



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB/CAMPUS VI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS)
MESTRADO PROFISSIONAL**

MARIVANA VIEIRA SILVA

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO
E SABERES TRADICIONAIS NA ESCOLA DO QUILOMBO LAGOA
DO JACARÉ (PARATINGA – BA)**

Caetité
2021

MARIVANA VIEIRA SILVA

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO
E SABERES TRADICIONAIS NA ESCOLA DO QUILOMBO LAGOA
DO JACARÉ (PARATINGA – BA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade, da Universidade do Estado da Bahia, na Linha de Pesquisa “Ensino, Linguagens e Identidades”, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Carvalho do Nascimento

Caetité
2021

VIEIRA SILVA, MARIVANA

___ EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: : UMA REFLEXÃO SOBRE
CURRÍCULO E SABERES TRADICIONAIS NA ESCOLA DO
QUILOMBO LAGOA DO JACARÉ (PARATINGA BA) / MARIVANA
VIEIRA SILVA, MARIVANA VIEIRA SILVA. - Caetité, 2021.

___ 102 fls : il.

___ Orientador(a): JAIRO CARVALHO .

___ 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.
2021.

___ 1.CURRÍCULO. 2.EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.
3.SABERES TRADICIONAIS.

CDD: 375

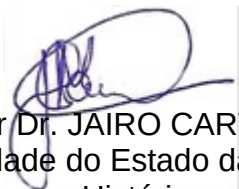
MARIVANA VIEIRA SILVA

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO
E SABERES TRADICIONAIS NA ESCOLA DO QUILOMBO LAGOA
DO JACARÉ (PARATINGA – BA)**

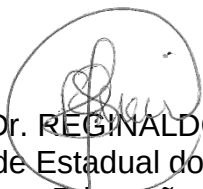
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE -PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em _____, com _____.

Banca examinadora



Professor Dr. JAIRO CARVALHO DO NASCIMENTO
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em História
Universidade Federal da Bahia



Professor Dr. REGINALDO SANTOS PEREIRA
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Doutorado em Educação
Universidade Federal de São Carlos



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

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, por ter me concedido saúde e determinação para superar todas as adversidades no decorrer desse curso. Pela oportunidade que tive em cursar um mestrado, mesmo viajando, semanalmente, há mais de 200 km, que me proporcionou uma visão de ensino e educação quilombola mais aprofundada.

Agradeço, ainda, toda minha rede de apoio, que foram os responsáveis para que eu chegasse aqui e que são os motivos e a base para que eu prossiga: meus pais, Maria e Marivaldo, pelo amor, carinho e compreensão que vêm tendo comigo em mais um curso. A minha filha, Nahume Sofhia, por entender a minha ausência em vários momentos; e a Nazildo, pelo incentivo e por estar sempre me apoiando. Agradeço, ainda, aos meus irmãos, Naurisvaldo, Mariscelia, Nerisvaldo, Pedro, Nerisvaldo e Marinelia, que sabem respeitar os meus objetivos e me apoiam de todas as maneiras, em especial, Pedro, que foi o responsável para me transportar do ponto de ônibus até em casa aos sábados e a Marilucia que nunca mediu esforços para cuidar da minha filha enquanto estava em Caetité e, por fim, mas não menos importantes, minhas amigas irmãs Sandra e Inaiara, pelo companheirismo e cumplicidade de sempre.

Ao meu orientador Jairo Carvalho, que acompanhou e subsidiou minha trajetória de pesquisadora dentro desse percurso do mestrado, pela paciência, pela compreensão e por tudo que vivenciamos para chegar a este resultado, minha gratidão!

A todos os professores do programa, aos colegas em especial Angélica e Monacita, que foram as minhas companheiras nas viagens até Caetité e que foram de extrema importância nesse processo.

Aos colegas de trabalho, pela paciência e compreensão, quando precisei me ausentar, aos moradores do Quilombo Poção de Santo Antônio pelas rodas de conversas, pelo tempo que se dedicaram a transmitir seus conhecimentos e pela confiança depositada na minha pessoa, gratidão!

Além disso, sou grata a Escola Lagoa do Jacaré e todos os seus funcionários pela disposição que tiveram e empenharam para contribuir com pesquisa.

E a todos que não foram citados, mas que contribuíram para que eu pudesse chegar aqui. Que Deus abençoe a todos e todas!

SILVA, Marivana Vieira. *Educação quilombola: uma reflexão sobre currículo e saberes tradicionais na escola do quilombo Lagoa do Jacaré (Paratinga – BA)*. 87 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Campus VI, Caetité, BA, 2021.

RESUMO

O atual texto dissertativo teve como objetivo dar continuidade a pesquisa monográfica de graduação e especialização realizada nessa mesma escola e busco, mais uma vez, sensibilizar os envolvidos a refletirem sobre a forma que a Escola Quilombola Lagoa do Jacaré dialoga com os saberes tradicionais da comunidade no seu currículo, bem como entender a relação cultura local e escola e como a formação do professor pode interferir nesse processo. Desse modo, o estudo procura discutir a definição de saberes tradicionais, a fim de entender a trajetória da construção social e político da Educação Escolar Quilombola em seu espaço de luta e vivência; analisar as políticas educacionais referentes à Educação Escolar Quilombola atreladas ao currículo e as práticas educativas evidenciadas na escola, localizada na comunidade quilombola Poção Santo Antônio, no município de Paratinga (BA). Esta dissertação tem como base metodológica a abordagem qualitativa, sendo do tipo pesquisa etnográfica e empregou como instrumentos, para obtenção de informações, a observação indireta, a entrevista semiestruturada e narrativas orais dos moradores da comunidade quilombola. O estudo foi construído através do aporte teórico dos autores Michael Apple (1982), John Dewey (2002), Tomaz Tadeu da Silva (2011), José Gimeno Sacristán (2013), Stuart Hall (1999), Kabengele Munanga (1996), Aníbal Quijano (2005), Clifford Geertz (1989), Manuela Carneiro Cunha (1999). Em sua construção teórico-metodológica, foi utilizado depoimento oral e fotografias da comunidade. A pesquisa apontou resultados como a fragilidade da temática e a necessidade de uma reforma do currículo da escola.

Palavras-chave: Currículo; Educação Escolar Quilombola; Saberes tradicionais.

SILVA, Marivana Vieira. *Quilombola education: a reflection on curriculum and traditional knowledge at the Lagoa do Jacaré quilombo school (Paratinga - BA)*. 87 f. 2021. Dissertation (Masters in Teaching, Language and Society) - State University of Bahia (UNEB) / Campus VI, Caetité, BA, 2021.

ABSTRACT

The present dissertation aims to continue the monographic research for graduation and specialization carried out in this same school and I seek, once again, to sensitize those involved to reflect on the way that the Escola Quilombola Lagoa do Jacaré dialogues with the traditional knowledge of the community in its curriculum, as well as to understand the relationship between local culture and school and how the teacher's training can interfere in this process. Thus, I try to discuss the definition of traditional knowledge, in order to understand the trajectory of the social and political construction of Quilombola School Education in its space of struggle and experience; analyze the educational policies regarding Quilombola School Education linked to the curriculum and the educational practices evidenced in the school, located in the quilombola community Poção Santo Antônio, in the city of Paratinga (BA). This dissertation has as methodological basis the qualitative approach, being of the ethnographic research type and used as instruments to obtain information, the indirect observation, the semi-structured interview and oral narratives of the quilombola community residents. The study was based on the theoretical contributions of several authors, some of which are listed below: Michael Apple (1982), John Dewey (2002), Tomaz Tadeu da Silva (2011), José Gimeno Sacristán (2013), Stuart Hall (1999), Kabengele Munanga (1996), Aníbal Quijano (2005), Clifford Geertz (1989), Manuela Carneiro Cunha (1999). The research showed results such as the fragility of the theme and the need for a reform of the school curriculum.

Keywords: Curriculum; Quilombola School Education; Traditional Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	SEPLAN: Mapa dos Territórios de Identidade	56
Figura 2	Foto da comunidade, rua principal	57
Figura 3	Quadra poliesportiva, no centro da comunidade	57
Figura 4	Comunidade limpando plantação comunitária	60
Figura 5	Construção da agroindústria	60
Figura 6	Samba de reis	61
Figura 7	Dança da barquinha, intercâmbio com a comunidade quilombola do Mangal Barro Vermelho	61
Figura 8	Fotos da Escola Lagoa do Jacaré	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara Educação Básica
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCEEQ	Diretrizes Curriculares Educação Escolar Quilombola
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PAA	Projeto Aquisição de Alimentos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEPLAN	Secretaria de Planejamento
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CURRÍCULO, UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA: CONCEPÇÕES E BALANÇO BIBLIOGRÁFICO.....	14
1.1 CURRÍCULO: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS	14
1.2. CURRÍCULO: CULTURA ESCOLAR E VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE E DIVERSIDADE	20
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIMENSÕES POLÍTICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS	35
2.1 DIMENSÃO EDUCACIONAL	39
3. O ESPAÇO DE PESQUISA: A COMUNIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS	55
3.1. A COMUNIDADE	54
3.2. A ESCOLA	61
3.3. DIALOGANDO COM OS SABERES E FAZERES QUILOMBOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA LAGOA DO JACARÉ	64
3.4. TECENDO SABERES ENTRE A ORALIDADE DO QUILOMBO E A ESCOLA.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	92

INTRODUÇÃO

O objeto central da presente dissertação foi analisar como a Escola Lagoa do Jacaré, através de suas práticas pedagógicas e na perspectiva do seu currículo, dialoga com os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola de Poção Santo Antônio, no município de Paratinga-BA. Para além desse tema geral, a pesquisa procurou também analisar alguns pontos, a saber: a literatura pertinente à teoria do currículo, apontando as principais contribuições de autores estrangeiros e brasileiros; discutir o processo de construção das diretrizes da educação quilombola, seu histórico e suas bases curriculares; e analisar, em ações e atividades de campo, em que medida a Escola Quilombola Lagoa do Jacaré aborda os saberes tradicionais em seu currículo. Ao fim desse percurso, produzi um livro paradidático, na perspectiva de contribuir para o fortalecimento identitário dos alunos em relação a sua comunidade.

Nessa conjuntura, esta pesquisa tem interesse particular no Quilombo Poção de Santo Antônio, município de Paratinga – BA. Assim, em primeiro lugar, devido ao fato de ser o quilombo no qual moro, e senti a necessidade enquanto residente, militante e pedagoga de melhor entender a educação escolar quilombola, especificamente como o currículo, desenvolvido na escola local, contribui para a cultura, assegurando às futuras gerações acesso à história e à tradições do referido local. Em segundo lugar, busco aprofundar as discussões a respeito da formação específica de professores para atuarem nos espaços quilombolas. Em terceiro lugar, a necessidade de entender como essa relação do currículo prescrito e os saberes tradicionais contribuem para o crescimento dos sujeitos residentes no quilombo.

Vale salientar, então, que a relevância social do tema parte da necessidade de pensar em uma educação que coloque em prática o que está previsto nas leis em relação à Educação Quilombola. Assim sendo, busquei observar o cotidiano escolar e construir pontes, diálogos entre o currículo escolar e os saberes tradicionais existentes na comunidade, buscando conhecer como se desenvolve o trabalho da escola e se ela promove alguma atividade que valorize a identidade dos alunos.

