.3 A importância do Projeto Político Pedagógico e da gestão escolar democrática na efetivação de uma educação de qualidade.....	132
4.4 Construção e reconstrução do PPP da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim..	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	154

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto da pesquisa que foi realizada no Quilombo Santo Inácio, município de Ibiassucê, Bahia, Brasil, cujo propósito principal foi analisar como a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim tem lidado, em seu cotidiano pedagógico, com a Lei Federal nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola em relação à constituição da identidade afro-brasileira dos quilombolas daquela região. Este objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) Analisar a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola; b) Discorrer sobre currículo decolonial e antirracista; c) Debater a concepção e a ressignificação de quilombo e a história do Quilombo Santo Inácio; d) Compreender como se deu a construção e a reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim; e e) Elaborar um Caderno Pedagógico¹ e apresentá-lo para a escola e a comunidade pesquisadas.

A iniciativa de desenvolver esta pesquisa no Quilombo Santo Inácio e os motivos que me instigaram a escolher a temática **Desafios para uma educação que constitua e fortaleça a identidade afro-brasileira no Quilombo Santo Inácio - Ibiassucê - Bahia** deu-se em razão de eu ser moradora, liderança e professora desse quilombo, além de fazer parte da luta dessa comunidade em prol de uma educação que fortaleça, de fato e de direito, as raízes ancestrais, bem como da autonomia de participar ativamente das ações pedagógicas elaboradas e desenvolvidas na escola.

Ademais, através da pesquisa que realizei na referida comunidade, que resultou na monografia de conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação e Diversidade Étnico-racial, percebi a importância em dar continuidade às atividades educativas ali realizadas, porém, agora, numa outra perspectiva, com vistas a dar um retorno para a comunidade investigada, para que a pesquisa não se restrinja em coleta de informações. Nesse sentido, foi elaborado um Caderno Pedagógico Quilombola como produto final, após aprofundamento dos conhecimentos teóricos e da pesquisa de campo.

¹ Instrumento pedagógico elaborado a partir da pesquisa realizada com professoras, gestora escolar, alunos do quinto ano da escola Quilombola Egídio de Brito Gondim e de anciãos do Quilombo Santo Inácio. Além de leituras e reflexões de Resoluções, Leis, Diretrizes e textos de autores e autoras que abordam à Educação Para as Relações Étnico-raciais e Quilombola. Composto por sugestões de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas para serem desenvolvidas com os (as) alunos (as) do 5º ano do Ensino Fundamental, no intuito de contribuir no fortalecimento das raízes afro-brasileiras e na construção da identidade étnica dos educandos. Podendo ser trabalhadas em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares obrigatórios aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito acadêmico, esta pesquisa incita importantes reflexões sobre a necessidade de um olhar mais atento sobre a implementação de políticas públicas e afirmativas de combate ao racismo e à desigualdade racial, assim como, a decolonização do currículo. Traz, ainda, provocações para as universidades, principalmente as públicas, que devem assumir o papel de formadoras de novos (as) educadores (as), numa perspectiva da educação étnico-racial e quilombola.

Ao pensar em uma proposta de pesquisa que considere a educação para o fortalecimento da identidade afro-brasileira, bem como o conhecimento e a valorização das raízes ancestrais africanas, recordo minha própria trajetória de vida, apoiada em experiências adquiridas através da relação com parceiros, tanto no espaço de trabalho em que atuo, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental há quase três décadas, como nos companheiros dos movimentos sociais, dos quais fiz e faço parte, nos comitês, fóruns, conselhos, associações, câmara temática; em congressos, palestras, ciclos de debates; nos grupos e práticas de artesanato, de dança e de cantiga de roda; na política, como militante; na gestão escolar em que também pude atuar e, finalmente, na universidade, como discente. Foram nesses espaços de convivência social que tive a oportunidade de exercitar o fazer coletivo, como também de valorizar e reforçar práticas de respeito aos diferentes saberes, exercitar práticas de diálogo e, principalmente, de escuta.

Em se tratando de rememorar a trajetória que motivou esta pesquisa, para dar sustento a essas reflexões, destaco momentos conflitantes, em que surgiu a necessidade de resistência e de determinação diante a vários desafios cotidianos. Durante meu percurso estudantil não houve valorização ético-cultural. Naquele âmbito, as vivências eram esquecidas e o ensino restringia-se aos conteúdos e formatos dos livros didáticos europeizados, cuja imagem do negro era estigmatizada e subalternizada. Na época, o cenário era de estudantes negros e oriundos da zona rural que não se viam representados no material didático utilizado, e tampouco viam sua cultura valorizada – razão pela qual muitos não demonstravam interesse pelos conteúdos e que configurava uma forma de exclusão daqueles que não pertenciam ao grupo eleito.

Em setembro de 1993, ainda cursando o primeiro ano do magistério, fui aprovada em concurso público e efetivada na função docente, momento em que assumi a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, numa turma multisseriada. As barreiras foram enormes, pois iniciar a função de professora sem ainda haver concluído o magistério não foi nada fácil. Além de ter que deslocar para localidades muito distantes, na maioria das vezes eu não a conhecia e nada sabia sobre aquela comunidade e sobre aqueles alunos. Mas, aos

poucos, eles iam compartilhando suas histórias, seus saberes e práticas, seus sonhos e interesses e eu acabava por conhecê-los melhor. Vinham as transferências, comunidades desconhecidas e novas descobertas. Enfrentei, por muitos anos, essas mudanças, até que, finalmente, em 2009, assumi a docência no Quilombo Santo Inácio, onde resido.

No ano de 2001, concluí o Magistério. Posteriormente, em 2008, a Licenciatura em Normal Superior na Faculdade de Tecnologia e Ciência – FTC, na modalidade Educação à Distância – EaD, na cidade de Caculé, sendo esta uma formação que abriu diversos caminhos para mim.

Mesmo tendo que enfrentar dificuldades de articulação, financeira e até mesmo de apoio e valorização, em 2015 tive a oportunidade de ingressar no tão almejado Curso de Especialização em Educação e Diversidade Étnico-racial, oferecido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Ciências Humanas – DCH, *Campus VI*, o qual concluí em 2017. A especialização oportunizou, juntamente com alguns colegas da turma, a realização de algumas palestras em comunidades quilombolas de Caetitê e Igaporã, oficinas na escola Quilombola Egídio de Brito Gondim e a publicação de textos acadêmicos, assim como a sua apresentação em eventos, abordando temáticas referentes à construção da identidade racial dos quilombolas pertencentes a essas comunidades.

Também, participei de outros cursos de capacitações, oficinas, congressos, seminários, fóruns e conferências municipais, territoriais, estaduais e nacionais. Reconhecendo a importância da representatividade dos quilombolas em conselhos, atuei como membro de vários conselhos, tanto municipais e territoriais como estaduais. Atualmente, estou concluindo a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS.

A cada dia, aumenta a certeza da necessidade de lutar, com perseverança, para vencer os desafios, descobrir novos caminhos e conseguir atingir os objetivos almejados. Como lição mais importante, observei a necessidade de ouvir, tanto os estudantes, de faixa etária variada, como os meus colegas professores, gestores, coordenadores, demais funcionários da escola e membros da comunidade. Essa aprendizagem não se encerrou, pois a cada dia surgem novos motivos, lembranças guardadas e ações que me surpreendem e me induzem a perceber que sempre há algo a ser aprendido e ensinado.

O tempo passou e, dia a dia, ratifico minha vocação para o magistério e para a militância. As dificuldades são inúmeras, mas é preciso prosseguir firme e atuante. Hoje, em razão das muitas demandas no mestrado, deixei de participar de alguns conselhos, mas continuamos mantendo representantes de nossa comunidade em todos eles. Ainda atuo como membro do Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, representando não

somente o Quilombo Santo Inácio, mas as comunidades quilombolas de nosso território de identidade, da câmera temática dos povos tradicionais do território Sertão Produtivo, do Conselho Municipal de Educação e, atualmente, estou vice-presidente do Conselho de Alimentação Escolar – CAE, pois acredito que somente através dessa busca constante de conhecimentos e de articulação com outros quilombolas e outras pessoas engajadas pela justiça de nossa causa é que nos tornamos mais fortes e preparados para lutar por políticas públicas e afirmativas.

Através do mestrado, não somente adquiri conhecimentos necessários à minha prática docente, mas também para continuar contribuindo no fortalecimento dos movimentos quilombolas e de seus anseios, dentre eles, na efetivação da educação escolar quilombola e étnico-racial.

Desde o reconhecimento e a certificação pela Fundação Cultural Palmares – FCP como comunidade remanescente de quilombos, ocorridos em 05 de maio de 2009, venho lutando, juntamente com outros membros do Quilombo Santo Inácio, por uma educação diferenciada que permita o diálogo constante entre a escola e a comunidade local, considerando o direito das crianças, adolescentes e jovens de conhecerem, valorizarem e respeitarem a própria história e origem. Naquela época ainda não havia uma lei que pudesse corresponder com os anseios dos quilombolas, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Quilombola ainda se encontravam em discussão, as quais foram deliberadas através da resolução nº 08, de novembro, de 2012. O que havia de concreto era a Lei Federal nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da História e cultura de África e dos africanos no currículo oficial das escolas públicas e privadas da educação básica, como forma de reparar a ausência desses conteúdos no cotidiano escolar, além da carência dessas temáticas nos livros didáticos e outros materiais de apoio pedagógico.

Todavia, mesmo diante da possibilidade surgida através dessa Lei, ainda eram encontrados muitos desafios a serem superados, dentre estes, a insegurança dos então representantes da Secretaria Municipal de Educação em implementá-la, sempre adiando sua efetivação como realmente deveria ser. Esse contexto aumentava ainda mais tanto minhas inquietações quanto as dos demais moradores do Quilombo Santo Inácio, assim como a vontade de continuar lutando em prol de uma educação voltada para a construção e afirmação da identidade étnica dos educandos, cuja proposta pedagógica atendesse não somente às demandas estabelecidas pelo currículo comum, mas também às peculiaridades da comunidade local.

Se o problema era a falta de conhecimento para agir e corresponder com as expectativas da comunidade, foi atrás desse conhecimento que comecei a seguir. Assim, tomei a iniciativa de buscar ajuda de pessoas engajadas pela causa para que fosse possível desenvolver algumas ações na comunidade com o intuito de buscar a reconstrução da identidade e das raízes afro-brasileiras; ademais, se fazia necessário uma melhor compreensão sobre o que era “ser quilombola”, bem como um maior conhecimento sobre os direitos de populações quilombolas.

Várias reuniões e debates acerca dessas questões foram realizados na comunidade, além da criação do “Grupo Raízes”, de cantiga de roda, assim como grupos de danças e grupo de artesanato. No intento de apresentar a cultura local, adquirir novos conhecimentos e compartilhar os saberes, foi realizado também o I Encontro da Consciência Negra no Quilombo Santo Inácio – (Re) Afirmando Identidade.

Uma oficina de formação de lideranças quilombolas em Malhada de São Francisco, promovida pela Unidade de Gerenciamento do Projeto de Inclusão de Comunidades Remanescentes de Quilombos da Bahia e Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional-CAR², em setembro de 2011, da qual tive a oportunidade de participar, juntamente com uma jovem de minha comunidade, foi decisiva para adquirir conhecimentos necessários ao fortalecimento da luta quilombola e da construção identitária. Nesse encontro, além de ter conseguido um embasamento teórico para exercer com mais eficiência o papel de liderança, foi possível conhecer lideranças quilombolas de diversos territórios de identidade da Bahia, inclusive de Bom Jesus da Lapa, as quais, desde então, passaram a manter parceria com a comunidade de Santo Inácio.

Entre 2009 e 2012, além do primeiro encontro da Consciência negra, foram realizados importantes eventos temáticos sobre territorialidade, identidade, culturas de matrizes africanas, memória e ancestralidade, educação quilombola, políticas públicas e afirmativas para comunidades quilombolas, dentre outros. Nesses eventos buscamos, ainda, participar de encontros e debates com lideranças quilombolas de Bom Jesus da Lapa e Riacho de Santana, além de outras pessoas do município de Ibiassucê engajados nessa questão.

Vale salientar que obter a certificação de autodefinição como comunidade remanescente de quilombo foi – e continua sendo – crucial para os moradores da comunidade

² A CAR- Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional é um órgão de governo do Estado da Bahia que se apresenta com “a missão de promover o desenvolvimento regional por meio da inclusão socioprodutiva”; atua no combate à pobreza em comunidades rurais, priorizando o fortalecimento da agricultura familiar, economia solidária, comercialização, territorialização, segurança hídrica, convivência com a seca, e o gerenciamento sustentável do meio ambiente. Informações disponíveis em <http://www.car.ba.gov.br/index.php/node/234>

Santo Inácio, que sempre lutaram para ser reconhecidos e valorizados como cidadãos e cidadãos dignos de direitos, como sujeitos que possuem a própria história e cultura. Essas atividades citadas vêm ao encontro desse propósito, pois objetivavam promover reflexões sobre ser quilombola, sobre a construção da identidade, políticas públicas voltadas para comunidades quilombolas, bem como sobre educação para as relações étnico-raciais e as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola que se encontravam em processo de elaboração naquela ocasião.

Em setembro de 2009, alguns meses depois da certificação junto à Fundação Cultural Palmares – FCP, a comunidade foi contemplada com uma proposta de construção de uma escola específica para áreas quilombolas (lôcus desta pesquisa), uma das maiores conquistas. A obra foi concluída em dezembro de 2011, cujo nome, Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, foi reivindicado pelos integrantes do Quilombo Santo Inácio em homenagem ao morador mais antigo da comunidade. Mas não bastava apenas uma bela estrutura: era e é necessária uma escola que permita aos educandos se apropriarem dos saberes, crenças e costumes da comunidade local, repassados de geração a geração pelos antepassados, de modo a contribuir no conhecimento e valorização das próprias origens ancestrais.

Assim, uma grande parte dos moradores começou a reivindicar a construção de um Projeto Político Pedagógico – PPP fundamentado nas relações étnico-raciais e na educação quilombola, sendo a segunda ainda em discussão naquela época, considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola só tiveram a aprovação e publicação em 2012, ano em que, após alguns encontros, conseguimos elaborar o PPP. Este foi elaborado por uma equipe composta por pessoas da escola, comunidade, lideranças, alguns quilombolas de Bom Jesus da Lapa e representantes da Secretaria Municipal de Educação.

Para tanto, no dia 12 de março de 2012 ocorreu o primeiro encontro com professores e comunidade quilombola de Santo Inácio, no intuito de auxiliar na construção do Projeto Político Pedagógico, o qual teve como objetivos, além de enriquecer e fortalecer os laços entre os corpos docente e discente, trazer para dentro do ambiente escolar os pais, as mães e os responsáveis pelos alunos, assim como a organização social e toda comunidade, oportunizando a esse grupo refletir sobre o papel da escola como instrumento de libertação e assim ajudando no fortalecimento da organização política das comunidades quilombolas. O debate centrou-se em volta das questões: O que é Quilombo? E o que é ser Quilombola?, dentre outros pontos considerados relevantes, instigando a rememoração da história local.

É notório que a luta do povo negro e quilombola em prol de uma educação que contribua na construção e fortalecimento da identidade étnica das crianças, adolescentes e

jovens quilombolas tem alavancado algumas conquistas, mesmo que lentamente. Desde a Constituição de 1988 que algumas conquistas em termos de legislação vêm ocorrendo no Brasil – mesmo que ainda insuficientes para reparar tantos anos de invisibilidade a que os negros foram submetidos com relação às políticas públicas.

É possível considerar como o maior marco desses avanços, em relação à educação, a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96, tornando obrigatória a inclusão do estudo da História e da cultura Africana e afro-brasileira no currículo das escolas públicas e privadas da Educação Básica, a qual foi alterada, em seguida, pela Lei 11.645/2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Foram, então, instituídas em 2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais foram formuladas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF – Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004.

Para atender às demandas dos quilombolas, tendo como base as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), no dia 20 de novembro de 2012, através da Resolução nº 08, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que se constituiu mais uma política pública de reparação que veio se somar às outras com o objetivo de minimizar as diferenças entre brancos e negros quanto ao acesso aos bens materiais e culturais no país. No ano seguinte, mas um passo foi dado: foram publicadas no diário oficial, de 20 de dezembro de 2013, as Diretrizes Curriculares Estaduais Para Educação Escolar Quilombola no intuito de construir um currículo com/para os quilombolas, baseadas nos saberes e conhecimentos a respeito de suas matrizes culturais africanas, no contexto específico das comunidades remanescentes de quilombos.

Trata-se de uma educação diferenciada que deve ser contextualizada para educar os alunos a partir da história de luta e de resistência do povo negro, que muito contribuiu e contribui na construção da nossa nação e de seus costumes e do respeito, entre outros feitos. É preciso, pois, uma educação que permita a troca constante de conhecimentos entre a escola e a comunidade local, devendo ser incluídos nas práticas pedagógicas da escola os valores ancestrais africanos tão significantes na vida dos povos e comunidades quilombolas, como o respeito à natureza e à terra, ao sagrado e às diversas formas de se organizarem. Isso porque o território quilombola é um sistema amplo em que tudo se harmoniza: o homem, terra, a natureza, o trabalho e a vida. Mesmo reconhecendo a importância dessas leis e diretrizes, fato

é que as legislações não representam necessariamente a efetivação das práticas por elas preconizadas.

Ainda são muitos os problemas a serem identificados e analisados, visto que uma educação que considere, de fato, os interesses da comunidade em que se insere, respeitando suas raízes africanas e buscando preservar seus saberes e conhecimentos, impõe muitos desafios enfrentados na prática pedagógica, os quais precisam ser superados: a implementação de um currículo que atenda às especificidades de nossas crianças negras e/ou quilombolas, visando à garantia dos diversos saberes e conhecimentos quilombolas, e buscando sempre uma interação com os saberes da escola e com os saberes da comunidade onde a escola se insere; assim como a formação continuada voltada à Educação para as relações étnico-raciais e quilombolas, dentre outros.

Desse modo, a presente pesquisa foi uma estratégia para reverberar o comprometimento com a educação quilombola, por meio do conhecimento dela decorrente, o qual subsidiou a construção de uma ferramenta pedagógica a ser disponibilizada para a escola e a comunidade pesquisadas.

Diante do exposto e frente aos desafios cotidianos enfrentados para a implantação da Educação Para as Relações Étnico-raciais e Quilombola, uma pergunta nos inquieta: **Como os (as) professores (as) da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim buscam efetivar a lei 10.639/2003 e as Diretrizes Nacionais e Estaduais Para Educação Escolar Quilombola em relação à constituição da identidade afro-brasileira dos quilombolas de Santo Inácio?**

Considerando a questão levantada, foi necessário definir o modo como se pretendeu conduzi-la. Não se trata, apenas, de descrição para formalização dos métodos adotados, mas de um espaço de explicitações das ações e medidas necessárias ao efetivo desenvolvimento do projeto.

A presente pesquisa traz uma abordagem qualitativa, cuja coleta de dados se deu através da aplicação de questionários com os três moradores mais antigos do Quilombo Santo Inácio que presenciaram as modificações socioculturais; com alunos do 5º ano, por apresentarem uma maturação referente aos acontecimentos cotidianos, com uma idade de transição para a adolescência; com professoras da Educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano); e com a diretora da escola pesquisada. Além disso, foi empregada a análise documental e registros diversos e um maior conhecimento da experiência dos participantes, com registro no caderno de campo durante a realização das entrevistas.

Em razão da ética na pesquisa, optei em substituir os nomes próprios dos participantes por letras, ou seja, D para docente, GE para gestora escolar, A para ancião ou anciã e sequência numérica para diferenciar as falas de participantes da mesma categoria.

Para que a pesquisa fosse conduzida e efetivada, foi de suma importância que alguns passos fossem planejados: 1) Diálogo com lideranças da Comunidade e direção da escola para falar sobre o Projeto de Pesquisa e sobre os produtos finais; 2) Apresentação do Projeto de Pesquisa às lideranças da comunidade e direção da escola; 3) Elaboração dos questionários e entrevistas da pesquisa; 4) Aplicação dos questionários; 5) Realização das entrevistas; 6) Roda de conversa com as pessoas idosas participantes das entrevistas, direção e professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola pesquisada para apresentação da proposta de construção do Caderno Pedagógico Quilombola; 7) Diálogo com a diretora e vice-diretora da escola sobre a proposta de realização de uma oficina pedagógica de Educação Escolar Quilombola com a equipe escolar (professoras e direção); e 8) Roda de Conversa final com lideranças da comunidade e direção da escola após concluídos o trabalho de pesquisa e o produto final para dar uma devolutiva dos mesmos.

Contudo, devido o momento de pandemia, as aulas presenciais se encontram suspensas e, por isso, as entrevistas e aplicações de questionários aos discentes, docentes e gestora escolar foram feitas *online*, utilizando-se ferramentas necessárias (questionário *online* pelo Google Forms, mensagens e áudios pelo Whatsapp). As entrevistas também aconteceram de forma remota e sem encontros presenciais, evitando a exposição dos participantes a possíveis riscos de contaminação.

De acordo com Flick (2009, p. 241), a entrevista *online* pode ser organizada de forma síncrona e assíncrona. Assim, para realização da pesquisa tanto com alunos, docentes e gestora escolar, quanto com os anciãos da comunidade, optei em realizar de forma assíncrona. Dessa forma, os (as) participantes, além de sentirem mais à vontade para responder as perguntas enviadas a partir dos aplicativos já citados, teriam mais tempo para analisarem e responderem os questionamentos. Nesse âmbito, cumpre ressaltar que as entrevistas com os anciãos da comunidade contaram com a intermediação dos parentes (neta e filhas), com áudios via Whatsapp, os quais foram de grande importância para que as perguntas necessárias fossem respondidas, gravadas e enviadas.

Ao contrário das entrevistas presenciais em que o (a) pesquisador (a) pode ter o contato direto com os (as) entrevistados (as) para explicar pessoalmente os objetivos, o tema e a relevância, dentre outras questões, além tirar as possíveis dúvidas, conforme afirma Flick, “(...) na entrevista online, as instruções precisam ser preparadas por escrito, e elas têm de ser

claras e detalhadas de modo que o participante saiba o que fazer. Ao mesmo tempo, essa instrução não deve ser demasiado longa para evitar confusão e negligência por parte da pessoa entrevistada” (FLICK, 2009, p. 242).

Dessa forma, antes de iniciar as entrevistas e a aplicação dos questionários, foi de suma importância elaborar e efetuar as seguintes etapas: a) Contato com a gestora da escola e moradores da comunidade com a finalidade obter autorização para realização da pesquisa; b) Apresentação do objetivo principal da pesquisa, tema e relevância da mesma para a escola e a comunidade; c) Definição das pessoas a serem entrevistadas; d) Diálogo com os participantes da pesquisa e representantes dos menores, explanando os objetivos e temas da pesquisa, além dos benefícios potenciais da mesma e do risco mínimo aos envolvidos, garantindo-lhes os princípios de autonomia, preservação da identidade, beneficência e a não maleficência; e) Envio dos termos e declarações de consentimento; f) Envio dos questionários e roteiros de entrevistas; e g) registros das respostas das pessoas pesquisadas em um caderno de campo.

Apesar de impossibilitar que o (a) pesquisador (a) explique e tire as dúvidas frente a frente com os (as) participantes sobre o que se pretende pesquisar, observe de perto e faça descrições detalhadas de algumas situações e comportamentos, bem como de eventos realizados pela escola e na comunidade local, “(...) a pesquisa qualitativa online oferece algumas vantagens em comparação com a pesquisa no mundo real (por exemplo, a economia de tempo com transcrição)” (FLICK, 2009, p. 252). Ou seja, além de outras vantagens, como as já citadas, quando se trata das entrevistas via Whatsapp, por exemplo, como as realizadas com os anciãos da comunidade lócus desta pesquisa, o tempo gasto para transcrever as respostas obtidas é bem menor do que se fosse de forma presencial. E em se tratando dos questionários respondidos através do Google Forms pelas docentes e alunos (as), as vantagens foram maiores ainda, pois não foi preciso transcrever as respostas. Foi necessário, em ambos os casos, apenas fazer a análise de conteúdos.

Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa, conforme aponta Minayo (2002, p. 21-22) “(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Este tipo de pesquisa é habitualmente utilizado quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante, possibilitando analisar e compreender melhor o evento em estudo.

Conforme assevera Godoy (1995), há três tipos mais usuais de pesquisa qualitativa: a documental, o estudo de caso e a etnografia. Para esta abordagem, optei pelo estudo de caso por permitir a reflexão sobre a realização da pesquisa e o modo como pretendia que fosse

realizado o processo de investigação. Além da flexibilidade do planejamento. Com essa intenção foi necessário que fossem redobrados “os cuidados tanto no planejamento quanto na coleta e análise dos dados” (GIL, 2002, p. 54).

Antes de iniciar a pesquisa, com o objetivo de me embasar teoricamente e obter mais segurança do que pretendia e da abordagem teórico-metodológica que veio elucidar o problema-questão desta pesquisa, achei fundamental realizar uma pesquisa bibliográfica, a partir de leituras sistematizadas, resumos e fichamentos de cada obra. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Dessa forma, foi crucial o estudo de diferentes artigos, dissertações, teses e obras de autores e autoras que discutem questões relacionadas aos objetivos e ao problema levantado.

Também fiz uso da análise documental como recurso complementar por se apresentar como um instrumento de conhecimento da situação, assim como se mostrou útil para constatação e comparação de informações, procedimento padrão para chancelar a segurança dos dados fornecidos nas entrevistas. De acordo com Yin (2001, p. 27) “o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”. Por conseguinte, segundo Godoy (1995), três aspectos precisam ser considerados por parte dos investigadores: a escolha dos documentos, os quais não podem ocorrer de forma aleatória, mas com base em propósitos, ideias e hipóteses; a forma como acessá-los; e por fim, a análise dos mesmos. Neste sentido, com base nos objetivos propostos e na problematização, além da análise do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, em que foi possível perceber como e por quem foi construído e reconstruído, foi relevante selecionar e analisar outros documentos importantes para dar procedimento à pesquisa, dentre os quais podem ser destacados: histórico da comunidade lócus desta pesquisa; relatórios e atas no intuito de adquirir informações sobre o processo de reconhecimento da comunidade e como se deu o processo de construção da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim; Decreto nº 002/2011, que deu nome à referida escola; Plano Municipal de Educação de Ibiassucê; Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos; Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental; Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana; Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a

Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei nº 9.394 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira; Lei nº 9394/1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas/ Programa Brasil Quilombola; Documento Final das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010 e 2014); leis de combate ao preconceito e racismo; resoluções; artigos de constituição e outras leis e decretos que foram citados no decorrer da escrita desta dissertação.

Daí por diante, obtive os subsídios necessários ao processo investigativo a partir do qual as questões-chave foram elaboradas, descobrindo o que era mais importante para realização da pesquisa e reservando os demais para leituras e possíveis trabalhos científicos posteriores.

Algumas aprendizagens foram essenciais neste processo, como: ouvir atentamente as informações enviadas pelos anciãos e pela gestora da escola pesquisada através de áudios ou vídeos e transcrevê-las de forma cuidadosa e fidedigna, anotando tudo, mesmo o que no momento parecia sem importância, bem como observando, mesmo que à distância, as emoções e o interesse dos (as) participantes em estar contribuindo na pesquisa. Da mesma forma aconteceu com as informações adquiridas das docentes e alunos a partir da ferramenta Google Forms. Finalmente, fazer a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (2011, p. 44) “(...) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A partir dela é imprescindível interpretar criticamente as informações adquiridas no decorrer da pesquisa, no intuito de compreender o sentido das comunicações, assim como os conteúdos que podem apresentar tanto de forma implícita quanto explícita.

Para tanto, com o propósito de encontrar respostas para os objetivos almejados e a problematização, foi necessário definir as categorias que direcionariam esta pesquisa, como: Educação, Educação Escolar Quilombola, Educação Para as Relações Étnico-raciais, Quilombos, Quilombos contemporâneos, memória, identidade, currículo, Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática, considerando que “(...) a eleição das categorias é fundamental para se atingir os objetivos que se pretende, pois devem estar claramente

definidas e serem pertinentes aos objetivos pretendidos na pesquisa (...)”(CHIZZOTTI, 2006, p. 117).

Além da aplicação de questionários e da realização de entrevistas, como já citado, que além de dar aporte razoável para compreender quais são e os porquês dos desafios enfrentados para uma educação que contemple a constituição da identidade afro-brasileira dos quilombolas de Santo Inácio, essas categorias serviram de subsídio para a elaboração de um Caderno Pedagógico Quilombola que buscará contribuir não somente para os professores, gestores coordenadores e alunos da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, mas para as escolas da sede do município de Ibiassucê, Bahia, que recebem alunos oriundos do Quilombo Santo Inácio e outras que preocupam e são comprometidas com a justeza da causa negra e quilombola.

O material obtido através da pesquisa possibilitou-me adquirir informações relevantes sobre as ações realizadas pela escola e comunidade, bem como a interação entre ambas, suas experiências de vida, histórias, costumes, valores e expectativas.

Para fundamentar o estudo e compreender algumas categorias, dialoguei com os seguintes autores: para discutir e compreender a categoria de quilombo: os textos de Munanga e Gomes (2006), Moura (1992), Silva (2018), Moura (2007), Miranda (2016), Moura (1993), Almeida (2011), Souza (2015), Reis e Gomes (1996), Moura (2006), Fiabiani (2008), Prioste e Barreto (2012), Arruti (2008), Leite (2000), Moreira (2019), Silva (2012), O’dwyer (1995), Santos e Andrade (2020), Silva (2019), Matos e Eugenio, (2018), Prioste e Barreto (2012), Barros (2018), Araújo (2011), dentre outros, foram fundamentais. Para abordar a memória, foram utilizados: Nunes (2006), Hampâté Bâ (1980), Santos e Andrade (2020), Bosi (1994) e Dutra (2013). Sobre identidade negra, optei por obras de Gomes (2005), Santana (2020), Santos e Andrade (2020), Pará; Oliveira e Veloso (2007), Silva (2005), Cavalleiro (2001), Romão (2001), Woodward (2012), Silva (2012), Hall (2011), Hall (2012) e outros.

Numa perspectiva de educação para as relações étnico-raciais, Educação Escolar Quilombola, Gestão Democrática, Currículo e Projeto Político Pedagógico, utilizei Gomes (2012), Oliveira e Gomes (2020), Marques e Caldeironi (2020), Macêdo (2015), Moura (2007), Souza (2015), Silva e Teruya (2020), Nunes (2006), Brito (2011), Freire (1996), Veiga (1995), Caria (2011), Maia e Costa (2013), Gadotti (1994), Guedes, Silva e Garcia (2017), Macêdo (2015), Gadotti (1998), Castro (2017), Arroyo (2011), Padilha (2007), dentre outros.

Além da apresentação do percurso da pesquisa, esta dissertação foi dividida em três outros capítulos, sendo o primeiro deles intitulado “Currículo e questões raciais: disputas

cotidianas que não cessam”, no qual foi abordada a questão do Currículo Escolar enquanto instrumento resultante dos conflitos da sociedade da qual ele é parte. Dialogando com estes aspectos, destacamos que o viés racial é um dos marcadores que operam explicita ou implicitamente na organização e implementação do currículo, podendo atuar numa perspectiva racista ou antirracista, assim conservando ou provocando mudanças, conforme já ressaltado. Considerando esta última perspectiva, foi abordada a oralidade como um importante instrumento na educação quilombola, no sentido de constituir a identidade afro-brasileira e a importância de uma prática pedagógica comprometida com a educação antirracista.

O capítulo seguinte, intitulado “Concepções e ressignificações do conceito de quilombo e a história do Quilombo Santo Inácio”, discute o conceito de quilombo procurando trazer um viés histórico e, ao mesmo tempo, problematizando-o enquanto uma construção política, social e cultural. O texto aborda, ainda, os quilombos contemporâneos como lugares de sujeitos de direitos, cujos desafios continuam latentes e a resistência segue como elemento extremamente necessário. Neste mesmo capítulo adentramos na caracterização sobre o Quilombo Santo Inácio, trazendo elementos de suas origens, bem como aspectos culturais e de suas identidades que circulam entre a história e a contemporaneidade.

Por fim, último capítulo, denominado “A Escola Quilombola Egídio De Brito Gondim e a Implementação Da Educação Escolar Étnico-Racial e Quilombola”, apresenta a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim e um pouco de sua história, contextualizando-a na comunidade Santo Inácio, e analisa como a mesma tem lidado, em seu cotidiano pedagógico, com a Lei Federal 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola em relação à constituição da identidade afro-brasileira dos quilombolas de Santo Inácio.

Nesse sentido, para além de identificar os desafios enfrentados pela escola quanto a esta jornada, foi elaborado um produto educacional, a saber, um Caderno Pedagógico Quilombola, o qual se configura um instrumento didático-pedagógico, de cunho interdisciplinar, composto por situações didáticas interdisciplinares e contextualizadas, com base nos conceitos: quilombo, identidade, memória, cultura e racismo. Ele foi elaborado a partir da pesquisa realizada com professoras, gestora escolar, alunos do quinto ano da escola Quilombola Egídio de Brito Gondim e de anciãos do Quilombo Santo Inácio e com base em leituras e reflexões de Resoluções, Leis, Diretrizes e textos de autores e autoras que abordam a Educação Para as Relações Étnico-raciais e Quilombola. Com o intento de contribuir, de fato e de direito, com o fortalecimento das raízes afro-brasileiras dos alunos, sua aplicação e

os resultados, acredito que este instrumento possa ser utilizado por alunos das séries iniciais do ensino fundamental da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim e, quiçá, de outras escolas do município de Ibiassucê.

2 CURRÍCULO E QUESTÕES RACIAIS: DISPUTAS COTIDIANAS QUE NÃO CESSAM

2.1 Educação como um campo permanente de disputas

A escola constitui um elemento basilar no modo de organização da sociedade. Mais que a escola, o sistema educacional é decisivo nos próprios caminhos que a sociedade toma ou pretende tomar. Desse modo, se a sociedade está em constante movimento de conflitos e disputas, a educação também está, pois não pode, nem é possível estar fora da dinâmica que organiza as múltiplas relações sociais.

A interdependência estrutural e dinâmica entre a educação e a sociedade é destacada por Fernandes (1966), o qual acrescenta que a educação forma o homem e o homem define o valor social da educação. Esta é uma questão elementar para dar conta da complexidade da temática educação e sociedade. Essa interdependência é pautada o tempo todo por disputas dos grupos que compõem a sociedade. Se, por um lado, o autor ressalta que no Brasil o valor social atribuído à educação escolarizada sempre foi pobre e estreito, dando-lhe tratamento como um bem social secundário, por outro, a mesma foi utilizada como instrumento de definição de regras que pautaram o exercício da cidadania, como o voto, por exemplo, que durante muito tempo só pôde ser exercido por pessoas alfabetizadas.

Diante dos inúmeros desafios que a sociedade nos impõe, é de suma importância que tenhamos uma melhor compreensão sobre o papel da educação enquanto elemento que replica, reforça ou desconstrói crenças, preconceitos, racismo, desigualdades sociais e injustiças, além do fortalecimento da identidade e da construção sujeitos aptos a exercerem a cidadania, a mudar o meio em que vivem e a própria sociedade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica,

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade (...) respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 17).

Daí a relevância de uma educação que não se restrinja à mera transmissão de conteúdos fragmentados, distantes da realidade dos educandos e que não permite que os mesmos exponham os próprios sentimentos e conhecimentos. Caso contrário, acabará, dessa forma, desestimulando o interesse do aluno pela permanência na escola, pois eles não serão

motivados a compreenderem o real sentido da educação formal em sua vida. A esse respeito, Freire (1996, p.121) afirma “(...) o desrespeito à cultura do mundo do educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”. Assim, ao invés de exercerem o papel de construtoras de cidadãos críticos e reflexivos, as escolas acabariam por atuarem como instrumentos que contribuiriam com a manutenção da ordem estabelecida, favorecendo a continuação de um conjunto de desigualdades, entre elas, aquelas decorrentes do racismo, que até hoje insiste em continuar a operar de forma entranhada em nossa sociedade, negando direitos, usurpando oportunidades e ceifando vidas.