Para tanto, a pesquisa embasou-se numa abordagem qualitativa, sendo do tipo pesquisa etnográfica e empregou como instrumentos para obtenção de informações, a observação indireta, a entrevista semiestruturada e narrativas orais dos moradores da comunidade quilombola. O estudo foi construído através do aporte teórico de diversos autores, aos quais cito alguns: Michael Apple (1982), John Dewey (2002), Tomaz Tadeu da

Silva (2011), José Gimeno Sacristán (2013), Stuart Hall (1999), Kabengele Munanga (1996), Aníbal Quijano (2005), Clifford Geertz (1989), Manuela Carneiro Cunha (1999). Em sua construção teórico-metodológica, utilizei de depoimento oral e fotografias da comunidade. Para conhecer e compreender como é na prática a interação entre o currículo e escola na Educação Escolar Quilombola utilizei o método da entrevista semiestruturada com professores, diretor e alunos.

A partir desses aportes, a dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo, apresenta uma síntese dos principais aspectos que envolvem os estudos da teoria do currículo, abordando as características imbricadas entre a temática curricular e o objeto de estudo, que é a educação escolar quilombola. Ele inicia fazendo uma trajetória do currículo, perpassa pelas teorias e categorias curricular, contextualizando com ideias de teóricos que discutem a temática. Ainda, faz uma discussão acerca da cultura escolar e valorização da identidade e diversidade, apontando a política curricular nacional, suas respectivas leis e as diversas transformações ao longo dos anos e finaliza fazendo um recorte da importância de se trabalhar um currículo integrador, que aborde os temas pertinentes aos quilombolas, como as relações étnico raciais e o racismo.

No segundo capítulo, é discutido a Educação Escolar Quilombola nas dimensões políticas, educacionais e sociais. Contextualiza-se o conceito de quilombo, os marcos regulatórios como decretos e leis que garantem essa modalidade de ensino, bem como discute a temática da identidade e as políticas públicas relacionada à educação quilombola e finaliza fazendo uma cronologia analítica dentro da dimensão educacional, das diretrizes para a educação escolar quilombola.

No terceiro capítulo, busco entender a relação entre a oralidade do quilombo e a escola, abordando o espaço de pesquisa, a comunidade, a escola e os sujeitos, bem como os modos de saberes e fazeres do quilombo. Neste capítulo, encontra-se a apresentação e análise do campo da pesquisa, contextualizando a comunidade quilombola, a escola como foco de interesse e os sujeitos envolvidos. Se educação escolar quilombola está pautada na interação com o povo quilombola e imbricada com seus costumes e cultura, este capítulo expõe a realidade pesquisada porque, para abordar a comunidade e suas instâncias, é preciso ter conhecimento de causa. Por isso que o último capítulo desse texto dissertativo apresenta parte da “vida” da pesquisa.

Diante disso, é importante ressaltar que o quilombo se constituiu por pessoas escravizadas e, posteriormente, a saber, até hoje por pessoas que são segregadas pela sociedade, e disso nascem seus saberes e fazeres, pois, eles conseguem se organizar em torno

da luta pela sobrevivência social e cultural da comunidade. Para conseguir curar suas enfermidades, buscam remédios nas ervas medicinais, para construir imóveis tem suas próprias formas e medidas, para plantar no dia certo, usam dos ciclos lunares, ou seja, eles buscaram e buscam manter essa organização social. E são esses saberes e fazeres que esta dissertação procurou discutir e propor caminhos pedagógicos e didáticos de como inseri-los no currículo escolar.

Assim, o manual paradidático apresentado serve a esse propósito, pois é um manual idealizado e pensado para atender as necessidades curricular da Escola Lagoa do Jacaré. O Manual foi produzido como material que fornece informações acerca da comunidade e poderá auxiliar alunos do Ensino Fundamental II a conhecer suas origens e as temáticas referentes ao Quilombo Poção Santo Antônio. Sua elaboração partiu da análise crítica sobre quais seriam essas temáticas, que pudessem corroborar com as aprendizagens significativas para os estudantes, e quais as competências e habilidades a serem desenvolvidas por eles ao ser apresentados a esse material, a organização didática foi feita sob a forma de temáticas associadas a sessões de reflexão. Desse modo, as temáticas abordadas foram história, memória e coletividade.

1. CURRÍCULO, UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA: CONCEPÇÕES E BALANÇO BIBLIOGRÁFICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma síntese dos principais aspectos que envolvem os estudos da teoria do currículo. Ele é, dentro do conjunto do texto dissertativo, importante para conhecermos as características intrínsecas ao currículo, uma vez que o objeto de análise de nossa pesquisa, a educação quilombola, encontra-se intimamente ligado ao tema curricular.

1.1. CURRÍCULO: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Inicialmente, é fundamental destacar a origem da palavra currículo que vem do latim *Scurrere* e significa corrida, percurso. Segundo Ivor Goodson, “as implicações etno lógicas são que, com isso, o Currículo é definido como um curso a ser seguido ou mais especificamente apresentado” (2013, p. 31). Consta-se que a palavra Currículo se relaciona com os processos educativos, na medida que se estrutura de forma ordenada e sequenciada, usada como um plano estruturado de estudos, pela primeira vez, em 1633, no *Oxford English Dictionary*, conforme Glossário do site HISTEDBR.

Na Roma Antiga o currículo era conhecido por *cursus honoris* que significa “a soma de todas as honras”, que se resumia em um conjunto de atividades que preparava os filhos da elite para a cidadania. A soma de todas as disciplinas formava esse percurso, que estruturava a carreira de cidadão. Se na Roma Antiga o currículo era posto para os filhos da elite se preparar para a carreira de cidadão, após a Revolução Francesa, no século XVIII, o Currículo tinha o objetivo de transformar o súdito em cidadão. Um cidadão sem todos os direitos nem privilégios era um cidadão que se tornaria um bom operário, ou seja, houve a necessidade da reestruturação do sistema educacional, para atender a nova sociedade capitalista. O currículo dessa época, então, buscava a racionalidade, a ordem e a eficiência, sendo visto como controle social por excelência relacionado diretamente com o poder. A ideia de cidadão estava condicionada aos interesses da elite, dessa forma a medida que a sociedade precisava de uma mão de obra qualificada dava-se oportunidade para a população ter acesso a alguns conhecimentos básicos e necessários para o desenvolvimento das suas tarefas.

Diante disso, a palavra currículo se conceitua na forma de escolarização. A denominação currículo, nessa perspectiva, entendida como: “as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa” (Hamilton Gibbons *apud* GOODSON, 2013, p. 31). Com isso, entende-se que, à medida que a força do capitalismo emerge na sociedade, o currículo vai mudando seu objetivo, para assim atender ao mercado e qualificar a mão de obra. Dentro da concepção de currículo o teórico Michael Apple aponta que:

Sua forma de ser visto não como produto, mas sim deve ser vista como uma seleção e organização de todo o conhecimento social disponível em uma determinada época. Uma vez que essa seleção e organização acarretam opções sociais e ideológicas conscientes e inconscientes, então uma tarefa primordial do estudo do currículo será relacionar esses princípios de seleção e organização do conhecimento à sua estrutura institucional e interacional nas escolas e, em seguida, ao campo da ação mais amplo das estruturas institucionais que cercam a sala de aula. (1982, p. 30).

Tendo em vista esses aspectos, o currículo perpassa por intencionalidades e ideologias de cada época, pois já nasce com o objetivo claramente político, ideológico e de classe.

Destarte, até o século XIX houve experiências curriculares, mas foi no início do século XX, nos Estados Unidos, que nasce as primeiras teorias do Currículo com o teórico John Franklin Bobbit, em seu primeiro livro intitulado *The Curriculum*, escrito em 1902. Os princípios utilizados pelo autor eram os da administração e tinham o objetivo de auxiliar educadores da época a trabalhar conteúdos específicos. Esse livro foi o marco para a teorização do currículo, pois o governo norte americano, por conta da crescente imigração na época, tinha a preocupação em manter sua cultura sem intervenções. Segundo Michael Apple:

Essas pessoas diferentes eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe ‘lavram de um deserto’ parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão. (1982, p. 108).

Com essa “ameaça” o Governo, então, resolveu blindar sua cultura por meio da teoria curricular e manter esses novos operários atualizados quanto suas tarefas sociais e práticas para desenvolver seu trabalho e, assim, manter o controle de sua cultura sem interferência da cultura trazida pelos imigrantes e conservar a classe operária apta a desenvolver seu trabalho. Com isso, percebe-se que o currículo está relacionado com as questões sociais, econômica e

toda mudança nessas áreas refletiam diretamente nas mudanças ocorridas ao longo da história do Currículo.

Um aspecto a ser abordado é que o currículo, enquanto teoria, possui uma gama de conceitos. Para Bobitt, (1918) “currículo é aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta” (p. 44). Outro teórico que se destacou no cenário curricular naquele momento foi John Dewey, que entendia o currículo como uma forma de educar para a vida, indo contrário à ideia de Bobitt. Para Dewey:

O valor do currículo está na possibilidade de mostrar ao mestre os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, permitindo a esse mestre, determinar o ambiente, o meio necessário para o desenvolvimento do educando e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. (2002, p. 177).

Além disso, segundo Moreira, (1990) “a teoria curricular de John Dewey revela um compromisso tanto com o crescimento individual como com o progresso social” (p. 54). Já trazendo essa conceituação para os teóricos mais contemporâneo, para Moreira e Silva “o currículo é a expressão das relações sociais de poder” (2011, p. 150). De acordo com Sacristán, “o currículo é a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo” (2000, p. 17). Goodson afirma que “O currículo não foi estabelecido de uma vez por todas em um ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação” (2013, p. 7). O currículo, assim como o significado do seu nome, é um percurso que muda, adapta-se ao longo do tempo e, em sua análise histórica, pode ser encontrada as rupturas, continuidades e descontinuidades, fazendo desse caminho percorrido um emaranhado de teias ao longo da história, por isso a história do currículo não pode está centrada apenas numa preocupação epistemológica com a verdade do conhecimento. De acordo com Goodson:

O currículo como fato precisa ser considerado não como mera ilusão camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Semelhante currículo é uma mistificação quando se apresenta como algo que possui vida própria e confunde as relações humana nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está embutido, fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar. (Michael Young e Geoff Whitty *apud* GOODSON, 2013, p. 18).

Young e Whitty afirmam, portanto, que o currículo expressa claramente sua finalidade e importância para as ações objetivas e subjetivas no cenário educacional.

Historicamente o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais, do poder, da elite. No decorrer dos anos, o estudo acerca dessa temática possibilitou novos conhecimentos, surgiu novas teorias, cunhada por teóricos que discutem diversas questões que permeiam o currículo. Dessa forma, teoria significa uma explicação parcial da realidade. Na questão do currículo, segundo Silva (2009), há três teorias que caracterizam seus estudos: a Tradicional, que é a teoria que se preocupa apenas com o ensino e se centraliza no professor e no conteúdo; a crítica, que é a teoria baseada na Nova Sociologia da Educação (NSE), que se preocupa em dar voz a cultura marginalizada e grupos sociais vulneráveis e defende que o currículo não seja baseado em conteúdos, mas em conhecimento, ou seja, defende o aprendizado, que o aluno aprenda e relaciona com sua realidade; e a Pós-crítica que centraliza no próprio sujeito e sua subjetividade.

Nesse contexto, é importante destacar que a teoria tradicional do currículo foi a primeira que surgiu, tendo como expoente Bobitt, como já mencionado acima. Ele foi o precursor das teorias do currículo em 1918, nos Estados Unidos. De acordo com Silva:

As respostas de Bobitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa [...]. (2009, p. 23-24).

Como esse currículo proposto pelo autor estava baseada nos princípios da administração e do taylorismo, o que se esperava era que a escola fosse capaz apenas de alcançar metas e obter resultados. Com essa teoria da “perfeição” defendida pelo autor, o currículo tornava-se sem vida, e buscava apenas um profissional capaz de servir ao capitalismo, potencializando as habilidades dos indivíduos para obter o melhor desempenho. Dessa maneira tecnicista, o centro está sempre no professor e no conteúdo; o professor deve ser capacitado a desenvolver as habilidades certas no aluno e o conteúdo deve ser bem elaborado para preparar assim o aluno para desenvolver o seu trabalho.

A teoria crítica, por sua vez, surgiu em meados de 1960 e buscava questionar o currículo tradicional e para quem ele servia. Esses questionamentos emergiram dos movimentos sociais, grupos que viviam à margem da sociedade e, que, conseqüentemente,

eram as vítimas do currículo tradicionalista e tecnicista. Essa nova teoria estava cunhada com os ideais promovidos por Karl Marx, Dermeval Saviani, em seu livro “Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar”. Aponta que “Marx delineou no item ‘método da economia política’ o caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento pelo homem” (2012, p. 61). Conforme Tomaz Tadeu da Silva:

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status que, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (2009, p. 29-30).

Além de Marx, essa teoria está baseada também na Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young na Inglaterra, na década de 1970, que integra outros teóricos com pensamentos semelhantes e de áreas diferentes como, por exemplo, os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, com a teoria da escola como violência simbólica, Henry Giroux e a teoria crítica da sociedade, o educador Paulo Freire e a teoria crítica da educação bancária, e o filósofo Louis Althusser com a teoria da escola enquanto aparelho do Estado, dentre outros.

Essa visão sociológica e filosófica acerca do currículo serviu para a construção da teoria crítica, que apesar de ter tantas contribuições na época de seu surgimento, muitos pensamentos teóricos não foram postos em prática. Esses teóricos discutiam a maneira como o capitalismo usava a escola para manter as pessoas acorrentadas em um sistema de ensino, em que o único beneficiário era o mercado e buscavam subverter esse sistema criticando mecanismos para a emancipação do sujeito. Para esses autores, o sistema tradicionalista contribui para uma desigualdade social enorme, na medida que uma criança da classe operária não tem acesso ao conhecimento cultural e sim a conteúdos práticos para o trabalho.

Já a teoria Pós-crítica do currículo vem romper com o eurocentrismo, colocando-o em suspensão e busca o aprendizado do sujeito com suas subjetividades, orientando-se por um viés multiculturalista. Surgindo em meados de 1980, essa teoria parte do princípio do pós-estruturalismo e entende a importância do conhecimento defendido pela teoria crítica, mas foca no sujeito e nas diferenças entre si, ou seja, compreende as questões étnicas, raciais e de gênero, com o objetivo de combater a opressão e garantir os direitos negados muitas vezes a esses sujeitos. Pode-se perceber, então, o foco do pós-estruturalismo imbricado na teoria pós-crítica.

O gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (SILVA 2007, p. 90).

Com isso, a teoria pós-crítica busca integrar ao currículo dito como currículo oficial, a cultura e as questões relacionado ao coletivo de grupos sociais, segregado pela cultura dita como oficial.

De acordo com Sacristán, “Toda ação consciente para influir nos demais - inclusive a educação - tem sentido para quem a executa, caso contrário ela não é mais do que uma rotina ou conduta sem funcionalidade de comando” (2013, p. 25). Como posto pelo autor, sobre a temática, percebo que, além das teorias do Currículo, ela possui tipos, níveis ou categorias assim definidas: *currículo prescrito* (documento prescrito nacional); *currículo apresentado*, que é aquele que é apresentado aos professores, que se constitui no material didático, que os professores recebem na escola; *currículo modelado* que é o projeto político pedagógico da escola, são os planos de ensino e de aula, se constitui na modelagem que os professores irão fazer para concretizar o ensino (documento prescrito local). O currículo modelado dessa forma é aquele que ocorre na interação cotidiana professor e aluno através das práticas pedagógicas. Sendo assim, o planejamento escolar, seja através de projetos e/ou planos de ensino, exerce importante papel e a escola deve buscar concretizar aquilo que foi planejado.

Segundo José Carlos Libâneo:

É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho de planejar e do executar aconteçam mudanças, [...]. É currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal assim como o que fica na percepção dos alunos. (2004, p. 172).

A partir deste viés, o aluno, assim como o educador, traz consigo toda sua herança cultural que eventualmente será evidenciada na sua atuação em sala de aula. O currículo em ação se constitui na própria aula, momento em que se materializa o planejamento do professor, que representa tudo que os alunos aprendem pela convivência e na espontaneidade

nas várias práticas, condutas, costumes, gestos, e percepção que vigoram no ambiente social escolar. Esse currículo é representado pelas influências que afetam a aprendizagem do aluno e a tarefa do professor provenientes das experiências culturais. Para corroborar, Joana Neves afirma que “a construção do conhecimento a partir da vivência local é a melhor forma de superar a falsa dicotomia, entre o saber e o fazer”(1997, p. 7).

1.2. Currículo: cultura escolar e valorização da identidade e diversidade

A política curricular nacional é formada pelas normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São normativas obrigatórias e que norteiam o planejamento curricular da educação básica. Tais normativas são construídas, discutidas e embasadas por especialistas da educação, e homologadas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação. Vale ressaltar que toda proposta de orientação e política curricular, por ser um campo constante de tensões e disputas ideológicas, vem acompanhada de críticas por parte de setores da educação, especialmente quando, implícita ou explicitamente, fere princípios de isonomia ou outras questões que se apresentam de forma a atacar o princípio de uma educação plural e democrática. Assim sendo, a BNCC foi amplamente criticada por educadores por ser considerada uma proposta que busca uniformizar e não valorizar a diversidade, de ser tecnicista, de não valorizar o trabalho docente, de ter uma visão conservadora da educação (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Como aporte nesse contexto, é importante destacar que a primeira vez que no Brasil apareceu uma proposta de currículo nacional foi com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que visava criar uma homogeneidade no currículo nacional da educação básica, guardadas as especificidades locais e regionais. Os PCNs foram publicados entre 1997 e 1998, no Governo FHC. Os PCNs compreendiam por Currículo que:

Um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdo de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. (BRASIL, 1998, p. 49).

Contudo, currículo é o conjunto de temas, conteúdos e atividades que se tem na escola e a concepção que se dá na relação professor aluno é ampla, tem a ver com diretrizes que se

discute ao longo do processo educativo. Portanto, repensar o currículo é uma tarefa constante, pois ele é um espaço de lutas de interesses e que demonstra, na prática, o tipo de ensino que se pretende no espaço em que está inserido.

Ao longo dos anos, houve diversas transformações no cenário educacional e curricular. Pensar em currículo é pensar na diversidade cultural de forma somativa, como diz Ivor Goodson “Diferentes currículos, produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, a raça e gênero” (2013, p.10). Partindo desse pressuposto, o currículo está intimamente relacionado a políticas e ideologia.

No entanto, fazer currículo na prática, ou seja, na sala de aula, é pensar nas mais diversas identidades dentro de um mesmo espaço e saber dispor de cada uma de forma que haja equidade e respeito ao outro, pois existe sim uma disputa de identidades, tensas relações entre professor e alunos. Para Miguel Arroyo, “somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais” (2013, p. 09). Arroyo busca refletir sobre a relação da profissão docente com os novos fatos que surgem na dinâmica social e como o docente está reagindo a essas mudanças.

Segundo Miguel Arroyo:

A presença dos movimentos sociais em nossa sociedade: O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, cultura e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente. (2013, p. 11).

O autor aborda que o profissionalismo do docente, diante das reivindicações dos grupos sociais, requer uma mudança de postura para conseguir atender a essas demandas, pois essa pressão externa requer uma educação mais afirmativa dos coletivos e que entra no currículo escolar os saberes e fazeres desses coletivos. Desse modo, o autor segue apontando que:

Essa diversidade de lutas postas na sociedade em tantas fronteiras e territórios por direitos, por ações afirmativas, terminam afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes. Novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos de formação. Para formar essa diversidade de profissional foram criados cursos de Pedagogia da Terra, Formação de professores do campo, Indígenas, Quilombolas, de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. O perfil do profissional e à

docência ficaram mais ricos, uma vez que se tornaram mais diversos. (2013, p.12).

Por meio das lutas e reivindicações por parte dos grupos segregados no currículo tradicionalista, esses grupos tiveram voz conseguindo, assim, formar profissionais que pudessem atender a essa demanda de um currículo na perspectiva da teoria pós-crítica, em que os alunos estão envolvidos na própria aprendizagem, valorizando saberes identitários de cultura, raça e etnia, contribuindo para o entendimento do ensino sistematizado a partir das suas vivências.

Destarte, uma relação política de colonização clara era a de manter pobreza como parte da construção histórica cultural e social, pois esses grupos que começara a pressionar o Estado eram vistos sem direitos, foram lhes roubado a terra, valores e identidades segregando-os e os resumindo a seres incultos e selvagens, assim como lhes foi negado espaço e cidadania. Sobre isso, o campo da disputa interna em torno dos currículos, Sacristán aponta que: “o currículo passou a ser um espaço de disputa dos grupos populares como tantos outros espaços de justa e igualitária. Eles denunciam que, assim como a terra foi privatizada, os currículos também foram privatizados inclusive no sistema público” (2013, p. 123). Na perspectiva de Sacristán esses coletivos não reivindicaram apenas a terra, mas também os espaços formativos, buscando formar profissionais que incluísse no currículo a cultura marginalizada.

Partindo dessa perspectiva, o sujeito constrói conhecimento a todo o momento e os elementos constituintes do meio que o cerca contribuem para isso. Ademais, numa sociedade em que os indivíduos se relacionam mutuamente na construção de uma identidade local, na afirmação de suas raízes e peculiaridades, essas identidades se fortalecem com mais intensidade na troca das experiências cotidianas, nas atividades de trabalho, na educação informal, no seio da família, na igreja, no encontro com os amigos, nas brincadeiras coletivas, etc.

Por certo, a escola é um ambiente de grande relevância, pois é o lugar de aprendizagem onde ocorrem trocas constantemente de conhecimentos e, neste ambiente, cercado de regras, convívio, anseios, implanta-se o currículo escolar. Sendo assim, o currículo escolar compete em diferentes circunstâncias do aprendiz, fora e dentro do espaço da escola, em seu cotidiano, sua parceria com o meio social. O currículo é de uma enorme importância para a organização escolar, onde colabora para o desenvolvimento dos alunos. Para que exista de fato um trabalho voltado para a realidade é necessário que o currículo proposto tenha sido

elaborado pensando nessa diferenciação que existe nos grupos coletivos e, junto com os sujeitos, pensar ações para serem trabalhadas na sala de aula, que contemple diversos elementos que fazem parte da identidade, permitindo assim que os alunos se sintam valorizados.