Neste cenário, é possível imaginar a densa exclusão de pobres, entre eles, o grande quantitativo de pessoas negras, as quais, por conta de todo o processo de exclusão social que se seguiu após a “abolição” da escravidão, não tiveram oportunidade de ser alfabetizadas. Decorrido mais de um século de assinada a Lei Áurea, que em tese aboliu a escravidão, nessa vertente Monteiro afirma “(...) que a tão almejada Lei Áurea decretou a liberdade de direito, sem, contudo, concretizá-la de fato, dando aos negros, num primeiro plano, e a toda a sociedade, em segundo, a falsa promessa de liberdade” (MONTEIRO, 2012, p. 362).

Conforme Silva e Teruya (2020, p. 43), no Brasil, o povo negro africano expressou suas práticas culturais, e seus descendentes ressignificaram seus costumes trazidos da África, dando origem à História e cultura afro-brasileira. No entanto, desde o período colonial, os costumes dos povos negros são concebidos como “inferiores” pelos colonizadores, com sua cultura eurocêntrica, e seus descendentes e resquícios. Em decorrência disso, logo se vê que, mesmo depois de mais um século após a abolição da escravatura, as desigualdades do país continuam fazendo perpetuar um conjunto de práticas excludentes, haja vista que o olhar branco ainda pauta a organização da sociedade. Entre essa organização está o sistema educacional brasileiro, que ainda hoje reluta em assumir um compromisso ético, estrutural e cotidiano com o povo negro, seja através do Currículo, seja através da formação permanente de educadores para uma prática pedagógica que seja inclusiva e transformadora, na perspectiva de valorizar o povo negro e sua valiosa contribuição na sociedade, seja ela no âmbito histórico ou na conjuntura atual da sociedade.

Segundo Fernandes (1966), mesmo nas camadas dominantes, a educação não era considerada tão relevante para “preparar para a vida”. No caso da “plebe”, “essa não carecia de nenhuma espécie de educação escolarizada, para ajustar-se às condições de vida imperantes” (FERNANDES, 1966, p. 72), não havendo nenhuma simpatia pela educação popular entre os porta-vozes legítimos das camadas dominantes. Assim, o que o autor chama

de vícios congênitos a um sistema educacional, gerados desde o início da sociedade brasileira, hoje se mantêm com vistas à manutenção do *status quo*.

Entre as dificuldades observadas, Fernandes (1966) destaca a falta de diálogo e comprometimento da escola com a realidade social, ficando ela à margem de todos os processos históricos sociais pelos quais se perpetua, modifica ou enriquece a herança sociocultural, o que impede o desencadeamento de um processo de inovação cultural completo. O autor enfatiza, entretanto, que essa situação da escola divorciada do ambiente, incapaz de provocar mudanças significativas na sociedade, não é inocente, pois “(...) ela não pode funcionar como um fator de mudança e de inovação, porque ela própria está organizada para ser um foco de estabilidade social e de retenção do passado no presente” (FERNANDES, 1966, p. 81). Ou seja, a escola está pensada na sociedade brasileira para ser foco de conservantismo sociocultural e – poderíamos destacar – é uma máquina de manutenção do racismo como parte desse conservantismo, visto que quando não o endossa, mas também não o enfrenta como deveria para, de fato, construir elementos capazes de provocar transformações efetivas.

Ainda assim, estamos com Fernandes (1966) quando este diz que a situação não pressupõe um destino inelutável e aponta que para o fato de que, além de formular um pensamento pedagógico atualizado, o desafio é imaginar como levá-lo para dentro das escolas e colocá-lo em prática. Esse desafio ainda é muito atual. E se hoje o mercado de trabalho cobra “escolarização”, é no sentido de atender suas demandas e manusear suas máquinas – e não no sentido de se formar um cidadão crítico, pois isso em nada lhe interessa; antes o contrário.

Para enfrentar essa realidade, debater o lugar do Currículo é sem dúvida fundamental para se pensar a educação como instrumento de inclusão, onde a Educação quilombola possa se efetivar e ser parte das transformações almejadas por quem pensa e luta por uma sociedade igualitária e inclusiva. Considerando que:

Seja ou não em território quilombola, acrescentar à educação escolar o conhecimento, a cultura, a história, a memória e a luta por seus territórios, das comunidades quilombolas, certamente enriquece o conteúdo do ensino. Além disso, passa-se a considerar em sala de aula essa população como parte formadora da história, assim como se fortalece a sua identidade, a mesma por tanto tempo vista em materiais didáticos de forma discriminatória (BARROS, 2018, p. 29).

A partir dessa perspectiva, é perceptível que a Educação Escolar Quilombola não deve acontecer apenas nas escolas localizadas em comunidades quilombolas, mas nas que recebem alunos oriundos dessas localidades, além de outras instituições escolares que reconhecem a importância de repassar aos educandos a participação dos quilombolas na formação de nossa história brasileira, além de romper com as ideias distorcidas sobre o negro nos materiais didáticos.

2.2 Racismo no Brasil: uma prática que ainda dita e expressa a forma como a sociedade se organiza

O Brasil é um país miscigenado, composto por diversos grupos étnicos, em que os negros compõem a maioria da população e muito contribuíram e contribuem na construção da sociedade brasileira. Em todas as regiões brasileiras há a presença significativa dessas contribuições. Contudo, prevalece em nossa história graves marcas causadas pela escravização contra os negros e negras, os quais foram submetidos a todos os tipos de sofrimento, sendo obrigados a tragar “até a última gota os venenos da submissão imposta pelo escravismo, perpetuada pela estrutura do racismo psicossócio-cultural que mantém atuando até os dias atuais” (NASCIMENTO, 2002, p. 346). Partindo dessa premissa, é importante discutir sobre os conceitos de raça, preconceito, discriminação racial e racismo, assim sobre como os mesmos são questionados e manifestados na sociedade brasileira.

O conceito de raça é questionado por pesquisadores de diversas áreas, no entanto, grupos humanos ainda são classificados de acordo com as diferenças biológicas a ponto de configurar raças. Além disso, a hierarquização humana continua presente nas relações sociais (NUNES, 2010).

Nesse sentido, as características físicas acabam influenciando, intervindo e até mesmo determinando o lugar que um dado sujeito deve ocupar na sociedade (BRASIL, 2004). Os seres humanos, mesmo sem respaldo da ciência, são divididos em grupos de acordo com os fenótipos, e esses grupos são tratados de maneiras diferentes, de acordo com suas características. Isso pode ser notado nas relações cotidianas. Sobre isso, Delacampagne afirma que:

O racismo, no sentido moderno do termo, não começa necessariamente quando se fala da superioridade fisiológica ou cultural de uma raça sobre outra; ele começa quando se alia a (pretensa) superioridade cultural direta e mecanicamente dependente da (pretensa) superioridade fisiológica; ou seja,

quando um grupo deriva as características culturais de um grupo dado das suas características biológicas. O racismo é a redução do cultural ao biológico, a tentativa de fazer o primeiro depender do segundo. O racismo existe sempre que se pretende explicar um dado status social por uma característica natural (DELACAMPAGNE, 1990, p. 85-86).

Diante do exposto, é perceptível que, quando muitos tentam explicar situações culturais como, por exemplo, o *status* social, a capacidade de comunicação, a escrita e a forma de falar, relacionando esses fatores a características naturais como cor de pele e textura de cabelo com o objetivo de tratar determinado grupo de pessoas como inferiores ou superiores, trata-se de racismo.

Para se contrapor a essa ideia de raça baseada meramente em traços biológicos, “o Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil” (GOMES, 2017, p. 21). É importante enfatizar a atuação desse movimento no processo de politização e ressignificação do termo raça, considerando que o mesmo busca atribuir um novo significado, de modo a contribuir na emancipação e construção da identidade étnico-racial dos negros e das negras, assim buscando desmistificar o conceito de inferiorização atribuído a esses povos. Conforme Gomes:

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos, retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção sócia; coloca-se em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 22).

Nesse sentido, o Movimento Negro pode ser entendido como defensor de ações afirmativas que lutam e reivindicam novas expectativas de vida para os negros, em que lhes sejam garantidas as posições de protagonistas na construção da sociedade brasileira, de vencedores e de sujeitos construtores da própria história, e não mais de ocupantes de um lugar de inferioridade. Ademais, esse movimento desmistifica a ideia impregnada nas mentes de muitos brasileiros, os quais, conforme Munanga e Gomes (2006, p. 179), acreditam que há uma relação harmoniosa, igualitária e solidária entre brancos e negros, levando-os a imaginarem que o Brasil realmente vive numa verdadeira democracia racial, a qual “mesmo sendo hoje um Slogan bastante desmoralizado, (...) ainda é invocada para silenciar os negros, significando opressão individual e coletiva do afro-brasileiro, degradação e posição de sua herança cultural” (NASCIMENTO, 2002, p. 98).

Racismo e preconceito racial são termos parecidos, porém, não têm o mesmo significado, pois o racismo é mais amplo. O preconceito racial é uma discriminação, um julgamento negativo de um indivíduo ou grupo contra outras pessoas de etnia diferente, por se considerarem superiores. Segundo Gomes (2005, p. 54), “(...) trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos (...) inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro”. Já o racismo pode ser individual, institucional e cultural. Conforme Munanga e Gomes:

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo do cabelo, formato do olho, etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 179).

O racismo individual é o que mais se aproxima do conceito de preconceito racial, pois está relacionado a ações no âmbito individual. O racismo cultural trata-se da presença do racismo na cultura, e fica evidente quando a raça torna uma categoria de hierarquização não apenas pelas diferenças culturais, mas pelo exercício de poder pela submissão de determinados grupos por outros por meio de critério de raça. Já o racismo institucional é aquele presente nas instituições, sejam educacionais, empregatícias e legais (NUNES, 2010). Frequentemente são constatados ataques racistas sofridos por negros e negras em diversos espaços em nossa sociedade, sejam em locais públicos ou privados.

Nessa mesma direção, Almeida (2018) discute três concepções de racismo: A concepção individualista, na qual o racismo é concebido como uma espécie de “patologia” e seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; a concepção institucional, em que “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado do funcionamento das instituições que passam a atuar uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 26); e a concepção estrutural, a partir da qual “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2018, p. 34).

Podemos constatar atitudes racistas frequentemente percebidas no humor, nas brincadeiras da escola, na piada, nas redes sociais e até em falas de autoridades e pessoas públicas e, muitas vezes, essas práticas são legitimadas pelo gosto popular. As práticas

racistas estão tão arraigadas no Brasil que, segundo Schwarcz (2001, p. 52) “se [transformaram] numa linguagem, com imensas consequências: ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadoras de diferenças fundamentais (...)”. Por causa disso, não é raro perceber o racismo até mesmo por ações inconscientes, através de reprodução de pensamentos discriminatórios. Dessa forma, para Almeida,

(...) por sua conformação histórica, a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam: 1. Como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; 2. Como característica étnico-cultural (ALMEIDA, 2018, p. 23-24).

Se tomarmos como referência o segundo registro, onde a identidade se associa à língua, costumes, religião, origem geográfica, é possível identificar um conjunto de práticas racistas que coexistem em nosso país, sendo, muitas vezes, cumulativas. Por exemplo, um negro nordestino que desloca para um estado do Sul ou Sudeste do país, além de sofrer o racismo por conta de sua pele, também poderá sofrê-lo devido à sua origem geográfica.

Atualmente existem Leis que criminalizam o racismo no Brasil, como a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989³, que diz: “Será punido na forma desta lei os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1989). O racismo trata-se de um crime imprescritível e inafiançável, o que pode ser considerado importante para punir as pessoas que discriminam com base nas diferenças por se acharem superiores, porém, o que acontece é que, em muitos casos de pessoas que são acusadas de racismo, geralmente as penas são abrandadas porque a defesa consegue converter como crime de injúria racial que no artigo 140 do Código Penal. Neste se diz que: “Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro” é qualificado como preconceito e inclui no parágrafo 3 que: “Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião, origem ou a condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência” (BRASIL, 1940). Por esse meio, os casos que chegam à justiça acabam por receberem uma pena menor.

Além do preconceito racial e do racismo, há também a discriminação racial que, na maioria das vezes, resulta de atitudes preconceituosas de um indivíduo ou grupo contra outro, limitando ou até mesmo impedindo que as pessoas que pertencem ao grupo discriminado se desenvolvam (SILVA, 2001). Nesse sentido, as pessoas discriminadas, ao serem comparadas

³ Lei Federal de grande relevância para os (as) negros (as) brasileiros (as), pois garante o amparo legal a qualquer vítima de preconceito, discriminação e/ou racismo que antes não tinham para quem recorrer. É denominada Lei Caó em homenagem ao seu autor, o então Deputado Federal Carlos Alberto Caó de Oliveira, nascido em Salvador, Bahia, o qual atuou também como jornalista, advogado e militante do movimento negro.

pelos discriminadores com outros indivíduos considerados superiores, acabam sofrendo por injustiças, sendo privadas de usufruírem dos direitos de uma vida mais digna, de inserção no mercado de trabalho, dentre outros, como estabelece a Constituição de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, que prega a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Partindo desse pressuposto, vale enfatizar que tanto a Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989, quanto outras que criminalizam o racismo foram criadas a partir das ações reivindicativas dos movimentos negros organizados que sempre demandaram políticas públicas para o combate a qualquer tipo de racismo existente em nosso país. Dentre essas ações pode ser citada a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília, no mês de novembro de 1995, em homenagem aos 300 anos de Zumbi, o grande líder do povo negro que viveu e lutou pela libertação dos negros. Esse foi um momento oportuno para que o movimento negro pudesse discutir, articular e exigir melhores condições de vida, direito a exercer a cidadania, inclusão e visibilidade, bem como participação ativa em diferentes espaços na sociedade e superação de práticas preconceituosas e racistas. Como elucidam Brauns, Santos e Oliveira:

(...) o ano de 1995, “Tricentenário de Zumbi dos Palmares” foi marcado pela contestação e pelo protesto nas ruas. A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida foi um dos maiores eventos políticos do ano. Concentrou no dia 20 de novembro de 1995 em Brasília (DF), cerca de 30 mil pessoas, ativistas do Movimento Negro e demais movimentos sociais celebrando a imortalidade de Zumbi dos Palmares. Foi apresentado ao governo federal um conjunto de reivindicações exigindo políticas públicas para a superação e o combate ao racismo no Brasil (BRAUSNS; SANTOS; OLIVEIRA, 2020, p. 145)

Logo se vê que, se não fosse a participação dos negros que buscam se fortalecer através de movimentos ou associações, no intuito de protestar contra a exclusão social da população negra em decorrência do racismo e discriminação racial, não seria possível a criação de Leis e Políticas públicas voltadas para a esse povo.

Embora ainda sejam desconhecidas por muitas pessoas, além da Lei 7.716/1989, existem diversas outras leis criadas e promulgadas, bem como outros documentos legais que podem ser encontrados no *site* da Fundação Cultural Palmares, no intuito de combater e punir a discriminação racial ainda tão presente na sociedade brasileira, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Leis Federais contra racismo no Brasil

NORMA	CONTEÚDO
Lei 1.390/1951 (Lei Afonso Arinos)⁴	Inclusão entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor
Lei Nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989 (Lei Caó)	Definição e proibição de crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor.
Lei Nº 9.459, de 13 de maio de 1997	Alteração nos arts. 1º e 20 da Lei 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, acrescentando parágrafo no art. 140 do decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.
Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003	Obrigatoriedade da inclusão da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino da educação básica.
Lei Nº 12.288, de junho de 2010	Estatuto da Igualdade Racial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Contudo, é importante destacar que as Leis para punir a prática de racismo são muito importantes, pois, sem essa legislação que protege os direitos humanos, os atos discriminatórios seriam muito mais trágicos, “mas é necessário que seja acompanhada de políticas efetivas de combate à discriminação racial e de um processo de reeducação da nossa sociedade frente às diferenças” (GOMES, 2006, p. 185).

Se o racismo é uma realidade, enfrentá-lo é, ao mesmo tempo, um desafio e uma necessidade, pois passa por este enfrentamento a construção de uma sociedade igualitária e justa. A educação é, sem dúvida, um elemento fundamental na construção de valores antirracistas e, portanto, de uma sociedade antirracista. Desde a legislação, passando pelo currículo e indo para a prática pedagógica cotidiana, a educação é um caminho pelo qual precisamos andar, se de fato queremos nos comprometer com esses novos referenciais de sociedade. Contudo, é relevante que façamos os seguintes questionamentos: de que forma cada um de nós tem percebido o preconceito e o racismo nos diversos espaços na sociedade e o que temos feito para combatê-los? Como temos nos posicionado frente às negações por parte de pessoas ao dizerem que no Brasil não existe racismo?

Como elucida Munanga:

⁴ Chamada de Lei Afonso Arinos, foi assim intitulada em função do nome de seu autor, o então deputado federal Afonso Arino de Melo Franco. Constituiu-se um grande avanço na época, pois é a primeira lei que inclui o preconceito de raça e de cor como contravenção penal.

Embora concordemos que a educação tanto familiar como escolar possa fortemente contribuir nesse combate, devemos aceitar que ninguém dispõe de fórmulas educativas prontas a aplicar na busca das soluções eficazes e duradouras contra os males causados pelo racismo na nossa sociedade. A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Ou seja, despojarmo-nos do medo de sermos preconceituosos e racistas (MUNANGA, 2005, p. 18).

Nesta perspectiva, é percebível que é um dever de todas as cidadãs e cidadãos brasileiros engajados pela justeza dessa causa adquirirem uma nova postura frente ao racismo e aos danos causados por este, assumindo e fazendo com que outros aceitem a triste realidade que, apesar da luta dos movimentos negros e da criação e promulgação de leis no combate ao racismo, ainda prevalece – pois, mesmo de forma silenciosa, como já afirmado, ainda há a ideia de que no Brasil não existe racismo ou que, quando admitida a sua existência, as pessoas não se consideram racistas. Por outro lado, as pesquisas demonstram uma realidade diversa, como relata Ribeiro (2019) no seu *Pequeno Manual Antirracista*, o qual apresenta dados referentes à uma pesquisa realizada pelo Datafolha em 1995, com 5081 pessoas com idade maior de dezesseis anos, em 121 cidades de todas as Unidades de Federação, obtendo os seguintes resultados: 89% dos brasileiros admitiam existir preconceito de cor no Brasil, no entanto, 90% se identificavam como não racistas.

Mediante o exposto, é de suma importância persistir na luta por uma educação antirracista, que seja capaz de oferecer não somente às crianças, mas aos jovens e adultos “a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (MUNANGA, 2005, p.17).

De acordo com Cavalleiro (2001), a educação antirracista consiste em eliminar as atitudes preconceituosas, discriminatórias e com tratamentos diferenciados, assim como combater os estereótipos ainda presentes no espaço escolar tanto nos materiais didáticos quanto no corpo docente e discente.

Diante disso, torna-se necessário e urgente um posicionamento crítico e reflexivo por parte de todos os profissionais da educação em relação a essas atitudes que acabam interferindo de forma negativa na vida dos estudantes, pois “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2013, p. 90). É importante que, além da conversa, se trabalhe em sala de aula sobre os diferentes povos e

culturas, bem como os valores que estão se perdendo, os quais precisam ser resgatados/reconstruídos, pois:

(...) é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira. Tocar no campo dos valores, das identidades, mexe com questões delicadas e subjetivas e nos leva a refletir sobre diversos temas presentes no campo educacional. Um deles se refere à autonomia do professor (GOMES, 2005, p. 149).

Nessa perspectiva, retomamos a abordagem de Fernandes (1966), trazendo o campo da educação como um campo estratégico no sentido de fazer o enfrentamento ao conjunto de desigualdades, entre elas aquelas que são decorrentes/relacionadas ao racismo e assumindo um viés transformador da “ordem estabelecida”. Diante disso, há uma grande necessidade e urgência de uma formação inicial e continuada que proporcione aos professores e às professoras romperem com os paradigmas que lhes são impostos, entre eles, os paradigmas racistas e discriminatórios, assim tornando-se capazes de rever e inovar, constantemente, a própria prática pedagógica, sempre abertos às curiosidades, indagações e inquietações dos alunos no intuito de garantir aos mesmos não somente o ingresso, mas a permanência na escola. Essa postura deve orientar-se principalmente às crianças negras, que acabam não tendo a autoestima elevada, além de serem discriminadas em diversos espaços em que atuam. Conforme Nascimento (2001), a discriminação racial tem sido uma das principais causas da evasão escolar e da baixa autoestima entre os alunos afro-brasileiros, que acabam sofrendo sérias consequências, como o baixo rendimento escolar, a repetência e a diminuição da frequência e participação nas aulas. Daí a relevância de um currículo antirracista que promova o reconhecimento e a valorização de sua história, cultura e identidade, além do combate ao racismo e à desigualdade de direitos.

A esse respeito, na concepção de Santana:

Um currículo antirracista permite que as crianças conheçam outras perspectivas de cultura e desenvolvimento da humanidade, tanto em produção do conhecimento quanto em estruturação social, cultural e econômica. Desloca o eixo socialmente construído de que a negritude se resume a servidão e favelização e apresenta para as crianças negras uma gama de possibilidades de construir identidades e reduzir desigualdades. Colocando os diversos grupos em lugar de paridade, apresentando a pluralidade de perspectivas do ser e do saber (SANTANA, 2020, p. 3).

Assim sendo, o currículo antirracista pode ser compreendido como um instrumento que, além de permitir que as crianças conheçam outras culturas, possibilita-as a conhecerem a verdadeira história do povo negro, a qual difere da que lhes são apresentadas, em que os negros e negras são mostrados de forma estereotipada. Além do mais, contribui na diminuição das desigualdades sociais, que acabam comprometendo seriamente a população negra.

Para tanto, não basta apenas elaborar ou reelaborar o Currículo: é preciso também que os professores estejam preparados para colocá-lo em prática. Neste sentido, a formação inicial e contínua dos professores e professoras é de extrema importância para que os (as) mesmos (as) possam refletir criticamente sobre a própria prática e assumirem o papel de construtores e construtoras de uma sociedade justa e igualitária. Pois, conforme Freire, é “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

Dessa forma, é necessário que os educadores adquiram uma nova postura e tenham a autonomia de desenvolver uma prática inovadora, mediadora e antirracista, permitindo aos educandos participarem, de forma ativa, nas atividades propostas e se posicionarem de forma crítica diante dos desafios impostos tanto no cotidiano escolar quanto perante a sociedade. De modo semelhante, é preciso uma formação cultural e científica completa e efetiva para a vida profissional e cidadã. Isso porque “(...) formar o cidadão hoje, é também, ajudá-lo a capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações, tanto do trabalho quanto sociais, culturais e éticas” (LIBÂNEO, 2006, p. 43). Logo, as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar precisam possibilitar aos educandos uma melhor compreensão, seleção e absorção das informações adquiridas, levando-os, assim, a exercerem a cidadania e a conquistarem a própria emancipação.

Diante da forte presença do racismo na sociedade brasileira, é importante que sejam formados sujeitos antirracistas. Para isso, é relevante que seja construído “(...) um cotidiano escolar que dê margem também à participação positiva da criança e do adolescente negros, o que auxiliará na sua integração e no seu desenvolvimento” (CAVALLEIRO, 2001, p. 155). Nesse sentido, o (a) professor (a) tem um papel fundamental, que é incentivar e valorizar a participação de todos. Logo, é importante acreditar, assim como Romão, “(...) que um dos papéis de educadores/as na construção da autoestima positiva da criança negra seja ensinar a viver, de fato, não ensinar a morrer!” (ROMÃO, 2001, p. 177).

Nesse sentido, é preciso transformar os espaços escolares em um ambiente prazeroso, propício ao respeito às diferenças, ao combate ao racismo e à discriminação racial, bem como

favorável à construção da identidade étnica dos educandos, para que os mesmos possam perceber a escola como um espaço transgressor, e não como um lugar controlador, que exige deles obediência. Como diz hooks, “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2013, p. 25).

Ademais, torna-se se cogente uma educação que reconheça os (as) estudantes como sujeitos de realidades diversas, que possuem culturas e histórias próprias, assim como diferentes formas de pensar e ver o mundo que os circundam. Para tanto, é salutar pensar que a educação vai além dos conteúdos propostos nos livros didáticos, das normas estabelecidas pelos órgãos competentes e do conhecimento que se tem dos educandos apenas dentro dos espaços escolares. Nesse âmbito, conforme Gomes:

É preciso estabelecer vínculos entre a vivência sociocultural, o processo de desenvolvimento e o conhecimento escolar. O contato com os grupos culturais e religiosos da comunidade, com associação de moradores, com organizações do movimento social pertencentes na qual o/a aluno/a está inserido pode ser um caminho interessante. É o meio sociocultural que nos dá as bases para a nossa inserção no mundo (GOMES, 2002, p. 90-91).

Diante do exposto, é perceptível a relevância do meio sociocultural para preservação e valorização de tradições, costumes valores e crenças, assim como para a construção das identidades sociais, inclusive a racial. Para tanto, é necessário que haja uma integração entre a escola e a comunidade local, de modo que seja possível melhores interação, conhecimento, respeito e valorização das diferentes experiências sociais, culturais e políticas dos educandos e dos grupos sociais dos quais fazem parte. Isso porque “(...) a identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2012, p. 9).

Ainda nessa trilha, vale enfatizar a relevância de um currículo que permita a visibilidade dos negros e negras, o combate ao racismo e a construção da identidade étnica não somente dos alunos, mas da comunidade em que convivem, considerando que, além da escola, há outros grupos e contextos tanto sociais quanto históricos e culturais de fundamental importância na vida dos mesmos. Assim, somente através do conhecimento e da valorização do meio em que fazemos parte é que conseguiremos atuar em outros espaços na sociedade.

Somente a partir da relação com outros grupos é que as crianças, adolescentes, jovens e até mesmo os adultos passam a se sentir parte dos mesmos e a se identificarem como sujeitos que possuem histórias, culturas, saberes e fazeres em comum, mas jamais homogêneas. “A identidade, tal como a diferença, é uma relação social” (SILVA, 2012, p.

81), considerando que cada um possui o próprio jeito de ser, de agir e de conviver com o (s) outro (s). Dessa forma, num ritmo processual e inacabável, os sujeitos podem construir e reconstruir a própria identidade. Ou seja:

(...) a construção da identidade se dá em um processo gradativo e contínuo, em que questões sociais, culturais e familiares fazem partes desse processo e conviver harmoniosamente com as diferenças étnicas, sociais, econômicas, religiosas e culturais faz parte desse processo (OLIVEIRA; GOMES, 2020, p. 30).

Logo, a construção da identidade negra precisa fazer parte das ações pedagógicas no cotidiano escolar, de forma contextualizada e condizente com as práticas cotidianas realizadas pelos alunos e pela comunidade local. Práticas essas que não se restringem à cultura, mas envolvem também aos aspectos sociais, históricos e políticos, e que precisam ser valorizadas, respeitadas e disseminadas. Como elucida Gomes:

(...) a ênfase na identidade resulta, também, na ênfase da diferença. Ao mesmo tempo em que a busca da identidade por parte de um grupo social evoca a diferença deste em relação à sociedade ou ao governo ou a outro grupo e instituição, ela possui um processo de elaboração e diminuição das diferenças internas do próprio grupo e dos vários grupos que formam, naquele momento de reivindicação, um único sujeito político (GOMES, 2005, p. 41).

Diante dessa premissa, é salutar que na elaboração das ações pedagógicas e curriculares sejam percebidas, pelos responsáveis desse processo, as diferenças encontradas no espaço escolar e no meio dos quais os alunos fazem parte, assim como em outros espaços na sociedade, já que, “(...) a questão do outro e da diferença, não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular” (SILVA, 2012, p. 97).

Nesse sentido, para garantir às crianças, adolescentes e jovens negros o direito a uma educação democrática, de qualidade e que zele pela equidade, é preciso que estes sejam vistos e compreendidos como sujeitos protagonistas da própria história. Todavia, como salienta Santos:

A criança negra no Brasil tem sobre si uma sobrecarga histórica negativa, o livro didático e as representações na mídia contribuem para isso. A escola tem a responsabilidade de tornar seu espaço um ambiente acolhedor, que reflita a identidade dos que a frequentam e, em se tratando de educação escolar nas comunidades quilombolas, as crianças trazem a afirmação da presença negra em suas histórias. No entanto, essa singularidade, é ignorada ou invisibilizada pelo currículo (SANTOS, 2018, p. 22).

Mediante o exposto, além do direito a um espaço acolhedor e aconchegante conforme supracitado, é necessário que as crianças se vejam representadas nas atividades nos livros didáticos, na literatura e nas diversas atividades realizadas no cotidiano escolar. É necessário que seus cabelos e corpos sejam considerados como símbolos identitários, e não como disseminação de discriminação, preconceito e racismo, que acabam levando as crianças negras a negarem a própria identidade. Segundo Carvalho e Gaudio:

Esse processo de negação ao pertencimento étnico-racial tem sido vivenciado pelas crianças negras, desde muito pequenas, especialmente, nas relações estabelecidas nos espaços institucionais de educação. Por outro lado, as crianças brancas experienciam cotidianamente uma supervalorização de seus traços físicos e culturais, crescendo num ambiente com condições e possibilidades favoráveis para a construção de uma identidade afirmativa (CARVALHO; GAUDIO, 2020, p. 168).

O paradigma de beleza imposto pelas mídias, cujo padrão é o europeu branco de cabelos lisos, estereotipa o branco como o belo e o negro como o feio ou o ruim, contribuindo, em grande medida, para a insatisfação e não aceitação do corpo negro de cabelo crespo tanto das crianças quanto dos adolescentes e dos jovens, que se sentem discriminados e passam a não se aceitarem. “A produção de representações negativas a respeito dos aspectos físicos dos padrões de beleza assume sentido e significação no subjetivo do indivíduo, expressando-se em seus comportamentos e conceitos de si” (BRAGA; GONÇALVES, 2020, p. 261).

Para Nery:

Enquanto a cor branca foi difundida como símbolo de inocência, da felicidade, da sabedoria científica, do belo, do bom, do justo e do verdadeiro, os europeus forjavam uma imagem do negro e da África como completamente irrealis. Ao longo do tempo, houve toda uma política de difusão da cor preta enquanto símbolo do mal, do vício, da feiura e do pecado (NERY, 2012, p. 22).

A disseminação desse padrão de beleza acaba levando os negros e negras, principalmente, os jovens a aderirem práticas de afastamento das origens, como o alisamento dos cabelos e até mesmo o casamento com branco no intuito de embranquecer a família, numa tentativa de minimizar o sofrimento dos filhos por causa da discriminação que, conforme Lopes “(...) supervaloriza determinadas culturas, dá ao dominador a ideia de que é o melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos-valia” (LOPES, 2005, p. 188).

Essa prática colonizadora dos cabelos crespos representa uma forma de tentar apagar a identidade negra, ao passo que os negros e negras, principalmente, as crianças, acabam não os aceitando, passando a acreditarem que existe um único modo de ser bonito (BRAGA; GONÇALVES, 2020). Na mesma direção, Gomes destaca o grande desafio da população negra em construir a identidade, asseverando que “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003, p. 171-172). Um grande desafio que pode ser superado através de um trabalho pedagógico que proporcione aos educandos negros a se aceitarem e se autovaorizarem.

2.3 O currículo na educação brasileira: instrumento de perpetuação do racismo ou caminho para enfrentá-lo?

Falar sobre educação étnico-racial e quilombola requer uma reflexão sobre o modo como as escolas têm buscado elaborar seus currículos, de modo a contribuir no fortalecimento da identidade étnica dos educandos e a romper com o preconceito, o racismo e a discriminação ainda tão arraigados nas mentes de muitas pessoas, mesmo que de forma camuflada. O Currículo é muito mais que um documento esboçado num papel, de cunho obrigatório: tem vida própria e precisa contemplar histórias de vida, reafirmar culturas, saberes e fazeres que dão identidade a um determinado grupo social. Nas palavras de Moreira e Candau:

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados sobre o social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidade sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 28).

Destarte, ao tomar esta concepção sobre Currículo como um dos norteadores desta pesquisa, é crucial perceber a escola como um espaço plural e heterogêneo, composto por alunos de diferentes situações sociais, econômicas, culturais, ideológicas e políticas, cada um com um jeito próprio de ser e agir. Essas diferenças são essenciais para o fortalecimento da aprendizagem. Daí a necessidade de refletir o modo como essa pluralidade está sendo considerada pelas escolas ao elaborar seus currículos – em destaque a escola quilombola

pesquisada. Por conseguinte, penso, consoante a Moreira e Candau, que algumas indagações precisam ser feitas, dentre as quais se destacam:

(...) Como temos considerado, no currículo, essa pluralidade, esse caráter multicultural da nossa sociedade? Como articular currículo e multiculturalismo? Que estratégias pedagógicas podem ser selecionadas? (...) Como temos atendido ao que determina a Lei nº 10639/2003, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira? De que modo os professores se têm inteirado das lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros minoritários e oprimidos? (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 29).

Essas e outras indagações são essenciais para a elaboração de um Currículo e também para perceber que a pluralidade presente no cotidiano escolar – quando considerada, respeitada e trabalhada pelos educadores – possibilita aos educandos, desde a educação infantil, a aprenderem com as diferenças, a conhecerem e respeitarem a história de vida de cada um. Aquino (1998, p. 63) diz que “os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua”. Dessa forma, é notório que a escola é um ambiente ideal para as trocas de saberes e para a ampliação das capacidades individuais. Contudo, é perceptível a negação dos saberes dos povos africanos e afro-brasileiros em função da legitimação dos saberes europeus.

De acordo com Marques e Calderoni:

No Brasil, tivemos diversos povos, diversas etnias constituindo nossa nação, isto implicou numa relação de colonização, de dominação, onde os europeus por uma questão de poder se favoreceram, estabelecendo uma dominação epistêmica. Essa dominação derivou-se a diferença colonial que colocou às margens e subalternizou os saberes dos povos africanos e indígenas pelo pensamento colonial que apenas legitima uma forma de saber, a europeia, e marginaliza as outras formas de conhecimento, embora também identifiquemos os atravessamentos híbridos (MARQUES; CALDERONI, 2020, p. 104).

A dominação epistêmica, exercida por europeus sobre outros povos e etnias, no Brasil, ao impor o pensamento colonial, subalternizou e marginalizou saberes de povos africanos e indígenas, legitimando uma forma de saber em detrimento de outras, por mais que os atravessamentos híbridos também sejam identificados.

Nesse sentido, a heterogeneidade presente em sala de aula é extremamente importante para a formação dos estudantes, mas requer um grande esforço por parte de todos os agentes

envolvidos na escola para que as especificidades dos alunos sejam atendidas. Para que isso aconteça, é necessário ter consciência de que todos os agentes envolvidos no processo educativo, em especial os professores, tenham condições de contribuir para que todos os estudantes possam ser valorizados, independentemente de suas diferenças. Outrossim, é preciso que sejam desenvolvidos nos educandos a capacidade de não somente conhecer e respeitar sua própria história e realidade, mas também do outro, pois, conforme Nilma Lino Gomes:

Ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo (...). Reconhecer as diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (GOMES, 2003, p. 72-73).

Daí a necessidade de pensar em um Currículo diferenciado, que possibilite os alunos e alunas a conhecerem e a respeitarem a história do outro, considerando as peculiaridades de cada membro pertencente aos grupos aos quais fazem parte, “(...) de forma a possibilitar ‘olhares outros’, ‘abordagens outras’ e ‘leituras outras’, tendo em vista a representação da realidade e os tipos de subjetividades e identidades que pretenda construir” (MUNSBURG; FUCHS; SILVA, 2019, p. 606).

Partindo do exposto, é preciso romper com o modelo padronizado de Currículo escolar, pautado na cultura europeia, não condizente com a realidade dos educandos e que, muitas vezes, é elaborado apenas para corresponder com as exigências da Secretaria Municipal de Educação ou de outros órgãos competentes, desrespeitando as leis estabelecidas pela Constituição Brasileira, que garante a todos a igualdade de direitos sem distinção de qualquer , uma vez que “ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática” (BRASIL, 2013, p. 87).

Mesmo se tratando de um país composto em sua maioria por negros e negras, ainda é muito marcante o descaso de muitos representantes da educação e governantes com as contribuições e os direitos dos povos negros, levando a fazer com se persista a construção de currículos homogeneizadores, os quais acabam negando aos estudantes o direito de conhecerem o legado sociocultural e histórico dos afro-brasileiros e africanos.

Sobre isso, Souza comenta que:

Aspectos fundamentais para a compreensão da história de africanos e seus descendentes no Brasil são totalmente desconhecidos no contexto escolar e por vezes distorcidos, de modo que a organização e a luta destes povos, por exemplo, não aparecem de maneira marcante nos currículos. As contribuições africanas nas diversas áreas do conhecimento como a linguística, a arquitetura, a matemática, a astronomia, a medicina, a agricultura, etc. são invisibilizadas e o mais duradouro instrumento de resistência à escravidão no Brasil que é o quilombo, até hoje é visto pela sociedade de maneira estereotipada e como parte de um passado distante (SOUZA, 2015, p. 12).

Dessa forma, é fundamental que a escola saiba, de fato, quais são os cidadãos e cidadãs que almeja construir, assim como qual o papel da mesma na construção de uma sociedade justa e humana, quais os percursos/direções precisam ser percorridos para se conseguir desenvolver um trabalho pedagógico pautado nas especificidades dos educandos, não se restringindo na mera transmissão de conhecimentos que, muitas vezes, pouco contribuem para a formação de alunos críticos e reflexivos, aptos a compreenderem melhor a própria história e da sociedade da qual fazem parte, visto que “os currículos podem atuar como instrumentos de ação social, por seu valor de mediação cultural” (SACRISTAN, 2000, p. 19).

A instituição escolar precisa ter autonomia para elaborar sua proposta curricular, considerando a legislação e as particularidades de sua comunidade, bem como as bases legais definidas para a educação nacional, por uma questão de justiça e de direito, pois é necessário que os negros e quilombolas tenham a formação necessária oferecida a todo estudante brasileiro. Todavia, é preciso que esta educação seja contextualizada, tornando-se imprescindível que as escolas, sobretudo, as localizadas em territórios quilombolas e que recebem alunos oriundos dessas comunidades, façam uma análise crítica sobre as propostas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, visto que a mesma deixa muito a desejar e a questionar sobre questões étnico-raciais e quilombolas. Essa conjuntura nos leva a conclamar mais ainda por um currículo decolonial, que rompa com o currículo que traz a herança colonial, inspirado nos padrões capitalistas e elitistas, que não percebe e valoriza o potencial das crianças, adolescentes e jovens negros, os quais têm sua história de vida e de seus ancestrais rejeitada pela escola. Com as palavras de Nascimento,

Confiamos na idoneidade mental do negro, e acreditamos na reinvenção de nós mesmos e de nossa história. Reinvenção de um caminho afro-brasileiro de vida fundado em sua experiência histórica, na utilização do conhecimento crítico e inventivo de suas instituições golpeadas pelo colonialismo e o racismo (NASCIMENTO, 2002, p. 346).

Partindo desse pressuposto, é necessário que, ao elaborar a proposta pedagógica, sejam acrescentados outros conhecimentos, outras competências e habilidades, considerando as especificidades da própria escola e da respectiva comunidade da qual ela é parte. “É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). É necessário, ademais, uma pedagogia decolonial, também compreendida como um instrumento pedagógico, que nos chama à crítica das teorias tradicionais e a seus impactos na teoria e na prática da organização educacional e escolar e nos indaga “qual o lugar que os saberes africanos e indígenas ocupam no currículo escolar”, ao tempo em que nos convoca a um comprometimento com uma educação que valoriza, potencializa e respeita esses saberes (MARQUES; CALDEIRONI, 2020, p.100).

Assim sendo, é necessário que haja a inclusão nos currículos escolares dos saberes tradicionais da comunidade quilombola de onde a escola se insere, os quais podem ser partilhados pelos ancestrais, no intuito de estimular a resistência, o fortalecimento da identidade e a elevação da autoestima das crianças e adolescentes e jovens negros e quilombolas. Conforme assevera Nunes:

Construir esta proposta é um exercício de práxis, um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores/as e educandos/as na relação entre si e com o espaço onde se efetiva a prática pedagógica construam um conhecimento agregador de saberes sociais e saberes científicos (NUNES, 2006, p. 144).

Para tanto, os conteúdos precisam ser pensados e elaborados com vistas ao fortalecimento das raízes afro-brasileiras das crianças, adolescentes e jovens quilombolas, sendo relacionados à memória coletiva; às línguas remanescentes; às práticas culturais; às tecnologias e às formas de produção do trabalho; aos acervos e aos repertórios orais; aos festejos; aos usos; às tradições e demais elementos que formam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país e sua territorialidade, como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais Para Educação Escolar Quilombola. Ou seja, torna-se necessário, além da elaboração, a “(...) implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BAHIA, 2014, p. 15). Assim sendo,

(...) faz-se necessário abrir espaços de fato, para maior participação coletiva e de consulta, nas quais docentes, gestores, pedagogos e estudantes dialoguem com as lideranças quilombolas, pessoas da comunidade, anciãos e anciãs e educadores quilombolas. Um currículo flexível e aberto só poderá ser construído se a flexibilidade e abertura forem, realmente, as formas adotadas na relação estabelecida entre a instituição escolar e a comunidade (BRASIL, 2013, p. 462).

Deste modo, o Currículo ultrapassa a simples organização dos conhecimentos e das competências, definidos em matrizes de referência, cuja única finalidade é a de elaborar conteúdos segmentados distantes da realidade dos educandos e instrumentos avaliativos, que acabam sendo utilizados por muitos professores aos educandos como forma de treinamento para conseguirem ser aprovados em avaliações realizadas a cada final de unidade ou em testes/exames padronizados – as chamadas avaliações externas, no intuito de melhorar os índices estabelecidos pelo governo, o que transforma a educação numa dicotomia de ações pedagógicas mecanizadas que limitam o potencial das pessoas da escola e da comunidade envolvida no processo educativo. Nessa conjuntura, afirma Gomes que:

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2008, p. 23).

Assim sendo, é importante frisar que a educação quilombola deve acontecer nas instituições de ensino a partir das práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos alunos, buscando articular os conteúdos curriculares às práticas da comunidade, assim entendendo a escola como espaço de formação, que tem papel significativo na construção da sociedade. Também deve ressaltar que os estudos da história afro-brasileira e africana não se restringem à população negra; ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros comprometidos com uma educação de qualidade e pela justiça da causa. “Por isso, refletir sobre a questão do negro não é algo que só deve interessar às pessoas que pertencem a esse grupo étnico-racial ou aos militantes do Movimento Negro. É uma questão da sociedade brasileira e também da humanidade” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 178).

Dessa forma, de acordo com Moreira e Candau (2008, p. 22), “o currículo (...) constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares”. Pois antes mesmo de ingressarem à escola, os estudantes já possuem uma gama de conhecimentos

adquiridos nas relações com a família e outros grupos dos quais fazem parte, não devendo assim ser tratados pelos professores ou pelas professoras como sujeitos nulos de conhecimentos e muito menos como meros receptores de conteúdos já estabelecidos pela instituição antes mesmo de terem feito um levantamento prévio sobre os mesmos.

Neste contexto:

Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplados, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdos que perpetuam o poder para que determinados grupos continuem a outorgar (NUNES, 2006, p. 152).

Partindo desse pressuposto, é fundamental que as escolas desenvolvam práticas educativas condizentes com a realidade dos educandos, visando à construção e/ou à afirmação da identidade e à valorização da história e culturas africanas e afro-brasileiras, de modo a transformar o espaço escolar em um ambiente aberto à diversidade étnico-racial e ao diálogo. Ela deve abordar também os valores que orientam a formação da identidade afro-brasileira e de outros grupos étnicos e/ou tradicionais, assim possibilitando o estímulo da autoestima do aluno negro e o orgulho de sua própria identidade, além de tentar eliminar gestos, posturas, atitudes e palavras preconceituosas que acabam causando sérios danos físicos e psicológicos aos alunos.

Conforme afirma uma das professoras pesquisadas, ao ser questionada de que forma a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim vem desenvolvendo seu currículo de modo a atender as especificidades das crianças negras e quilombolas:

A escola quilombola procura sempre atender as crianças de forma consciente da realidade de cada criança e usa a didática voltada para a diversidade, (...) desenvolvendo projetos voltados para a África, comemora na escola o dia da consciência Negra, projeto de leitura que envolva contos, fábulas e outros gêneros textuais africanos (D3, 2021).

Todavia, conforme asseveram Marques e Calderoni,

Há uma dificuldade na construção curricular e nas práticas pedagógicas das escolas devido ao grau de interferência do contexto de nossa colonização que define os saberes de uma sociedade. Assim, busca-se manter o pensamento pedagógico e curricular que se constituiu pelas instituições gestoras que seguimos reproduzindo até hoje (MARQUES; CALDERONI, 2020, p. 107).

Isso nos leva a perceber que os ranços da colonização ainda hoje impactam a construção curricular e as práticas pedagógicas escolares, dificultando o rompimento com concepções, sistemas e práticas advindos dos colonizadores.

As autoras ressaltam também a importância de propostas curriculares interculturais e decoloniais, pois, segundo as mesmas, a diversidade e diferença cultural estimuladas por essas propostas constituem importantes mecanismos de descolonização do currículo escolar, já que:

(...) estas trabalham na perspectiva de diversidade e diferença cultural e possibilitam a contestação e a descolonização do currículo escolar. A introdução de práticas interculturais e decoloniais possibilitam a revisão da política de currículo, e esse processo cria uma atitude de descolonização do próprio currículo (MARQUES; CALDERONI, 2020, p. 107).

Sendo assim, faz-se necessário inserir nas pautas de encontros pedagógicos, nos encontros de planejamento, nas jornadas pedagógicas, encontros de formações ou em outros momentos, as questões étnico-raciais e quilombolas sempre na direção de ponderar que “a descolonização do currículo escolar deva trilhar ‘caminhos outros’ na/para a formação docente e discente, com objetivos, programas e práticas pedagógicas educativas diferentes do que é praticado em muitas instituições de ensino de todos os níveis no Brasil” (MUNSBURG; FUCHS; SILVA, 2019, p. 594).

De acordo com Cavalleiro:

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitária entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem negros como sinônimos de inferiores (CAVALLEIRO, 2005, p. 11-12).

Em vista disso, é imprescindível que as escolas quilombolas e que recebam alunos oriundos de comunidades quilombolas elaborem um currículo focando não somente na base curricular comum, mas também na parte diversificada, de acordo com a realidade dos educandos, considerando o modo de vida e adequando o calendário às peculiaridades locais. As Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola, no artigo 5º, inciso V, relatam a importância da “implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BAHIA, 2014, p.15).

Assim, nossos anseios são para que haja, de fato, preocupação em elaborar um Projeto Político Pedagógico com a participação de todos os segmentos da escola, ou seja, representantes de pais, alunos, funcionários e comunidade local, de forma “(...) que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas” (BAHIA, 2014, p. 15). Que seja um documento que permita aos educandos se autorreconhecerem e autovalorizarem, a se sentirem representados, a pensarem, a expressarem, a terem autonomia e a conviverem de forma respeitosa com o meio do qual fazem parte e com a sociedade.

Ademais, é necessário também que a educação quilombola seja iniciada na Educação Infantil, cuja participação das famílias e dos anciãos torna-se imprescindível no processo ensino-aprendizagem das crianças tanto no que tange à fase de implantação quanto à de adaptação e desenvolvimento, na qual os materiais didáticos precisam estar em consonância com a realidade da comunidade de pertencimento da criança, possibilitando a elas construírem a identidade que deve ser considerada processual e contínua. Nesse ínterim, o papel da família é relevante nesse processo, pois a construção identitária começa desde a tenra idade, através do convívio familiar, nas relações entre avós e netos, pais e filhos, irmãos, tios e primo. Se essas relações são positivas, a criança leva para a escola esse aceitar-se e a escola precisa estar preparada para dar continuidade ao processo de autoafirmação iniciado no lar. “Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo (...)” (GOMES, 2005, p. 43), ou seja, na família.

Para isso, o desenvolvimento integral dessas crianças é basilar nesse processo de construção identitária. A esse respeito, Santana comenta que:

Para possibilitar o desenvolvimento integral dessa criança desde a tenra idade é de suma importância que seja assegurado as mesmas o direito de conhecer sua história ancestral, e construir perspectivas de futuro com fundamento. Compreendendo sobre os lugares sociais que os povos africanos ocupavam antes de serem escravizados, e reconhecendo o que é a África no século XXI. E o que é ser ou viver em sociedade com sujeitos da diáspora (SANTANA, 2020, p. 4).

Seguindo essa trilha, a autora supracitada demonstra a relevância de apresentar e trabalhar as ascendências dessas crianças de forma lúdica e contextualizada, permitindo-as a conhecerem os espaços de origem dos africanos, bem como o modo de ser e de viver dos mesmos antes de serem trazidos de forma cruel e desumana para serem escravizados em

nosso país. Assim, entendemos que a constituição da identidade só é possível a partir do conhecimento e valorização das próprias raízes ancestrais. Conforme uma das discentes participantes desta pesquisa, “a importância de conhecer nossas origens é aprender de onde viemos e quem eram nossos ancestrais” (D1, 2021).

É importante salientar que a fortalecimento identitário de uma comunidade quilombola, sendo firmado com base nos processos positivos formais e não formais, contribui para a ruptura de uma educação pensada historicamente para a branquitude (SANTOS; ANDRADE, 2020, p. 79).

Mesmo a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim (EQEBG) não possuindo ainda o próprio currículo, podemos perceber, através das respostas de algumas docentes nas entrevistas realizadas, que a mesma já vem buscando desenvolver algumas ações que possibilitam a construção da identidade quilombola. A saber: “Beleza Negra, comemoração da Consciência Negra, projetos de leituras, atividades que envolvem a comunidade quilombola” (D3, 2021) e “Atividades práticas e culturais como oficina, cantigas de roda e artesanato local” (D4, 2021).

Uma das docentes entrevistadas relembra outros momentos vivenciados pela escola, argumentando a importância da literatura na construção da identidade, bem como a valorização de personalidades e celebridades negras que fazem parte da história de nosso país:

Em se tratando de outros momentos da Escola, a Literatura como uma ferramenta pedagógica propôs a construção da identidade por meio de textos literários, poemas, contos africanos, valorizando as personalidades e celebridades que fazem parte da história do Brasil e se destacaram em todas as áreas e fizeram do Brasil, hoje um país respeitado no mundo pelo legado deixado (D1, 2021).

Dessa forma, a professora demonstra a relevância das crianças se verem representadas nos conteúdos abordados, levando-as conhecerem a história de personalidades negras que lutaram ou continuam lutando de forma resistente, em prol da liberdade do povo negro sofrido e oprimido, no combate à discriminação racial e na construção do nosso país, como Zumbi dos Palmares, Teresa de Benguela, Lélia Gonzalez, Dandara, Alzira Rufino, Chica da Silva, Abdias do Nascimento, Luiza Mahin, entre outras. Assim, “(...) para a educação das crianças negras, aprender desde cedo a história de personalidades negras como Zumbi e apresentar a resistência negra, contribui para que cresçam com uma imagem muito positiva de si mesma e dos seus ancestrais” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 132).

Dessa forma, além de conhecer a história e as contribuições dessas e de outras personalidades negras na formação da sociedade brasileira, as crianças serão estimuladas a valorizarem as origens ancestrais, a conhecerem heróis e heroínas negras diferentes dos mostrados nos livros didáticos e nos contos de fadas e a elevarem a própria autoestima. Por conseguinte, de acordo com Paré, Oliveira e Veloso:

Faz-se mister a inclusão efetiva da questão racial nos currículos escolares, reconhecendo a identidade étnica dos alunos negros e a valorização de suas potencialidades, a partir da ancestralidade africana. A escola é um espaço privilegiado de construção de conhecimento e a sociedade brasileira possui uma dívida com relação à reconstrução da identidade e autoestima da população afrodescendente (PARÉ; OLIVEIRA; VELOSO, 2007, p. 218).

Partindo desse pressuposto, é fundamental que as crianças tenham acesso a um repertório de textos literários afro-brasileiros, de modo a levá-las à valorização e construção da identidade negra, à elevação da autoestima e à desconstrução de estereótipos que acabam causando impactos negativos em sua vida. É o que exemplifica o relato de uma das docentes entrevistadas:

Os contos infantis permitem que a criança estabeleça uma conexão de identificação com a personagem. Os contos da Literatura afro-brasileira infantis trazem em suas personagens as características, não somente as físicas como as características intelectuais de meninas lindas, que usavam acessórios coloridos, habilitosas. No momento da interpretação oral, numa roda de conversa onde a personagem em sua descrição, além de bonita e inteligente, bondosa. Nesse momento todas as crianças se veem representadas nas personagens. Mesmo porque as crianças da Educação infantil não demonstram que entre elas haja qualquer tipo de diferença (D1, 2021).

Assim sendo, é salutar que os materiais a serem utilizados pelos (as) educadores (as) possam proporcionar às crianças a se autovalorizarem, a se sentirem representadas e a construir a própria identidade. Conforme as respostas obtidas pelos alunos entrevistados, são realizadas pelas professoras leituras literárias que possibilitam a valorização das crianças negras, como o *Cabelo de Lelê*, *Menina bonita do laço de fita* e o *Menino negro*.

Mesmo diante dos desafios encontrados para que ocorra, de fato, uma educação que considere as diferenças e promova a construção identitária, histórica, social e política, de acordo como o relato de algumas professoras participantes da pesquisa, é notório que as mesmas já venham buscando adquirir uma nova postura frente a essas questões. As docentes

participantes da pesquisa, ao serem questionadas sobre como utilizam a literatura infantil afro-brasileira, assim relatam:

Instigando uma leitura prazerosa, buscando livros lúdicos de fácil compreensão, onde através da leitura e observação de imagens, a criança poderá compreender e aprender a valorizar e construir identidade e desconstruir preconceitos e intolerâncias (D2, 2021).

Trabalho sempre com contos africanos que falam das belezas, do modo de vida, das riquezas do povo negro e dos africanos, entre outros (D3, 2021).

Através do estudo de histórias infantis da literatura afro-brasileira e de atividades artísticas, como pintura (D4, 2021).

Através dos livros de literatura e pesquisa (D5, 2021).

Utilizo de forma a contribuir na formação da aprendizagem e conhecimento da comunidade (D6, 2021).

No entanto, de um modo geral, conforme a autora Silva (2001) argumenta, um dos aspectos abordados e questionados pelo Movimento Negro contemporâneo diz respeito à ausência de conteúdos que abordem a cultura dos afro-brasileiros e dos africanos nos currículos escolares, a qual os povos africanos já possuíam antes de serem submetidos ao escravagismo colonial. Mesmo havendo diversas iniciativas de incluir esses temas nos currículos formais de determinadas instituições escolares brasileiras, elas acabam não tendo êxito devido à falta de formação inicial e continuada dos (as) professores (as) para saber lidar com as questões étnico-raciais no cotidiano escolar. É o que relata uma das representantes da escola pesquisada:

Os maiores desafios ainda são a formação para os professores. Por mais que a gente tenta fazer nosso trabalho, tentar contemplar, se a gente não tiver mesmo as capacitações (...) fica difícil, porque tudo vem do conhecimento. Então, para ampliarmos os conhecimentos precisamos de estudos mais aprofundados (GE, 2021).

É fundamental destacar, ademais, que o livro didático ainda é um recurso fundamental no cotidiano escolar, porém, “por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor” (SILVA, 2005, p. 23). Isso porque grande parte dos livros didáticos e paradidáticos distribuídos para as escolas é elaborada a partir de uma visão europeia, na qual apenas a história dos vencedores é contemplada, tendo em vista

que seus autores são também brancos. Assim, a história do povo negro acaba não sendo contada, ou, quando contada, muitas vezes constroem a imagem de forma negativa, levando as crianças a se perceberem descendentes de “coitados”, escravizados que não lutaram de forma resistente por liberdade, o que impossibilita às mesmas se identificarem e se autovalorizarem. Esse discurso tampouco oferece a elas o direito de expressarem seus sentimentos, suas histórias e saberes. Dessa forma a criança negra continua sendo “(...) ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizantes e excluída do processo de comunicação” (SILVA, 2005, p. 23).

Em vista disso, é salutar que a escola tenha autonomia e criticidade no momento de escolha dos livros didáticos e paradidáticos, observando cuidadosamente os conteúdos e imagens neles contidos, os quais precisam estar em consonância com as peculiaridades dos educandos e em conformidade com o contexto em que a escola está inserida.

Ademais os docentes também precisam de autonomia para desenvolver uma metodologia que permita aos alunos relacionarem os conhecimentos já adquiridos a partir de suas vivências, incluindo os aprendizados com os conteúdos dos livros didáticos nas diversas disciplinas trabalhadas. Conforme Libâneo (2006, p. 29): “O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria (...) considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula (...) suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar”. Assim sendo, estarão partindo do local com vistas a uma melhor compreensão do global.

Como relata Freire:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir de meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. Eu não sou antes brasileiro para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo (FREIRE, 1995, p. 25).

Diante disso, ao contrário do que se propõe grande parte dos livros didáticos distribuídos nas escolas brasileiras, é fundamental proporcionar ao aluno o conhecimento do lugar onde vive, das vivências e saberes, pois somente o conhecimento local é que o tornará capaz de se interessar pela história de outros lugares e de se tornar cidadão apto a conhecer e ocupar outros espaços no Brasil e no mundo.

É importante salientar a carência de livros que retratam a história vivida pelos ancestrais negros de forma positiva. Segundo Lima,

Geralmente, quando personagens negros entram nas histórias aparecem vinculados à escravidão. As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou (LIMA, 2005, p. 103).

Por esta razão, os docentes, mesmo que inconscientemente, acabam fortalecendo no cotidiano escolar os estereótipos, a não valorização da identidade e do protagonismo do negro, a discriminação racial, a baixa autoestima e até mesmo a evasão por parte dos discentes negros. Nesse ínterim, de acordo com Cavalleiro, “a utilização de material pedagógico ou de apoio que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado” (CAVALLEIRO, 2001, p.153).

Os conteúdos propostos pelos currículos, geralmente, em nada contribuem para a formação e autoafirmação dessas crianças. Quando são abordadas questões relacionadas à população negra, isso acaba sendo de forma descontextualizada e estereotipada, colocando o negro na situação de inferioridade e não como protagonista na formação do povo brasileiro e na construção do nosso país, como deve ser. Essa postura invisibiliza o protagonismo do negro, como elucida Silva: “A invisibilidade e a reduzida representação do negro no livro didático constroem a ilusão de não existência e da condição de minoria do segmento negro, mesmo nas regiões onde ele constitui maioria” (SILVA, 2005, p. 30). Daí a necessidade de uma melhor compreensão e consideração das peculiaridades dos alunos e das alunas, tornando-se possível contribuir na promoção da igualdade e da inclusão das crianças negras.

Para isso, dependemos não somente da escola, mas dos representantes governamentais das três esferas do poder e da sociedade civil. Sob esta visão, Cavalleiro aponta algumas ações fundamentais no cotidiano escolar que contemplam as necessidades específicas de alunos (as) negros (as), a saber:

a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o reconhecimento da igualdade entre os grupos raciais e, paralelamente, a aceitação positiva dos alunos negros pelos demais alunos; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e autoestima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os construir projetos de vida (CAVALLEIRO, 2001, p. 149).

Partindo dessa premissa, a efetivação de uma educação antirracista só se tornará possível quando o currículo escolar for, de fato e de direito, planejado e implementado de modo a combater atitudes racistas, preconceituosas e estereotipadas, as quais ainda são muito marcantes nos espaços escolares, afetando profundamente a integridade de crianças, adolescentes e jovens negros. É forçoso que haja um currículo que transforme o espaço escolar em um ambiente aberto à diversidade, a valorização da cultura e história dos antepassados afro-brasileiros e africanos, da elevação da autoestima dos alunos e da construção e orgulho da própria identidade.

2.4 (Des)construir, (Re)construir): negros(as) desafiam a lógica racista e lutam por uma educação na perspectiva antirracista

Após muitos anos de luta e reivindicações dos movimentos negros e quilombolas em prol de uma educação que permita às crianças, adolescentes e jovens negros e quilombolas a conhecerem a história de vida, luta e resistência dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação da sociedade brasileira, bem como a construção da identidade étnica e valorização de suas origens, Leis e Diretrizes foram criadas, como a Lei Federal nº 10.639/2003, que representa um marco importante na luta do povo negro por uma educação antirracista no Brasil, a qual exige a incorporação da temática História e Culturas Afro-Brasileiras, de cunho interdisciplinar, no currículo das escolas. Essas leis foram aprovadas como forma de reparação pelos “danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (BRASIL, 2004, p. 11) aos descendentes de negros africanos.

A Lei 10.639/2003 veio para dar evidência e voz a uma parte significativa da população brasileira que vivia à sombra da ideologia branca, racista e eurocêntrica, submetida à violência impulsionada pela discriminação, camuflada pela democracia racial, e pela baixa autoestima dos negros brasileiros. Tal perspectiva passou a exigir “(...) mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamentos dos lugares de poder” (GOMES, 2012, p. 100), em que as diferenças sejam reconhecidas, inclusive as raciais, para que haja uma articulação entre educação, cidadania e raça (GOMES, 2001).

Nesse sentido, pensamos, concordando com aqueles que foram responsáveis pela luta em prol da obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e da Cultura africana e afro-

brasileira na escola, que essa aprendizagem venha a fortalecer a identidade das crianças e a promover a sua autoestima, assim como as crianças brancas, ao conhecerem a importância da história e da cultura dos ancestrais dos afro-brasileiros, possam perceber as crianças negras como diferentes, mas principalmente em razão de sua riqueza cultural e não a partir de um passado escravocrata, ou pela aparência física ligada à textura do cabelo, forma do nariz ou dos lábios e cor da pele. Assim, esperamos que os envolvidos no processo educacional adquiram uma postura antirracista e que possam sair do comodismo ou do silenciamento que acabam afetando diretamente as crianças negras e quilombolas.

Como afirma Botelho:

Aspectos da cultura afro-brasileira precisam ser percebidos e explorados por todos e todas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam na sociedade brasileira e atingem, sobretudo, estudantes negros e negras do nosso país (BOTELHO, 2007, p. 34).

Nesse âmbito, a Lei 10.639/2003 representa um marco na luta por uma educação antirracista no Brasil e acrescenta dois artigos ao texto da LDB de 1996: o artigo 26A e 79 B, reproduzidos a seguir:

(...) Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira () Parágrafo 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 () Parágrafo 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (); Art. 79-A. (VETADO) (); Artigo 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra" (BRASIL, 2003).

O artigo 26A trata especificamente da inserção e da obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e afro-brasileira no âmbito de todo currículo escolar, na perspectiva do reconhecimento da contribuição dos mesmos nos aspectos sociais, políticos e econômicos para a formação da identidade da sociedade brasileira. "É uma lei que não é somente uma norma: é resultado da ação política de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são poucos conhecidos" (GOMES, 2012, p. 102-103).

Assim como citado, não se restringe aos negros, mas diz respeito também aos brancos. “Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros” (BRASIL, 2013, p. 91).

Ademais, é necessária uma melhor reflexão sobre o processo de construção e reconstrução da história e cultura do povo negro no Brasil. Com relação a isso, Gomes (2003) faz algumas ponderações sobre a presença da cultura negra na vida do povo brasileiro – cultura essa, construída no decorrer da trajetória histórica, na relação entre outros grupos étnicos e povos que também fazem parte da nação brasileira. No entanto, a existência dessa cultura ocorre, especialmente, entre os descendentes de africanos escravizados em nosso país, repassada de geração a geração, para que não deixem de aflorar.

A autora também traz à tona a necessidade de uma reflexão acerca de como tem sido o posicionamento dos educadores tanto negros quanto brancos frente à inserção da cultura negra nos currículos escolares, de modo a superar os pensamentos e teorias racistas ainda tão presentes em nossa sociedade.

Todavia, vale salientar que os docentes por si só não conseguem mudar o que já vem estabelecido pelo Sistema Educacional. É cogente que a escola busque a própria autonomia para que possa pensar e elaborar propostas pedagógicas que considerem a relevância da cultura e para a construção política e identitária dos estudantes. Pois, como asseveram Oliveira e Gomes (2020, p. 30-31), “os processos de construção das identidades perpassam por uma série de assuntos, dentre eles estão as questões culturais. (...) pois quando o indivíduo passa a conhecer sua cultura, (...) ele começa a perceber sua importância e nortear as suas escolhas mediante tudo aquilo que a ele foi apresentado”. Nesse sentido, a influência dos africanos e afro-brasileiros na cultura do Brasil, bem como a cultura da comunidade local, precisam fazer parte das práticas pedagógicas realizadas na escola.

Assim sendo, em 19 de maio de 2004, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Para as Relações Étnico-raciais – DCNPERER, que tiveram como intuito direcionar as ações estabelecidas pela Lei 10.639/2003, as quais possibilitam traçar novas relações entre negros e brancos, valorizando, respeitando e sendo sensível ao sofrimento decorrente de atos explícitos e implícitos de discriminação e preconceito contra indivíduos de determinados grupos étnico raciais.

Essas diretrizes buscam “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é,

de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade” (BRASIL, 2013, p. 83). Elas representam o reconhecimento da trajetória histórica dos movimentos negros e indígenas pela visibilidade de seus direitos, de modo a ressignificar e desconstruir a herança colonial (MARQUES; CALDEIRONI, 2020). Ou seja, as DCNPERER significam um avanço significativo, pois possibilitam às instituições de ensino rever seus currículos, desconstruindo os modelos colonizados e homogeneizadores e construindo um currículo decolonial que permita aos alunos conhecerem a verdadeira história dos negros e indígenas que, até então, conforme já citado, é mal contada ou negada tanto nas propostas curriculares quanto nos livros didáticos e paradidáticos.

No intuito de atender as necessidades de uma educação diferenciada para as crianças das comunidades quilombolas e de dar respaldo à luta de comunidades tradicionais na continuidade de seu legado e ancestralidade, dando autonomia aos quilombolas para adentrar aos portões da escola e levar seus valores, saberes e memórias para a sala de aula, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais Para Educação Escolar Quilombola. As de espectro nacional foram publicadas em novembro de 2012, baseadas em diversas normas e leis, dentre as quais se destacam: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas – ONU; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto nº 65.810/69; a Lei nº 9.394/96; a Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; o Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988 (de que já tratamos); o Decreto nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; e as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010).

Há, também, as manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de entidades da sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Já as estaduais, publicadas no Diário Oficial de 20 de dezembro de 2013, buscam orientar “que os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implantar, monitorar e garantir a implementação da Educação Escolar Quilombola” (BAHIA, 2014, p. 3). Cumpre lembrar que é de responsabilidade dos municípios elaborarem as próprias

diretrizes Municipais para Educação Escolar Quilombola em parceria com os quilombolas locais, regionais e outras pessoas comprometidas com essa questão.

Contudo, mesmo após a construção e as promulgações de leis e diretrizes que atendem às demandas de nossa população negra e quilombola, as mesmas ainda continuam despercebidas ou ignoradas por grande parte de gestores, coordenadores pedagógicos, professores e demais envolvidos na educação, o que se configura como um desrespeito às leis estabelecidas pela Constituição Brasileira que garantem a todos a igualdade de direitos sem distinção de qualquer natureza.

Desse modo, como já foi enfatizado anteriormente, faz-se necessário que as escolas, sobretudo as localizadas em comunidades quilombolas ou que recebem alunos oriundos dessas localidades, desenvolvam propostas pedagógicas em parceria com a comunidade local, considerando seus saberes e fazeres. Nesse âmbito, como afirma Macêdo “(...) as escolas quilombolas necessitam questionar os currículos e repensar as práticas educativas e as relações que estabelecem com as comunidades e as lideranças locais, para que possam gestar propostas de educação escolar a partir da realidade sociocultural dessas populações” (MACÊDO, 2015, p. 105).

Nessa perspectiva, é de suma importância que haja um engajamento por parte de toda comunidade escolar em fazer valer as leis e Diretrizes supracitadas, para que, de fato, os saberes e fazeres dos negros e quilombolas construídos e reconstruídos ao longo da trajetória histórica sejam considerados e respeitados. Outrossim, para que os moradores da comunidade quilombola onde a escola está inserida, principalmente os anciãos, sintam-se participantes do processo ensino-aprendizagem, podendo eles adentrar os portões da escola levando seus conhecimentos, histórias e cultura.

De acordo com Moura (2007, p. 03): “Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade”. Ainda nesta trilha, Nima Gomes traz à tona a necessidade de descolonizar os currículos, de romper com as práticas coloniais ainda tão presentes no cotidiano escolar. Segundo a autora,

(...) a descolonização dos currículos é um desafio para a construção da democracia e para a luta antirracista. Descolonizar os currículos é reconhecer que, apesar dos avanços dos séculos XX e XXI, a colonialidade e o próprio colonialismo ainda se mantêm incrustados nos currículos, no material didático, na formação das professoras, de professores, das gestoras e dos gestores da educação (GOMES, 2019, p. 231).

Para isso, é preciso problematizar o currículo escolar como uma forma de enfrentar e denunciar o currículo eurocentrado e hegemônico, que historicamente permeia a educação no Brasil e, assim, abrir caminhos e dar visibilidade a outras lógicas e formas de pensar (MARQUES; CALDERONI, 2020, p. 101).

Mesmo depois de mais de uma década da Lei 10.639/2003, além da promulgação de Diretrizes para Educação Escolar quilombola e Étnico-raciais, ainda há, por parte de muitas escolas brasileiras, um currículo defasado, limitando-se apenas aos interesses dos brancos, em que “os valores da cultura dominante, ou seja, os saberes sistematizados são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem” (MUNANGA, 2005, p. 72). Nessa perspectiva, o negro e quilombola só são lembrados nos dias treze de maio e vinte de novembro, de forma folclorizada, tendo como destaque apenas a Princesa Isabel e alguns abolicionistas e enfatizando-se uma liberdade que não aconteceu de fato; assim, aumentam o preconceito e o racismo na sala de aula e a negação de suas origens por parte das crianças negras, levando-as a se sentirem inferiores a outras crianças consideradas brancas, não contribuindo, dessa forma, para que as mesmas “(...) se compreendam como imaginárias de povos que estão além da discriminação e da escravização. A visibilidade sobre estes segmentos na sala de aula tem de fazer parte de todas as rotinas escolares” (ROMÃO, 2001, p. 165).

Durante a trajetória estudantil, muitos (as) alunos (as) são induzidos (as) a acreditar que os (as) africanos (as) que foram arrancados de seus países de origem e trazidos à força para serem escravizados no Brasil agiram de forma passiva à escravização, sendo incapazes de se organizarem socialmente em busca da liberdade e do fortalecimento da luta pela conquista de direitos. Como aponta Souza:

Ao longo de nossa vida escolar aprendemos a associar a história dos povos negros à dor, ao sofrimento, ao conformismo, à ignorância, à pobreza e tantos outros adjetivos pejorativos que nos foram atribuídos nos vários momentos desta trajetória. Atrelado a isto, veio ainda a folclorização da cultura africana e afrodescendente que até hoje é trada como “exótica” pelos currículos escolares. Tais representações ideológicas se dão principalmente em função do racismo que até hoje interfere em todos os âmbitos da sociedade brasileira, não sendo diferente no âmbito educacional (SOUZA, 2015, p. 12).