Neste contexto, o currículo não pode ser visto separado da ideologia e nem da cultura, já que é um espaço de luta, de política e de poder, como aponta Sacristán:

Se a teoria e a prática do currículo devem contemplar a diversidade cultural e a dos seus sujeitos, esta mesma teoria deve fazê-lo com base na pluralidade de pensamentos, considerando que isso é uma realidade, seja no que se refere ao seu aspecto científico, ao grau de maturidade alcançado ao compromisso com a justiça e a igualdade etc. (2013, p.12).

Dessa maneira, é imprescindível que, além do que está expresso nas leis, as escolas e os órgãos de educação responsáveis, como as secretarias de educação, devem construir um currículo escolar que possa de fato atender essa demanda da sociedade, compreender o processo organizacional escolar, como está inserido em seus territórios e que práticas culturais são estabelecidas nesses espaços. O procedimento cultural nessa expectativa abrange que os conhecimentos são estabelecidos pela linguagem. É a cultura que constitui os sentidos, que busca dar significação ao estudado. Segundo esse enfoque, Lopes e Macedo apontam que:

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural [...]. Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção como cotidiana de nossas vidas. Estamos operando como uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação. (2011, p. 203).

Desse modo, o currículo extrapola o fazer pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos, conhecimentos e vivências escolares. E para que esse currículo seja coerente entre si, entre os saberes, entre o saber escolar e a vida real, faz-se necessário que se discuta efetivamente metas comuns, como os temas transversais que nesse contexto são igualmente fragmentados e diluídos nas disciplinas escolares. No entanto, a coerência exige que abandone a fidelidade a especialização e reconsidere o *para quê* e o *para quem* será ofertado esse currículo.

Com isso, propõe-se que a escola possa formular um currículo que adeque e dê relevância às vivências desses coletivos. Nesse sentido, Silva (1996) aborda que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social.

O currículo é uma via de mão dupla com a cultura e com o meio a qual a escola está inserida. Dessa forma, o currículo desenvolvido no espaço escolar pode contribuir com a preservação da cultura local em que está inserida, na medida em que aborde essa trajetória democraticamente. Para Silva, o currículo “é assim um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e sobretudo de contestação e transgressão” (1996, p. 90). Ele coloca que a cultura é a base para elaborar o currículo e, a partir disso, desenvolver uma interação entre o saber popular e os novos saberes. Existem sim ligações muito fortes entre o conhecimento formal e o informal dentro da escola e a sociedade mais ampla, com todas as suas desigualdades. No entanto, nota-se a importância de adequar ao currículo dos coletivos marginalizados que é o conhecimento popular e o cotidiano, que são povos com uma vasta cultura e conhecimento singular, desenvolver a cultura local dentro da sala de aula fortalece o vínculo do aluno com suas raízes históricas e culturais.

Todavia, o desafio para trabalhar um currículo que aborde e respeite as diversidades existente na sociedade é grande. Então, o currículo deve atender a essas demandas para auxiliar os sujeitos no seu reconhecimento e na sua autoafirmação, possibilitando assim discutir em sala de aula o papel desses coletivos na história do Brasil e do mundo. E isso é uma tarefa articulada entre educadores, diretores, escola e membros da sociedade civil. O tratamento das questões identitárias e multiculturais não podem ser vistas como uma obrigação ou como algo fora do indivíduo, mas, ao contrário, a escola deve conceber o aluno como um ser que traz consigo uma carga cultural significativa e cheia de saberes que precisam ser valorizados.

Por conseguinte, é necessário que o currículo escolar traga a cultura dos alunos para dentro da escola para que as tradições locais, os saberes, valores e crenças não se percam no tempo. Outrossim, apenas valorizando as identidades do coletivo é que esses sujeitos se sentirão capazes de produzir conhecimento e de interferir na sua realidade. Assim sendo, a escola estará contribuindo com a formação de sujeitos com uma visão crítica do mundo e com uma mentalidade direcionada para a construção de uma sociedade mais pautada na igualdade, respeito ao próximo, e menos preconceituosa.

Nessa conjuntura, ao sentir-se valorizado dentro do currículo escolar o aluno poderá acreditar em si mesmo e vislumbrar estratégias de superação de conflitos sociais e uma nova maneira de gerir os recursos da natureza e da humanidade. Partindo desse conhecimento, o currículo escolar deve, portanto, reconhecer o saber e as necessidades do contexto social da escola e no qual os alunos estão inseridos. Nessa perspectiva, é necessária uma reflexão

constante da realidade escolar do momento, analisando como acontece o processo educacional, bem como a relação que se precisa estabelecer entre a responsabilidade da sociedade e o papel da escola.

Com isso, a escola tem a possibilidade de iniciar a compreensão das particularidades que constituem o todo, relacionando-as para que se construa uma visão da complexidade da realidade. Agregando realidade e conhecimentos institucionalizados, o currículo pode contribuir para que se passe de uma visão fragmentada para um entendimento global das disciplinas, do processo educativo e do aluno. Desse modo é forçoso um estudo profundo sobre o currículo por parte da direção da escola e dos professores. Para elucidar o diálogo, Sacristán aborda que:

O currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas. [...] O currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar. [...] poderíamos dizer que o currículo dá forma a educação. (2013, p. 09).

Pode se compreender que o currículo ultrapassa a ideia de documento didático. Sua configuração é mais ampla e complexa, pois abarca uma gama de significados e sentidos dentro do ambiente escolar e do processo educacional e social.

No âmbito do trabalho, com uma abordagem multicultural, a escola precisa contemplar em seu currículo as experiências humanas locais em favor da prática educativa, para que haja uma aprendizagem significativa dos alunos. Nesse sentido, sugere-se que o currículo escolar deve ser construído e estudado com bastante cuidado, de modo que possa atender às especificidades do contexto social no qual está inserido, promover a participação efetiva da comunidade, trabalhar a inclusão tanto de temas transversais quanto de temas diretamente relacionados com as práticas sociais da comunidade na qual a escola está inserida. Como por exemplo, desenvolver atividades que promovam a interação entre os conhecimentos tradicionais como as fases lunares, que os quilombolas respeitam essas fases no momento da planta e da colheita, bem como levar moradores mais velhos para dentro da sala de aula, para apresentar a trajetória dos nossos antepassados e a partir disso imbricar o conhecimento tradicional com o conhecimento sistematizado, uma vez que o texto das Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola foi construído ouvindo os quilombolas.

Levando-se em conta que o currículo pode traduzir visões de mundo, reproduzir

crenças e valores, repassar verdades, influenciando diretamente na formação da identidade individual e social, a escolha de conteúdos, o modo de trabalhá-los e que temas transversais entrar na discussão, deve estar a serviço da promoção da cultura local e fortalecimento da identidade. O que se propõe com isso não é o esquecimento ou desvalorização de outros contextos, mas o trabalho paralelo, com a devida importância de cada um.

Isso requer que os professores, diretores e coordenadores escolares estabeleçam uma constante reflexão e discussão a respeito dessas relações e como se manifestam socialmente e na escola, com o objetivo de desenvolver uma maior compreensão dos problemas no sentido de criar condições para se construir um currículo escolar que privilegie os grupos sociais discriminados, nossa história, identidade e cultura.

A partir desse contexto, observa-se que, historicamente, o currículo foi instituído em uma disputa entre política e poder e essa concepção permanece até os dias atuais, visto que as normativas curriculares mudam de acordo com o governo e, conseqüentemente, do grupo que domina o poder. Sobre isso, Sacristán diz:

A política representa um conjunto de ações empreendidas por um ou mais agentes ou instância, a fim de conservar ou ganhar poder para defender seus interesses de outros que os consideram ameaças para o alcance dos próprios interesses. Essa aproximação permite compreender a proximidade entre política e epistemologia, pois mostra que a política não fica a margem dos diferentes momentos e/ou definição curricular. [...] no mesmo movimento, aparece o termo “poder” (uma presença considerada sub-reptícia conforme algumas correntes de análise do currículo). (2013, p. 39).

Contudo, o currículo é um território que representa interesses e ideais de acordo com as concepções políticas e econômicas de quem o forja. Isso confirma que o currículo não é neutro e, muitas vezes, torna-se instrumento de desigualdade de grupos e classes. Existem sim ligações muito fortes entre o conhecimento formal e o informal dentro da escola e a sociedade mais ampla, com todas as suas desigualdades, potencializando assim disputas de poder. Dessa forma, nota-se a importância de adequar o currículo escolar ao conhecimento popular e o cotidiano dos sujeitos que são os autores, tanto dentro da escola quanto no meio social. Com isso, desenvolver a cultura local dentro da sala de aula fortalece o vínculo do aluno com suas raízes históricas e culturais.

O currículo escolar deve ser construído e estudado com bastante cuidado, de modo que possa atender às especificidades do contexto social no qual está inserido, promovendo a participação e inclusão efetiva da comunidade. Maria da Glória Gohn aponta que:

A nova escola deve reconhecer a existência de demandas individuais e coletivas, orientar-se para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças. Deve aumentar a capacidade dos indivíduos de serem sujeitos, de compreender o outro em sua cultura. (2005, p. 108)

Com isso, compreende-se que o currículo escolar não é um simples documento, pois ele congrega em si o tipo de educação, de sujeito e de sociedade que queremos, configurando assim um documento essencial para auxiliar a escola de ser excludente para inclusiva, na medida que é pensado para emancipar o sujeito e não para ser um documento frio que busca servir apenas as estatísticas de políticas públicas verticalizadas. Para Arroyo “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola, [...] por causa disso é o território mais politizado, inovado e ressignificado” (2013, p. 13). Podemos perceber isso por meio das diversas diretrizes curriculares construídas no âmbito da educação ao longo do tempo. Quando se observa essas diretrizes, evidencia-se claramente a política do poder. No livro, *Currículo, território em disputa*, Arroyo aponta que a função do currículo, uma vez que nele as grades curriculares desempenham tanto uma dupla função, a de proteger o que guardam e a de não permitir a entrada em recintos fechados, o autor remete-se ao fato de que muitas vezes o currículo posto não deixa abertura para a entrada de novos conhecimentos.

Uma preocupação do currículo é questionar o que a escola tem feito dos alunos, ou seja, é preciso questionar que tipo de educação está sendo ofertada para os alunos que serão a geração do amanhã. Nesse contexto, para Zigmunt Bauman, “A ideia de educação significava o dever e direito do Estado de formar seus cidadãos e guiar sua conduta. Representava o conceito e a prática de uma sociedade administrada” (2010, p. 102).

Portanto, pode-se perceber que o discurso na disputa de poder dentro de um currículo é uma forma de disciplinar os sujeitos, tirar o poder da escola, educar para os sujeitos e impor uma ideia que seja de ordem de obediência, retirando a liberdade e, conseqüentemente, negando a emancipação tanto da escola quanto do aluno. Isso pode ser evidenciado com os currículos verticalizados, em que, muitas vezes, as secretarias de educação impõe currículos pensados dentro de gabinetes, sem levar em consideração a realidade das escolas e dos seus sujeitos. Compreende-se que o currículo é cheio de tensões e significados, que abarca relações de poder e de espaço e que envolve aquilo que somos e o que nos tornamos.