Diante disso, torna-se necessário que as unidades escolares rompam com esse modelo de currículo europeu, eurocêntrico e excludente, e que busquem promover uma educação que

contemple “a diversidade, dando visibilidade aos grupos historicamente excluídos na sociedade brasileira, tais como: indígenas, negros e mulheres; e não apenas nas datas comemorativas do calendário escolar” (SILVA; TERUYA, 2020, p. 48).

Assim sendo, a escola pode e deve promover políticas/ações afirmativas, que visem a elevar a autoestima das crianças, adolescentes e jovens negros e quilombolas; ações que promovam o reconhecimento e a valorização de sua história, cultura e identidade, bem como o combate ao racismo e à desigualdade de direitos, além de outras políticas de reparação, como as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico Raciais e as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. Como relatou uma das participantes desta pesquisa, “é necessário uma política pública para atender a proposta. É necessário que haja interesse do poder público, comunidade local e escolar para atender de fato” (D 1, 2021). Além desse desafio, através de depoimentos de outras docentes foi possível constatar a escassez de material didático que possibilite trabalhar com profundidade as questões étnico-raciais e quilombolas, assim como a falta de formação continuada para os (as) docentes.

Assim sendo, como já citado, a implementação das Diretrizes e Leis que fundamentam a educação étnico-racial e quilombola depende da participação e do engajamento de todos os segmentos que compõem o processo educativo, ou seja, equipe escolar, comunidade entorno e poder público, que devem pensar e lutar por políticas públicas e por afirmativas, já que “as ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa de igualdade para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade” (MUNANGA; GOMES, 2006, p.186).

Por conseguinte, o direito por uma escola que seja quilombola de fato não será concretizado enquanto o currículo continuar sendo elaborado apenas para cumprir a exigência da Secretaria Municipal de Educação ou de outros órgãos responsáveis, o qual, depois de pronto, acaba sendo engavetado. Nesse sentido, Nunes traz uma importante contribuição ao afirmar que:

Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplados, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado em conteúdos que perpetuam o poder (NUNES, 2006, p. 150).

Não é fácil, entretanto, reconhecer os danos causados à população negra pelo racismo e por posturas etnocêntricas, assim como não é fácil promover o ressarcimento em sala de

aula. Mas, conforme Brito (2011, p. 63), “há um conjunto de representações presentes no imaginário social (...) que devem ser criticados em função da constituição de novas bases para o reconhecimento numa sociedade marcada pela diversidade e pluralidade cultural”. Uma dessas representações criadas pelo imaginário social e que deve ser combatida também na escola é o mito da “Democracia racial”, que cria uma barreira para a construção da verdadeira sociedade democrática.

Vale enfatizar que o mito da democracia racial é reafirmado a partir da obra *Casa Grande e Senzala*, escrita pelo sociólogo Gilberto Freyre, o qual induz muitos a pensarem na existência de uma suposta cordialidade nas relações entre senhores e os negros escravizados, inclusive, por meio de relações sexuais que ocorriam entre homens brancos e mulheres negras escravizadas.

(...) os europeus e seus descendentes tiveram (...) de transigir com índios e africanos quanto às relações genéticas e sociais. A escassez de mulheres brancas criou zonas de confraternização entre vencedores e vencidos, entre senhores e escravos. Sem deixarem de ser relações – as dos brancos com as mulheres de cor – de “superiores” com “inferiores” e, no maior número de casos, de senhores desabusados e sádicos com escravas (FREYRE, 2003, p. 33).

Todavia, diante da história de maus tratos e ameaças contra os negros no período colonial, essas relações não podem ser consideradas harmoniosas e passivas, como afirma o autor, visto que nem os negros escravizados e nem tampouco as negras tinham liberdade para negação de tais atos.

Alguns autores como Florestan Fernandes, Kabengele Munanga e outros desmistificam a farsa de que no Brasil existe a democracia racial. Com as palavras de Fernandes:

A democracia só será uma realidade quando houver de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classes, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita (FERNANDES, 1989, p. 24).

O autor nos leva a perceber que ainda há muito o que ser feito para que haja democracia racial no Brasil, considerando que a mídia e os dados estatísticos têm demonstrado o oposto. O mito da democracia racial tornou-se uma corrente ideológica que nega a desigualdade entre brancos e negros na sociedade brasileira ao afirmar que há

igualdade de oportunidade e de tratamento entre esses grupos sociais. Contudo, não existe a igualdade entre as populações negras e brancas no país, e isso pode ser observado através de dados estatísticos referentes à educação, à saúde e às condições de vida (SILVA; TERUYA, 2020, p. 47). Além de assassinatos e prisões cometidas aos negros e negras de forma injusta. Conforme Gomes:

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato (GOMES, 2005, p. 56).

Munanga (2004) enfatiza os danos causados aos negros e negras em função dessa farsa que permeia nossa sociedade, uma vez que são, muitas vezes, privados (as) de usufruírem de direitos sociais, políticos e culturais e que quase sempre são tratados com diferença na sociedade, em especial pelas instituições.

No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2004, p. 11).

Esse mito faz com que muitos continuem acreditando que realmente foram abolidos o racismo, o preconceito e a desigualdade de direitos, e que existe uma relação harmoniosa no cotidiano escolar tanto entre educadores e educandos quanto entre os próprios educandos. “Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não é encontrada no espaço de convivência das crianças, cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não-brancas na sociedade brasileira” (CAVALLEIRO, 2001, p. 14).

Ainda é bastante notório em muitas unidades escolares, principalmente no início do ano letivo, o fato de os (as) professores (as) se preocuparem em pesquisar imagens de personagens de contos de fadas para confecção dos cartazes, como Branca de Neve, Cinderela, Bela Adormecida e Rapunzel, cuja estética acaba priorizando as crianças brancas e impossibilitando as negras de se verem representadas, além de contribuir na disseminação de práticas preconceituosas, etnocêntricas, discriminatórias e racistas. Atitudes como estas podem ser percebidas também nas escolhas dos livros didáticos e infantis.

Vale enfatizar que, em se tratando da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, instituição pesquisada, os livros didáticos adotados são os mesmos selecionados por todos os professores, gestores escolares e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino, os quais acabam não contemplando as peculiaridades das crianças negras e quilombolas.

2.5 A oralidade como elemento relevante no compartilhamento e na construção de saberes do povo quilombola

A luta dos negros e quilombolas no que tange à educação não se restringe apenas à conquista de construção de uma escola com ótima estrutura física, mas também de uma escola que esteja aberta aos anseios da comunidade, em que a aprendizagem aconteça além dos seus muros, de forma que possibilite aos educandos irem ao encontro dos anciãos da comunidade e de seus saberes. Este conhecimento pode ser repassado através da oralidade e, certamente, contribuirá na construção da identidade, do saber e da valorização das origens ancestrais, considerando que muitos não possuem uma educação formal, mas possuem uma grande bagagem de saberes a serem repassados. Assim,

(...) tratar a questão da educação para as relações raciais em relação às comunidades quilombolas nos faz atentar para uma questão fundamental: o buscar da fala. A oralidade, secularmente, constituiu a forma de estar no mundo para um grupo étnico que tão pouco acesso teve às chamadas “letras” (NUNES, 2006, p.151).

De modo inverso, as pessoas da comunidade precisam ter autonomia para adentrarem os portões da escola, levando seus saberes, seus valores e memórias para a sala de aula. A esse respeito, Vansina pontua que:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocução-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra (VANSINA, 2010, p. 139- 140).

Com base nesse entendimento, a oralidade para as comunidades tradicionais precisa ser valorizada e priorizada nas propostas pedagógicas das instituições escolares, sendo importante ser trabalhada desde a Educação Infantil, em que as crianças, ao ingressarem na escola, se deparam com uma nova realidade, novos espaços, diferentes pessoas com

características próprias. Daí a importância de práticas educativas contextualizadas, atrativas e significativas como roda de “contação de causos”, lendas, repentes, narrativas reais ou fictícias e histórias da própria comunidade e do município onde a escola se insere, assim possibilitando o desenvolvimento e a apropriação da fala dos educandos, além de permiti-los a aprofundarem os conhecimentos adquiridos no convívio com a família e outros grupos que fazem parte, através de uma relação dialógica, e assim desenvolvendo a capacidade de interação, escuta e respeito à fala.

A partir da fala de uma das professoras participantes da pesquisa, fica evidente que a escola pesquisada já vem desenvolvendo atividades de modo a valorizar a tradição oral, a memória e a ancestralidade afro-brasileira, bem como os saberes populares dos anciãos da comunidade local.

Sempre buscamos solicitar pesquisas orais e escritas a serem realizadas com anciãos da referida comunidade quilombola, buscando uma maior valorização dessas pessoas e buscando agregar conhecimentos através desses relatos (D2, 2021).

Através da oralidade torna-se possível que os alunos conheçam não somente a própria história, mas também a história, os costumes, os valores e as crenças de ancestrais negros que são preservados na memória dos anciãos, os quais não encontram, na maioria das vezes, oportunidades de serem transmitidos às novas gerações. “É por meio da comunicação oral que famílias e grupos sociais brasileiros mantêm a memória, educam novas gerações, transmitem valores, costumes e tradições (...)” (BRASIL, 2014, p. 37).

Nesse espectro, observamos que os avanços tecnológicos, apesar dos importantes benefícios que as novas mídias proporcionam, acabam afastando as novas gerações dessas tradições, as quais têm deixado de reconhecer os saberes dos ancestrais como uma fonte de conhecimento e como essenciais para a construção da identidade, a elevação da autoestima e o fortalecimento de suas raízes para poder enfrentar a invisibilidade, o preconceito e a discriminação. Conforme afirma Santos e Andrade, “[o] fortalecimento da identidade e a valorização dos saberes é preservado pela memória histórica dos mais velhos da comunidade, possibilitando as crianças, jovens e adultos vivenciarem suas histórias, memórias e a preservação do patrimônio histórico e cultural da comunidade” (SANTOS; ANDRADE, 2020, p. 79).

Assim sendo, ao distanciar-nos dos conhecimentos ancestrais, nos apartamos também daquilo que nos empodera, daquilo que nos leva a lutar por um lugar de voz, de protagonistas

de nossa própria história e de agentes de transformações políticas, culturais e sociais. Bosi (1994, p. 91) escreveu sobre a importância do relato de experiência dos mais velhos para os mais jovens: “O narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger uma vida inteira. Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor (...)”. Ademais, somente através do diálogo consciente entre os conhecimentos institucionais e os da tradição oral é que se torna possível o combate ao preconceito e à intolerância, bem como “a reconstituição de histórias guardadas na memória dos sujeitos sociais, testemunhas vivas da história” (DUTRA, 2013, p. 172).

As narrativas orais são elementos essenciais no processo de manutenção e reconstrução dos diversos saberes, costumes, crenças e valores ancestrais, possibilitando às novas gerações, além de conhecerem e compreenderem esses ensinamentos transmitidos de geração a geração, também transmiti-los às futuras gerações, preservando-os e recriando-os. De acordo com Dutra:

(...) as memórias são construídas e reconstruídas pelas novas gerações. A memória representa, portanto, a própria temporalidade de existência do grupo, constituindo-se em um dos principais elementos de coesão na medida em que propicia o fortalecimento da identidade social, individual e coletiva. O passado registrado na memória é resgatado por meio da oralidade, que o reconstrói socialmente (DUTRA, 2013, p. 172).

Partindo desse pressuposto, através da oralidade é possível adquirir informações importantes do passado, sendo estas reconstruídas no presente, as quais o livro didático não apresenta. São os saberes populares que ficam guardados na memória de nossos ancestrais. Conforme relatou uma das participantes desta pesquisa, “as atividades que mais possibilitam a reconstrução da identidade são essas onde a gente traz o conhecimento popular (...) nas entrevistas, onde os próprios moradores da comunidade conseguem mostrar o que se tem da cultura deles mesmos (...) que não são algo que os livros ensinam” (GE, 2021).

Para que seja possível uma melhor compreensão sobre a riqueza da história vivida pelos quilombolas, diferente daquela contada pela maioria dos livros didáticos, é fundamental ouvir as comunidades quilombolas, visto que conseguem manter vivas, através das ricas memórias, a história de luta e resistência que viveram, sobre as quais não eram livres para se apropriarem da própria voz. Somente após muito tempo é que esses povos conseguiram libertar-se, tornando-se protagonistas de suas vivências. Assim,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Dessa forma, a educação é fundamental nesse processo de resgate da história e da memória dos ancestrais africanos escravizados que lutaram bravamente em busca de espaços de liberdade, bem como da politização dessa memória em busca dos direitos negados historicamente, pois, “onde houve escravidão, houve resistência” (REIS; GOMES, 1996, p. 9). Apesar das inúmeras situações de discriminação e preconceito racial enfrentadas no dia a dia, os negros resistem e lutam contra seus opressores em prol de um país justo e igualitário, no qual todos tenham a oportunidade de viver dignamente. Isso porque eles “têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, na igualdade e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade; uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo” (NASCIMENTO, 2002, p. 346), onde o “lugar de fala” seja garantido.

Ademais, vale ressaltar que, somente através da luta e da resistência dos africanos escravizados é que surgiram os quilombos brasileiros, que continuam sendo constituídos até os dias atuais por seus descendentes. Nestes espaços, no decorrer da trajetória histórica, vários conceitos foram sendo estabelecidos e ressignificados, como podemos constatar no próximo capítulo.

3 CONCEPÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES DO CONCEITO DE QUILOMBO E A HISTÓRIA DO QUILOMBO SANTO INÁCIO

Ao longo da história brasileira, foram estabelecendo-se novas concepções e ressignificações sobre o quilombo. Vejamos inicialmente que

A palavra quilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovimbundo, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 71).

Do ponto de vista colonial, os quilombos eram considerados como um perigo, visto que serviam de esconderijos e fortalecimento não somente para os negros fugitivos escravizados, mas também para outros grupos marginalizados, como “os índios perseguidos, mulatos, curibocas, pessoas perseguidas pela polícia em geral, bandoleiros, devedores do fisco, fugitivos do serviço militar, mulheres sem profissão, brancos pobres e prostitutas perseguidos pelo sistema colonial” (MOURA, 1992, p. 25). Nessa perspectiva, os quilombos passaram a ser entendidos como uma ameaça para os senhores, visto que o processo de escravização poderia ser prejudicado. Sobre isso, Silva também afirma que:

Diferentemente da África, no Brasil os quilombos não eram vistos com bons olhos e sua eliminação era tida como algo necessário para que a escravidão não fosse posta em xeque, mas que se perpetuasse; por isso, a importância de destruí-los e recapturar “todos/as transgressores/as” que tentavam quebrar a ordem escravista então vigente (SILVA, 2018, p. 31).

Ainda nessa perspectiva colonial, os quilombos eram compreendidos como espaços constituídos por grupos de escravos fugitivos e rebelados que se organizavam e praticavam diversas atividades agressivas contra a elite dominante. Conforme afirma Abdias Nascimento (2002, p. 78), “A revolta e a rebelião que se verificou em todo país erigiu vários quilombos no território do Mato Grosso” e em outros estados brasileiros, como na Bahia, onde, atualmente, se concentra o grande número de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares – FCP. “No Brasil as origens dos quilombos remontam ao período colonial quando se deu a escravização negra em terras brasileiras, despontando desse modo em uma forma de resistência contra o sistema escravagista” (*Ibidem*, p. 29).

No intuito de resistir ao escravismo colonial e alcançar a liberdade, muitos negros escravizados buscavam estratégias de fugas e agrupamentos organizados, formando espaços

de resistências. “O quilombo aparece, assim, como aquele módulo de resistência mais representativo (quer pela sua quantidade, quer pela sua continuidade histórica) que existiu. Estabelecia uma fronteira social, cultural e militar contra o sistema que oprimia o escravo” (MOURA, 1992, p. 23). Todavia, mesmo com os limites e abusos impostos pela escravidão, os negros procuravam recriar sua cultura, fundar novas famílias, ou seja, construir redes de parentesco, mantendo, assim, acesas os seus Mangazeiros ou quilombolas (DUTRA, 2013).

Em se tratando do maior quilombo brasileiro, o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, estado de Alagoas, ao mesmo tempo em que era visto pelos negros escravizados como símbolo de resistência, de liberdade e da luta de diversos grupos que buscavam se reunirem e lutarem pelos mesmos ideais, para os brancos latifundiários tornava-se uma grande ameaça, pois configurava um esvaziamento nas senzalas da região, bem como a falta de mão de obra escrava e a falta de utilidade dos capitães do mato, que serviam apenas para maltratar os africanos escravizados. Atualmente, o termo quilombo refere-se a “comunidades Negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo” (MOURA, 2007, p. 03).

Contudo, mesmo tendo passado vários séculos, ainda prevalecem até os dias atuais algumas ideias desvirtuadas sobre o real significado dos quilombos. Há os que continuam conceituando essas comunidades como lugares pobres, caracterizados essencialmente pela presença de negros escravos ou ranchos cobertos de palhas. Nesse sentido, segundo Miranda,

É notável a persistência da acepção criminal e subalterna atribuída aos quilombos no Brasil: habitação de escravos fugidos, geograficamente isolados e situados em uma natureza selvagem, com padrões precários de moradia e produção exclusivamente agrícola para autoconsumo (MIRANDA, 2016, p. 71).

Quando se fala em comunidades quilombolas, as perguntas mais frequentes feitas por muitos são: “E em sua comunidade há escravos? Já tiveram escravos lá? Como são as moradias? Tem grupo de capoeira e de samba?”. Conforme o historiador Clóvis Moura (1993, p. 11), o Conselho Ultramarino, em 1740, denominava quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

A respeito da supracitada definição, Almeida analisa que tal ideia abrange cinco características, resumindo-as em:

a) fuga; b) quantidade mínima de “fugidos” definida com exatidão; c) localização marcada por isolamento relativo, isto é, em “parte despovoadas”; d) moradia consolidada ou não; e) capacidade de consumo traduzida pelos “pilões” ou pela reprodução simples que explicitaria uma condição de marginal aos circuitos de mercado (ALMEIDA, 2011, p. 39).

Logo, o quilombo era conceituado pelas fugas de negros escravizados, pela quantidade mínima de cinco pessoas, pela localização isolada, de difícil acesso, com moradia fixa ou não e pela presença de pilões, representando as baixas condições de consumo.

No tocante a essa noção na atualidade, vale salientar que as comunidades quilombolas não são isoladas ou com pouco contato a chamada “civilização”; esse preconceito precisa ser desconstruído, pois grande parte das pessoas, ao ouvir falar em quilombo, imagina que a população local não tenha acesso à itens como televisão, telefone, à internet e outros meios de comunicação. Ademais, essas comunidades possuem vida própria e são dotadas de saberes e capacidade de buscar práticas de sobrevivência e resistência ao longo da história. O que as diferem das demais baseia-se na forma de organização e no modo de viver, bastante peculiar, o que possibilitam identificar tais povoamentos como quilombolas.

Sobre isso, Souza comenta:

(...) que neste imaginário social as pessoas criam um padrão do que deve ser uma comunidade quilombola, de como as pessoas devem se vestir, como devem falar e se comportar. É notória ainda a falta de conhecimento acerca de seus saberes nas diversas áreas, tendo em vista que quando algumas instituições de ensino, principalmente de Ensino Superior, vão realizar visitas de campo nos quilombos, querem ver apenas o samba, a capoeira e a “encenação” do Candomblé ou Umbanda (que também são manifestações importantes), porém são poucas as instituições que buscam de fato compreender a história local, conhecer as estratégias de resistência (...) (SOUZA, 2015, p. 35).

É imprescindível conhecer os diferentes conceitos de quilombos, mas, nesta pesquisa, daremos ênfase naquele que melhor retrata a luta de agrupamentos de descendentes de negros africanos que foram escravizados e que, de forma organizada, sempre lutaram para construir e garantir os próprios espaços de resistência, liberdade, construção e reconstrução de valores, histórias e culturas, assim considerando que, “mesmo contando com uma contextualização histórica do termo, o significado de quilombo se estabelece numa composição dialógica, portanto, em nenhum momento histórico assume uma definição fixa” (MIRANDA, 2016, p. 72).

Dessa forma, é possível constataremos que o conceito do termo quilombo passou por diversas significações pelos movimentos negros no decorrer da história do Brasil. “Nesse sentido, quilombo não significa refúgio de escravos fugidos. Tratava-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro (...)” (MUNANGA; MOURA, 2006, p. 72). Esse modo de viver em comum continua sendo bastante notório nas comunidades quilombolas.

De acordo com Fiabiani:

Ao longo da história brasileira o termo quilombo foi reassignificado várias vezes. Por exemplo, na década de 1930, 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 símbolos de resistência da população afrodescendente contra o racismo e a discriminação (FIABIANI, 2008, p. 39).

Aasim, é compreensível que as ressignificações citadas não alteram o conceito já atribuído anteriormente por outros autores e autoras, que atribuem significados ao termo quilombo com ênfase na coragem e resistência dos negros em lutar contra qualquer tipo de opressão. Ademais,

(...) a análise histórica dos antigos quilombos tem que ser feita levando em conta que a grande parte dos documentos que ainda hoje existe foram elaborados pelos que se opunham aos quilombolas e, nesse sentido, contam a história a partir do ponto de vista do escravocrata, e não dos negros e negras em busca da liberdade (PRIOSTE; BARRETO, 2012, p. 6).

São perceptíveis os diferentes pontos de vista de pesquisadores sobre o conceito do termo quilombo, havendo até mesmo desentendimento causado pela Fundação Cultural Palmares – FCP no início de 1990. Sobre isso, Arruti afirma que:

(...) a Fundação Cultural Palmares (FCP) informou que o órgão tinha uma proposta de definição para quilombo que servia de base a qualquer trabalho futuro, segundo a qual, “quilombos são os sítios historicamente ocupados por negros que tenham resíduos arqueológicos de sua presença. Inclui as áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes, com conteúdos etnográficos e culturais” (ARRUTI, 2008, p. 12-13).

A concepção de que quilombos eram espaços formados somente por negros escravos e rebelados que fugiam dos maus-tratos cometidos pelos capitães do mato e dos senhores dos engenhos, formando movimentos de revoltas, durou muito tempo, sendo ressignificada a partir de muitas reivindicações de lideranças negras e quilombolas, historiadores e pesquisadores engajados na temática em questão. Nesse sentido, “[os] militantes procuram ver o conceito de quilombo como um elemento aglutinador, capaz de expressar, de nortear aquelas pautas consideradas cruciais à mudança, de dar sustentação à afirmação da identidade negra ainda fragmentada pelo modelo de desenvolvimento do Brasil” (LEITE, 2000, p. 340). Ademais, somente a partir da compreensão da diversidade quilombola, suas características e especificidades culturais, regionais geográficas e políticas é que podemos compreender melhor quem são os quilombos, suas lutas e resistências. Conforme afirma Moreira:

A partir da ressemantização do termo quilombo, o referido espaço passou a ser concebido enquanto território de herança cultural, composto por um conjunto de atores sociais que desenvolvem práticas cotidianas de resistência, que buscam preservar as tradições e costumes dos antepassados. Dessa forma, ressemantizar significa valorizar a resistência político-cultural da população negra, reconhecendo suas especificidades culturais, sociais e políticas (MOREIRA, 2019, p. 63).

Como se pode observar, a partir dos novos conceitos atribuídos ao termo quilombo, é possível perceber os territórios quilombolas como espaços construídos por descendentes de africanos que buscam dar continuidade ao processo histórico-cultural herdado dos ancestrais, em que a resistência precisa fazer parte da luta e das ações desenvolvidas. A pesquisadora afirma ainda que “a ressignificação de quilombo possibilitou a criação de uma nova identidade afirmativa, a do quilombola, portadora de direitos” (MOREIRA, 2019, p. 64). Dentre os quais podemos destacar o direito à posse definitiva da Terra, estabelecido pela Carta Magna Brasileira de 1988.

Partindo dessa premissa, é necessário colocar o Estado Brasileiro na condição de devedor e, ao mesmo tempo, responsável pela execução de políticas públicas que possam romper com as marcas do passado escravo, as quais colocaram e continuam a colocar os povos negros em situação de desigualdade (SILVA, 2012).

3.1 Quilombos contemporâneos: lugares de sujeitos de direitos

Os conceitos contemporâneos de quilombo são inúmeros, dentre os quais destacamos aqui o de O'Dwyer (1995, p. 01) que afirma que “(...) o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea”. Logo, essas comunidades não devem mais consideradas comunidades isoladas, de difícil acesso ou com um modo de viver ligado a um passado de sofrimento e escravidão, mas sim, como um agrupamento de pessoas negras descendentes de africanos, que buscam viver unidos, livres e resistentes pela construção de uma identidade étnica, pois “Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, 2002, p. 348).

Por conseguinte, quilombo pode ser compreendido ainda como “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica” (BAHIA, 2013, p. 11), que sempre buscaram, de forma coletiva, manter vivos os seus saberes, costumes e valores repassados pelos ancestrais, de geração em geração. De acordo com Santos e Andrade:

Os quilombos contemporâneos (rurais e urbanos) possuem singularidades (i) materiais advindas da memória coletiva (patrimônio simbólico) marcados pela especificidade e por suas diferenças socioculturais que devem ser reconhecidas, valorizadas e priorizadas considerando suas trajetórias e a melhoria das condições de vida das comunidades quilombolas. Isso exige um novo modo de pensar os quilombos, inclusive um [re]planejamento com a inclusão do etnodesenvolvimento e da integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica e política visando a qualidade de vida das comunidades quilombolas (SANTOS; ANDRADE, 2020, p. 66).

Os quilombos contemporâneos, conscientizados pelos movimentos negros, vêm lutando e conquistando alguns avanços, pelo menos em termos de legislação, a exemplo das leis que possibilitam aos negros o reconhecimento como remanescente de quilombos. Frente a esses dispositivos regulamentadores de seus direitos, os remanescentes vêm buscando seu fortalecimento e autonomia na interação, não somente entre seus membros, por possuírem interesses comuns, mas também em diálogos com outros quilombolas, em diferentes regiões do país. Assim, buscam articular mobilizações com o intuito de reivindicarem a efetivação de seus direitos, ainda coibidos, como o acesso à terra e o fortalecimento da memória, da história, dos costumes e da construção da identidade. Desse modo, “[um] quilombo, portanto,

foi ontem, como é hoje, uma comunidade negra de resistência e luta por seu território e por seus direitos sociais” (SILVA, 2019, p. 17).

Nesse âmbito, é fundamental “continuar a tratar dos quilombos partindo da premissa de que construíram uma história que não é apenas de fuga da escravidão, mas do desejo pela liberdade; é uma história de vários capítulos, ocorrida de vários lugares e diferentes modos” (NUNES, 2006, p. 145). Isso significa pensar em uma história que não se restringe a fugas e sofrimento, mas que configura a luta resistente de um povo que foi e continua sendo símbolo de coragem e resistência. Como pontua Fiabiani, “[os] quilombos que no passado representaram a resistência do trabalhador escravizado, no presente, continuam representando a resistência negra” (FIABIANI, 2008, p. 14).

Os quilombos possuem características próprias, que se relacionam com sua condição de ser, sua relação e pertencimento ao território, suas relações de parentesco, seus significados, sua organização, etc. A composição das comunidades quilombolas é, muitas vezes, imaterial, sendo lugares que possuem características próprias não exóticas. O quilombo é um espaço de liberdade e das práticas como ato de pertencimento não folclorizado (SILVA, 2012).

A Constituição Federal de 1988 apresenta os remanescentes quilombolas como sujeitos de direitos e o conceito de quilombo instiga atualizações, visto que:

(...) o termo quilombola é incorporado, depois muitas lutas, ao artigo 68 das Disposições Transitórias (ADCT), conferindo direitos aos remanescentes de comunidades quilombo. No entanto, esse instrumento jurídico a partir de então foi motivo de embates e debates, pois conferia direitos a sujeitos até então abandonados e invisibilizados historicamente pelo Estado (MATOS; EUGENIO, 2018, p. 143).

Logo, torna-se necessário aprofundar as reflexões acerca desses direitos que, durante toda a trajetória histórica, foram negados. “Falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção” (LEITE, 2000, p. 333). No entanto, podemos observar que, decorridos mais de vinte anos, essa afirmação continua com larga atualidade, visto que, no cenário atual, os desafios que vêm se impondo ao povo negro e, por tabela aos quilombolas, são cada vez maiores, em que além de lutar por acesso à terra, à educação quilombola, entre outros, os direitos conquistados ao longo das duas últimas décadas, encontram-se em franca ameaça.

Ainda assim, não se pode perder de vista a relevância de leis relacionadas ao povo negro e quilombola, que, independente dos significados atribuídos aos seus territórios, jamais deixou de lutar pela garantia de direitos, inclusive pela posse definitiva do próprio território. “Enquanto alguns intelectuais esforçavam-se para dar um novo significado ao quilombo, parcela do movimento negro, lideranças das comunidades e parlamentares simpáticos à questão lutavam pelo direito das comunidades se auto identificar como quilombolas” (FIABIANI, 2008, p. 38). Essa luta perdura até os dias atuais, já que muitos quilombolas continuam perdendo suas terras para os fazendeiros que acabam usufruindo das propriedades alheias. Contudo, a partir da busca da liberdade tanto pelos homens quanto pelas mulheres, os quilombos foram se construindo. Como afirmam Prioste e Barreto:

(...) foi através de diferentes processos como as ocupações das terras livres, as heranças, as doações de terras, as trocas da terra por serviços prestados ao Estado, assim como as fugas e a compra que os territórios quilombolas foram se constituindo. Em alguns lugares os quilombos também são conhecidos também como “terras de preto”, “terras de santo” ou “território negro”, entre outros nomes. Essa formação se deu ao longo dos tempos, mesmo após a abolição formal da escravidão (PRIOSTE; BARRETO, 2012, p. 12).

Para tanto, foi e continua sendo necessário que os quilombolas busquem se fortalecer através de associações e conselhos municipais, territoriais, estaduais e nacionais no intuito de lutar por políticas públicas e afirmativas, como a conquista do território. Logo, é importante salientar que:

A conquista dos direitos territoriais resultou de um longo e difícil processo de luta. Somente com a Constituição Federal de 1988, cem anos após a abolição da escravidão, é que os quilombolas passaram a ser sujeitos de direitos específicos. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) reconhece às comunidades quilombolas a propriedade sobre seus territórios; abrindo caminhos para que elas se tronem foco também de outras políticas públicas estruturantes (BRASIL, 2017, p. 10).

O amparo legal internacional à legislação nacional é dado pela Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, cujas determinações foram incorporadas à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo 143/2002 e Decreto Nº 5.051/2004, além da garantia à propriedade da terra, cujo Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68

do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (BRASIL, 2003). A partir do Decreto 4883/03, ficou transferida do Ministério da Cultura para o INCRA a competência para a delimitação das terras dos remanescentes das comunidades quilombolas, bem como a determinação de suas demarcações e titulações. Contudo, o Estado ainda não foi capaz de solucionar o déficit com as comunidades quilombolas ocasionados pela escravidão, omitindo, silenciando e escravizando os quilombos desde suas mais variadas formas de organização e ocupação territorial (SILVA, 2012).

A partir das informações publicadas no Diário Oficial da União – DOU pela Fundação Cultural Palmares – FCP, no dia 22 de abril de 2021, no Brasil foram emitidas um total de 2811 certidões e certificadas 3470 comunidades remanescentes de quilombo nas unidades federativas, exceto no Acre, no Distrito Federal e em Roraima.

Quadro 2 - Comunidades Remanescentes de Quilombos certificadas (CRQs) (2004 a 2021)

ESTADO		Nº DE CERTIDÕES EMITIDAS	Nº DE COMUNIDADES CERTIFICADAS
01	Acre	0	0
02	Alagoas	69	70
03	Amazonas	8	8
04	Amapá	40	44
05	Bahia	672	827
06	Ceará	52	53
07	Distrito Federal	0	0
08	Espírito Santo	36	42
09	Goiás	58	69
10	Maranhão	589	846
11	Minas Gerais	318	405
12	Mato Grosso do Sul	22	22
13	Mato Grosso	71	78
14	Pará	206	264
15	Paraíba	42	45
16	Pernambuco	149	195
17	Piauí	84	89
18	Paraná	36	38
19	Rio de Janeiro	41	41
20	Rio Grande do Norte	33	33
21	Rondônia	8	8
22	Roraima	0	0
23	Rio Grande do Sul	137	137
24	Santa Catarina	18	18
25	Sergipe	32	37
26	São Paulo	52	56
27	Tocantins	38	45

Total (2004 a 2021)	2811	3470
----------------------------	-------------	-------------

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2021).

Os dados apresentados no quadro levam a constatar que somente o Acre, o Distrito Federal e Roraima não possuem comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas. É possível perceber, ainda, que há quatro estados brasileiros que se destacam com os maiores registros de comunidades quilombolas, sendo o Maranhão com um total de 846 comunidades, Bahia (827), Minas Gerais (405) e Pará (264). Já os estados que possuem uma quantidade menor de CRQs são Amazonas e Rondônia, com apenas 8 em cada um.

É possível perceber também que há uma diferença entre o número de certidões emitidas pela Fundação Cultural Palmares e a quantidade de comunidades certificadas. Isso se dá em razão de uma comunidade optar em se juntar a outras adjacentes que se autodefinem como remanescentes de quilombo e reivindicar uma única certidão de autodefinição – sendo esse mesmo processo utilizado na busca pela titulação.

Do total de comunidades quilombolas certificadas no território nacional, 369 se encontram na região Norte, 2195 no Nordeste, 169 no Centro-Oeste, 544 no Sudeste e 193 na região Sul, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 3 - Comunidades Remanescentes de Quilombos - CRQs (2004 a 2021) por regiões

Nº	REGIÃO	Nº DE COMUNIDADES CERTIFICADAS
01	Norte	369
02	Nordeste	2195
03	Centro – Oeste	169
04	Sudeste	544
05	Sul	193
Total (2004 a 2021)		3470

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2021).

De acordo com as informações apresentadas, podemos perceber que, das 3470 comunidades certificadas no Brasil, a maior parte se concentra na região nordeste, enquanto a menor quantidade se encontra na região Sul.

Ainda através do *site* da FCP, com data de atualização já citada, foram emitidas pela Fundação Cultural Palmares 54 certidões às comunidades quilombolas do território de Identidade Sertão Produtivo entre os anos de 2010 a 2020. Essas comunidades estão

localizadas nos municípios de Caetité, Contendas do Sincorá, Ituaçu, Guanambi, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Palmas de Monte Alto, Pindaí e Tanhaçu.