Destarte, a evolução e as atuais perspectivas do currículo seguem a orientação antropológica, quando se discute o multiculturalismo, a inclusão e o respeito às diversas

culturas. É nesse contexto multicultural que essa pesquisa se assenta na teoria pós-crítica, pois entendo que essa teoria busca um currículo multicultural, levando-se em conta a identidade, a alteridade e a diferença dos seus autores; dispõe-se a entender, reverenciar e aceitar as diversas culturas em sua volta.

É no currículo que se pode ver a questão da hierarquia estabelecida entre possíveis disciplinas, por exemplo, constituindo-se em espaços de poder, pois alguém centraliza uma ordem que sobrepõe uma disciplina melhor e mais importante que a outra.

De acordo com Bauman:

A luta pela ordem não é a luta de uma definição contra outra de uma maneira de articular a realidade contra uma proposta. É a luta da determinação contra a ambiguidade, da precisão semântica contra a ambivalência da transparência contra a obscuridade, da clareza contra a confusão. A ordem como conceito, como visão, como propósito, só poderia ser concebida para o discernimento da ambivalência total, do caso do caos. O outro da ordem não é uma ordem: sua única alternativa é o caos. [...], os tropos do outro da ordem são: a definibilidade, a incoerência, a incongruência, a incompatibilidade, a ilogicidade, a irracionalidade, a confusão, a incapacidade de decidir a ambivalência. (1999, p.14).

O currículo, ele tem a função de criar uma subjetividade tanto no professor quanto no aluno, pois sua natureza é epistemológica e social, não podendo se dissociar do aspecto político, ou seja, ele apresenta a missão da escola de forma subjetiva.

O multiculturalismo, que se conceitua no ideal almejado dentro da teoria pós-crítica do currículo, porém na prática a homogeneização cultural, tenta equalizar todas as culturas, com as questões posta pela sociedade em geral. A importância de se contemplar um currículo que respeite as diversidades em sala de aula confirma-se ao gerar o respeito e a valorização do multiculturalismo.

Para Candau “o multiculturalismo parte da afirmação de que quando enfatiza a assimilação termina se por negar a diferença ou por silenciá-la”. (2013, p. 26). Dessa forma, é de grande valia reconhecer a educação da cultura em sala de aula, apontando sempre em seu conteúdo seus valores, hábitos, porque é necessário que o currículo trabalhe esses conhecimentos para que o aluno possa compreender melhor o contexto em que vive e em que está situado.

Dessa maneira, é crucial respeitar e mediar os conhecimentos que cada aluno traz consigo, pois vivemos em um país multicultural. Partindo da premissa que vivemos em um

país multicultural essa ação pode contribuir para valorização e reafirmação da cultura local dos sujeitos envolvidos. A partir desses pressupostos, pode se perceber a importância do papel docente, o quanto a forma de ensinar, como ensinar, contribuem no aprendizado de seus alunos. Para corroborar com o mencionado, para Sacristan “A escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O currículo é a expressão e a concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições que determina esse projeto” (2013, p.10).

Nesse hiato, é responsabilidade da escola fazer do currículo uma porta para o conhecimento de mundo em todas as esferas da vida, proporcionando aos discentes tornarem futuros cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres, uma vez que o currículo define o tipo de educação que será oferecida e o tipo de sujeito que será formado. Desse modo, é preciso haver uma parceria entre a escola e comunidade com o objetivo de perdurar as tradições existentes: como religiosidade, costumes, e trajetória da comunidade, intercalando a tradição com os novos saberes.

Quando se fala em cultura e identidade local, estes conhecimentos são menos retratados; os espaços de aprendizagem não são apenas físicos e não são só as concepções letradas que devem ser valorizadas na construção dos referenciais da educação. Para essa construção, existem os elementos essenciais como estruturação do currículo escolar, uma formação específica de professores, elaboração de material didático e a participação dos sujeitos que são os beneficiários dessa educação. A partir dessa parceria os sujeitos dessa realidade irão se afirmar como pertencentes da sua realidade respeitando e buscando a sua cidadania.

Nesse ínterim, o bom desempenho escolar do aluno só é obtido se as duas mais importantes instituições de formação de valores do indivíduo percorram esse caminho unidas, independentemente das dificuldades encontradas na relação entre os saberes trazidos pelas experiências vividas pelos alunos e uma nova aprendizagem ministrada pelos educadores. A escola e a comunidade devem manter uma parceria para, assim, complementar o saber adquirido a partir de conhecimento vivido pela criança na vida familiar com o conhecimento sistematizado. Apple aponta que:

As lutas educacionais estão intimamente vinculadas aos conflitos em áreas econômicas, políticas e culturais mais amplas. Assim, a influência crescente de posições direitistas em cada uma dessas áreas é acentuada e tem tido grandes efeitos na educação e nas políticas da identidade e da cultura, nas disputas sobre produção, distribuição e recepção do currículo, bem como nas relações entre mobilizações nacionais e internacionais. Juntos esses

domínios formam o “palco” em que se encena atualmente o teatro político da educação. (2008, p. 19).

Partindo dessa conjectura, percebe-se que é preciso que a comunidade vivencie a realidade de vida dos seus alunos; enquanto que esses devem se sentir primeiramente compreendidos e não menosprezados, recepcionados e não rejeitados, pela instituição escolar, além de que esta última possa fazê-los sentir-se reconhecidos e fortalecidos enquanto sujeito detentor de saberes e conhecimentos singulares.

A parceria entre a comunidade/escola deve procurar desenvolver seus conhecimentos juntos priorizando sempre o bom aprendizado do aluno. Desta forma, as relações entre a comunidade e a escola ficam mais estreitas e, tanto uma como a outra, têm como sugerir ou questionar a participação das duas na formação do indivíduo e fazer com que esta formação seja a melhor possível para que, no futuro, esses alunos estejam enxergando um amanhã além da vida escolar, para que as escolas não formem só estudantes, mais também cidadãos comprometidos com o futuro da sociedade e consciente do seu lugar e do seu papel no mundo.

Ademais, pensar em currículo que respeite as diversidades leva a outro ponto importante na educação, que é a formação específica para o professorado que atende a escola, uma vez que os processos educativos estão em constantes mudanças, sendo necessário o professor está atualizado. A parceria entre o saber popular e o conhecimento sistematizado abarca um melhor suporte no processo educativo da criança. Para Sacristan “o currículo efetivo é, em grande parte, o que as crianças e os jovens assimilam em contextos, espaços e momentos de aprendizagem fora da escola” (2013, p.13). As duas são referenciais que dão sustento ao apropriado desenvolvimento do aluno desse modo, quanto melhor for à relação entre ambas, mais adequada e expressiva será o desenvolvimento escolar dos alunos.

Contudo, a interação e colaboração da comunidade na educação formal dos filhos necessitam ser cotidianamente tendo consciência que a vida familiar e a vida escolar se completam. Desse modo, as famílias, em parceria com a escola, andando como uma via de mão dupla, são peças essenciais para o bom desempenho completo do aluno e logo são colunas indispensáveis para a construção social dos sujeitos, promovendo assim um currículo inclusivo.

No entanto, para atender e desenvolver uma educação que respeite a multiculturalidade e que propicie ao aluno um conhecimento a partir das suas vivências, é imprescindível que a escola se proponha a conhecer as engrenagens que faz o currículo andar, buscando uma formação específica para, assim, atuar e fazer da sua práxis pedagógica um

instrumento de perpetuação e respeito ao sujeito na sua totalidade.

A partir do momento em que a escola abre espaços e cria mecanismos para seduzir a família para o espaço escolar, novas chances surgirão para que seja desenvolvida uma educação de qualidade, apoiada exatamente pela parceria comunidade e escola. Essa parceria precisa ter como ponto inicial a escola, pois, os professores, nesse contexto, têm um conhecimento mais sistematizado do que os sujeitos, assim sendo, cabe à escola promover o início dessa relação e promoção. Os sujeitos, na maioria das vezes, desconhecem como funciona a escola, também não têm entendimento sobre as particularidades do desenvolver-se cognitivo, social, moral e afetivo, tampouco entendem o processo de ensino-aprendizagem, muito menos entendem a importância do seu conhecimento para se construir um currículo singular.

Assim sendo, a conversa entre a comunidade e a escola tende a cooperar para uma estabilização no desenvolvimento escolar dos alunos. Desse modo, compreende a importância da escola encontrar formas que sejam competentes para se compartilhar com as famílias, procurando auxiliá-las a descobrir a importância do seu conhecimento popular. Por exemplo, a escola mostrar, de forma efetiva para as famílias, que a estrutura de organização do quilombo, seus costumes e tradições são partes importantes da sua cultura e merece ter espaço no currículo escolar da escola, pois são conhecimentos fundamentais para que seus filhos tenham acesso. Do mesmo modo, é plausível colocar uma condição de parceria e confiança recíproca condições primordiais para o acontecimento do processo educativo. No entanto, esta relação necessita ser fortalecida no cotidiano, com a democratização do ensino.

Podemos compreender, então, que o currículo ultrapassa os limites de um documento didático fechado, sua configuração é baseada na construção coletiva, pois perpassa pelos mais variados espaços formativos do aluno.

É formidável ressaltar que a educação é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Botelho diz: “Atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar alunos e professores para o exercício da cidadania (2000, p. 14)”. Para Bell 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” (2013, p. 25). Diante disso, para que exista de fato um trabalho voltado à realidade da comunidade é necessário que o currículo proposto tenha sido elaborado pensando nessa diferenciação que existe e junto aos atores da sociedade pensar ações para serem trabalhadas na sala de aula por meio de diversos

elementos, permitindo assim que os alunos se sintam valorizados. Sendo assim, é imprescindível que além do que está expresso nas leis, as escolas e os órgãos de educação responsáveis leve em consideração a pauta agora exposta.

Desse modo, só é possível descolonizar o currículo e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e as formas como são produzidos, por isso não dá para discutir currículo sem citar política e ideologia, pois currículo e prática pedagógica se desenvolvem mutuamente e o professor se desenvolve conjuntamente dentro de sua prática.

Outrossim, a política curricular analisada no contexto multicultural está relacionada com as relações de subordinação e dominação implícita na sociedade. Observa-se, com isso, como os sujeitos entendem o poder e sua complexidade, uma vez que a educação é uma relação de poder e isso fica explícito quando o conhecimento de um determinado grupo é declarado oficial e outros conhecimentos são declarados menos importantes. As políticas de alguns grupos são colocadas em práticas e outras não, os grupos que são respeitados e têm um lugar de fala reservado são os grupos que tem dinheiro e, conseqüentemente, dominam o poder. Entender quem tem poder dentro do Estado é preciso para compreender a política denominada por Apple de “política cultural”. Vislumbrar essas relações é algo necessário; porém não é apenas para olhar, mas para intervir, atuando como voz para as pessoas que foram silenciadas, segundo Apple, em entrevista promovida por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Uberlândia: “todos tem voz, os subalternos sempre falam, o que acontece é que os grupos dominantes não ouvem”.

Um currículo pensado na pós teoria crítica contribui com o trabalho dos professores, no contexto do ensino e da formação docente. São necessárias mudanças, derrubar as “paredes” que engessam o currículo. Partindo desse pressuposto, pode se dizer que o currículo deve conter e respeitar o capital cultural existente. É por meio do currículo e, dependendo de como esse é posto, que o sujeito terá acesso ao objeto do conhecimento; é justamente nessa disputa política, ideológica, que se instaura o poder e esse poder define se existe mercado para qual currículo.

Logo, a cultura escolar compreende a relação entre a escola e a cultura que se produz e reproduz no ambiente escolar, a partir dos sujeitos atuantes. Segundo Barroso:

A escola tem como finalidade transmitir os princípios de uma cultura geral, de uma geração para outra, através de um processo de aculturação, específico que permite passar de uma cultura familiar e de grupo para uma cultura global e social. Nesse sentido a cultura escolar não seria mais do que

uma espécie de subcultura da sociedade geral. (2012, p. 3).

O autor discute a relação da cultura dos sujeitos e da escola, pois existe a cultura organizacional da escola e a cultura do cotidiano dos sujeitos e ambas devem ter visibilidade dentro do contexto.

Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental para combater práticas racistas. Ela pode contribuir, a partir de políticas educacionais e diretrizes curriculares avançadas, para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, de respeito às diferenças de cor, na perspectiva de valorizar a identidade étnico cultural dos sujeitos. Mas a escola também faz parte do sistema, e ela própria precisa estar atenta ao problema racial brasileiro:

Um dos lugares fundamentais para a construção da identidade do indivíduo desde a infância é a escola. Infelizmente, é também um dos lugares em que o preconceito e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete os processos sociais da sociedade em que o indivíduo está inserido (CAMARGO; FERREIRA, 2011, 378).

A educação escolar quilombola visa, dentre outros objetivos, legitimar a importância das lutas travadas pelos negros na sociedade brasileira, enaltecer seus valores culturais, propiciando o empoderamento político e o fortalecimento da identidade negra. Em outras palavras, combate a ideologia racista presente na sociedade, ao qual o afrodescendente tem que lidar em diversas instâncias sociais, tão forte que ele mesmo passa a se ver como inferior.

As pessoas negras, submetidas a um processo de desvalorização constante, tendem a se identificar com uma minoria estigmatizada, sob os rótulos de inferiores, desprovidos de beleza, pobres e incapazes, e fazem parte do segmento da população brasileira que talvez mais sofra o efeito da discriminação e do preconceito, sempre encobertos por frases e gestos ambíguos. Desde a socialização primária, o brasileiro afrodescendente está submetido a ideologias que o compelem a repudiar, diariamente, sua negritude, elegendo um modo branco de ser e viver. Desenvolve, dessa maneira, uma posição submissa de aceitação e incorporação de valores ditados como ideais por uma sociedade branca que, simultaneamente, desqualifica suas qualidades e valores étnicos, milenarmente construídos. (CAMARGO; FERREIRA, 2011, p. 387-388).

Um currículo ajustado coerentemente às atuais demandas políticas, sociais e culturais das comunidades quilombolas contribuirá para fortalecer o sentimento de pertencimento do negro a sua localidade, bem como desenvolver práticas que coloque o sujeito como centro do próprio conhecimento, equipara seus saberes aos conhecimentos hegemônicos. É por essa

invisibilidade do currículo, com temáticas como as relações étnico raciais e racismo, que se faz necessário a defesa de um currículo na perspectiva da teoria pós-crítica.

No entanto, desenvolver um currículo pautada na teoria mencionada acima, é preciso entender sobre racismo e antirracismo, porque o racismo tornou-se um grande problema social dentro da sociedade atual, pois ele resiste e, conseqüentemente, as mais diversas formas de segregação das pessoas negras e pardas. Nessa conjuntura, para Rocha:

Embora a ciência tenha comprovado que, do ponto de vista biológico, não há raças e sim uma única raça, a humana, os índices de desigualdades raciais tendem a revelar o quão distante estão as conclusões da ciência genética, da realidade vivida pelas pessoas que carregam em seus corpos as marcas de ancestralidade africana. Em sociedades em que manifestações racistas convivem com o discurso da democracia racial, os mecanismos jurídicos que condenam tais atitudes não têm dado conta da magnitude do preconceito e da discriminação racial (ROCHA, 2016, p. 7).

Compreende-se o conceito de racismo como “(...) discriminação que tem a raça como fundamento, (...) que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (ALMEIDA, 2020, p. 32). Dessa forma, o racismo sempre privilegia os grupos hegemônicos, desfavorecendo assim a outra parte, que normalmente são os negros que, por sua vez, luta constantemente contra todo tipo de racismo e preconceitos sofridos. Esse é o recorte do racismo no Brasil e subverter toda essa engrenagem tem sido a rotina desses grupos.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIMENSÕES POLÍTICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Para iniciar é preciso conceituar o termo quilombo e, por conseguinte, comunidade quilombola, entender a sua conceituação legal e histórica. O termo quilombola foi integrado ao artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), conferindo direitos aos remanescentes de comunidades de quilombo, após muitas lutas. As ADCTs são normas que instituem a transição entre uma ordem jurídica antiga e uma nova legislação.

De acordo com o Decreto 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, no artigo 2º, os quilombos são “grupos étnicos raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”. O decreto tem sido um parâmetro para a definição de Quilombos, para sair da definição colonial, em que definia os quilombos como agrupamentos de escravos fugidos.

Essa duplicidade processual, envolvendo o reconhecimento do território quilombola e a construção da identidade, materializada na luta pela terra, assim, no fazer da luta, da pressão pelo reconhecimento de seu território, faz com que o sujeito se conscientize e se torne agente do processo de transformação.

Dessa forma, com o intuito de conquistar a titulação definitiva do território, os vínculos entre os sujeitos se fortalecem, criam e recriam a sua identidade e, ao transformarem sua condição material, modificam sua condição imaterial. Para Sarita Albagli, “sentimento de pertencimento é um modo de agir no âmbito de um dado espaço geográfico” (2004, p. 26). Em outras palavras, significa a caracterização de uma noção de territorialidade, onde as relações sociais e localidades estão interligadas, fortalecendo o sentido de identidade, e refletindo um sentimento de pertencimento.

Hall corrobora e aponta que a identidade é um conjunto de representações culturais, formadas em espaços específicos, “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (1999, p. 50). O autor enfatiza que as identidades se constroem em um determinado lugar, situado histórico e geograficamente. A construção da identidade da população negra pressupõe o regaste de uma cultura negada em prol de interesses dos brancos, pois no processo de mestiçagem o objetivo era justamente o

projeto do branqueamento para engessar a cultura negra. Dessa forma, como afirma Hall (1999), a cultura popular negra acaba por esbarrar em contradições, porque mesmo que haja esforços por parte do negro para afastar da cultura dos dominados a exposição de elementos e produtos do colonizador se sobrepõe as culturas do dominado. Por isso, a construção da identidade negra se engendra à medida que ele vai percebendo seu espaço no mundo, a auto atribuição é um percurso a ser constituído pelos sujeitos.

Seguindo essa linha de estudo, destaca-se que a cultura do grupo é dada por sua identidade social que o distingue dos demais, e ao mesmo tempo em que os torna igual por manterem essa constância na diversidade, constituída nas trocas entre seus indivíduos no decorrer da vida. A identidade de um povo é seu maior legado, e ela se compõem nos pequenos gestos e ações. A importância de conhecer a si e o seu grupo para construir um respeito as outras culturas é colocada por Ubiratan D'Ambrósio assim:

Como explicar o que se passa com povos, comunidades e indivíduos no encontro com o diferente? Cada indivíduo carrega consigo raízes culturais, que vem de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade. O indivíduo passa alguns anos adquirindo essas raízes. Ao chegar à escola, normalmente existe um processo de aprimoramento, transformação e substituição dessas raízes. Muito semelhante ao que se dá no processo de conversão religiosa. (2002, p. 41)

Observa-se que D'Ambrósio afirma a respeito do encontro de diferentes culturas provocarem conflitos entre os sujeitos de determinados grupos, e esses conflitos só podem ser combatidos com o conhecimento do indivíduo a respeito de suas próprias ascendências culturais na produção de conhecimento. O autor ainda chama atenção para a agressão simbólica que acontece quando a criança chega à escola e sofre a violência de ter sua cultura abafada em nome de outra imposta por uma elite que oprime e poda as culturas dos mais fracos, oprimindo saberes tradicionais para assegurar um pequeno grupo no poder.

Assim, a identidade quilombola é pressuposto, fundamento, condição necessária para a manutenção e reprodução no território. Ou seja, essa identidade apresenta-se essencialmente como política. As comunidades quilombola impõem a necessidade de materializar a reprodução do modo de vida tradicional por meio da luta pela terra.

Nesse cenário, vale ressaltar que o Brasil é constituído por diversos povos. Os vários segmentos da sociedade se apresentam com identidades coletivas próprias. Aproximadamente oito milhões de habitantes do Brasil fazem parte de povos e comunidades tradicionais, dentre esses, cerca de dois milhões são quilombolas e residem no quilombo, segundo o Centro de

documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES, 2008).

Conforme o Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, povos e comunidades tradicionais são:

Comunidades culturalmente individualizadas e que se auto declaram como tais, que têm formas únicas de organização igualitária, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, usando informações, inovações e práticas suscitados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Desse modo, a forma como as comunidades quilombolas lidam com a terra e se organizam está diretamente ligado com as tradições e os conhecimentos passados de geração em geração. E são esses conhecimentos e técnicas que definem a maneira como e quando os sujeitos irão atuar no seu trabalho. Quanto à questão da propriedade coletiva da terra e das questões culturais em relação aos quilombolas, o artigo 68 da Constituição Federal (CF) de 1988, instituído no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), determina:

Aos Remanescentes das Comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado, emitir-lhes os respectivos títulos. Garantindo também os direitos culturais, definindo como responsabilidade do Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes. (BRASIL 1988)

Portanto, entende-se que:

Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativeiro e da organização de uma sociedade livre [...]. O quilombismo se estruturava em formas associativistas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo (NASCIMENTO, 2002, p. 264).

Nesse sentido, os saberes tradicionais existentes nas comunidades quilombolas constituem-se de diversificadas atividades desenvolvidas, a crença na natureza e nos seres aos quais eles respeitam, tudo isso forma esse saber fazer que o autor aborda, pois é através desses saberes que o fazer do povo quilombola acontece. É importante destacar que as comunidades quilombolas nos seus saberes e fazeres se diferem entre si, ou seja, elas não são um grupo homogêneo.

A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), por sua vez, define Quilombo como:

Grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista” (BRASIL, 2015).

Para Munanga “o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo)” (1996, p. 58). Os bantus abarcam um conjunto de diversos povos de uma mesma origem linguística, que foram escravizados no Brasil, como os lunda, mbundu, ovimbundu, imbangala, e kongo, que residem sobretudo nas regiões entre o Zaire e Angola. Desse modo, para entender a definição da formação dos quilombos no Brasil, precisa-se conhecer suas raízes entre os bantus nos séculos XV e XVII.

A palavra quilombo tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhagens e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigo (MUNANGA, 1996, p. 60).

Com as diferentes influências e ajudas dos diversos povos bantu, o quilombo tornou-se uma instituição transcultural, acrescentando, dessa forma, a estrutura centrada nos campos de iniciação dos ovimbundu, fundamentada no comando de um guerreiro entre guerreiros, regidos por uma rígida disciplina militar.