Quadro 4 - Comunidades quilombolas certificadas no território de identidade Sertão Produtivo

COMUNIDADE	MUNICÍPIO	DATA DA CERTIFICAÇÃO
Pau Ferro	Caetité	06-07-2010
Vereda dos Cais	Caetité	06-07-2010
Sapé	Caetité	06-07-2010
Mercês	Caetité	06-07-2010
Lagoa do Meio	Caetité	06-07-2010
Contendas	Caetité	06-07-2010
Olho D'água	Caetité	06-07-2010
Sambaíba	Caetité	06-07-2010
Vargem do Sal	Caetité	06-07-2010
Malhada	Caetité	01-10-2012
Cangalha	Caetité	02-02-2015
Lagoa do Mato	Caetité	02-02-2015
Passagem da Areia	Caetité	02-02-2015
Lagoa da Cobra	Caetité	15-10-2020
Lagoa dos Anjos	Candiba	22-12-2011
São Gonçalo	Contendas do Sincorá	12-05-2006
Queimadas	Guanambi	09-06-2015
Morro de Dentro	Guanambi	31-12-2019
Quilombo Santo Inácio	Ibiassucê	05-05-2009
Chapadinha, Duas Barras e Baixa Funda	Ituaçu	26-04-2018
Lagoa da Lage	Ituaçu	08-11-2018
Lagoa do Rocha	Lagoa Real	15-04-2013
Olho D'água do Meio	Livramento de Nossa Senhora	28-07-2005
Lagoinha	Livramento de Nossa Senhora	07-06-2006
Poço	Livramento de Nossa Senhora	07-06-2006
Cipoal	Livramento de Nossa Senhora	07-06-2006
Lagoa do Leite	Livramento de Nossa Senhora	07-06-2006
Jiboia	Livramento de Nossa Senhora	07-06-2006
Jatobá	Livramento de Nossa Senhora	13-03-2007
Rocinha/Itaguassu	Livramento de Nossa Senhora	09-12-2008
Várzea Grande e Quixabá	Livramento de Nossa Senhora	31-12-2008
Maracujá	Livramento de Nossa Senhora	10-02-2011
Pajeú	Livramento de Nossa Senhora	17-06-2011
Lagoa dos Couros	Livramento de Nossa Senhora	17-06-2011
Couros	Livramento de Nossa Senhora	01-12-2011
Amola Faca	Livramento de Nossa Senhora	02-02-2015
Vargem Alta	Palmas de Monte Alto	31-12-2008
Mari	Palmas de Monte Alto	24-05-2013

Cedro, Curral Novo e Sítio Canuirana	Palmas de Monte Alto	24-05-2013
Angico	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Vargem Comprida	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Barra	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Juazeirinho e Adjacências	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Aroeira	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Toquinho	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Brasileira e Adjacências	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Lagoa Seca e Regiões Vizinhas	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Empoeira	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Jurema e Adjacências	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Fazenda Campos Sítio Leão	Palmas de Monte Alto	20-05-2016
Rancho das mães	Palmas de Monte Alto	19-12-2018
Boi, Caco, Vargem do Rancho e Taboa II	Pindaí	03-02-2017
Tucum	Tanhaçu	13-12-2006
Pastinho	Tanhaçu	24-05-2013

Fonte: Fundação Cultural Palmares (2021); elaborado pela pesquisadora.

Logo, mediante esses achados, podemos compreender que há um grande avanço no território de identidade Sertão Produtivo no que tange à quantidade de comunidades quilombolas certificadas, sendo Palmas de Monte Alto, Caetité e Livramento de Nossa Senhora os municípios que possuem o maior registro dessas. Porém, isso não significa que a luta pela garantia do território já pode ser cessada, pois ainda há um grande percurso a ser percorrido para que possam conseguir a titulação das mesmas.

Frente aos dispositivos regulamentadores de seus direitos, os remanescentes vêm buscando seu fortalecimento e autonomia na interação não somente entre seus membros, por possuírem interesses comuns, mas também em diálogos com outros quilombolas, em diferentes regiões do país. Assim, promovem articulações e mobilizações com o intuito de reivindicarem a efetivação de seus direitos, ainda coibidos, como o acesso à terra, o fortalecimento da memória, da história, dos costumes e da construção da identidade. Com as palavras de Barros, vale salientar que:

A identidade social dos afro-brasileiros e sua luta por direitos e igualdade vêm ao encontro da força encontrada hoje nos quilombos, ambos decorrentes de uma relação social desigual estabelecida por anos e como consequência da escravidão. Após a liberdade conquistada, iniciou-se uma nova lida, a procura por igualdade de direitos e fortalecimento de sua identidade (BARROS, 2018, p. 31).

Nas últimas décadas foram dados passos relevantes, mesmo que lentos. Segundo o Portal Geledés (BLOGUEIRAS FEMINISTAS, 2012), a ascensão do povo negro a espaços do mercado de trabalho, da mídia, da arte e crítica social e da universidade vem acontecendo cada vez mais. Isso é fruto de muita luta e, por mais que essa mudança seja lenta, tem incomodado a sociedade racista. Um exemplo é o intenso debate gerado a partir da política de cotas, que constitui um importante mecanismo de inserção de pessoas negras nos espaços acima mencionados.

Nesse sentido, pensamos ser de fundamental relevância as questões que ascendam os quilombolas ao cenário político nacional, sobretudo após as reivindicações do artigo 68 da Constituição Federal de 1988: “(...) aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). Esse texto buscou fundamentar a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo e lhes garantir o acesso à terra. Embora a categoria remanescente tenha gerado divergentes discussões relativas à inadequação do termo, para Arruti, ao serem assim identificadas, essas comunidades passam a ser reconhecidas “(...) como símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra, dando ao termo uma positividade” (ARRUTI, 2006, p. 82).

Ademais, é importante enfatizar a importância do território para os quilombolas, o qual se torna indispensável para seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Sendo a terra vista, considerada e defendida como um lugar sagrado, dela os quilombolas retiram o próprio sustento, constroem suas casas, buscam preservar seus costumes, histórias, cultura e valores, além da reafirmarem e fortalecerem a sua identidade. Abaixo é possível observar alguns trechos da Constituição Federal de 1988, em seu art. 215, que buscam garantir esses e outros direitos da população afro-brasileira, quilombola e indígena.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. § 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II - produção, promoção e difusão de bens culturais; III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV - democratização

do acesso aos bens de cultura; V - valorização da diversidade étnica e regional (BRASIL, 1988).

Logo, os quilombos podem ser pensados como territórios patrimoniais que educam e são fundamentais para a (re) elaboração e valorização da cultura africana e afro-brasileira no país; daí a importância da efetivação de uma educação voltada para tais valores.

É importante ressaltar que o território e a memória não podem, em momento algum, estarem à margem da discussão e da construção das identidades quilombolas. Pois de acordo com Nunes “o contato com a terra, com o ambiente, com a natureza nas comunidades quilombolas (...) sugere uma ideia de que homens, mulheres e ambientes se constituem tanto como diferenciações, como extensões e complementaridades” (NUNES, 2006, p. 147). Por conseguinte, a terra possui um valor singular, pois é na relação com ela que esses povos edificam suas vidas e identidades, sendo esta identidade inerente ao território.

3.2 Quilombo Santo Inácio: origem, características e identidades

O Quilombo Santo Inácio, lócus desta pesquisa, situa-se na zona rural do município de Ibiassucê, na Microrregião de Guanambi, região econômica da Serra Geral da Bahia, distanciando-se cerca de 640 (seiscentos e quarenta) km da capital Salvador e 13 (treze) km da sede do município. O acesso se dá por estrada mista: uma pequena parte de aproximadamente dois quilômetros de terra e o restante de asfalto. O trânsito para outras comunidades circunvizinhas se faz apenas por estradas de terra batida.

O nome Santo Inácio ainda é um enigma para seus moradores, mas uma das versões relatadas pelos anciãos dessa comunidade é a de que aqui morava, há anos, uma família com dois filhos de nome Santo e Inácio. Como o lugarejo não tinha nome, a família resolveu, então, dar-lhe o nome dos filhos. Daí o nome Santo Inácio.

Contam os anciãos do lugar que a primeira família a habitar as terras foi o casal de negros Egídio de Brito Gondim e Duvirgem Maria de Brito. O casal veio de uma comunidade vizinha de nome Jacaré, permaneceu por algum tempo na cidade de Ibiassucê e depois seguiu para Santo Inácio, onde se instalou e ampliou a família.

Figura 1 - Vista aérea do Quilombo Santo Inácio



Fonte: COOTRAF (2020).

Figura 2 - Vista aérea da comunidade Santo Inácio: área próxima à escola



Fonte: Augusto Jakson (2020).

Atualmente, Santo Inácio conta com 69 famílias e 230 pessoas, com diferentes idades e fases, como se pode constatar no quadro a seguir, pouco se alterando esse número em razão de mudanças. Alguns casam e se mudam para outras comunidades circunvizinhas, outros vão morar nos demais municípios baianos, ou vão para os estados de São Paulo e Minas Gerais em busca de melhores condições de vida. Alguns morrem e outros nascem, mas a média de moradores continua oscilando em torno do número citado. Embora os quilombolas partam para outros estados ou outras comunidades, eles mantêm um vínculo afetivo com Santo

Inácio, pois sabem da importância de suas origens em suas vidas. Por isso, sempre que podem, vêm em visitas e esperançosos, e sonham um dia poderem regressar definitivamente para o lugar onde nasceram e cresceram e ao qual sentem pertencer, como já vem acontecendo atualmente, pois há casos de pessoas de algumas dessas famílias que já estão retornando para morar novamente na comunidade.

Quadro 5 - População do Quilombo Santo Inácio por faixa etária

FAIXA ETÁRIA/FASES	NÚMERO DE PESSOAS
Crianças	34
Pré-adolescentes	12
Adolescentes	11
Jovens	56
Adultos	94
Idosos	23

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2021).

Como se pode constatar no quadro acima, a população desta comunidade é composta, em sua maioria, por adultos e jovens.

O Quilombo Santo Inácio é constituído majoritariamente por pessoas negras nascidas e crescidas na própria localidade, as quais se autodefinem como descendentes de africanos, motivo que possibilitou o reconhecimento e a certificação da comunidade como remanescente de quilombo. O processo de reconhecimento teve início em 2006, mas somente em 05 de maio de 2009 é que a comunidade foi, oficialmente, certificada através de uma certidão expedida e inscrita em cadastro geral pela Fundação Cultural Palmares, de acordo com o decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003⁵.

Falar do processo de reconhecimento dessa comunidade como remanescente de quilombo é rememorar as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esse tão importante passo fosse dado. Para início de conversa, cito aqui o então vereador Zé Tadeu⁶ que, por sempre manter um trabalho ligado às associações de pequenos produtores rurais, por intermédio de representante da Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional -

⁵ Para isso, três documentos são exigidos, de acordo com a Portaria FCP nº 98, de 26/11/2007: Ata de reunião específica para tratar do tema de Autodeclaração, se a comunidade não possuir associação constituída, ou Ata de assembleia, se a associação já estiver formalizada, seguida da assinatura da maioria de seus membros; breve Relato Histórico da comunidade (em geral, esses documentos apresentam entre 2 e 5 páginas), contando como ela foi formada, quais são seus principais troncos familiares, suas manifestações culturais tradicionais, atividades produtivas, festejos, religiosidade, etc.; e um Requerimento de certificação endereçado à presidência desta FCP. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 16/05/2021.

⁶ José Tadeu de Farias (estava atuando como vereador na ocasião).

CAR, teve conhecimento sobre comunidades quilombolas, assim como as políticas públicas voltadas para as mesmas, levando-o a perceber que essa comunidade poderia ser identificada como remanescente de quilombo. Todavia, foi somente a partir de uma conversa do padre Zé Mazzoco⁷ com a senhora Marinalva⁸, em uma de suas visitas na escola dessa localidade, que a comunidade passou a se interessar em conhecer melhor sobre o assunto em questão. Por atuar naquela época em um município baiano que tinha a presença de quilombos já certificados e por lutar pelas causas sociais, ele também deduziu que Santo Inácio poderia ser uma comunidade quilombola.

A partir de então, os moradores passaram a se interessar em adquirir conhecimentos sobre o significado de comunidade quilombola. Assim, a pedido de Verônica Santos, que já desenvolvia trabalhos junto à Cooperativa de Trabalho, Assessoria Técnica e Educacional para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar - COOTRAF, foi realizada uma reunião no dia 02 de agosto de 2006, em que estavam presentes, além dos moradores dessa localidade, a responsável pelo encontro e Manoel Adelino (Neto)⁹, Teté¹⁰, Nilton¹¹, Marlene¹² e Márcia¹³. O objetivo era informar sobre o projeto de Assistência Técnica Rural – ATER. Na oportunidade, a senhora Marinalva pediu esclarecimentos sobre comunidades quilombolas, e sem medir nenhum esforço, Manoel Adelino e Márcia se empenharam em tentar trazer o coordenador nacional de comunidades quilombolas para que, juntamente com o padre Zé Mazzoco, pudessem ajudar a compreender melhor sobre este contexto.

Assim, em 30 de novembro de 2006 ocorreu uma reunião da associação da comunidade de Santo Inácio, a qual pode contar com a presença das pessoas supracitadas, (exceto a do padre), as quais se dispuseram a colaborar com a comunidade nas discussões sobre a possibilidade de que a mesma pudesse vir a ser reconhecida como remanescente de quilombo. A reunião contou também com a presença dos convidados Marilúcia¹⁴ e Vilson¹⁵, ambos da Associação Quilombola da Pastoral dos Índios e dos Negros de Riacho de Santana – BA – AQPAINE.

⁷ José Mazzoco foi Pároco na Paróquia de Ibiassucê entre os anos 1999-2003.

⁸ Marinalva de Aguiar Pereira é moradora do Quilombo Santo Inácio.

⁹ Manoel Adelino Gomes de Andrade foi prefeito por duas vezes no município de Ibiassucê, Bahia, e estava prefeito na ocasião.

¹⁰ Walter Brito de Freitas, vice-prefeito na época.

¹¹ Nilton Antônio dos Santos.

¹² Marlene Dias Cardoso Andrade, enfermeira de uma das unidades de Saúde da Família no município de Ibiassucê.

¹³ Marcia Gomes de Andrade, vereadora na época e líder política muito ligada às comunidades rurais e movimentos populares.

¹⁴ Marilúcia Souza Silva era da liderança quilombola e militante política.

¹⁵ Vilson de Jesus Silva.

Nessa reunião, a liderança quilombola Marilúcia explanou claramente o significado de comunidade quilombola, bem como o primeiro passo a ser seguido, o qual dependeria exclusivamente da comunidade, já que precisaria partir dos moradores a decisão de se aceitarem e se autodefinirem como descendentes de africanos. Ou seja, para ser reconhecida como comunidade quilombola, seria necessário que a comunidade se autodesignasse como remanescente de quilombo. Assim, não seria os quilombolas de outros territórios nem tampouco representantes do poder público que deveriam decidir, mas sim, a própria comunidade.

Por conseguinte, no dia 05 de março de 2007 ocorreu mais outro encontro em Santo Inácio com objetivo de ampliar os conhecimentos sobre o assunto que já vinha sido discutido em outros momentos e, então, deu-se início ao encaminhamento. Além das pessoas já citadas, estiveram presentes a engenheira Agrônoma Marilanda Lima, mais uma representante da Pastoral dos Negros de Riacho de Santana, assim como Maria da Glória e o técnico agrícola Antônio Amaral funcionário da Assistência Técnica Rural – ATER. Aquele foi um momento muito significativo com entrevistas aos anciãos da comunidade para conhecer melhor a história da comunidade, palestras e apresentações culturais, possibilitando um melhor entendimento, não somente sobre os conceitos de quilombos contemporâneos, mas também refletir sobre a trajetória de luta do povo negro e quilombola, bem como sobre a cultura, a história e os costumes de nossos ancestrais.

Figura 3 - Processo de reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2007).

Após a realização de reuniões e debates entre os moradores da comunidade, e depois de conseguirem elaborar o histórico da comunidade, no dia 13 de abril de 2008, em nova reunião os moradores autoafirmaram serem remanescentes de quilombo, sendo lavrada uma nova Ata com vistas a requerer à Fundação Cultural Palmares o registro no livro de cadastro geral e a expedição da certidão, cujo processo já se encontrava em andamento na referida fundação. Finalmente, em 05 de maio de 2009, a comunidade foi certificada como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares.

No que se refere às manifestações culturais da comunidade, destaca-se a festa do padroeiro Santo Inácio de Loyola, que acontece entre os dias 23 e 31 de julho, com a participação tanto dos moradores quanto de várias comunidades do município de Ibiassucê, bem como de Caculé, Bahia. Durante o novenário, assim que termina a celebração das novenas, são sorteados prêmios doados pelas famílias responsáveis da noite e, em seguida, são saboreados diferentes tipos de bolos, salgados, café, sucos e chás, mantendo assim, laços de solidariedade bastante presentes na comunidade. Os festejos são encerrados com a missa. Ao término da celebração, são realizadas a procissão e a entrega da bandeira do padroeiro aos organizadores da festa do ano seguinte.

A seguir, apresentamos algumas imagens que ilustram alguns desses momentos.

Figura 4 - Festa em Louvor ao padroeiro Santo Inácio de Loyola – 2012



Fonte: PORTO (2012).

Figura 5 - Festa em Louvor ao padroeiro Santo Inácio de Loyola – 2018



Fonte: PORTO (2018).

Figura 6 - Festa em Louvor ao padroeiro Santo Inácio de Loyola - 2021



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Cumprer lembrar que, em razão da pandemia, este ano não foi possível realizar as novenas e a procissão. Houve apenas a celebração da missa.

De acordo com alguns moradores, a escolha do padroeiro se deu a partir da sugestão de um dos párocos que atuaram no município de Ibiassucê, que, em razão do nome da comunidade, indicou como padroeiro o Santo Inácio de Loyola. Até, então, a comunidade era devota de outros Santos, como relata uma das anciãs entrevistadas.

O padroeiro da nossa comunidade não foi Santo Inácio de Loyola. Foi Nossa Senhora Aparecida junto com Santo Antônio, mas a gente sabendo que não podia ficar os dois. Aí depois com o passar do tempo, por intremédio dos padres, surgiu a imagem de Santo Inácio de Loyola e hoje ele é nosso padroeiro, não desprezando a imagem de Nossa Senhora Aparecida porque ela é a nossa mãe, mas hoje é o padroeiro Santo Inácio (A1, 2021).

Através da fala da entrevistada dá para perceber a devoção que a comunidade também tem por Nossa Senhora Aparecida. Por essa razão, no dia 12 de outubro, a comunidade mantém a tradição de organizar uma procissão com a imagem da santa, tendo como ponto de partida, durante muito tempo, a casa de uma das ancestrais do quilombo. Todavia, após o falecimento dessa pessoa, o ponto de partida passou a ser na casa da sua filha. Durante a procissão, os féis cantam cânticos de Nossa Senhora, soltam foguetes e terminam a homenagem na Igreja, onde é celebrado o culto dominical. Ao término da celebração, são distribuídos doces às crianças.

Vale salientar que a Comunidade Eclesial de Base – CEB foi fundada no Quilombo Santo Inácio há quase quatro décadas através de grande esforço e dedicação de uma das moradoras da comunidade, como podemos constatar através do relato de uma das anciãs entrevistadas.

A comunidade foi fundada aqui em 1982. Aí, agora foi que fundei a comunidade aqui e com muito sacrifício. Primeiro eu fui na Tapera, pedi uma explicação pra Tadeu de Tonhão, Mercedes, finada Amélia, Valdimira, e eles nos deram. E aí agora Tadeu falou comigo: “no dia (pausa), no mês de junho agora padre Gabriel vem pra aqui mais a irmã Ilda pra celebrar uma missa. Eles vai tá aqui uma hora da tarde. Aí eu fui lá pra Tapera uma hora da tarde mais (pausa) Vanete, Dinha, Luça, Maria de Joele, Ninha de Maria de Manelee Inês e Zica. Aí nós foi uma hora da tarde pra Tapera. Lá nós ficamo até umas onze horas da noite na Tapera. Ficamo mais o padre Gabriel, a irmã Ilda. Eles deu uma explicação, deu muita força pra nós, e aí agora ele já me deu seis cartão pra eu comparecer em Caculé com as seis catequistas. As mesmas meninas eu levei pra Caculé. Pus umas numa casa, outras ni outras. Elas ficaram lá três dias pra puder praticar as coisas lá ni Caculé. Vieram muito felizes, graças a Deus. Aí eu levei pro Ibiassucê a mesma coisa pra

casa de (pausa) Geraldo Quenquém, foi as mesma coisa, e por aí eu fui buscando e Zica entrou como dirigente. O povo de Tapera me dava folheto para as menina ir lendo. E aí agora foi que a gente foi fundando, fui buscando e fui buscando, até busquemo a comunidade (A1, 2021).

A partir do relato da anciã dá para perceber a emoção em relembrar os momentos e as pessoas da comunidade que participaram com ela nesse processo, assim como as de comunidades circunvizinhas que deram todo apoio e incentivo necessário para que o sonho de fundar a CEB nesta localidade fosse concretizado.

A primeira igreja da comunidade só veio a ser construída alguns anos depois. Antes disso, as celebrações ocorriam na casa de um dos moradores da comunidade ou em outros espaços. Conforme relatou uma outra anciã entrevistada, “era na frente da casa de Ruxim. Quando o sol esquentava ia pru de trás da casa. Depois passou a ser dibaixo do umbuzeiro das égua. Quando fez o prédio mudou pro prédio” (A2, 2021).

Figura 7 - Umbuzeiro “das éguas”



Fonte: Fotografia de Gilda Porto, Facebook (2015)¹⁶.

Conforme alguns anciãos da comunidade, essa árvore era chamada de umbuzeiro “das éguas” porque antigamente, quando os animais viviam soltos no campo, as pessoas – não somente do Quilombo Santo Inácio, mas de outras comunidades vizinhas – soltavam as éguas,

¹⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=818759924909217&set=pb.100003256501391.-2207520000..&type=3>. Acesso em: 16/09/2021.

que todos os dias, ao meio-dia, vinham para debaixo da árvore para ficarem na sombra. Contudo, infelizmente, quando se iniciou o processo de construção do prédio novo, a mesma foi derrubada.

Ademais, vale ressaltar que, a além do umbuzeiro que servia de sombras para os fiéis celebrarem os cultos dominicais e para o descanso dos animais, como já citado, bem como lugar de reuniões, brincadeiras e outras atividades, a antiga igreja dessa localidade também sofreu impactos negativos, visto que o espaço da frente foi totalmente ocupado com a construção do novo prédio escolar. Na época, houve várias reuniões da comunidade com o poder público municipal no intuito de mudar a obra para um outro local, mas não houve êxito. Assim sendo, inconformados com a situação, grande parte dos moradores decidiu construir uma outra igreja, deixando a antiga para reuniões e confecção de artesanato. Atualmente, nenhuma dessas atividades estão sendo desenvolvidas nesse espaço.

Figura 8 - Antiga igreja do Quilombo Santo Inácio



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 9 - Igreja nova do Quilombo Santo Inácio



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Além das festas do padroeiro, há também as festas juninas, principalmente as de São João, em que sempre houve uma grande preocupação e animação dos moradores em fazer as fogueiras, preparar diferentes comidas e bebidas típicas, dançar forró e, nos últimos anos, dançar quadrilha. Como podemos constatar na fala de uma das anciãs entrevistadas, ao ser questionada sobre como eram realizadas as festas juninas na comunidade antigamente, a mesma relata que:

Era muito animado. Fazia bolo, fazia assado, enfeitava as fogueira, tinha o mastro, levantava o mastro¹⁷ (pausa) levava ali pra casa de Juaninha (risos). Ponhava São João lá num pau lá, e a gente corria tudo pra lá (risos). Hoje em dia acabou tudo. A gente andava a noite inteira para uma fogueira e outra. Caminhava muito (A2, 2021).

Ouvir relatos como este é fundamental para conhecermos fatos vividos pela comunidade no passado, mas que foram sofrendo modificações, restando hoje apenas boas lembranças quem nem o tempo conseguiu apagar da memória. De acordo com Bosi (1994, p. 39), “se as lembranças às vezes afloram ou emergem, quase sempre é uma tarefa, uma paciente reconstituição”. A anciã lembrou com grande emoção dos forrós e das crendices realizadas na noite de São João e na manhã seguinte.

¹⁷Referindo-se ao mastro da bandeira do santo.

Os forró dia de fogueira era com sonfona. O povo dançava e fazia um bailão, dançava de noite. Aí de dia, de manhã cedo ia pra beira da fogueira, beber café com bolo, ajuntava tudo, e comer assado (risos). Era muito animado. Soltava foguete. As moça socava uma faca nova dentro do pé da bananeira porque saia o nome do rapaz que elas ia casar na faca (risos). A gente buscava água, botava a água no sereno em riba de outro poço pra manhicer abençoada pra mode por no frito pra gente beber (...). De manhã cedo, antes do sol sair colocava umas coroa de mato verde ou flores na cabeça. Agora a hora que o sol saia gente tirava. Fazia cruz de cinza na testa (risos), nas canela (risos), simpatia. Laranja que não dava fruta, manhicia o dia, jogava um muncado de mi. A hora que chovesse só via fulor, chegava ficar a aguinha cheirosa (risos) (A2, 2021).

A partir dos relatos dos anciãos entrevistados foi possível perceber como eram as festas de antigamente na comunidade. Conforme relatou uma das entrevistadas, “quando eu cheguei pra aqui, era os forró, era as festa de casamento, era alguma ladainha, o terço chamado, e os tocador era o finado Dega, era compadre Temício, e enfim, era esses que eu alcancei quando eu cheguei aqui. Cantava roda” (A1, 2021). A entrevistada lembrou, ainda, de como eram realizadas as festas de casamento antigamente e de como os noivos se deslocavam até a igreja para se casarem.

As festas antigamente aqui na comunidade, se era festa de casamento, era uma festa muito animada, muito bonita, muita comida, muito toque, muita dança (pausa), era muito bom. Muitas boas coisas. As moça ia pra igreja antigamente era montada a cavalo, mas depois virou de carro (...). A noiva, o noivo. O noivo saia. O noivo saia pro lá pra casa do pai dele, ela saia da casa dos pai dela e encontrava lá na igreja e lá ia pra igreja casar, voltava tudo junto e era muito bonito, muito fuguete, muita festa (A1, 2021).

As tradições e as memórias são fundamentais na construção e fortalecimento de um quilombo, assim como para o seu reconhecimento. Daí a importância de ouvir as narrativas dos (as) anciãos (ãs), os quais conseguem narrar fatos vividos ou presenciados por eles no passado, dialogando com informações adquiridas com outros moradores da comunidade. Através dessa perspectiva dialógica entre as gerações é possível conhecer histórias vividas por eles (as) em tempos de outrora, assim contribuindo para a construção e fortalecimento identitário dos (as) mesmos (as). Para a construção do conceito de identidade é importante recorrer a Sodré, que traz uma significativa contribuição:

Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um ‘si mesmo’, é sempre dada pelo reconhecimento do ‘outro’, ou seja, a representação que o classifica socialmente (SODRÉ, 1999, p. 34).

Nesse sentido, a construção identitária se dá através do conhecimento do passado histórico sociocultural, em que o sujeito busca o fortalecimento de suas raízes ancestrais, com ênfase no reconhecimento social para a construção da própria identidade, a qual está sujeita “a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação” (HALL, 2012, p. 108).

Um dos moradores do Quilombo Santo Inácio relata sobre o modo como as pessoas da comunidade se divertiam antigamente. Segundo ele, “o modo de divertir da comunidade era ir no forró, dançar forró, beber cachaça (risos), é isso aí. Namorar, cantar roda, cantar moda, um cara tocando violão e o outro um cavaquim (pausa), cantava reis (A3, 2021).

Além das diversões vividas no passado, uma das anciãs se lembrou dos festejos realizados nos últimos anos na comunidade, bem como sobre a satisfação em fazer partes desses momentos, e dos anseios de que a pandemia da Covid-19 passe logo para que possam retornar às atividades culturais que antes vinham sendo realizadas. Ela relata:

(...) a gente sentia feliz, porque realizou com cavalgada, com festa da Consciência Negra, alguns forrozinhos, gincanas cultural, e (pausa) fizemos um carnaval muito bonito, nos sentiu feliz. Agora, por horas, no momento tão parado devido à pandemia e as coisas mais, e agora a gente tá na fé e esperança de Deus abençoar que isso se torna outra vez em boas notícias, em boas saúde, em bons momento e que nos volta as festa (A1, 2021).

Inicialmente, a semana da Consciência Negra era realizada durante três dias do mês de novembro com o intuito de refletir sobre a condição de negro e de reafirmar a identidade étnico-racial, considerando que a identidade se constrói a partir das relações com outras pessoas. Esse movimento de reflexão indica “(...) traços culturais que se expressam através das práticas linguísticas festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana” (GOMES, 2005, p. 41). De acordo com Munanga:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas à defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos (MUNANGA, 2004, p. 177-178).

Nessa perspectiva, a identidade é vista como construção social do ser humano que sempre buscou aspectos relacionados à cultura que contribua para o reconhecimento individual e coletivo. Assim, construção de identidade é considerada tanto simbólica quanto social.

Vale ressaltar também que o conceito de identidade não pode ser considerado único e acabado, visto que seu processo de construção depende do meio onde o sujeito se insere, assim como do grupo ao qual faz parte e de fatores sociopolíticos, culturais e étnicos. “Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, devemos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2011, p. 39).

É importante frisar, ainda, que durante alguns anos depois da certificação da comunidade como remanescente de quilombo foram realizadas, anualmente, gincanas culturais explorando importantes expressões, tais como: música, dança, literatura e teatro, sendo as tarefas inseridas relacionadas à origem da comunidade, cultura local, valores, meio ambiente, cultura negra, entre outras. Com o propósito de fortalecer sua identidade étnico-racial, debater e refletir sobre políticas públicas e afirmativas, bem como de buscar e valorizar nossas raízes ancestrais através da memória e saberes orais, sobretudo dos anciãos, também foram realizados, além das gincanas supracitadas, o I Encontro Quilombola, intitulado *Em busca das raízes e novas conquistas*, o qual possibilitou importantes discussões sobre a condição de ser quilombola e o intercâmbio entre outras comunidades quilombolas; e o I Sábado Cultural no qual, em complementação às gincanas culturais, foram exploradas diversas expressões artísticas dos jovens, com foco em temáticas relacionadas à ancestralidade africana. Nesse sentido, os moradores buscam preservar, recriar e explorar a cultura da comunidade, que mesmo com o passar do tempo consegue se florescer. Essas culturas são “fundamentadas nas tradições herdadas dos antepassados vinculam o tempo ao lugar, constituindo-se em uma das bases da vida cotidiana. Porém, é no presente que os sujeitos sociais acionam o passado” (DUTRA, 2013, p. 173-174).

Além desses encontros, e percebendo a relevância desses eventos para dar continuidade às discussões e reflexões, a comunidade foi além do I Encontro da Consciência Negra: Em busca das raízes e novas conquistas, outros de suma importância também foram realizados, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 6 - Encontros da Consciência Negra realizados no Quilombo Santo Inácio

ANO	EDIÇÃO	TEMA
2012	I	Em busca das raízes e novas conquistas

2013	II	As várias faces do negro
2014	III	Políticas de promoção da igualdade racial: avanços entraves e retrocessos
2015	IV	Ancestralidade africana, percepção histórica e ações afirmativas
2016	V	Buscando a autoafirmação da identidade negra, a preservação e a valorização da cultura afrodescendente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Vale ressaltar que o II Encontro da Consciência Negra no Quilombo Santo Inácio: as várias faces do negro, o qual teve apoio financeiro e institucional da Secretaria de Cultura da Bahia, do Fundo de Cultura da Bahia, da Secretaria da Fazenda da Bahia, do Centro de Culturas Populares e Identitárias e do Governo do Estado, o que contribuiu para o aprofundamento das discussões sobre a semana da Consciência Negra. Neste evento, as discussões foram acerca das várias faces do negro na sociedade, promovendo ainda momentos culturais de cunho importantíssimo, como: capoeira, dança afro-brasileira, dramatizações, cantiga de roda, desfile da Garota Quilombola e festejos com forró.

O último encontro ocorreu entre os dias 17, 18 e 19 de novembro de 2019, com o tema *Identidade quilombola, ancestralidade e políticas públicas: um debate urgente para a construção de uma sociedade justa e igualitária*. Este foi um momento muito significativo, em que, além de palestras, aconteceram outras atividades com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da comunidade, tais como: desfile, brincadeiras de origem africana, coreografias de danças afro, cantigas de roda, capoeira, forró e exposição de artes produzidas na própria comunidade.

Figura 10 - Abertura do VII Encontro da Consciência Negra no Quilombo Santo Inácio



Fonte: PORTO (2019).

Figura 11 - VII Encontro da Consciência Negra no Quilombo Santo Inácio - mesa 1



Fonte: Fotografia de Gilda Porto, Facebook (2019)¹⁸.

Figura 12 - VII Encontro da Consciência Negra no Quilombo Santo Inácio - mesa 2



Fonte: Fotografia de Gilda Porto, Facebook (2019)¹⁹.

É importante salientar que em todos os eventos realizados na comunidade foram discutidas questões relacionadas à construção e ao fortalecimento da identidade, cujo passado histórico, origens, histórias e culturas não podiam ficar à margem das reflexões. A esse respeito, Hall assevera que:

¹⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1475380902580446&set=pb.100003256501391.-2207520000>. Acesso em: 19/09/2021.

¹⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1475380649247138&set=pb.100003256501391.-2207520000>. Acesso em: 19/09/2021.

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (...) e quem nós podemos nos tornar (HALL, 2012, p. 108-109).

Assim sendo, a construção identitária depende não somente de nossas vivências no passado, mas do modo como vivemos e nos vemos no presente e o que pretendemos ser no futuro. Quanto às demais características do Quilombo Santo Inácio, os meios de transporte aos quais os moradores têm acesso são carros populares, caminhonetes e motocicletas. No que tange aos meios de sustento, os moradores desenvolvem o cultivo de mandioca, milho e feijão. Quando chove o suficiente para se obter uma boa colheita, parte dos produtos cultivados são vendidos para ajudar na renda familiar e o restante é consumido no dia a dia. Houve uma época em que os moradores passavam por muitas dificuldades para adquirir o próprio sustento, conforme relata uma das anciãs entrevistadas:

(...) os meio do sustento dessa comunidade antigamente aqui era mei difícil. Era as mulher viver sempre na roça capinando mandioca, capinando mi, feijão. Os homem trabalhando nas roça, trabalhando de foice, machado, pros outro pra ganhar o pão de cada dia, pra alimentar as famias, roçar as roça pros outro, fazer cerca de quiabento, trabalhar de enxada. Era uma vida duída, sofrida, mas tocava o barco pra frente porque era tudo na paz, na união, na vivência (A1, 2021).

Através de relatos como esses, é possível perceber que, além das festas, os anciãos conseguem relembrar-se de momentos difíceis vividos no passado, sendo essa uma forma de rememorar a força e a coragem em enfrentá-los e superá-los. Nesse ínterim, é válido lembrar que essas dificuldades sempre fizeram parte da luta constante pelos próprios direitos e da resistência entre os quilombolas.

(...) os meio para puder comer era trazido das lavoura quando dava mi, feijão, o arroz, farinha. O resto era comprado na feira de quilo, de dois quilo, rapadura, que era muito difícil ter açúcar. As merenda era fazer bolo de mi, fazer chimango. E com isso a gente vivia. Pisava milho no pilão, cessava nas peneira, soprava na peneira, botava o milho de molho, pisava no pilão, tirava fubá de milho, fazia bolo de mi, fazia chimango e tudo pra cumer. Fazia farinha, beiju (pausa), tanto fazia na casa de roda como fazia na frigideira (A1, 2021).

Os moradores do Quilombo Santo Inácio também praticam a pecuária, criando galinhas, gado bovino, suíno e equino. Algumas famílias participam de programas da

Agricultura Familiar e do Bolsa Família. Alguns moradores costumam viajar para o Sul da Bahia e os estados de Minas Gerais, Paraná e São Paulo para trabalharem no plantio e colheita de cana de açúcar e demais trabalhos. Alguns jovens costumam trabalhar em cerâmicas do município de Ibiassucê, em busca de melhores condições de vida, assim podendo contribuir com o sustento das famílias e adquirir bens materiais como motocicletas, carros e outros, ou construir ou reformar suas moradias. Uma das anciãs entrevistadas relata as atividades que são realizadas pelos moradores da comunidade atualmente:

(...) eles atarefa muito nas casa de roda, apesar que as coisas mudaram muito. Porque as coisas de hoje mudaram muito. Porque não é mais aquelas casas de roda tocada a animal, braçal que nem era, não é mais (pausa). Era muito mais difícil. Mas mesmo assim a comunidade realiza a cultura da farinha, a cultura às vezes do arroz, do feijão quando planta e que dá, o mi (pausa). Tem o grupo de artesanato que as mulheres faz as boneca, tem muita gente que faz o artesanato do crochê, das bonecas, das coisas assim e tá levando aí na comunidade esse modo de viver e tocar o cultural da comunidade (A1, 2021).