Ao confrontar o quilombo brasileiro ao africano, Munanga destaca as paridades entre os dois modelos.

Pelo teor, o quilombo brasileiro nada mais é que uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos aprisionados para se resistir a uma estrutura escravista, pela implantação de uma outra estrutura política onde se descobriram todos os explorados. Escravizados, rebelados, articularam-se para fugir das senzalas e tomaram partes de territórios brasileiros não-habitado, na maioria das vezes de ingresso complicado. Como os africanos, eles transformaram esses espaços em territórios de resistência. (1996 p. 63).

Para o autor, a reconstrução do quilombo no Brasil agrega também o conhecimento militar de origem africana, ou seja, a comunidade quilombola é composta de um povo que resistiu as mais diversas lutas e que conseguiu, na coletividade, organizar-se de forma

consistente para vencer as adversidades.

As áreas de quilombos existem no Brasil desde o período colonial e foram manifestações de resistências. A maior parte dessas comunidades quilombolas está centrada no meio rural, onde residir e trabalhar na terra, extraindo dela o seu sustento e da família, foi uma das táticas utilizadas pelos quilombolas para a sobrevivência. Para os quilombolas, a relação e o manuseio com a terra abarca uma compreensão de educação cultural, atrelada na dinâmica da vida: conhecer as fases lunares, as sementes e os tempos de plantar e de colher, os ciclos da chuva e as formas de aproveitamento de água, a cultura de certas plantas e animais. Nesta perspectiva, a comunidade desenvolve uma prática específica sobre a educação.

2.1. Dimensão educacional

No âmbito político, até o ano de 2003, muito pouco havia de progresso no campo das políticas públicas. O que se entendia, no senso comum, a ideia de que era um grupo da sociedade referenciado pela pobreza, pela escassez, visto como grupos excêntricos sem tomar partido de nada. O poder público focava apenas no âmbito cultural, com a Fundação Cultural Palmares.

Em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Promoção de Políticas para Igualdade Racial (SEPPIR), que tinha a responsabilidade de articular, junto aos ministérios, as reivindicações das comunidades quilombolas. De acordo com esse passo importante, Arruti enfoca que “de quase folclóricos, enfim, os quilombolas tornam-se ativistas incômodos, localizados no mapa político nacional, em algum lugar entre trabalhadores sem-terra, os indígenas, as favelas e os universitários cotistas.” (2010, p. 28). O autor aborda que até então os quilombolas que eram vistos e reconhecidos como excêntricos folclóricos, mas que passara a ser preocupação do governo.

Nesse sentido, a educação direcionada para a população quilombolas iniciou-se por meio de lutas e reivindicações dos movimentos sociais, dos sujeitos envolvidos e pertencentes a essa realidade, além do movimento negro, que teve uma contribuição importante, e o movimento quilombola, o qual teve um protagonismo centralizador em busca de uma reparação. Isso se deu porque esses sujeitos foram acessando informações e foram percebendo o seu lugar histórico social.

Segundo Miranda:

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, consequentemente, no sistema escolar. (2012, p. 374).

A autora se remete ao fato que para que houvesse uma ancoragem legal e se transformasse em modalidade, houve um caminho que foi percorrido por atores coletivos em busca de desestabilizar e desmistificar os estereótipos, a forma menosprezada que levou a população negra a não ter o direito de escolha.

A discussão a respeito da educação quilombola enquanto campo de política educacional. iniciou em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília. Na ocasião, houve uma proposta para incluir a educação quilombola como modalidade da educação básica e pela instituição das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, a partir das deliberações da CONAE nos anos posteriores. Em 2011 e 2012 foram discutidas e construídas as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (DCEEQ), sendo aprovada em 2012. No período da construção, foram realizadas três audiências públicas, escolhidos estados que, segundo as pesquisas, possuíam um maior número de comunidades quilombolas. O objetivo das audiências foi para dar voz e vez para os quilombolas e promover uma aproximação do poder público com as questões quilombola. Seguindo essa lógica, a primeira audiência aconteceu no Estado do Maranhão, na cidade de Itapicuru Mirim, a segunda aconteceu na Bahia, na cidade de São Francisco do Conde e a terceira aconteceu em Brasília e foi um marco histórico, pois o Conselho Nacional de Educação recebeu os Quilombolas, dentro da sua sede, abrindo espaço para movimentos sociais, quilombolas, professores, pesquisadores, estudantes, poder público e a população em geral. Esse movimento foi importante, pois, como o autor Boaventura Souza Santos chama de sociologia das ausências e das emergências, essas audiências deram espaço para os grupos invisibilizados historicamente.

Mas foi com a lei criada em 2003 que deu início ao pensamento e propostas em políticas educacionais. A escola, como o todo, passou a refletir, e quando pensamos em escola, estamos abrangendo os professores, os alunos e a comunidade quilombola, pois esses também se colocam no contexto escolar. Essa normativa legal diz respeito a Lei 10.639/2003, que foi regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação CP03/2004 e pela resolução do Conselho Nacional de Educação, CP01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira. O plano nacional de implementação dessas diretrizes foi

aprovado pelo MEC em 2009. Tanto a normativa 10.639, quanto a 11.645, possuem um caráter afirmativo e diz respeito a toda população negra existente no País. São leis nacionais que dizem respeito à população negra mas também a todos os brasileiros, uma vez que essas normativas estão imbricadas na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96).

Desse modo, Toniosso aborda que:

As profundas desigualdades de oportunidades a que estava submetida à população afrodescendente no Brasil e explicitam a falácia da democracia racial existente nos diversos níveis do sistema educacional. Essa constatação está em consonância com as históricas reivindicações do Movimento Negro, que influenciaram a aprovação de uma série de mudanças na legislação educacional, incluindo a lei nº 10.639/03. (2011, p. 38).

A Constituição e a deliberação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica foi um marco na garantia dos quilombolas de ter o seu direito a valorização e reconhecimento assegurado por lei. Essa normativa possibilitou uma reflexão política e social, dando visibilidade ao povo negro e a sua cultura.

A educação escolar quilombola está pautada numa legislação específica e para que ela seja de fato implementada precisa, além de uma infraestrutura escolar adequada, de uma formação específica para os professores e participação da comunidade local na vida escolar. Noutras palavras, essa modalidade educacional visa à formação dos sujeitos no ambiente escolar, buscando trabalhar, junto à comunidade, as questões da diversidade cultural, dos saberes e dos costumes para assim promover a autoafirmação identitária e cultural, bem como o encontro do sujeito com a sua história.

Um documento primordial na educação brasileira, atualmente, sobre a temática, é a Resolução nº 08 de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, representando um marco histórico em relação à educação quilombola escolar e as lutas do movimento negro no Brasil. Nesse caso, o documento estabelece a seguinte atribuição:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatório;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;

- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h) da territorialidade.

II-compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância. III – Destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012).

O documento esclarece quais as atribuições referentes à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, resultantes das manifestações e contribuições do movimento negro, das lideranças quilombolas, de pesquisadores e órgãos da educação. A educação escolar quilombola é uma tradução dos saberes e fazeres do quilombo para uma normativa legal, na tentativa de aproximar a vivência histórica cultural desse coletivo e, partindo dessa premissa, entende-se a educação quilombola como uma ação afirmativa que visa uma correção histórica que recai sobre essa parcela invisibilizada por muito tempo na sociedade.

Vale ressaltar que, diante do exposto nas normativas, diretrizes e nos pareceres, a educação quilombola não se constitui a parte, ela está integrada na educação básica e, dessa forma, ela promove dentro da educação básica uma leitura diferenciada, pontuando como o ensino deve ser posto em prática para esse determinado grupo. Assim sendo, a educação escolar quilombola, dentro da educação básica, diz respeito às escolas que estão situadas no território quilombolas e as instituições de ensino que não estão dentro do espaço quilombola, mas recebem uma parcela significativa de estudantes oriundos das comunidades quilombolas.

As determinações apresentadas nesse documento estabelecem a Educação Quilombola como política pública fundamental às comunidades quilombolas em interface com sua produção cultural, social, política e econômica. E no que se refere ao Ensino Fundamental fica estabelecido as seguintes atribuições:

Art. 17 - O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade devem constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnica racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º (...)

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:
I- A indissociabilidade das práticas educativas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida.

II- A articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III-Um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os

modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV-A organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização compreendidas como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução (BRASIL, 2012).

Como de direito, estabelecido por lei, o Ensino Fundamental em comunidades quilombolas hoje deve garantir um conhecimento no espaço escolar articulado com os saberes tradicionais e as práticas socioculturais das populações quilombolas, com vistas no processo educativo que atenda as especificidades da cultura e da identidade étnico-racial do povo quilombola. Nesse caso, de acordo o que está exposto em lei sobre a atribuição dos currículos da educação básica na educação escolar quilombola, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola trazem algumas determinações como:

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. §1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012, p. 34).

Diante das atribuições estabelecidas pela Resolução n. 08, de 20 de novembro de 2012, o currículo escolar quilombola tem que ser construído abrangendo valores e interesses das populações quilombolas no que diz respeito aos seus saberes e tradições. Tal documento ainda coloca em seu art. 35, que:

I- garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas; II- implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004. III- reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana. [...] V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (BRASIL, 2012, p. 34-35).

O currículo escolar quilombola, de acordo com a legislação, ainda reforça o que está

estabelecido pelo Plano Nacional da Educação para as relações étnico-raciais e a importância que apresenta a Lei 10.639/03. O documento vem garantir a necessidade em se trabalhar nas escolas quilombolas a construção de um currículo que permita aos alunos conhecerem suas raízes históricas. Ou seja, essa normativa vai repensar os currículos da educação básica nas instituições privadas e públicas, pois, historicamente, o negro não teve espaço na educação como se pode observar na referência que existe nas Diretrizes Curriculares para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, mecanismo da existência dessa opressão.

Visto isso, pode-se perceber que todo esse processo de normativas, voltadas para a educação quilombola, teve e tem um percurso cheio de lutas e reivindicações por parte do coletivo (movimento negro e movimento quilombola), no âmbito político e social, pois foi preciso desconstruir e quebrar muitos preconceitos em volta da população negra e, conseqüentemente, quilombola, e durante sua construção para se tornar normativa, houve diversas discussões no âmbito político e social, que tiveram embates significativos como as audiências citadas acima.

Logo, pensar a educação escolar quilombola é compreender que esses modos próprios de viver, de construir, de se relacionar tanto com o trabalho, com a terra quanto com a tecnologia, tem que está integrado ao currículo da escola, não dá para comparar a educação quilombola com outras, pois ela se constrói nas especificidades particulares de cada comunidade.

Refletir sobre educação quilombola sugere perceber as relações existentes no cotidiano das pessoas, bem como a sua forma de organização. Em linhas gerais, pode-se apontar que a educação quilombola é entendida como um processo vasto na qual envolve a comunidade, as relações entre si, à família, o trabalho coletivo e a escola, uma vez que se entendem que a educação é imprescindível e está presente em toda e qualquer sociedade.