Através do relato da anciã, é possível perceber diferentes formas de preservação da cultura e da geração de renda na comunidade, que vai além do cultivo de produtos agrícolas, como o grupo Art's Quilombolas, através do qual são confeccionadas bonecas, tapetes, chaveiros, artigos para bebês e outros.

Figura 13 - Encontro do grupo Art's Quilombolas com a representante do CRAS de Ibiassucê, Bahia



Fonte: Fotografia de Placivania Rocha, Facebook (2017)²⁰.

²⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=795254683955612&set=pb.100004132628019.-2207520000..&type=3>. Acesso em: 29/09/2021.

Além do grupo de artesanato Art's Quilombolas, a comunidade conta ainda com o artesão Custódio Rodrigues, que fabrica manualmente diversas artes de madeiras; a artesã Daiany Rocha, que faz pinturas em fraldas e tecidos diversos; o artesão Vielvando Novais, o qual confecciona almofadas, máscaras e outros artigos; a artesã Luana Porto, que produz laços e tiaras para cabelos; as artesãs Cleusa Rodrigues, Leidiana Rocha e Ivaneide Soares, que fazem diversas artes de crochês; e Iraci Porto, que produz tapetes de retalhos.

Ainda em se tratando da preservação e fortalecimento da cultura, há na comunidade o grupo de cantigas de roda denominado “Grupo Raízes” e um grupo de danças.

Figura 14 - Grupo Raízes (grupo de cantiga de roda do Quilombo Santo Inácio)



Fonte: Augusto Jakson (2020).

A respeito de crenças circulantes no Quilombo Santo Inácio, em entrevista realizada no dia 23 de abril de 2021, uma das participantes desta pesquisa relatou, com muita satisfação, as suas ricas experiências como benzedeira:

Eu conheço benzimento sobre um problema de um oi, dumas machucadura, de uns problemas que às vez tá difícil pra ser resolvido no benzimento é resolvido é com remédio caseiro, (...) e vivo lutando para tocar meu ofício. É rezar de oi, é rezar de are, é rezar de um mau jeito, é dá remédio pra uma inflamação de útero, de ovário (pausa). Do benzimento é isso aí. Benzer numa coisa, numa bicheira em uma criação que não quer às vez sarar com os remédio, tem o benzimento próprio pra isso, pra tirar aquele inseto, dum bicho que está naquela bicheira. Tudo eu sei, graças a Deus (A1, 2021).

A entrevistada relata ainda sobre os remédios caseiros preparados por ela, os quais servem para tratar diversas doenças, inclusive, a bronquite e o tratamento de pedras nos rins.

Eu trabalho com o negócio de fazer remédios caseiro com várias plantas, ramas e umas três raízes de remédios bem (pausa) remédios que ocês nem sabe que existe e eu sei. Então, as raízes de um matrúz, raiz de uma erva que tem no campo tratada por erva, por pulga do campo e raiz roxa do gerais, e enfim se torna em 25 raízes. Fica em 25 planta pra preparar uma garrafa. Também trabalho com remédio de bronquite que é duma planta do mato, trabalho com remédio pra tirar pedras do rim com ramas do mato (A1, 2021).

A anciã informou também o ofício de parteira de outras mulheres, através das quais ela teve a oportunidade de aprender a fazer partos.

Eu fui tomando aprendizagem com as parteiras que já tinha costume de fazer, porque naquela época não existia hospital, não existia essas coisa, as mulheres ganhava as crianças todas em casa e as parteiras que fazia o parto. Aí agora eu fui assuntando, praticando, até eu consegui trabalhar nessa arte de fazer parto, graças a Deus. (...) a finada minha vó, pouco conhecia ela e nem também vi ela fazer parto, mas ela era parteira, a mãe da minha mãe, e conheci a finada Joana Poeira que fez parto meu mesmo. Conheci tia Juaninha, e aí agora fui praticando e fui fazendo. Mãe Mônica, mãe Madalena, que era tudo parteira e, graças a Deus, eu fui praticando e consegui fazer esse trabalho de fazer partos (...) (A1, 2021).

Sobre o aspecto saúde no quilombo em estudo, é importante salientar que a comunidade é atendida por um agente comunitário de saúde que faz acompanhamento das famílias da comunidade, com maior atenção a hipertensos, gestantes, crianças e idosos, bem como encaminhamentos dos moradores ao atendimento médico, quando necessário. Além disso, há atendimentos periódicos da equipe médica do Programa Saúde da Família – PSF, que vem até a comunidade com palestras, aferição de pressão e distribuição de medicamentos aos hipertensos.

Apesar das dificuldades encontradas, os integrantes de comunidades quilombolas, como o Quilombo Santo Inácio não desistem de continuar na luta pelo fortalecimento da comunidade e da construção da identidade, pois são conscientes de que, através da construção identitária e de nossa cultura, poderão conquistar a autonomia e o respeito. Segundo Munanga (1994, p. 187), a identidade negra constrói-se pela “sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil”.

Assim sendo, conforme o depoimento de uma das participantes desta pesquisa, a comunidade Santo Inácio “(...) antes de ser certificada já traz a cultura no olhar, no vestir, no tratar as pessoas, na resistência. Que a marca maior é a resistência que cada um traz dentro de si e a forma de enfrentar as lutas e não desistir, enfrentam os obstáculos. Essa é uma característica que todos têm” (GE, 2021).

A comunidade possui uma Associação de Moradores fundada em 2004, que possibilita a conquista de numerosos direitos. É através dela que os moradores se uniram e unem em busca do fortalecimento e da defesa do quilombo, sempre atentos aos direitos e deveres, além de possibilitar a garantia da participação de membros nos conselhos municipais, Conselho Territorial Quilombola, Fórum de Educação Quilombola, câmaras temáticas, entre outros. Através da referida associação, a comunidade vem tendo acesso a algumas políticas públicas, como a construção de banheiros pela Fundação Nacional de Saúde – FUNASA; construção de uma casa de farinha com forno elétrico; aquisição de uma máquina agrícola; Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF; e o projeto de criação de galinhas e implantação de cisternas de produção, através do programa Bahia Produtiva (em andamento), que é destinado a vinte famílias da comunidade.

Figura 15 - Casa de farinha



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Além dessas conquistas, alcançou-se, também, a aquisição de máquinas de costuras e outros equipamentos destinados ao grupo de artesanato Art's Quilombolas, o qual é formado por mulheres e homens da comunidade, assim como cursos de reciclagem de garrafas pet,

curso de confecção de almofadas e bordados; curso para o processamento de mandioca na confecção de derivados como: doces, bolos, tapioca, sorvetes, salgados; e outros cursos, como o de pintura em tecido, confecção de bonecas e almofadas, bordados e outros. Nesse local há, ainda, a execução de outras políticas como o Bolsa Família e Cadastro Único para Programas Sociais – CADÚNICO, a Construção de cisternas para armazenamento de água potável, entre outras.

Em se tratando da educação, a comunidade conta com a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim (lócus desta pesquisa), a qual atende, atualmente, crianças matriculadas na Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais do Quilombo Santo Inácio e de comunidades circunvizinhas. Essas crianças, assim que concluem os anos iniciais do ensino fundamental, são matriculadas na sede do município de Ibiassucê, Bahia, onde, além de cursarem os anos finais do Ensino Fundamental, cursam também o Ensino Médio. Nos anos de 2012 e 2013, a escola atendeu também a jovens e adultos inseridos na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Alguns moradores não tiveram acesso à educação ou não puderam dar continuidade aos estudos devido à inexistência de escolas na localidade antigamente e/ou a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família. Contudo, mesmo diante das dificuldades encontradas, algumas mulheres não desistiram de seus sonhos, conseguindo, assim, concluir o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na sede do município. Há também alguns jovens que já concluíram cursos técnicos e licenciaturas.

A cada ano se pode observar a ampliação do acesso de jovens da comunidade ao Ensino Superior, com a aprovação e ingresso nas universidades de Caetité, Guanambi e Vitória da Conquista em cursos de Licenciaturas e Bacharelados, como Pedagogia, Geografia, Biologia, Farmácia, Nutrição, Biologia, Psicologia, Administração, dentre outros. Isso vem ocorrendo, sobretudo, através das políticas afirmativas criadas pelo Governo Federal, a partir de lutas e reivindicações do povo negro organizado, no intuito de combater as desigualdades que perpassam a trajetória histórica de nosso povo e que ainda perpetuam na sociedade brasileira. Nesse âmbito, segundo Guimarães:

A primeira tentativa das organizações negras de fazer face à obstrução do acesso dos negros à universidade brasileira deu-se na forma de criação de cursos de preparação para o vestibular. Organizados geralmente a partir do trabalho voluntário de militantes e simpatizantes, que se dispunham a ensinar gratuitamente, ou a um preço puramente simbólico, a jovens negros da periferia do Rio de Janeiro, São Paulo e de outras grandes cidades brasileiras, esses cursos funcionavam, e ainda funcionam, em espaços físicos

cedidos por entidades religiosas ou associações comunitárias. (GUIMARÃES, 2003, p. 206).

Apesar das dificuldades encontradas, tanto no ingresso nas universidades quanto na permanência, alguns dos jovens do Quilombo Santo Inácio já conseguiram concluir os cursos e outros ainda continuam cursando.

Vale ressaltar que as ações afirmativas buscam reparar os danos causados aos negros e negras no decorrer da trajetória histórica brasileira, além de tentar reverter a forma negativa que se tem do negro e de combater atitudes preconceituosas e racistas. Embora exista uma grande quantidade de negros e quilombolas que ainda não conhecem essas políticas, e que essas vagas ainda sejam ocupadas abusivamente por estudantes de outras etnias, corrompendo os direitos que levaram séculos para o movimento negro e quilombola alcançar, estas são conquistas importantes, às quais devemos defender.

Destarte, a autora Nilma Gomes traz importante contribuição, enfatizando que a “luta do Movimento negro por ações afirmativas no Brasil, no fim do século XX e durante o século XXI, é a luta contra o racismo e pela construção da igualdade e da justiça social para as pessoas negras (...) contra a colonialidade do poder, do saber e do ser (...)” (GOMES, 2019, p. 226). Nesse sentido, os jovens da Comunidade quilombola Santo Inácio têm aproveitado as oportunidades de acesso ao Ensino Superior decorrentes das ações afirmativas implementadas, sobretudo, na última década. Ainda não é possível avaliar o impacto disso na vida da comunidade, mas já é certo que esta geração está tendo oportunidades que seus antepassados não tiveram.

Se a educação é um espaço permeado de conflitos e disputas, tal qual a sociedade da qual ela é parte e o povo negro e quilombola, não podemos abrir mão de disputar políticas educacionais, numa perspectiva antirracista e inclusiva, pois isso significa lutar por igualdades de direitos e justiça social. Daí a necessidade da busca de reconstrução do passado histórico para viver um presente permeado de informações relevantes sobre a história de vida, coragem e resistência de um povo que resistiu às atrocidades causadas pelo sistema escravocrata. É, portanto, imprescindível “reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado. Um futuro (...) de respeito às componentes mais sensíveis da personalidade negra expressas em sua religião, cultura, história, costumes e outras formas (NASCIMENTO, 2002, p. 346-347).

Destarte, como pode ser notado no capítulo seguinte, para que aconteça de fato e de direito uma educação pautada na história, cultura, valores, luta e resistência do povo negro e

quilombola, numa perspectiva decolonial e antirracista, é necessário uma melhor compreensão sobre o processo de construção e os principais objetivos das leis e diretrizes voltadas para a educação escolar quilombola e étnico-racial, bem como os desafios encontrados pelos gestores, coordenadores e docentes na efetivação das mesmas, tanto nas escolas localizadas em territórios quilombolas quanto nas que recebem alunos oriundos dessas comunidades – inclusive, a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, lócus da pesquisa realizada.

4 A ESCOLA QUILOMBOLA EGÍDIO DE BRITO GONDIM E A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ÉTNICO-RACIAL E QUILOMBOLA

4.1 Origem e estruturação da escola

Como já mencionado, a comunidade quilombola Santo Inácio, mesmo antes de ser reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como Remanescente de Quilombo, vem lutando, apesar das dificuldades e do pouco conhecimento, por seus direitos, por políticas públicas e, principalmente, por afirmativas. Somente a partir do reconhecimento, em 2009, após a certificação, é que os moradores perceberam a necessidade de se organizar ainda mais, e atentar melhor sobre como esses direitos estavam sendo correspondidos pelo poder público. Dentre eles, destacava-se a luta pela permanência da escola na comunidade, visto que, com o processo de nucleação que já se encontrava em discussão, e mediante locais já pré-estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal de Educação, os alunos de nossa comunidade corriam o risco de terem de se deslocar para outra localidade, assim se afastando do seio familiar e deixando para trás sua cultura, história, saberes e valores, como ocorreu em várias comunidades quilombolas e rurais em todo o Brasil. Segundo Rodrigues:

Com a saída das crianças do seio familiar acontece o desligamento destas com a cultura local, ao tempo em que favorece as condições para que, inconscientemente, conhecimentos, valores e costumes específicos de cada comunidade sejam esquecidos ou não aprendidos. Nessas circunstâncias, passa a prevalecer a hegemonia da cultura ocidental, considerando, que esta é predominante nos espaços escolares e nas práticas de ensino (RODRIGUES, 2017, p. 82-83).

Através desse afastamento do “seio familiar”, as crianças não somente deixam de conhecer e preservar a própria história, mas também deixam de sentir parte do processo educacional e de atuarem como cidadãos livres e dignos de direitos.

Contudo, através da luta da comunidade, tornou-se possível que fosse construída no Quilombo Santo Inácio uma escola quilombola. Uma escola diferenciada não somente em sua estrutura física, como já citado, mas que possibilita o diálogo constante entre escola e comunidade local, e cuja proposta de ensino é pensada e elaborada coletivamente, de modo a provocar mudanças significativas na vida dos educandos e dos quilombolas de Santo Inácio.

Assim, em setembro de 2009, alguns meses depois da certificação junto a FCP, fomos contemplados com uma proposta de construção de uma escola específica para áreas quilombolas. No entanto, para atender à demanda estabelecida pelo Fundo Nacional de Educação – FNDE, era necessário e urgente dialogar com as comunidades circunvizinhas, no intuito de trazer os alunos das mesmas para estudarem em nossa comunidade.

Portanto, foram formadas algumas comissões com membros do Quilombo Santo Inácio e representantes da Secretaria Municipal de Educação para que fosse possível conseguir, em curto espaço de tempo, reunir e apresentar a proposta aos pais, alunos, comunidades e profissionais da educação que atuavam nas escolas dessas localidades. Na ocasião, alcançou-se a aceitação por parte da maioria dos pais para os quais foi apresentada a proposta. Desse modo, os envolvidos conseguiram o seu intento. Nesse ínterim, cumpre-nos destacar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais Para a Educação Escolar Quilombola no Art. 21: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertados nos próprios territórios quilombolas” (BAHIA, 2014, p. 24).

Todavia, este foi um contraexemplo do que ocorre em todo o país. Com o processo de nucleação implantado em grande parte dos municípios brasileiros, os anseios dos quilombolas por uma educação diferenciada tornaram-se ainda mais difíceis de serem concretizados – processo esse configurado em função da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN e da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Vale lembrar que até meados do início da década de 90 do século XX ainda predominavam em muitas escolas rurais brasileiras com turmas multisseriadas. A partir de então, quase todas as escolas do campo, inclusive as localizadas em territórios quilombolas, foram fechadas, ou seja, desativadas, sendo denominadas pelo Sistema também como isoladas. Os estudantes dessas diversas regiões rurais passaram, então, a ser agrupados em uma única escola, geralmente localizada em comunidades maiores ou em distritos, ou ainda levados para escola na sede dos municípios.

A nucleação foi e continua sendo realizada com as crianças das séries iniciais do Fundamental, que foram/são praticamente obrigadas a deixarem para trás sua cultura, história, saberes e valores, sendo transportados para outra localidade, frequentemente urbana (e, portanto, muito diferente de sua realidade) e passando a conviver com etnias, realidades diferentes e até mesmo com o racismo e preconceito, além de enfrentarem estradas ruins, grandes distâncias e transportes públicos em má condição. “Há de mencionar que o processo

foi desenvolvido sem qualquer diálogo com as comunidades, provocando às vezes, conflito entre famílias e comunidades, alimentados por questões políticas e culturais” (BRASIL, 2013, p. 291). Nesse sentido, é notório que a participação dos moradores do campo e de comunidades quilombolas sempre foi e continua sendo desconsiderada nas tomadas de decisões e nas ações pensadas e executadas por grande parte de Secretarias Municipais de Educação e demais responsáveis em todas as esferas da federação.

Mesmo nas comunidades rurais/quilombolas em que a população foi comunicada pela equipe da Secretaria Municipal de Educação sobre a nucleação, as mesmas não tiveram autonomia para manterem as escolas funcionando. Todos foram obrigados a aceitar os argumentos dos gestores que, segundo eles, os levaram a implantar esse processo nos municípios, tais como: “baixa densidade populacional determinando a sala multisseriada e unidocência; facilitação de coordenação pedagógica; racionalização de serviços escolares; e melhoria de qualidade de aprendizagem (...)” (BRASIL, 2013, p. 291).

Quanto à configuração da escola do Quilombo Santo Inácio, a área na qual a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim foi construída, foi doada pelo casal Sebastião Brito e Tereza Rodrigues Brito. O projeto encaminhado pelo gestor municipal ao FNDE, com definição dessa área no dia 30 de setembro de 2009.

O convênio foi publicado em 31 de dezembro do mesmo ano, sendo o recurso liberado em 19 de abril de 2010. A prefeitura de Ibiassucê licitou a obra, através da T.P. 02/2010, e ela foi concluída em dezembro de 2011.

Como já dito, a referida instituição recebeu o nome de Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim em homenagem ao morador mais antigo da comunidade. O nome foi aprovado pela Câmara de Vereadores, conforme decreto nº 002/2011, em sessão realizada no dia 18 de novembro de 2011 e pela Lei 189/2011, regulamentada e, em seguida, publicada no Diário Oficial do Município, no dia 07 de maio de 2014.

A Escola é situada no centro da comunidade e foi construída a partir de um projeto padrão da Coordenação Geral de Infraestrutura Educacional - CGEST, contendo duas salas de aula, dois banheiros, uma sala de administração, uma cozinha, uma pequena área de serviço e um pátio coberto, num terreno de 50 x 30 metros. Melhor explicando, a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim - EQEBG é composta por dois prédios um antigo, o qual funcionava com uma turma no turno matutino e outra no vespertino até o ano de 2020. Em razão da ampliação do prédio novo, todos os (as) alunos (as) estudam agora na nova estrutura

Figura 16 - Prédio escolar antigo



Fonte: NASCIMENTO (2021).

Figura 17 - Prédio escolar novo antes da reforma



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2016).

Recentemente, foi inaugurada uma quadra poliesportiva e foram construídas uma sala de professores, uma sala de aula, um banheiro para funcionários, um auditório e um refeitório.

Figura 18 - Vista frontal da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim



Fonte: NASCIMENTO (2021).

Figura 19 - Vista traseira da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim



Fonte: NASCIMENTO (2021).

A EQEBG possui um quadro de funcionários composto por: 6 professoras da Educação Infantil ao 5º ano, das quais 4 são regentes 1 (R1) e 2 são regentes 2 (R2); além de 3 auxiliares de serviço gerais, 3 motoristas para transportar as crianças. Conta também com uma gestora e uma vice-gestora, com o apoio da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SME, do Atendimento Educacional Especializado – AEE e dos

moradores do Quilombo Santo Inácio. Os quadros que se seguem demonstram o quantitativo de professoras por turma e formação referente ao ano letivo de 2021 e de alunos por ano/série e gênero matriculados nos anos de 2020 e 2021.

Quadro 7 - Número de professoras R1 por turma e formação

NÚMERO DE PROFESSORAS R1 POR TURMA E FORMAÇÃO - 2021		
TURMA	QUANTIDADE	FORMAÇÃO
Multi (Infantil 1 e 2)	01	Licenciatura Plena em Pedagogia
1º ano	01	Licenciatura Plena em Geografia
2º ano	01	Licenciatura em Normal Superior
3º ano	01	Licenciatura em Normal Superior
4º ano	01	Licenciatura Plena em Geografia
5º ano	01	Licenciatura em Normal Superior

Fonte: Elaborado a partir de arquivos da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim (2021).

Com base nas informações apresentadas no quadro acima, é possível perceber que a escola pesquisada possui 6 docentes que atuam como regentes 1, dentre as quais uma possui licenciatura plena em Pedagogia, três em Normal Superior e duas em Geografia. Vale salientar, ainda, que conforme determina a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, foi necessário que houvesse adequação no plano de carreira municipal, regularizando a carga horária dos (as) professores (as), os (as) quais passaram a ter direito a um (a) Regente 2 (R2).

Quadro 8 - Número de professoras R2 por turma e formação

NÚMERO DE PROFESSORAS R2 POR TURMAS E FORMAÇÃO - 2021		
Turmas	Quantidade	Formação
Multi (Infantil 1 e 2)	01	Licenciatura Plena em Pedagogia
1º ano		
2º ano		
3º ano	01	Licenciatura Plena em Pedagogia
4º ano		
5º ano		

Fonte: Elaborado a partir de arquivos da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim (2021).

Vale ressaltar também que, do quantitativo de profissionais citados, 5 são moradores (as) da comunidade local, enquanto que as demais são da sede dos municípios de Ibiassucê e Caculé.

Quadro 9 - Matrículas por ano/série e gênero – 2020

MATRÍCULAS POR ANO/SÉRIE E GÊNERO			
Turmas	Sexo		Nº de alunos
	M	F	
Ed. Infantil (Pré I)	3	4	7
Ed. Infantil (Pré II)	6	2	8
Multi (1º ano e 2º ano)	15	3	18
3º ano	6	6	12
4º ano	14	3	17
5º ano	3	4	7
Nº total de alunos			69

Fonte: Elaborado a partir de arquivos da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim (2021).

Com base nas informações obtidas através da gestora, no ano letivo de 2020 foram matriculados um número total de 69 alunos, sendo distribuídos nas turmas de Educação Infantil (I e II), 1º e 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Em razão do pequeno número de alunos, foi preciso formar uma turma multisseriada com alunos de 1º e 2º anos, como se pode observar no quadro acima.

Já no ano letivo de 2021 houve um aumento de 3 alunos matriculados. No entanto, devido à quantidade de alunos matriculados no Infantil I e no II, foi necessário também formar uma turma multisseriada (1º e 2º anos).

Quadro 10 - Matrículas por ano/série e gênero – 2021

MATRÍCULAS POR ANO/SÉRIE E GÊNERO			
Turmas	Sexo		Nº de alunos
	M	F	
Multi (Infantil 1 e 2)	10	8	18
1º ano	7	2	9
2º ano	11	1	12
3º ano	5	4	9
4º ano	6	3	9
5º ano	11	4	15
Nº total de alunos			72

Fonte: Elaborado a partir de arquivos da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, 2021.

Comparando com a matrícula referente ao ano de 2020, houve um aumento de 3 alunos, visto que, de acordo com as informações do quadro, em 2021 foram matriculados 72 alunos no total, distribuídos em uma turma multisseriada composta por discentes do pré I e pré II da Educação Infantil e em cinco turmas seriadas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Ainda no âmbito da construção da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim e da efetivação de uma educação específica para quilombolas, é importante destacar que a conquista da estrutura da escola incitou ainda mais ainda os quilombolas de Santo Inácio a continuarem lutando por uma Educação Quilombola. Ela foi uma conquista que teve a participação ativa da comunidade desde apresentação da proposta de construção até a conclusão da obra, cujo espaço físico é, de fato, utilizado como um ambiente acolhedor e proporcionador de uma educação baseada nos anseios e especificidades da comunidade local, assim constituindo-se em um espaço educacional em que o currículo pode ser construído com a participação dos quilombolas que buscam preservar suas histórias, saberes, crenças e costumes.

Conforme enfatiza Moura (2007, p. 06), “[a] escola tem um papel fundamental para os moradores dos quilombos contemporâneos, mas eles desejam uma escola (...) onde suas diferenças sejam respeitadas”. Nesse sentido, a escola quilombola configura-se um espaço em que os educandos possuem voz ativa, e onde há o incentivo para que sua capacidade de elaborar e expor as próprias ideias, conhecimentos, cultura e valores aprendidos no cotidiano familiar e no meio do qual fazem parte sejam considerados e respeitados. Esse é o norteamento que vai ao encontro do que Freire pontua: “O desrespeito à cultura do mundo do educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 1996, p. 121). Pois, somente assim, o espaço escolar tornará, de fato e de direito, um ambiente promissor de conhecimentos necessários à atuação crítica e consciente dos educandos na sociedade.

4.2 Suporte legal e construção da Educação Étnico-racial e Quilombola

Ao pensar na efetivação da educação étnico-racial e quilombola, é relevante rememorar a participação dos movimentos negros na luta pela emancipação dos (as) negros (as), tendo a educação como o principal meio para dar visibilidade a esses povos que, durante muito tempo, foram privados de usufruírem de direitos que sempre lhes foram negados. Além disso, uma educação étnico-racial e quilombola pode contribuir na superação de práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas.

Inúmeras pesquisas revelam a luta e a resistência do povo negro em prol da liberdade, preservação da cultura, da igualdade de direitos, da erradicação do preconceito, da discriminação e dos diferentes tipos de racismo. Essa luta teve início desde o período colonial, em que as negras e os negros escravizados começaram a se organizar e a buscar estratégias de constituição dos quilombos, onde eles poderiam viver em liberdade. Mesmo com a destruição dos quilombos, o povo negro manteve firme e resistente. Contradizendo, assim, com a ideia equivocada de “que o africano escravizado sofreu de forma passiva todos os maus-tratos praticados pelos senhores” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 67).

Tanto a abolição da escravidão, ocorrida em 1888, quanto a Proclamação da República no Brasil, em 1889, não garantiram aos negros e às negras a igualdade de direitos e a liberdade. Por esta razão, de acordo com Domingues (2007, p. 103) “no intuito de reverter esse quadro de marginalização (...) os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação”, a saber:

Quadro 11 - Grupos (grêmios, clubes ou associações) dos negros libertos e seus descendentes

ANO	GRUPO	CIDADE/ESTADO
1891	Centro de Federação dos Homens de Cor	Rio de Janeiro/RJ
1891	Sociedade Progresso da Raça Africana	Pelotas/RG
1897	Clube 28 de Setembro	São Paulo/SP
1902	Clube 13 de Maio dos Homens Pretos	São Paulo/SP
1903	Centro Literário dos Homens de Cor	São Paulo/SP
1906	Sociedade Propugnadora 13 de Maio	São Paulo/SP
1908	Centro Cultural Henrique Dias	São Paulo/SP
1908	Grupo Dramático e Recreativo Kosmos	São Paulo/SP
1915	Sociedade União Cívica dos Homens de Cor	São Paulo/SP
1917	Associação Protetora dos Brasileiros Pretos	São Paulo/SP
1918	Centro Cívico Cruz e Souza (1918)	Lages/SC
1926	Centro Cívico Palmares	São Paulo/SP

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) a partir de Domingues (2007, p. 103).

Além dos grupos supracitados, de acordo com Domingues (2007), os negros organizados criaram também a imprensa negra, com vistas à elaboração e publicação de jornais que tratavam de suas questões, como podemos constatar no quadro a seguir.

Quadro 12 - Imprensa negra brasileira entre os anos 1889 a 1924

ANO	TÍTULO DO JORNAL	CIDADE
1899	A Pátria	São Paulo
1912	O Combate	São Paulo
1915	O Menelick	São Paulo
1918	O Bandeirante	São Paulo
1918	O Alfinete	São Paulo
1918	A Liberdade	São Paulo
1920	A Sentinela	São Paulo
1903	O Baluarte	Campinas
1923	O Getulino	Campinas
1924	Clarim da Alvorada	São Paulo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) a partir de Domingues (2007, p. 104).

Ademais, segundo o autor, “a imprensa negra conseguiu reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o ‘preconceito de cor’, como se dizia na época” (DOMINGUES, 2007, p. 105). Dessa forma, em outros estados brasileiros, como Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, surgiram jornais dessa mesma categoria, intitulados de *Raça*, *União*, *O Exemplo* e *Alvorada*. Nesse âmbito, vale ressaltar que

(...) esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira (*Ibidem*, p. 102).

Ao longo da trajetória histórica, as lutas e a necessidade de se organizar para conquistar a liberdade e a democracia foram se intensificando. Foi assim que surgiu a Frente Negra Brasileira – FNB, criada em setembro de 1931, no centro de São Paulo, a qual teve como primeiro presidente o Dr. Arlindo Veiga dos Santos. Ela se constituía uma organização não-governamental, de cunho político, educativo, recreativo, informativo e beneficente (GOMES, 2017). Composta por diversos departamentos e diretorias, objetivava a integralidade e o ativismo do povo negro no Brasil.

Conforme Lucrécio (1998, p. 39), nela “havia o departamento esportivo, o musical, o feminino, o educacional, o de instrução moral e cívica. Todos os departamentos tinham a sua diretoria, e o Grande Conselho Supervisionava todos eles”, assim despertando no negro a necessidade de lutar pela conquista dos diversos espaços na sociedade, dentre esses, na política. Tais intenções não se restringiam ao direito de votar, mas requeriam também o de participar do pleito eleitoral em diferentes esferas de poder. Pensando dessa forma, a organização foi transformada, em 1936, em um partido político.

Foram várias as oportunidades de uma vida mais digna oferecida por esse movimento à população negra que se encontrava/encontra à margem da sociedade, pois, como afirma Barbosa:

A Frente Negra ofereceu, a essa população marginalizada, possibilidades de organização, educação e ajuda no combate à discriminação racial. Incentivou a conquista de posições dentro da sociedade e a aquisição de bens. (...) teve concepções políticas limitadas. Mas tentou dar aos afro-brasileiros condições de se integrarem à sociedade capitalista e conseguiu resposta popular, como prova o grande número de filiais que estabeleceram e de associados (BARBOSA, 1998, p. 12).

Partindo desta premissa, é possível perceber as contribuições desse movimento na educação para os afro-brasileiros, pois havia, entre eles, a consciência da mesma para a conquista de direitos. Ademais, havia a necessidade de se alfabetizarem para conseguirem tirar o título de eleitor e exercer o papel político. Assim sendo, de acordo com alguns depoimentos registrados por Barbosa (1998) e de alguns ex-integrantes da FNB, essa associação, além de criar escola, incentivava os negros a frequentarem-na.

Tal movimento atuou ainda no combate ao racismo e à discriminação racial, além de promover aos negros a oportunidade de se divertirem através de esportes e lazer, no intuito de integrá-los nos aspectos sociais, políticos e culturais, pois acreditava que essa interação seria crucial para o fortalecimento do grupo. No entanto, por se transformar em um partido político, a FNB acabou sendo extinta em 1937, a partir do decreto do então presidente Getúlio Vargas, que colocou na ilegalidade todos os partidos políticos.

Ademais, outros grupos organizados também tiveram uma participação fundamental na luta para que o negro tivesse o direito de se integrar na sociedade, como afirma Domingues:

(...) além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente,

dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a sociedade Flor do abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador (DOMINGUES, 2007, p. 107).

Ainda nessa trilha, é relevante destacar a atuação do Teatro Experimental do Negro – TEN, em 1944, na cidade do Rio de Janeiro, o qual, dentre outros anseios, almejava oportunizar os negros e as negras a fazerem parte das diferentes expressões artísticas brasileiras, visto que, até então, somente os brancos tinham oportunidade de usufruí-las, até mesmo quando se tratava de uma cena que retratava a vida de algum negro. Conforme Nascimento, fundador do TEN:

Surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da Colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha o TEM a trabalhar a valorização social do negro no Brasil, através da cultura e da arte (NASCIMENTO, 1997, p. 72).

Diante do exposto, podemos observar que o TEN foi criado para dar visibilidade aos negros e as negras, para resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira e africana rejeitadas e estereotipadas. Através da educação, da cultura e da arte, esses sujeitos teriam a oportunidade de romper com as ideias distorcidas de inferioridade aos brancos, além de superar o racismo, a discriminação racial e mostrar, através de apresentações artísticas, o grande legado cultural africano no Brasil. Ainda de acordo com Nascimento:

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional (*Ibidem*, p. 72-73).

O TEN possibilitou aos negros mostrar sua própria história e a de seus ancestrais, a confrontarem as injustiças, a discriminação racial e o racismo, bem como a enxergarem, conquistarem e defenderem os espaços que, até então, lhes eram negados. Ele não somente deixou atores, atrizes e dramaturgos (as) negros (as) aptos a desempenharem importantes papéis nos palcos teatrais, mas também “deixou herdeiros e saberes. A luta pela visibilidade dos negros e das negras na cena artística e cultural, na literatura e na mídia continua até hoje” (GOMES, 2017, p. 31).

A participação do Movimento Negro por políticas educacionais que abarcassem as demandas do povo negro teve início ainda na década de 1940, a partir da qual, já nessa época, os negros e as negras reivindicavam o direito de ingressarem na escola pública e gratuita. Ainda conforme Gomes, a atuação desse movimento “também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recurso argumentativo nos debates educacionais de 1940 e 1960” (*Idem*).

De igual forma, não se pode deixar às margens das discussões o papel fundamental do Movimento Negro Unificado – MNU no processo de luta e reivindicação do povo negro que sempre sonhou pela igualdade de direitos e respeito às suas origens. Oliveira (2020), uma das fundadoras desse movimento, cita alguns dos sonhos colhidos a partir das inúmeras ações realizadas por esse movimento, bem como os desafios e entraves enfrentados no decorrer de sua trajetória de embate no combate ao racismo e no desenvolvimento da autoafirmação e consciência negra.

O MNU plantou, e todos estamos colhendo nossos sonhos. Só para citar alguns: cotas em todos os níveis, Lei 10.639, Marcha e Organização das Mulheres Negras, Estatuto de Igualdade Racial, 20 de Novembro, Conselhos Municipais e Estaduais de Igualdade Racial e, principalmente, a conceituação legal de racismo e discriminação como crime. São apenas algumas “tâmaras” conquistadas, desses quarenta anos, que corroboram o papel fundamental do MNU na legitimação da luta contra o racismo (OLIVEIRA, 2020, p. 110-111).

Logo se vê que, através da luta incessante de movimentos negros e quilombolas, são perceptíveis os importantes avanços no que tange às questões voltadas para uma educação para as relações étnico-raciais e quilombola. “A partir da III Conferência Mundial realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observa-se um avanço nas discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil (...)” (BRASIL, 2013, p. 9).

Com vistas a criar, implementar e dar visibilidade às políticas públicas e afirmativas para a população negra no Brasil, foram criadas algumas secretarias, tais como: a) Secretaria de Políticas da Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, criada em 2003, e responsável pela formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra; e b) Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, criada em 2004, a qual surgiu com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com o Sistema de Ensino, considerando as

especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e a valorização dos múltiplos contornos evidenciados pela diversidade étnico cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional; sendo esta chamada posteriormente de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Nesse âmbito, é importante ressaltar que a SEPPIR foi responsável pela coordenação do Programa Brasil Quilombola – PBQ, “lançado em março de 2004 com o objetivo de consolidar os marcos da política de estado para as áreas quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 10).

Vale destacar que, no Brasil, as discussões e reivindicações acerca de uma educação que atendesse à diversidade étnica iniciaram-se ainda nos anos de 1930, através da Frente Negra Brasileira, que tinha como principal compromisso “a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar” (BRASIL, 2013, p.7). Logo se vê que a luta do povo negro perpassa por uma trajetória histórica de muita luta em prol de uma educação que permita não somente o conhecimento e a valorização das raízes afro-brasileiras e africanas, mas o combate a qualquer tipo de discriminação e preconceito causados aos educandos dentro do espaço escolar.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminação correntes na sociedade perpassam por aí (BRASIL, 2013, p. 501).

Ainda de acordo com a normativa, “[a] inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978” (BRASIL, 2013, p. 7). Esta afirmação nos leva a perceber que as discussões sobre a necessidade de inserir nos currículos escolares, em todos os níveis da Educação Básica, o processo de luta e atuação dos ancestrais negros que, muitas vezes, tem sua história, cultura e valores rejeitados pelas instituições de ensino. Esse cenário nega aos estudantes o direito de conhecerem e valorizarem as próprias raízes, sendo obrigados a conhecerem e aceitarem a cultura e história de outros povos em detrimento da sua. Outras contribuições relevantes sobre a importância de um currículo escolar que reflita a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira se deram a partir do Movimento Social Negro, de intelectuais e pesquisadores da área de educação, que produziram um amplo debate sobre o assunto em questão no decorrer da década de 1980 (BRASIL, 2013).

Por meio desse salutar processo de luta, discussões e articulações do povo negro organizado e de outros defensores pela causa, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva assinou a Lei nº 10.639/2003, que alterou a LDB nº 9394/96 para incluir no currículo da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da História e da cultura africana e afro-brasileira, sendo esta alterada, posteriormente, pela Lei 11.645/08, para a inclusão também da história e da cultura indígena nessa política de reparação. Foram instituídas, no ano seguinte, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais se deram pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF – Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004. Nesse ínterim, “[é] importante salientar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (...)” (BRASIL, 2013, p. 91).

Vale enfatizar que, mesmo antes da promulgação dessa tão significativa lei, foi iniciada a reforma na educação brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9394/1996), a qual, em seu artigo 26, inciso 4º, elucida que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996). Essa normativa possibilitou, assim, a construção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais e quilombolas, visto que, ao pensar e construir uma educação para essa população, é preciso que seja considerado o legado cultural e histórico deixado pelos ancestrais africanos e afro-brasileiros, o qual pode ser constatado através das músicas, dos sambas, das cantigas de rodas, das pinturas, das histórias contadas pelos anciãos, da culinária e de outros saberes transmitidos de geração em geração e que se mantêm vivos na memória do povo negro, principalmente dos (as) anciãos (ãs).

Assim, em 2004, através da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou e publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais propõem uma educação “em que todos se vejam incluídos, em que lhes sejam garantidos o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico-racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos” (BRASIL. 2013, p. 503).

Visando a uma melhor condição das ações realizadas por parte dos Sistemas de ensino, dos estabelecimentos educacionais e dos professores, essas diretrizes estabelecem alguns

princípios, a saber: a) Consciência política e histórica da diversidade; b) Fortalecimento de identidades e de direitos; e c) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2013, p. 504). Estes são princípios que, seguidos de seus desdobramentos, além de subsidiarem e direcionarem o trabalho dos sistemas, instituições escolares e educadores na dinâmica das relações étnico-raciais, colaboram na mudança no modo de pensar e agir dos envolvidos que terão a oportunidade de conhecer, respeitar e valorizar o processo de construção histórica e cultural do povo negro, bem como fazer articulações entre o passado, o presente e o futuro. Pois não basta somente saber o que esse povo construiu no passado e como foram tratados, mas é preciso compreender como são vistos e compreendidos atualmente, e o que pode ser feito para combater as injustiças sofridas no passado para que os mesmos possam ter um futuro promissor, livres para viver dignamente, conquistarem os diversos espaços na sociedade, com direito a agirem criticamente diante dos desafios que lhes são impostos.

Com vistas à implementação da Lei 10.639/2003, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, efetivou algumas ações e programas voltados para a formação continuada de professores e professoras, além da distribuição de materiais de apoio pedagógico e pesquisas. Entre as ações e programas, podemos destacar: os Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; a criação e efetuação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CANDARA (2003); a participação no Programa Brasil Quilombola²¹; a publicação e distribuição de exemplares da cartilha das DCNs da Educação das Relações Etnicorraciais (2005); o Programa Diversidade na Universidade (2002), o financiamento de Projetos Inovadores de Curso (2007); a execução da Oficina Cartográfica sobre Geografia Afro-Brasileira e Africana (até 2006); o Programa Cultura Afro-Brasileira (2005 a 2006); a realização de eventos regionais e estaduais (2004/2005), a formação continuada presencial de professores por meio do Programa UNIAFRO²² (2008/2010); o Curso Educação Africanidades – Brasil, destinado à formação

²¹ Em 2004 foi criado o Programa Brasil Quilombola, cuja finalidade precípua é a coordenar as ações governamentais para as comunidades remanescentes de quilombo por meio de articulações transversais, setoriais e interinstitucionais, com ênfase na participação da sociedade civil. O Programa é coordenado por meio Seppir, junto à da Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais e conta com 21 órgãos da administração pública federal (BRASIL, 2004, p. 12).

²² RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 14 DE 28 DE ABRIL DE 2008. Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e à elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior – UNIAFRO (BRASIL, 2008).

continuada de professores e professoras à distância, promovido pela UNB (2006/2007); a produção e distribuição de títulos da Coleção Educação para Todos (2005 a 2011); e a reprodução e distribuição de kits do material “A Cor da Cultura” a todas as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do Brasil (2009) (BRASIL, 2013).

Além das ações e programas supracitados, importantes ações foram executadas pela SECAD, tais como: distribuição dos livros como “Orientações e ações para a implementação da educação das relações étnico-raciais” e “Superando o racismo na escola” para as Secretarias de Educação, além de Cursos de Formação Continuada sobre a Lei 10.639/2003, bem como a promoção da descentralização de recursos para a tradução e atualização dos oito volumes da coleção “História Geral da África” (2007), encaminhamento de proposições relativas às temáticas de educação para as relações étnico-raciais ao Comitê Técnico-Científico de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2008), realização de oficina para avaliar a implementação da Lei 10.639/03 (2007), instituição do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, objetivando elaborar o Documento-Referência que norteou o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2008), dentre outras (BRASIL, 2013).

No entanto, ainda há muitos entraves e desafios a serem superados e avaliados, visto que a educação para as relações-raciais ainda não tem sido consolidada em muitas instituições escolares brasileiras. Torna-se proeminente que haja uma avaliação por parte do Ministério de Educação e outros órgãos competentes para averiguar como tem sido o engajamento das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, para que a Lei 10.639/03 seja colocada em prática. Mas é sabido que já há a preocupação por parte de algumas delas em executar algumas ações voltadas para à temática em questão, como a realização de palestras e oficinas em jornadas pedagógicas ou em outros eventos, seminários, ciclos de debates, cursos de formação para profissionais da educação, elaboração de planos de ação e Projetos Políticos Pedagógicos em consonância com o que determina a Lei. Todavia, conforme Gomes:

(...) as ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal podem ser consideradas ainda tímidas diante do caráter urgente do conteúdo da lei. Um ponto a ser destacado refere-se à dificuldade encontrada pelos secretários de Educação na implantação de uma gestão voltada para a diversidade de maneira geral e, dentro dessa, da diversidade étnico-racial de maneira específica (GOMES, 2011, p. 118).

Em se tratando da Educação Escolar Quilombola, um grande passo foi dado na CONAE, ocorrida em 2010, através da qual foram estabelecidas as políticas específicas para

as comunidades quilombolas, considerando que a Lei 10. 639/2003 e outras leis não contemplavam as especificidades dos estudantes quilombolas. A partir de então, foi formado o Grupo de Trabalho – GT para discutir assuntos relacionados à Educação Quilombola e, em novembro do mesmo ano, foi realizado, em Brasília, o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, cujo evento foi promovido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, patrocinado pela Secretaria de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR. Este contou também com o apoio da Fundação Palmares, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e da Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ, tendo o objetivo principal de construir os alicerces do Plano Nacional de Educação Quilombola, além de subsidiar o Conselho Nacional Quilombola – CNE na elaboração das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola.

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Câmara de Educação Básica institui uma comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Estas foram homologadas em novembro de 2012 e sua elaboração seguiu as orientações das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, as quais determinam que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2013, p. 42).

Logo, é possível perceber que, anterior à elaboração e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, já era possível observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica indicativos para o desenvolvimento de uma educação específica em escolas situadas em territórios quilombolas e com práticas pedagógicas que considerassem e respeitassem as peculiaridades de cada comunidade quilombola, bem como uma formação específica para os docentes a partir dos princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum.

Após muitas discussões no âmbito educacional iniciadas a partir da década de 1980, como já citado, foram criadas e promulgadas, em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola, as quais determinam que a educação aconteça além dos muros da escola, e cujas decisões sejam surgidas a partir do diálogo permanente com a comunidade quilombola onde a escola está inserida. Somente assim se poderá pensar em propostas pedagógicas que contemplem as especificidades étnico-raciais e culturais dos alunos. De acordo com os DCN para Educação Escolar Quilombola:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012, p. 26).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, art. 34, “a educação nessas comunidades deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplica a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada por meio de diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendida” (BAHIA, 2014, p. 31). Para esse cenário é imprescindível, portanto, o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e a organização do movimento quilombola nos níveis local e regional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

A modalidade de educação quilombola é considerada uma grande e significativa conquista para esses povos, mas ainda há grandes desafios a serem superados, visto que, mesmo após quase uma década da publicação das DCN para a Educação Escolar Quilombola, a maioria dos currículos escolares continuam valorizando os saberes e a cultura da população denominada branca, ou seja, um currículo muito distante da realidade dos educandos negros e quilombolas. Os currículos da Educação Escolar Quilombola devem atender a realidade de vida dos alunos quilombolas no intuito de garantir aos mesmos o empoderamento, o conhecimento, o respeito e a continuidade da história de luta e construção dos seus ancestrais.

A Bahia é um dos estados brasileiros que há anos vem procurando construir e efetivar uma política educacional com foco no atendimento das demandas dos quilombolas, os quais buscam se organizar em associações, conselhos e fóruns no intuito de garantir o direito de uma educação construída a partir dos valores, história e lutas das comunidades quilombolas em direção ao “combate ao racismo, pela terra, pela territorialidade, pelo território ancestral, pela valorização da identidade e pertencimento no campo e na cidade, demarcando a temática dessa modalidade e dos quilombos, de forma geral, no cenário político, econômico, ambiental e social” (BAHIA, 2020, p. 61).

Por essa razão, várias reuniões, eventos e palestras já foram realizadas e organizadas por lideranças quilombolas dos diversos territórios de identidade do referido estado e pela Secretaria Estadual de Educação - SEC, em parceria com outros órgãos competentes. A título de exemplo, mencionamos abaixo os três Fóruns de Educação Quilombola da Bahia, sendo o primeiro realizado em Salvador, Bahia, o segundo em Seabra, no mesmo estado, e o terceiro, também em Salvador, onde estiveram presentes professores (as), estudantes e lideranças quilombolas, além de alguns secretários municipais de educação, coordenadores, representantes da Secretaria Estadual de Educação – SEC-BA e de outras instituições governamentais que apoiam essa causa, universidades e movimentos sociais organizados.

Quadro 13 - Fóruns de Educação Quilombola realizados na Bahia entre os anos de 2009 a 2013

EDIÇÃO	ANO	OBJETIVOS	TEMÁTICAS
I	2009	Identificar e sistematizar, junto com as lideranças e professores/as quilombolas, às demandas educacionais dessas comunidades, subsidiar e identificar questões centrais para o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Quilombola, bem como a definição de sua concepção.	Política Pública Educacional para as comunidades quilombolas da Bahia; Conquistas e Desafios; Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos para as comunidades quilombolas; Ensino Fundamental e Médio para comunidades quilombolas; e Ensino Superior e Educação Quilombola.
II	2010	Elaborar as políticas públicas que atendam às especificidades educacionais das comunidades quilombolas da Bahia e reiterar a importância de se discutir a realidade desses povos.	Formação dos quilombos no Brasil e sobre a cultura africana; Políticas educacionais relativas à alfabetização de jovens e adultos, à educação básica, à educação profissional, ao ensino superior e à educação do campo.
III	2013	Discutir a estruturação das	Educação Escolar Quilombola:

		ações para a educação quilombola no Estado.	conquistas e desafios contemporâneos; Educação de Jovens e Adultos e Todos Pela Alfabetização nos Quilombos; Infraestrutura nas Escolas Quilombolas: transporte, merenda escolar e construção de escolas; Educação Quilombola: ensino fundamental, médio e superior; Saúde da População Negra e Educação Quilombola; Educação Ambiental nos Quilombos; Intolerância Religiosa e Educação.
--	--	---	---

Fonte: Barros (2009); O Portal oficial do estado da Bahia (2010); Ascom/Educação (2013).

É importante salientar que, mesmo com a luta ativa de lideranças quilombolas em manterem ativas as escolas em suas comunidades, se compararmos ao número de comunidades certificadas como Comunidades Remanescentes de Quilombos – CRQs, podemos notar uma grande redução de escolas localizadas nessas áreas, bem como o número de matrículas tanto nas escolas públicas municipais quanto estaduais da Educação Básica. De acordo com o Censo Escolar de 2017, existiam 2.473 escolas localizadas nessas comunidades, num total de 254.352 matrículas.

Quadro 14 - Número de escolas e matrículas em áreas Remanescentes de Quilombos por Região e Unidade de Federação – 2017

Região	UF	Nº de Escolas	Nº de Matrículas
Centro-Oeste	Distrito Federal	0	0
Centro-Oeste	Goiás	58	9.323
Centro-Oeste	Mato Grosso	21	4.686
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	7	1.123
Nordeste	Alagoas	53	9.509
Nordeste	Bahia	582	72.693
Nordeste	Ceará	37	4.426
Nordeste	Maranhão	754	59.614
Nordeste	Paraíba	30	24.654
Nordeste	Pernambuco	91	10.671
Nordeste	Piauí	58	5.832
Nordeste	Rio Grande do Norte	18	2.183
Nordeste	Sergipe	38	6.346
Norte	Acre	0	0
Norte	Amapá	32	3.325
Norte	Amazonas	6	576
Norte	Pará	313	24.654

Norte	Rondônia	4	82
Norte	Roraima	0	0
Norte	Tocantins	27	2.438
Sudeste	Espírito Santo	27	2.059
Sudeste	Minas Gerais	198	15.714
Sudeste	Rio de Janeiro	37	7.055
Sudeste	São Paulo	24	1.377
Sul	Paraná	7	883
Sul	Rio Grande do Sul	45	5.246
Sul	Santa Catarina	6	507
TOTAL		2.473	254.352

Fonte: Censo Escolar/Inep (2017).

Vale ressaltar que, de acordo com informações obtidas através da FCP, atualizadas no dia 22 de abril de 2021, havia em 2017 uma soma de 3.132 CRQs certificadas nas Unidades de Federação do Brasil, exceto o Distrito Federal, Acre e Roraima. Desse total, 659 comunidades não possuem escolas.

Já em 2020, o número total de escolas públicas estaduais e municipais da Educação Básica localizadas em áreas quilombolas perfaz um valor de 2.503, distribuídas em 24 UF, com 257.274 matrículas. Os três estados com os números maiores de matrículas são: Bahia (76.709), Maranhão (59. 519) e Pará (25.235), como podem ser observados no quadro a seguir.

Quadro 15 - Número de escolas e matrículas em áreas Remanescentes de Quilombos por Região e Unidade de Federação – 2020

Região	UF	Nº de Escolas	Nº de Matrículas
Centro-Oeste	Distrito Federal	0	0
Centro-Oeste	Goiás	73	11.942
Centro-Oeste	Mato Grosso	10	3.263
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	6	725
Nordeste	Alagoas	50	8.856
Nordeste	Bahia	575	76.709
Nordeste	Ceará	34	4.239
Nordeste	Maranhão	798	59.519
Nordeste	Paraíba	30	4.095
Nordeste	Pernambuco	92	10.044
Nordeste	Piauí	58	5.245
Nordeste	Rio Grande do Norte	20	2.355
Nordeste	Sergipe	40	5.908
Norte	Acre	0	0
Norte	Amapá	37	4.239
Norte	Amazonas	7	582

Norte	Pará	293	25.235
Norte	Rondônia	4	76
Norte	Roraima	0	0
Norte	Tocantins	29	2.171
Sudeste	Espírito Santo	29	2.122
Sudeste	Minas Gerais	190	13.915
Sudeste	Rio de Janeiro	34	5.963
Sudeste	São Paulo	23	1.023
Sul	Paraná	4	312
Sul	Rio Grande do Sul	61	7.568
Sul	Santa Catarina	6	168
TOTAL		2.503	257.274

Fonte: Semesp/MEC, Censo Escolar/INEP (2020).

Os dados apresentados nos dois quadros confirmam a preocupação e angústias dos quilombolas pelo fechamento de escolas em diversas comunidades, pois, como já citado anteriormente, devido ao processo de nucleação, muitas escolas localizadas nessas localidades foram desativadas. Graças à luta dos moradores do Quilombo Santo Inácio, lócus desta pesquisa, as crianças puderam continuar estudando na própria localidade até o 5º ano, mas a partir do 6º ano são obrigadas a dar continuidade aos estudos em escolas da sede do município de Ibiassucê, que atendem alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Por conseguinte, no que se refere à educação oferecida no município de Ibiassucê, em 2015 foi elaborado e aprovado o Plano Municipal de Educação, avaliado em uma audiência pública que ocorreu no dia 10 de junho de 2015, e aprovado pela câmara de vereadores no dia 19 de junho do mesmo ano, o qual foi publicado no Diário Oficial do Município três dias depois, após reivindicações da então gestora da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim e de alguns moradores do Quilombo Santo Inácio. Nesse Plano foram incluídas estratégias que contemplam a realidade quilombola, a saber:

- 1.8) Elaborar de forma participativa ou em parceria com o CME as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, contemplando a educação quilombola e a Educação no campo (...);
- 2.3) Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e da comunidade quilombola;
- 2.4) Garantir a implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, através de ações colaborativas, tais como: debates, seminários, formação inicial e continuada para profissionais da educação que atuam na comunidade quilombola e em escolas que atendem estudantes quilombolas (...);

6.2) Atender às escolas do campo e de comunidades quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais (...);

7.8) Garantir o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e da Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas, tais como: fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil em geral (...);

9.7) Elaborar de forma participativa ou em parceria com o Conselho Municipal de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, contemplando a educação quilombola e a educação no campo (IBIASSUCÊ-BA/SMEC, 2015).

Todavia, grande parte dessas estratégias ainda se encontra em processo de discussão, cujos debates acontecem em jornadas pedagógicas, sendo abordadas temáticas voltadas para a Educação para as relações étnico-raciais e quilombolas, audiências públicas municipais e nos encontros pedagógicos realizados.

4.3 A importância do Projeto Político Pedagógico e da gestão escolar democrática na efetivação de uma educação de qualidade

A escola, enquanto instituição social, tem o papel primordial de buscar a concretização da própria autonomia para que a mesma possa ter o poder de decisões frente às demandas da sociedade atual. Daí a importância de pensar na construção e reconstrução de um Projeto Político Pedagógico – PPP, um dos instrumentos pedagógicos mais importantes na educação, pois é “através dele que o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações e a equipe assume a responsabilidade de cumprir as metas projetadas (TRINDADE *et al.*, 2015, p. 2). O PPP é definido por alguns pesquisadores, professores e estudiosos como um processo democrático duradouro de reflexão e de discussão dos problemas escolares, o qual “busca um rumo, uma direção (...) como um compromisso defendido coletivamente” (VEIGA, 1995, p. 13).

Vale enfatizar que esse instrumento primordial que contribui nos avanços de uma educação de qualidade só terá sucesso se, em seu processo de (re) construção, houver a participação ativa de representantes de todos os segmentos que compõem a referida instituição. Segundo Caria (2011, p. 110), “quando a escola se encontra para construir o seu próprio projeto, afirma-se como um espaço educativo onde não apenas os alunos são desafiados a aprender, mas todos se reconhecem aptos a ensinar e aprender”. Assim, através

dessa relação construtiva, todos os envolvidos na educação passarão a se sentir conhecedores e protagonistas das ações projetadas, tornando-se, dessa forma, coadjuvantes nesse processo.

A Resolução CNE/CEB n. 07/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, preconiza em seu Artigo 20, inciso 1, que:

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2010, p. 6).

Para tanto, essa participação depende da atuação de uma gestão escolar democrática que compreenda a relevância do coletivo para as tomadas de decisões, de avaliação e de (re) organização do próprio trabalho, bem como dos demais profissionais envolvidos nesse processo. Isto porque esse instrumento precisa ser “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (MAIA; COSTA, 2013, p. 13).

Nesse contexto, torna-se cogente enfatizar que os debates acerca de uma gestão democrática nas unidades brasileiras de ensino tiveram início na Constituição Federal de 1988, a qual, em seu artigo 206, inciso VI, traz como princípio norteador da educação escolar “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. São propostos, assim, diversos debates por parte das escolas que começaram a refletir sobre a necessidade de buscar novos rumos no processo educacional, ganhando respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Esta destaca, em seu artigo 12, inciso I, a responsabilidade da escola em elaborar o seu Projeto Pedagógico: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Antes de iniciar o processo de elaboração ou reelaboração do PPP, é preciso que os envolvidos nessa construção tenham em mente quais ações precisam ser inseridas e quais objetivos e metas desejam alcançar, assim como, o que pode ser planejado para o futuro num espaço de curto, médio e longo prazo a partir de uma avaliação do que se tem conseguido realizar até o presente. Esse processo deve ser feito atentando-se para as possíveis interrupções que poderão vir a surgir ao longo do processo. A esse respeito, Gadotti pontua que:

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

Logo, podemos perceber que o Projeto Político Pedagógico não pode ser entendido como um instrumento que requer análise e mudança constante, considerando sua flexibilidade e sua capacidade de promover novos rumos, os quais, para serem alcançados “requer[em] processo contínuo de planejamento, implementação e avaliação do trabalho escolar, de forma que o PPP não deve ser visto como algo fechado, mas aberto e inacabado, visando a alcançar o norte definido coletivamente” (GUEDES; SILVA; GARCIA, 2017, p. 585).

Nesse contexto, além de envolver o coletivo da escola na construção do PPP, é salutar que sejam feitas algumas indagações, no intuito de contribuir na viabilização da democratização da gestão escolar e na efetivação de uma educação que promova a igualdade de direitos e a reconstituição da identidade, conforme já citado ao longo desse texto.

Construir o PPP poderá ser uma forma de autoconhecimento da escola e seus profissionais e de conhecimento do seu contexto. Para elaborá-lo, é necessário envolver o coletivo da escola e da comunidade. Seriam oportunas à escola e aos profissionais da educação, discentes e comunidade mais algumas indagações: Quem são os sujeitos centrais do projeto político-pedagógico a ser construído? Qual é o objetivo central do PPP que estamos elaborando? O que vamos fazer para alcançá-lo? Com quem? Quando? Quais serão nossos parceiros? Como envolver a gestão do sistema de ensino na realização do PPP? De quais recursos materiais e financeiros precisaremos para desenvolver essa proposta? Como as ações do PPP serão desenvolvidas em curto, médio e longo prazos? (BRASIL, 2012, p. 48).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico ultrapassa a mera elaboração de planos de ações e de atividades descontextualizadas, distantes da realidade dos educandos, não devendo ser compreendido como um instrumento de cunho burocrático, que é realizado apenas para cumprir com as exigências dos sistemas educacionais, e depois engavetado. Ele “é um documento que não se reduz apenas à dimensão pedagógica, tampouco aos planos e projetos de trabalhos dos/as professores/as” (MACÊDO, 2015, p. 147), por meio do qual a escola passa a adquirir a autonomia para tomar as devidas decisões necessárias para desenvolver uma gestão voltada para a formação de cidadãs e de cidadãos autônomos e participativos. Nesse âmbito, de acordo com Veiga:

A principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico (VEIGA, 1995, p. 14).

Além do mais, partindo desse pressuposto, o PPP pode possibilitar na construção da identidade da própria escola, transformando-a em um espaço aberto ao diálogo, a reivindicações, a sugestões e à troca de saberes entre a comunidade escolar e a comunidade de entorno. Ademais, considerando as ações pedagógicas diferenciadas para a população quilombola, torna-se relevante considerar as peculiaridades do quilombo em que a escola esteja inserida, bem como promover um diálogo e diagnóstico com as lideranças quilombolas locais e regionais, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Estaduais Para Educação Escolar Quilombola – DCEPEEQ, em seu artigo 27, inciso 1º:

Art. 27 – O Projeto político pedagógico na Educação Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombola.

§ 1º - A construção do Projeto político pedagógico deverá pautar-se em diagnóstico que envolva as pessoas da comunidade quilombola e seu entorno, em processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território (BAHIA, 2014, p. 26).

Nesse sentido, é relevante que haja, de fato e de direito, a participação dos pais, dos demais profissionais que atuam na escola e da comunidade local nas ações/decisões da escola, bem como nos projetos e no conselho escolar, como se pode observar no artigo 14, incisos I e II da LDBEN/1996:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Diante disso, vale salientar que a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim corresponde com as deliberações da LDBEN/1996, pois possui um conselho escolar composto por representantes de pais, professores, demais profissionais da escola e da comunidade quilombola na qual se encontra inserida.

4.4 Construção e reconstrução do PPP da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim

O artigo 26 das Diretrizes Curriculares Para Educação Escolar Quilombola prescreve que “o projeto político pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade da escola. É primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social” (BAHIA, 2014, p. 26).

Contudo, mesmo a partir de inúmeras discussões e das leis que dão aporte às instituições escolares para adquirirem a própria autonomia por meio do planejamento e da construção de um projeto pedagógico em parceria e consonância com a comunidade local, ainda há muitos desafios a serem superados, visto que o referido documento ainda é elaborado, por muitos, como forma de suprir as exigências de órgãos da educação. Cumpre observar que este, muitas vezes, acaba sendo construído apenas pela direção escolar e pela coordenação pedagógica e arquivado em seguida, rompendo com os princípios de uma educação participativa e de qualidade. Para tanto, a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010 estabelece algumas propostas visando à existência de um regime de colaboração, como se pode ver a seguir:

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

Portanto, através das deliberações da I e da II CONAE, é de extrema importância que sejam garantidas condições para que as políticas educacionais vigentes no país sejam efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovendo, dentre outros direitos, a:

VIII. (...) gestão democrática na educação básica, por meio do estabelecimento de mecanismos que garantam a participação de professores/as, de estudantes, de pais, mães ou responsáveis, de funcionários/as bem como da comunidade local na discussão, na elaboração e na implementação de planos estaduais e municipais de educação, de planos institucionais e de projetos pedagógicos das unidades educacionais; gestão democrática na educação superior com ampla participação dos segmentos que compõem a comunidade universitária e integrantes da sociedade civil

organizada, na proposição e efetivação de plano de desenvolvimento institucional (CONAE, 2014, p. 14).

Assim sendo, no dia 16 de março de 2012, um importante passo foi dado. A pedido da comunidade quilombola, uma equipe composta por profissionais da escola, representantes de pais e moradores do Quilombo Santo Inácio, lideranças quilombolas de Bom Jesus da Lapa e representantes da Secretaria Municipal de Educação deram-se início ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, fundamentado nas relações étnico-raciais e na educação quilombola. Antes de dar início ao processo de elaboração, foi necessário ouvir os moradores da comunidade, no intuito de instigá-los a rememorar a história local. As falas retrataram que a comunidade demonstra consciência de que os benefícios adquiridos até então são frutos da luta e da organização local. Nesse ínterim, conforme estabelecido pelas DCEPEEQ, em seu Art. 27, inciso 2º, consideram-se:

§Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político pedagógico deverá considerar:

I – os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola (BAHIA, 2014, p. 26).

Esse instrumento é entendido, portanto, como um processo de mudança que articula e projeta as ações pedagógicas futuras da escola, estabelecendo metas e apontando aspectos que devem ser transformados. Logo, para enriquecer ainda mais o debate sobre a importância da escola na comunidade, além da elaboração de um projeto político pedagógico participativo e da educação quilombola, bem como os caminhos a serem percorridos para que esses anseios sejam almejados, foram formados grupos de debates para que pudessem discutir os seguintes subtemas: Qual o papel da escola?; O que fazer para termos a escola que queremos?; O direito à diferença; Educação quilombola; Projeto pedagógico como princípio de equidade; e a importância de uma escola que fortaleça a diversidade cultural. Abaixo, segue um registro fotográfico desse momento tão crucial para os quilombolas de Santo Inácio.

Figura 20 - Elaboração do Projeto Político Pedagógico



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2012).

Buscou-se, com esse intento, formação de um cidadão cômico de sua etnicidade, “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola que é a formação de cidadãos críticos e criativos” (VEIGA, 1995, p. 13). Mas para isso, é preciso que haja a ousadia por parte da comunidade escolar em romper com os paradigmas que muitas vezes são impostos pelo sistema educacional brasileiro, de modo a construir um PPP próprio, que considere a legislação vigente e o contexto local. Ademais, é necessário que se contraponha a ideia de seguir um modelo preestabelecido por órgãos superiores ou até mesmo adquirido por outras escolas que certamente possuem características que diferem da realidade tanto da escola quanto da comunidade quilombola. Conforme afirma Gadotti:

(...) não existe um único modelo capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola. Cada escola é fruto de suas próprias contradições. Existem muitos caminhos, até para a aquisição do saber elaborado. E o caminho que pode ser válido numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não ser em outra conjuntura ou contexto. Por isso, é preciso incentivar a experimentação pedagógica e, sobretudo, ter uma mentalidade aberta ao novo (GADOTTI, 1998, p. 22).

Decorre daí a importância de se atentar na parte diversificada do currículo, a qual possibilita a inserção de práticas educativas em consonância com a realidade local, além de permitir à escola construir a própria autonomia e identidade. Esse processo permite alcançar, também, a capacidade de se inovar, buscar uma nova direção, novos caminhos e metas para

que possa contribuir de forma eficaz na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, numa parceria entre a sociedade civil e o poder público. Como assevera Castro:

O Projeto Político Pedagógico é visto como a identidade da instituição de ensino, pois ainda traça suas metas e ações, suas clientelas, seus profissionais, suas expectativas e necessidades. Este também apresenta em seu detalhamento dados sobre a cultura a qual a escola está inserida, a comunidade e suas tradições, assim como o papel que a escola pretende cumprir diante da sociedade. É por meio desse projeto que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, partindo de uma gestão democrática (CASTRO, 2017, p. 57).

Desse modo, é imprescindível que a escola tenha a autonomia de construir e reconstruir seu próprio Projeto PPP para que as definições das ações educativas a serem desenvolvidas sejam concretizadas, rompendo com os entraves que acabam dificultando o seu papel democrático. Ela deve apoiar-se, pois,

(...) no desenvolvimento de uma consciência crítica; no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; na participação e na cooperação das várias esferas de governo; na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto (GADOTTI, 1998, p. 18).

Ainda nessa trilha, é imperativo que o Projeto seja um instrumento pedagógico que busque uma referência, assim como a realização dos sonhos e expectativas da comunidade, dos familiares, dos profissionais da educação e do próprio educando, o qual precisa fazer parte das decisões e ações cotidianas da escola - partindo da premissa que cada aluno (a) de cada instituição de ensino carrega consigo suas próprias histórias de vida, possibilidades de atuar no meio o qual faz parte e em outros na sociedade, bem como as características e habilidades que lhes são peculiares e que precisam consideradas e respeitadas.

Nesse cenário, “[o] aluno aprende apenas quando se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele se tornar sujeito da sua aprendizagem precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de sua vida” (GADOTTI, 1998, p.17). Ou seja, o aluno precisa ser compreendido como o sujeito participante ativo do processo ensino aprendizagem, pois, somente assim a educação passará a ter um sentido positivo na vida dos mesmos, evitando possíveis distorções idade/série, evasão ou abandono.

A BNCC, assim como os currículos estaduais e municipais, são documentos gerais e amplos, elaborados, na maioria das vezes, para cumprir as exigências do Sistema Educacional, com pouca ou nenhuma participação dos envolvidos diretamente no processo educativo. São instrumentos que servem para dar a direção que querem que seja tomada. Contudo, não significa que devem ser acatados como o único caminho a ser seguido, mesmo que alguns fatos levem a acreditar que, a cada dia, os desafios e entraves encontrados parecem aumentar as dificuldades sobre esse desejo de trilhar por percursos diferentes. Prova disso é a própria BNCC, que acaba fazendo com que muitos interpretem a mesma como uma possibilidade de unificar os currículos escolares, como se todas as instituições escolares, alunos, comunidades e realidades fossem únicas em todo o território brasileiro. Arroyo elucida muito bem este entendimento ao afirmar que:

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única (ARROYO, 2011, p. 88).

Para romper com essa visão equivocada que persiste até os dias atuais e para construir uma escola democrática e de qualidade, é preciso que a equipe escolar saiba quais os caminhos a serem percorridos, as ações e intervenções, a duração, o modo de avaliar, os objetivos, as metas, a missão da escola e, principalmente, o cidadão que queremos prepará-lo, assim como o seu papel e atuação na sociedade. Como elucida Veiga:

O projeto político pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa definição clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico (VEIGA, 1995, p. 17).

Com base nesse contexto, o PPP não pode ser compreendido como um dos instrumentos que chegam às unidades escolares já concluídos ou em processo de finalização, mas, sim, como uma proposta passível de diagnóstico e reestruturação por parte dos envolvidos no processo educativo, os quais precisam conhecer a história tanto da escola quanto da comunidade de entorno. De acordo com Castro (2017, p. 57), “este também apresenta em seu detalhamento dados sobre a cultura a qual a escola está inserida, a comunidade e suas

tradições, assim como o papel que a escola pretende cumprir diante da sociedade”. Dessa forma, a escola não pode mais ser considerada como uma mera difusora de conteúdos descontextualizados da realidade local e formadora de sujeitos apenas para conseguir um diploma, mas como uma instituição reconstrutora de valores, culturas e tradições, assim como construtora de cidadãos e cidadãs conhecedoras de seus direitos, deveres e de seu papel crítico e construtor da sociedade contemporânea. Como afirma Caria, o PPP:

Deve ser reconhecido como instrumento de gestão capaz de sistematizar a palavra da escola, ou seja, seus desejos e sentidos, e, ainda, de organizar os processos de construção e difusão de conhecimentos de modo a favorecer o permanente e crítico engajamento político, cultural, social e econômico dos sujeitos que integram a escola (CARIA, 2011, p. 110).

Em síntese, o PPP precisa ser entendido como uma ferramenta pedagógica de grande importância para a organização da escola tanto no que tange aos objetivos e metas que ela deseja alcançar quanto no modo como a mesma deve atuar para construir e divulgar os conhecimentos. Além disso, ele deve ampliar a capacidade de a comunidade escolar interna e externa adquirir a autonomia para tomada de decisões com base nos próprios anseios e “aprender a conviver com a diferença, a valorizar o conflito e a pluralidade de ideias, a aprender a se comunicar e a interagir com os outros, a decidir em grupo e a valorizar o saber social” (CARIA, 2011, p.110-111).

Somente através do respeito e valorização das diferenças, dos saberes, fazeres, origens, crenças, experiências e da fala do outro é que conseguiremos alcançar, de fato e de direito, uma educação de qualidade, que prepare os educandos a fazerem parte de um mundo que vai além dos espaços escolares. Sobre isso, elucida Nunes que os “aprendizados e ensinamentos sempre interferem na forma de ser e estar em um mundo cuja complexidade e estrutura-ação demanda um olhar pedagógico que não simplifique o processo educativo a um momento deslocado da realidade que o envolve” (NUNES, 2006, p. 153).

Em se tratando de uma escola localizada em comunidade quilombola, como a escola lócus desta pesquisa, vale salientar que os moradores devem fazer parte das ações pedagógicas, pois, além dos anseios por uma educação diferenciada, esses, ao perceberem que estão sendo convidados a participar de alguma atividade na escola, mesmo os que não possuem uma educação formal, sentem-se valorizados e livres para expressarem suas ideias e conhecimentos sem temerem ser criticados.

Ao elaborar o PEPP²³ as pessoas ressignificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam, atualizam e vivenciam novos valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam os seus sonhos e utopias, demonstram os seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam as suas múltiplas identidades, suas diferenças, semelhanças e estabelecem no as relações de convivência, indicando um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. Decidem o seu futuro (PADILHA, 2007, p. 166, 167).

Assim sendo, vale salientar a relevância em ouvir os moradores onde a escola está inserida, permitindo-os falar dos sonhos, das experiências de vida, da sua relação com a Terra, das crendices, dos festejos, da educação antes e hoje, da história dos antepassados e da comunidade, bem como do seu modo de sentir e estar no mundo.

Ao questionar uma das anciãs da comunidade sobre qual era a sua participação na escola do Quilombo Santo Inácio hoje e como tem contribuído para que as crianças conheçam e valorizem a história e cultura de nossos ancestrais negros, ela relatou:

A minha contribuição tem sido muito pouca, eu ajudo no que eu posso, quando eu sou chamada para mim falar dos meus benzimentos, os meus entidimentos, as minhas compreensão, os meus reconhecimento (pausa) o que significa a consciência negra (pausa). Na minha contribuição com a escola é nisso aí, é no que eu posso ajudar e no que eu posso fazer. Quando me chama eu estou pronta para contribuir no que eu posso e no que eu entendo (A1, 2021).

Ouvir relatos como este é fundamental para perceber a importância das contribuições dos moradores da comunidade, sobretudo, os anciãos, para transmitir seus saberes aos alunos. Esses saberes não são oferecidos pelos livros didáticos.

A entrevistada falou, ainda, sobre o pouco tempo que frequentou a escola e sobre o motivo que a levou a abandonar os estudos: “Eu frequentei uma escola no meu tempo numa professora leiga que foi no Jacaré, mas eu também fui e não aprendi nada. Aí agora divido eu não ter aprendido, eu saí, larguei, não consegui indo não” (A1, 2021). A fala dessa anciã demonstra o quanto as dificuldades de ingressar em uma escola e conseguir aprender acabavam acarretando em abandono escolar. Este é um problema que perpassa toda a trajetória histórica e prevalece bastante notório nos dias atuais, pois, não havendo aprendizagem, os alunos acabam não tendo a autoestima elevada, levando-os à repetência, à distorção idade-série e, conseqüentemente, ao abandono.

²³ Projeto Eco-Político-Pedagógico (conforme o autor).

Além dos desafios vivenciados pela entrevistada, ela citou também as maiores dificuldades enfrentadas pelas crianças, adolescentes e jovens para estudarem quando ainda não havia escola na comunidade.

As dificuldades que existia pros alunos, adolescentes, era caminhar pra as escola, eles caminhava de a pé daqui pra Lagoa do Meio, Moreira, Tapera. De a pé até meio dia e de meio dia pra tarde. Ia e vinha de pé pra poder estudar (A1, 2021).

Nesta mesma ocasião, um ancião da comunidade, ao ser questionado pela mesma pergunta, relatou também as dificuldades encontradas para estudar, dentre elas, a de ter que se deslocar para a comunidade de Tapera, município de Caculé, para estudar. Segundo ele, só estudou a primária. “Saia daqui de noite para estudar. Saia sete horas daqui, estudava lá até dez horas e vinha a pé. A professora chamava Maria Bonfim” (A3, 2021).

Com o passar do tempo, foi construído o primeiro prédio escolar na comunidade, mas, antes da construção, as crianças já não precisavam mais se deslocar para outros lugares, pois alguns moradores começaram a disponibilizar espaços nas próprias casas para que professores (as) oriundos (as) de comunidades vizinhas ou da sede do município de Ibiassucê pudessem dar aulas para os próprios filhos e para os dos demais moradores, que também sabiam da importância em manter as crianças estudando na própria localidade. Isso foi possível de ser constatado através da fala do ancião entrevistado, o qual relatou que “a importância da escola na comunidade é que melhorou muito para as crianças, que não precisa estar deslocando para outros lugar, fica aqui mesmo no local” (A3, 2021).

Ouvir relatos de anciãos (ãs) da comunidade é de fundamental importância para compreender não somente as dificuldades enfrentadas por eles (as) e pelas crianças em poder estudar, mas para entender como se dá a participação dos mesmos nas ações da escola. Além do mais, foi possível ouvir a riqueza cultural que cada um (a), adquirida pelos ancestrais e sobre como procuram preservá-la e transmiti-la à geração atual. Daí a necessidade da participação ativa dessas lideranças quilombolas na elaboração e efetivação do PPP da escola. No decorrer das entrevistas, foram enviados áudios e vídeos com causos contados por eles, além de cantigas populares, brincadeiras e crendices. Sobre as cantigas de roda, um dos entrevistados lembrou o tempo de juventude, pois elas não eram praticadas somente por crianças, mas também por outras pessoas de diferentes faixas etárias e gêneros.

Eu já cantei muita roda, já joguei muitos verso. Gente botava o chapéu na cabeça de uma pessoa assim, aquela pessoa entrava dentro da roda, o povo

rodando e a gente dançando junto. Depois tirava aquele chapéu e colocava na cabeça do outro e ia dançar mais outro (A3, 2021).

No entanto, esse modo de divertir, com o passar do tempo, foi se modificando, assim como os valores que estão se perdendo – como é possível perceber na fala de uma das anciãs entrevistadas.

Eu sinto que algumas coisas mudou um pouco. As crianças de anos atrás era mais obediente, respeitava mais os idosos, tinha mais consideração, tinha mais respeito pelo os mais velhos, sobre as brincadeiras que a gente ensinava e eles aceitava, achava bom, brincava, divertia. Aí foi diferençando, diferençando... (pausa). Hoje não tem mais aquelas brincadeiras que existia. (...) os meus filhos, os filhos das outras que são das mesmas idades dos meu e outros mais ou menos, às vezes, eles ainda brincava, eles ainda achava bom, mais foi indo, acabou. Hoje não, é muito diferente, acho muito diferente. Hoje não brinca mais de brincadeira de cabra-cega, hoje ninguém vadia mais de cozinhar no mato com boneca, hoje não vira mais cumade de brincadeira, hoje não tem nada disso. Hoje é tudo diferente, é só em cima da sabedoria, das inteligências. (...) Enfim, sinto que as crianças de hoje não têm mais as brincadeiras que tivemos há anos aqui atrás. Tá tudo diferente (A1, 2021).

Através do relato dessa anciã dá para perceber as angústias em estar sendo corrompida grande parte da cultura e dos valores deixados pelos antepassados, como o respeito e a consideração aos idosos, bem como as brincadeiras. Quando ela diz que “hoje é tudo diferente, é só em cima da sabedoria, das inteligências”, certamente não significa que esteja menosprezando a relevância da educação na vida dessas crianças, mas o modo como as mesmas estão sendo educadas nos espaços escolares. Isso nos leva a refletir se o currículo e o PPP elaborado pelas escolas brasileiras têm proporcionado a valorização dos saberes da comunidade, assim como as suas práticas culturais. Quando se trata da realidade educacional brasileira ainda é bastante perceptível um “currículo indiferente à formação cultural dos alunos, fechado, sem valorizar a identidade para a cidadania” (MOURA, 2012, p. 29).

Neves (1995) conceitua o PPP como um instrumento que apresenta não somente o que a escola pretende fazer, mas como e quais pessoas farão parte para que consiga alcançar os resultados almejados, numa relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas com a realidade da escola, a qual terá a sua identidade valorizada. Todavia, para que o projeto tenha eficácia, ele precisa ser aceito por toda a comunidade escolar e comunidade de entorno. Para isso, torna-se cogente considerar algumas etapas necessárias na elaboração de um Projeto Político Pedagógico, tais como: “Análise de situação; definição de objetivos; escolha das estratégias; estabelecimento do cronograma e definição dos espaços necessários; coordenação

entre os diferentes profissionais e setores envolvidos; implementação; acompanhamento e avaliação” (NEVES, 1995, p. 110-111).

Ademais, o Projeto Político Pedagógico, mesmo após o término de sua elaboração, jamais poderá ser compreendido como encerrado. Sempre haverá a necessidade de ser avaliado e reconstruído de forma coletiva, no intuito de acompanhar as mudanças ocorridas tanto no espaço escolar quanto além dos muros da escola, sempre atentando a relevância de pensar em uma educação que prepare o aluno a conhecer o local para uma melhor compreensão do global. Nesse sentido, “[o] desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos” (BUSSMANN, 1995, p. 38).

No que se refere à Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, o PPP foi elaborado de forma coletiva, envolvendo todos os segmentos da escola e da comunidade quilombola Santo Inácio, como já citado anteriormente e como afirma uma das entrevistadas: “A Escola conta com a participação de todos os segmentos envolvidos na elaboração do Projeto Político Pedagógico, através de debates e discussões” (D2, 2021). O documento já foi reelaborado em outros momentos e, atualmente, se encontra em processo de reconstrução, cujas discussões baseiam-se em obras de alguns teóricos que abordam a temática étnico-racial e quilombola e nos saberes da comunidade, principalmente, dos anciãos, como se pode constatar na fala de uma das lideranças da referida escola:

O Projeto Político Pedagógico foi construído com a participação coletiva. Ainda foi em sua época. Reconstruído também da mesma forma com a participação coletiva. Reconheço como democrático, mesmo que às vezes a gente falha, infelizmente. Porém, foi feito dentro dos critérios que já vinham seguido antes, e tentando, é claro, aprimorá-lo mais. Ele ainda se encontra em fase de correção e ainda está aberto, onde a gente pode acrescentar algo ou retirar aquilo que não seja viável. (...) Acredito que podemos, sim, colocar boa parte nos planos de ações, no dia a dia escolar, no currículo escolar, para atendermos as demandas da comunidade. E esse apoio nós temos da Secretaria Municipal de Educação, que apoia, abraça a causa (GE, 2021).

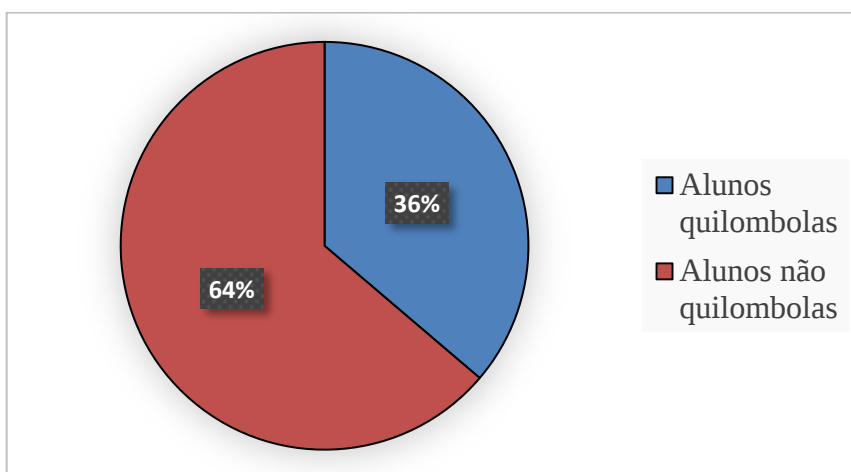
Apesar da Secretaria Municipal de Educação ainda não ter dado início ao processo de construção das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola, a Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim pôde contar com o apoio de seus representantes, no intuito de atender as demandas da comunidade local. Através de depoimentos de alunos e professores e da gestão da escola, mesmo diante das dificuldades encontradas em realizar uma educação que possibilite a construção e reconstrução da identidade étnica dos alunos e da

comunidade Santo Inácio, a escola vem buscando desenvolver um trabalho pedagógico em conformidade com a realidade local. O relato de uma das entrevistadas no dia 31 de maio de 2021 corrobora esse cenário:

A escola como um todo vem desenvolvendo um trabalho, a meu ver, assim, em passos lentos. Porém, os passos lentos que já dados, foram com muita garra e de forma bem planejadas. (...) Por exemplo, as entrevistas, as solicitações da participação da comunidade para contação de caso, cantigas de roda (...). Porém, o que sinto mais dificuldade da gente aprofundar mais ainda é a questão da clientela, por atendermos crianças de outras localidades, de realidades diferentes. Então, é algo que eu tenho vontade de aprofundar, os estudos, as pesquisas, de forma que a gente possa atender toda a clientela, sem prejudicar, é claro, as crianças da comunidade e atender a todos, respeitando as especificidades de todas. É um pouco difícil, mas, por outro lado é muito bom porque as outras crianças, mesmo não sendo da comunidade de Santo Inácio, sempre contribuíram e aceitaram bem as atividades sem problema nenhum (GE, 2021).

Diante do exposto, é importante frisar que a referida instituição recebe a maioria de discentes oriundos de comunidades circunvizinhas não quilombolas e uma minoria da comunidade local, como pode ser observado nos gráficos que se seguem, de acordo com as matrículas referentes aos anos letivos de 2020 e 2021.

Gráfico 1 - Número de alunos quilombolas e alunos não quilombolas matriculados na EQEBG em 2020

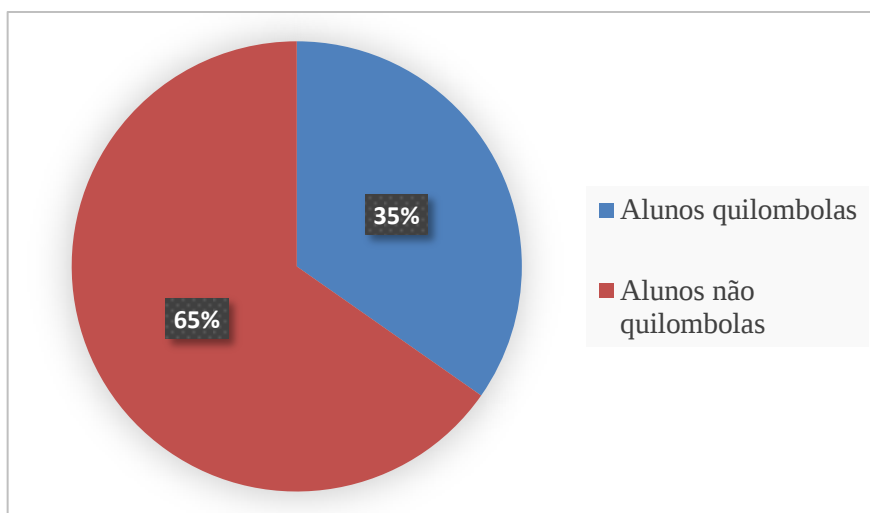


Fonte: Elaborado pela pesquisadora através de levantamento feito com a gestão da EQEBG (2021).

Os dados apresentados no gráfico nos levam a entender e a refletir que a quantidade de alunos não quilombolas oriundos de comunidades vizinhas é bem maior que da própria

comunidade onde a escola se insere. É possível constatar também, no gráfico a seguir, um por cento a menos de discentes não quilombolas.

Gráfico 2 - Número de alunos quilombolas e alunos não quilombolas matriculados na EQEBG em 2021



Fonte: Elaborado pela pesquisadora através de levantamento feito com a gestão da EQEBG (2021).

Através das falas dos (as) entrevistados (as), foi possível perceber que, apesar dos desafios encontrados, a EQEBG vem buscando, mesmo que a passos lentos, inserir em suas propostas pedagógicas questões voltadas para o conhecimento e valorização das raízes afro-brasileiras e africanas e para a construção identitária das crianças. Mas convictos (as) que ainda há grandes desafios a serem superados.

A seguir, apresentamos algumas fotos que ilustram as falas das entrevistadas.

Figura 21 - Desfile na EQEBG representando os ancestrais do Quilombo Santo Inácio



Fonte: Prefeitura Municipal de Ibiassucê, Facebook (2019)²⁴.

Figura 22 – Apresentação de dança afro pelos alunos da EQEBG



Fonte: Prefeitura Municipal de Ibiassucê, Facebook (2019)²⁵

²⁴Disponível em: facebook.com/prefeituradeibiassuce/photos/a.2554755101256432/2554771071254835. Acesso em: 29/09/2021.

²⁵Disponível em: facebook.com/prefeituradeibiassuce/photos/a.2554755101256432/2554770007921608. Acesso em: 29/09/2021.

Figura 23 - Exposição de objetos antigos



Fonte: Prefeitura Municipal de Ibiassucê, Facebook (2019)²⁶.

Figura 24 - Desfile da Beleza Negra



Fonte: Prefeitura Municipal de Ibiassucê, Facebook (2019)²⁷.

²⁶ Disponível em:

<https://www.facebook.com/prefeituradeibiassuce/photos/a.2554755101256432/2554777241254218..> Acesso em: 29/09/2021.

²⁷ Disponível em: [facebook.com/prefeituradeibiassuce/photos/a.2554755101256432/2554775047921104](https://www.facebook.com/prefeituradeibiassuce/photos/a.2554755101256432/2554775047921104). Acesso em: 29/09/2021.

Fonte 25 - Exposição de artes produzidas pelos alunos da EQEBG

Fonte: Prefeitura Municipal de Ibiassucê, Facebook (2019)²⁸.

Por fim, elencamos ainda a participação dos moradores do Quilombo Santo Inácio em algumas ações na escola, como nos eventos de Consciência Negra, em que os (as) alunos fazem devolutivas de algumas atividades realizadas, além de exposição de artes, coreografias de dança afro e desfile da beleza negra.

²⁸ Disponível em:

<https://www.facebook.com/prefeituradeibiassuce/photos/a.2554755101256432/2554779371254005>. Acesso em: 29/09/2021

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à pandemia, como já mencionado, não foi possível realizar as entrevistas e aplicar os questionários presencialmente, o que acabou dificultando a realização de uma mais perfeita e minuciosa coleta de dados, visto que é muito difícil realizar uma pesquisa qualitativa sem poder ir para o campo, observar com mais detalhes os ambientes pesquisados, ter um contato mais próximo com os participantes, dentre outras ações necessárias. No entanto, mesmo diante das dificuldades, além das entrevistas feitas com anciãos (ãs) do Quilombo Santo Inácio e com a gestora da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim, os (as) quais se demonstraram bastante interesse em colaborar, 100% das docentes pesquisadas e 60% dos discentes retornaram com os questionários respondidos. Esse quadro tornou possível obter as informações pertinentes e adquirir mais segurança para análise das informações obtidas e para a elaboração de um Caderno Pedagógico Quilombola.

No decorrer da pesquisa, tornou-se mais evidente que a efetivação de uma educação étnico-racial e quilombola só ocorrerá, de fato e de direito, se o currículo e o Projeto Político Pedagógico forem elaborados de modo a atender os anseios da comunidade local, cujas práticas pedagógicas sejam atreladas aos saberes e fazeres dos moradores, principalmente dos (as) anciãos (ãs). Somente assim se poderá dar visibilidade a esses povos, que sempre tiveram a história de seus ancestrais africanos e afro-brasileiros silenciada ou repassada de forma distorcida, associada à dor e ao sofrimento. Dessa forma, como também não há fórmulas mágicas para construção desses instrumentos, é preciso, portanto, inserir a história e cultura desses povos, permitindo que a comunidade local faça parte desse processo, assim contribuindo para a construção identitária.

Esta pesquisa foi de suma importância, pois possibilitou aprofundar os conhecimentos sobre a história, os saberes, o modo de vida e o processo de luta e resistência dos quilombolas de Santo Inácio desde os tempos de outrora até os dias atuais, principalmente, no que tange à construção da identidade e da efetivação de uma educação pautada nas peculiaridades dos quilombolas.

Ouvir relatos dos anciãos (ãs), mesmo que de forma remota, foi essencial para comparar o passado e o presente, pois só conseguimos conhecer o presente considerando os saberes de tempos já pretéritos. Ademais, os costumes, as histórias, as memórias e as tradições são fundamentais para a constituição identitária. Nesse âmbito, quanto mais nos aprofundávamos na pesquisa, mais aumentava a certeza da importância dos saberes dos anciãos para conhecermos nossas origens ancestrais e a história de luta e resistência de todos e

todas que fizeram parte da construção do Quilombo Santo Inácio, além de conhecermos a participação na educação das crianças, adolescentes e jovens da comunidade.

O estudo possibilitou, ainda, conhecer o pensamento das docentes e da gestora sobre currículo e PPP, bem como a necessidade de serem construídos os saberes com a participação da comunidade onde a escola se insere, os quais não devem ser elaborados seguindo um modelo pré-estabelecido ou para cumprir com as exigências da Secretaria Municipal de Educação ou outros órgãos competentes.

A pesquisa também nos levou a compreender que, por mais que a escola tenha elaborado o PPP com a participação de todos os segmentos, inclusive da comunidade do entorno; por mais que as metas e objetivos tenham sido elaborados com base na Lei 10.639 e nas Diretrizes Curriculares Para Educação Escolar Quilombola, é necessário que este seja realmente compreendido por toda a equipe escola como um instrumento norteador das ações pedagógicas e funções administrativas da instituição, devendo ser utilizado em momentos pedagógicos, como nas jornadas que acontecem no início do ano letivo, nos planejamentos e outros. Ademais, é fundamental que a escola promova momentos para avaliá-lo, para que todos que participaram de sua construção possam, juntos, analisar e refletir sobre o que foi possível colocar em prática e para fazer as alterações necessárias voltadas aos pontos que não foram contemplados, assim modificando aquilo que não foi possível alcançar, bem como inserindo novas metas e buscando atender a novas demandas.

As informações adquiridas através das entrevistas e dos questionários nos levaram a perceber que, mesmo de forma tímida, e sem um currículo próprio, as docentes da EQEBG já vêm buscando desenvolver práticas pedagógicas que atendam aos anseios da comunidade de entorno. Todavia, ainda há um intenso percurso pela frente, com vistas a identificar e a analisar os problemas referentes à implementação da Lei 10.639/2003, na perspectiva da efetivação de uma educação escolar quilombola, a qual constitua, efetivamente, a identidade afro-brasileira no Quilombo Santo Inácio.

Em tempo, destacamos que este percurso será realizado a partir da perspectiva do anseio dos movimentos negros e quilombolas por um mundo mais justo e humano, por políticas públicas e afirmativas que os possibilitem viver como cidadãos e cidadãs de direitos, e por uma educação que permita a valorização das origens e história dos africanos e afro-brasileiros e o combate ao preconceito e ao racismo.

Ademais, foi possível percebermos ainda que os maiores desafios encontrados pela equipe gestora e docente da escola pesquisada são a falta de formação continuada destinada às professoras, para que possam adquirir conhecimentos fundamentais para atuarem de acordo

com os princípios e objetivos estabelecidos pela modalidade Educação Escolar Quilombola, além da grande carência de livros didáticos e paradidáticos na escola que contemplem a realidade das crianças negras. Entretanto, as professoras vêm buscando, dentre as possibilidades, ainda que lentamente, conforme observamos, trabalhar através de pesquisas na internet e da memória e oralidade dos (as) anciãos (ãs), pois, apesar de muitos deles não terem tido a oportunidade de uma educação formal, trazem consigo uma grande “bagagem” de sabedoria e são capazes de traçar seu espaço construído, sua própria história e a de seus ancestrais. São, portanto, uma verdadeira fonte de pesquisa.

Para alcançar uma educação que considere, de fato, os interesses da comunidade em que a escola se insere, respeitando suas raízes africanas, a diversidade cultural e buscando reconstruir seus saberes e conhecimentos, muitos desafios se impõem na prática pedagógica, os quais precisam ser superados, tais como, a efetivação de um currículo que atenda às especificidades das crianças negras e/ou quilombolas, a formação continuada voltada para a educação para as relações étnico-raciais e quilombola e a elaboração de materiais didáticos, em consonância com as necessidades dos educandos, de forma que possibilitem o empoderamento, autoestima, o respeito à diferença e o fortalecimento da identidade étnica, assim como um currículo que possibilite a construção e/ou afirmação da identidade.

O desafio que se impõe não é pequeno, mas entendemos que a ousadia de querer ir além do que está posto é também uma forma de resistência. É nesse sentido que foram empreendidos esforços, acreditando que é possível tomar parte nas transformações almejadas, neste caso, também e principalmente por meio da educação, a qual pode descortinar novos horizontes, mais inclusivos, menos desiguais e mais respeitosos com todas as pluralidades.

Dessa forma, buscando contribuir com as transformações almejadas, com base nas informações adquiridas através das entrevistas e questionários realizados, foi elaborado um Caderno Pedagógico Quilombola, destinado aos (às) alunos (as) do 5º ano do Ensino Fundamental, que será entregue à equipe escolar da escola pesquisada como fruto desta pesquisa.

Esperamos que este estudo contribua tanto para os estudantes, professores e demais profissionais da Escola Quilombola Egídio de Brito Gondim e para a comunidade quilombola Santo Inácio, como também para outros alunos e educadores das demais escolas do município que tenham interesse por educação para as relações étnico-raciais e quilombola, ou que recebam alunos oriundos dessas comunidades, incitando-os a perceberem a importância da escola para o fortalecimento da identidade afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

a) Livros e Artigos

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

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1998.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE**, [s.l.], v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (Org.). **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.

BARBOSA, Márcio. Frente Negra Brasileira: depoimentos/entrevistas e textos. In: **Quilombohoje**. São Paulo: Quilombohoje, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BOTELHO, Denise. **Lei nº 10.639/2003 e Educação Quilombola: Inclusão educacional e população negra brasileira**. In: Salto Para o Futuro. Educação Quilombola: Brasília: Secretaria de Educação à Distância, Ministério da Educação, TV Escola. Boletim 10, junho de 2007, p. 4-39.

BRAGA, Aline de Oliveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Influência do outro na construção do olhar: cabelo crespo, infância e gênero e raça. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 12, n. 33, p. 257 – 272, 2020.

BRAUNS, Ennio; SANTOS, Gevanilda; OLIVEIRA, José Adão de. **Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas**. São Paulo: Edições Sesc e Fundação Perseu Abramo, 2020.

BRITO, José Eustáquio de. Educação e Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas para o trabalho docente. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 18, p. 57-74, 2011.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995, p. 37-52.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CARVALHO, Thaís Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. A Literatura Afro-brasileira na primeira infância: por uma educação das relações étnico-raciais. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 12, n. 33, p.160-177, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p. 11-18.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.141-160.

DELACAMPAGNE, Christian. Racism and the West: from praxis to logos. In: GOLDBERG, David Theo (Org.). **Anatomy of racism**. Minnesota: University of Minnesota Press, 1990, p. 85-86.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro unificado: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100 – 122, 2007.

DUTRA, Nivaldo Osvaldo. Mangazeiros ou quilombolas: Experiências culturais e religiosas no Médio São Francisco. **POLTEIA: História e Sociedade**, [s.l.], v. 13, n. 1, p. 165-180, 2013.

FERNANDES. Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A escola e a ordem social: A educação como problema social**. São Paulo: Dominus Editora. S.A, 1966.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. 48 ed. rev. São Paulo: Global, 2003.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. In: Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998, p. 15-22.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Brasília: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Shimidt. A pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n 4, p.65-75,1995.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma Breve Discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10. 639/03**. Brasília, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, [s.l.], v.27, n.1, p. 109-121, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnio-cultural. In: **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2003, p. 69-76.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores (as): um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernadino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEL, Ramón (Organizadores). **Decolonidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 223-246.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; SANTOS, Luciane Terra Garcia. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Carlos. O acesso de negros às universidades públicas. *In*: GONÇALVES, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 193-216.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2011.

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

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: Questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, [s.l.], v. IV, n. 2, p. 333 – 354, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 101-115.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação: Procedimentos didático-pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-200.

LUCRÉCIO, Francisco. Frente Negra Brasileira: depoimentos/entrevistas e textos. *In*: BARBOSA, Márcio (org.). **Quilombhoje**. São Paulo: Quilomboje, 1998, p. 35-64.

MAIA, Benjamin Perez; COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto político-Pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações étnico-raciais: Subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da ABPN**, [s.l.], v.12, n. 32, p. 97-119, 2020.

MATOS, Wesley Santos de; EUGENIO, Benedito Gonçalves. Comunidades quilombolas: elementos conceituais para sua compreensão. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 11, n. 2, p. 141 – 153, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da ABPN**, [s.l.], v. 8, n. 18, p. 68-89, 2016.

MONTEIRO, Patrícia Fontes Cavalieri. Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea. **Meritum**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 355-387, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: Resistência ao escravismo**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Bom Livro, 1992.

MOURA, Glória. **Festas dos quilombos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

MOURA, Glória. Educação Quilombola. In: BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância. **Salto Para o Futuro**. Brasília: MEC, Boletim, 10 julho 2007, p. 3-8.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. (Org) **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Ed. UFF: Niterói-RJ, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare**, [s.l.], v. 16, n.2, p. 593-614, 2019.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. 2 ed. Brasília/ Rio de Janeiro: Fundação Palmares/ OR Editor Produtor, 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetórias e reflexões. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, n. 25, p. 71-81, 1997.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: Eliane Cavalleiro (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 115- 140.

NERY, Luna. **O negro encena a Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2012.

NEVES, Carmen Moreira de castro. A Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995, p. 95-129.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília SECAD, 2006, p. 139-161.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Terra de quilombos**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; GOMES, Priscila de Oliveira Pinheiro. Os contos de fadas e o processo de construção identitária da criança negra. **ODERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, [s.l.], v. 5, n. 10, p. 2, 2020.

OLIVEIRA, Lenny Blue de. Uma vida de luta e militância em prol da causa de homens e mulheres negras do Brasil. In: BRAUNS, Ennio; SANTOS, Gevanilda; OLIVEIRA, José Adão de (Org.). **Movimento Negro Unificado: a resistência nas ruas**. São Paulo: Edições Sesc e Fundação Perseu Abramo, 2020, p. 108-112.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO). **Cad. CEDES**, [online], v. 27, n. 72, p. 215-232, 2007.

PRIOSTE, Fernando; BARRETO, André. **Território quilombola: Uma conquista cidadã** Material de apoio para oficina de formação com jovens lideranças quilombolas. 2012, 44 f. Disponível em: <https://terradedireitos.org.br/wp-content/uploads/2012/12/Cartilha-formação-com-jovens-quilombola.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

REIS, João José; GOMES, Flávio G. **Liberdade por um fio**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 161 -177.

- SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo Uma Reflexão sobre a Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SANTANA, Juliana Santos de. Educação Afrocêntrica: um currículo decolonial e antirracista na educação infantil. **Educação Sem Distância**, Rio de Janeiro, n.2, p. 1-15, 2020.
- SANTOS, Raquel Amorim; ANDRADE, Simeir Santos. Relações étnico-raciais e quilombos: dos conhecimentos socioculturais aos currículos da educação escolar quilombola na Amazônia paraense. **Nova revista amazônica**, Pará, v. VIII, n. 2, p. 65-85, 2020.
- SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.
- SILVA, Ana Lúcia da; TERUYA, Teres Kazuko. Descolonizando o currículo escolar e o ensino de história: Agudás, os retornados a África. **ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. [s.l.], ano 2020, v. 5, n. 10, p. 41-69, 2020.
- SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: Mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (organizadora). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.65 - 82.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.
- TRINDADE, Lessandra Maria da; PINTO, Lucinea Barbosa de Farias; CALVACANTE, Mércia Nunes; ALMEIDA, Ricardo Santos de. Projeto político pedagógico: a gestão e a função social da Escola para a comunidade. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ed. 69, v. 1, 2015.
- VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 139-166.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995, p. 11-36.
- WOORDWARD, Katharyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 07-72.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi .2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

b) Documentos e Sites

BAHIA. **Diretrizes Curriculares Estaduais Para Educação Escolar Quilombola. Secretaria Estadual de Educação**. Salvador - Bahia, Conselho Estadual de Educação da Bahia , Secretaria do Estado da Bahia, 2014.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. (v. 1). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BAHIA. **Fórum baiano debate diretrizes da educação quilombola**. O portal oficial do estado da Bahia. 8 jul. 2010. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2010/07/noticias/educacao/forum-baiano-debate-diretrizes-da-educacao-quilombola/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BAHIA. Ascom/Educação. **III Fórum de Educação Quilombola discute ações estruturantes para a área**. Secretaria de. Ascom/ Secretaria Estadual de Educação da Bahia. 11 nov. 2013 Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/iii-forum-de-educacao-quilombola-discute-acoes-estruturantes-para-area>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BARROS, Zelinda. I Fórum Baiano de Educação Quilombola-BA. **Fazer Valer a Lei**. 26 out. 2009. Disponível em: <http://fazervaleralei.blogspot.com/2009/10/i-forum-baiano-de-educacao-quilombola.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BLOGUEIRAS FEMINISTAS. As conquistas do povo negro e a valorização de sua identidade. **Portal Geledes**. Publicado em 23/11/2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-conquistas-do-povo-negro-e-a-valorizacao-de-sua-identidade/>. Acessado em 10 set. 2020.

BRASIL. **Artigo 68 da Constituição Federal – 1988**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Artigo 215 da Constituição Federal – 1988**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2014.

BRASIL. Decreto-lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (1940, 31 de dezembro). **Código Penal**. Diário Oficial da União, Seção 1, 23911.

BRASIL, **Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília. Conselho Nacional de Educação, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 20 de novembro de 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. Guia de políticas públicas para comunidades quilombolas: Programa Brasil Quilombola. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n.º 9.394 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Ministério da Educação- MEC, Governo Federal. 2003.

BRASIL. Lei Nº 9394. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação - MEC, Governo Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951.** Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jul. 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (1989, 6 de janeiro). Define crimes resultantes de preconceito de raça ou cor.** Diário Oficial da União, Seção 1, 369. Brasília: . Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 6 jan.1989.

BRASIL. Lei Nº 9.459, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14 maio 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm. Acesso em: 04 out. 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas escolas do campo. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE Nº 14 de 28 de abril de 2008**. Brasília: MEC/FNDE/CD, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Gestão territorial e ambiental em territórios quilombolas**. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável. Brasília, D, 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

BRASIL. **Salto para o Futuro**: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IBIASSUCÊ. **Decreto nº ----, de 07 de maio de 2014**. Regulamenta a lei nº 189/2011 – que denomina o nome de escola quilombola Egídio de Brito Gondim, a escola da Comunidade Santo Inácio. Diário Oficial do Município, Ibiassucê, Bahia, 07 de maio de 2014. Disponível em: <https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=diario&query=156&c=293&m=0>. Acesso em: 25 set. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE IBIASSUCÊ. **Plano Municipal de Educação de Ibiassucê**. Diário Oficial do Município, Ibiassucê, Bahia, 26 de junho de 2015. Disponível em: <https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=diario&query=287&c=293&m=0>. Acesso em 25 set. 2021.

c) Dissertação e Teses

BARROS, Ana Fiorim. **Defesa da terra por uma comunidade e uma escola sem muros: Educação e cultura quilombolas no Campinho da Independência**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Paraty, RJ, 2018.

CASTRO, Karla Kaliane da Silva. **A autonomia em uma escola pública municipal de Areia Branca/RN: um estudo sobre a implantação do Projeto Político Pedagógico**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, Mossoró/RN, 2017.

FIABANY, Adelmir. **Os novos quilombos: Luta pela terra e a afirmação étnica no Brasil [1988-2008]**. 2008. 275 f. Tese (Doutorado em História). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS, 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**. Salvador. 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA, 2015.

MOREIRA, Nilvací Leite de Magalhães. **“(…) Nós aqui é o espaço dos sem vez” – Quilombolas e educação em Poconé**. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil**. 2010. 227f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Maria Diva da Silva. **Política de nucleação de escolas: Uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SANTOS, Ana Paula dos. **Educação escolar quilombola no cariri cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo**. 2018. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, Cláudio Vicente da. **“A escola foi tomada”: Educação e resistência em Conceição das Crioulas/PE**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília – UNB, Brasília-DF, 2019.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – FE, Brasília, 2012.

SILVA, José Romário Araújo da. **Diversidade Quilombola**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Faculdade de Educação, João Pessoa, 2018.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.