Analisando que a educação é um dos direitos básicos para o desenvolvimento do ser humano, os remanescentes de quilombos estão batalhando para se apoderar não só do direito ao ingresso escolar, mas especialmente às condições de conservação e bom aproveitamento e poder atuar para a construção de uma escolarização que contemple sua história, identidade, cultura e valores ancestrais. Seguindo esse viés, a educação quilombola está fundamentada:

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

Contudo, chegar até aqui foi árdua a caminhada e manter a busca por esse espaço escolar direcionado a esse coletivo, continua sendo uma luta difícil que todos os militantes quilombolas buscam, enfrentando todo o tipo de preconceito de parte da sociedade. Após a promulgação das normativas e das políticas públicas de reparação, mais uma vez a sociedade foi enfática no seu preconceito rotulando assim os quilombolas como incapazes ou inferiores, dependentes da ajuda do governo, ou seja, é difícil assumir os anos de segregação que a sociedade nos impôs; é mais fácil para a sociedade entender que o governo está “dando” do que entender que o poder público está na verdade devolvendo ou minimizando tudo o que lhes fora tirado. Um exemplo disso são as falas preconceituosas sobre cotas, sobre meritocracia e uma fala emblemática, que denota essa insistência de diminuir o povo negro e quilombola, foi o discurso do Deputado Jair Bolsonaro, hoje ocupante da cadeira da presidência do País, em que, no ano de 2017, em uma reunião, esse senhor ofendeu e depreciou a população residente nas comunidades quilombolas, quando falou que “o afrodescendentes mais leve lá pesava sete arrobas, não fazem nada, eu acho que nem para procriar serve mais, não fazem nada”¹. A fala tem um claro propósito de ridicularizar e desumanizar as comunidades quilombolas. Essa fala é a expressão clara de que o preconceito acerca das comunidades quilombolas está enraizado na sociedade e que é preciso que lutemos a cada dia para mostrar que somos capazes e somos detentores de direitos. Nesse sentido, Figueiredo sinaliza que:

Ao contrário de outros grupos cujos direitos foram garantidos na Constituição de 1988, as comunidades quilombolas, entendidas aqui como grupos étnicos de ancestralidade negra com historicidade e territorialidade próprias, quaisquer que fossem os nomes pelos quais se chamavam ou eram chamadas, não haviam organizado suas demandas no plano nacional antes da Constituição de 1988. (2011, p.42).

A visão de Figueiredo vem desmistificar essa ideia retrograda e violenta de Bolsonaro, à medida que enfatiza os privilégios oferecidos a uma parte da sociedade em detrimento da segregação dos negros. O autor aponta ainda que:

As lutas em torno dos direitos das comunidades negras rurais são formuladas, via de regra, em um campo caracterizado pela liminaridade: por um lado, tais direitos são afirmados em torno da terra, entendida como meio de produção e reprodução dos grupos; por outro, trata-se do reconhecimento de uma identidade coletiva própria e particular, traduzida no campo jurídico-político pelo termo remanescentes de quilombo, identidade racializada e

1 *O Globo*, Rio de Janeiro, 10 jun. 2018. *O País*, p. 4.

historicamente referida. (2011, p.26).

A negação do acesso à educação para a população negra é um resultado histórico político-ideológico das sociedades capitalistas, cujo funcionamento no Brasil opera mediante o acionamento do sistema racismo.

De acordo com Gramsci:

A supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente]. (2002, p. 62-63).

Pensar em educação quilombola é pensar também que tipos de movimentos devem ser feitos na busca de um currículo escolar, que trate de forma mais honesta a vida das comunidades quilombolas, suas manifestações, suas lutas, suas trajetórias, a importância da resistência dos seus antepassados, inclusive na participação da elaboração das políticas públicas, ou seja, abordar a trajetória e as lutas tanto da comunidade como do povo quilombola.

Contudo, para que a escola cumpra seu papel de intermediadora dos conhecimentos nessas comunidades é imprescindível um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerando-o como fazedor do conhecimento, na sua tendência natural de sujeito da construção de saberes, respeitando sua história e suas práticas culturais: “Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros nos vários espaços — institucionais ou não — nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos” (GOMES, 2003, p. 171-172). É pressuposto fundamental para uma educação antirracista que essa reafirme a importância de se garantir a criação e recriação física e cultural de comunidades, que passaram séculos relegados às margens da sociedade nacional e que ainda hoje enfrentam os efeitos desse processo de exclusão social e racial. De acordo com Apple:

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos e todas devem ter” –,

as escolas legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. (2006, p. 103-104).

Sob essa perspectiva é que a escola deve buscar dialogar com a educação quilombola, diminuindo as distâncias entre essas duas partes da sociedade, permitindo o aparecimento de uma nova proposta de educação. A partir deste diálogo, entre escola e comunidade quilombola, juntos podem pensar novos caminhos, modelos pedagógicos diferenciados, na busca de sua autoafirmação.

Para Candau e Oliveira, “pensar em uma educação antirracista é construir um projeto epistemológico, ético e político a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos” (2010, p. 15). Para isso, é preciso descolonizar os currículos para a educação quilombola. Então, essa pesquisa segue o percurso dos estudos decoloniais. Desse modo, Mignolo aponta que:

A deconialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”. Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. (2005, p. 75).

Para entender melhor os termos, precisamos compreender os conceitos de colonialidade e colonialismo, que denotam uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo. Diferente dessa ideia, a colonialidade refere-se a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Nessa perspectiva a raça é um conceito, criado para a dominação sobre tudo do trabalho, da cultura, de povos que não eram da mesma categoria da civilização europeia. De acordo com Quijano:

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. (2005, p. 117).

Então, falar de colonialidade é entender os moldes como a categorização de raça foi constituída e de forma ela se mantém para sustentar o capitalismo, nessa categoria o branco é o assalariado e o negro, é o escravo, categorizado por raça. Nesse sentido Qujano esclarece que:

A descolonização é o piso necessário de toda revolução social profunda. Inclusive para um desenvolvimento enérgico do capitalismo nesses países seria necessária essa revolução/descolonização, como o demonstra o destino dessa região na economia mundial e os inúteis e inoportunos projetos e discursos atuais de “integração”. (2002, p.14).

O autor aborda que só descolonizando tanto o saber quanto o poder que pode se descolonizar o eurocentrismo, imposto de forma a categorizar apenas uma parte da sociedade como o centro de todos os poderes. O autor esclarece, ainda, que “Para os países onde a colonialidade do poder é a base real das relações de poder, a cidadanização, a democratização, a nacionalização não pode ser real a não ser de modo precário no modelo eurocêntrico de Estado-nação” (2002, p. 16).

Neste sentido, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade. Segundo Stuart Hall, “o que será distintivo no pós-colonialismo será a capacidade de fazer uma releitura da colonização, bem como o tempo presente a partir de uma escrita descentrada, da diáspora; ou ainda global, das grandes narrativas imperiais do passado que estiveram centradas na nação” (HALL, 2003, p. 109). Assim, a decolonialidade é um modo de ressignificar o currículo a partir do processo de colonização para que supere as lacunas existentes, ou seja, busca transformar a realidade.

Com essa perspectiva, entende-se a educação de forma eurocêntrica, o que denota uma exclusão da população que são os dominados. Diante disso, Mignolo afirma que:

A expansão ocidental após o século XVI não foi somente econômica e religiosa, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, de um conceito de representação do conhecimento e cognição, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e historiográfica, estabelecendo, assim, a colonialidade do saber. [...] o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbis universalis christianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada. (2003, p. 41).

Em resumo, a educação representa um papel central nesse momento em que as comunidades estão sujeitas a rápidas transformações ocasionadas pela sua “descoberta”, pela consequente visibilidade e pela implantação de medidas governamentais, muito necessária, mas nem sempre discutidas ou planejadas conjuntamente. Isso, para a melhoria das condições gerais de vida, procurando impedir, dessa maneira, os efeitos nocivos das prováveis mudanças culturais e de forma a permitir a manutenção dos valores do núcleo que originaram as comunidades, ou seja, o desejo de liberdade e a conquista da autonomia.

Destarte, a educação escolar quilombola, em sua proposta política, aborda que o currículo escolar deve ser construído junto aos sujeitos que dela se beneficiarão, sendo fundamentada nos conhecimentos e nas tradições advindas de suas trajetórias culturais, por tratar de uma educação diferenciada, onde se trabalha a realidade a partir da história e da cultura desses povos, apoiando assim seus valores e identidades. Ou seja, essa modalidade educacional está pautada no coletivo e na interação entre a escola e os indivíduos inseridos no quilombo.

A partir da cultura popular pode-se conceituar saberes tradicionais como história oral ou memória coletiva, referir ao passado possibilita a manutenção e a perpetuação coesa de um grupo. Pollak aponta que:

Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências. É, portanto, absolutamente adequado falar, como faz Henry Rousso [1985], em memória enquadrada, um termo mais específico que memória coletiva (1989, p. 3-15).

Pollak aborda que essa perpetuação da memória só pode acontecer mediante a coesão dos grupos. Para Jaques Le Goff “os Estados, os meios sociais e políticos, as comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória” (2003, p. 473). Para Le Goff, a cultura dos povos que tem acesso à escrita é diferente dos povos que não tiveram acesso à escrita, porém não é totalmente divergente, pois os povos sem acesso à escrita cultivam suas tradições por meio das narrativas coletivas, mas usam também a prática da memorização: “Transmissão de conhecimentos considerados secretos, vontade de manter em boa forma uma memória mais criadora que repetitiva; não estarão aqui duas das principais razões da vitalidade da memória coletiva nas sociedades sem escrita” (LE GOFF, 2003, p. 426). A memória do negro no nosso

país, sempre contada do ponto de vista do branco, passou por diversas modificações. Pinto afirma que:

A memória recupera a história vivida, história como experiência humana de uma temporalidade, e opõe-se à história como campo de produção de conhecimento, espaço de problematização e de crítica. Na operação histórica, o passado é tornado exclusivamente racional, destituído da aura de culto, metamorfoseado em conhecimentos, em representação, em reflexão; na constituição da memória, ao contrário, é possível reincorporar a ele, passado, um grau de sacro, de mito”. (2001, p. 297).

Os fazeres e saberes, dos quilombos, o que se busca não é um fazer que apareça do passado somente, nem apenas a forma como esse saber é vivido na comunidade, mas também entender as formas pelas quais esses saberes se constituiu ao longo da história e como ele se relaciona com as temáticas vivenciadas na prática.

Assim sendo, os saberes tradicionais são primordiais para a perpetuação da história de uma comunidade, especialmente para os quilombos. Diegues diz que o saber tradicional “é o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração” (2001, p. 30). Atualmente, os saberes tradicionais estão perdendo espaço para o modernismo e as novas tecnologias, isso é preocupante, pois a história das comunidades tradicionais está atrelada aos seus conhecimentos ancestrais transmitidos de geração em geração.

No passado e até os dias atuais, apesar da forte influência da modernidade, o conhecimento popular ou tradicional está presente de forma direta em todas as atividades que os moradores do quilombo desenvolvem. Esses saberes fazem parte da vida cotidiana dos quilombolas. A partir desse viés, o aluno, assim como o educador, traz consigo toda sua herança cultural que eventualmente serão evidenciadas na sua atuação em sala de aula.

O fato de se estabelecer educação quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica, recai sobre essas questões importantes que não podem ser deixadas de lado. É preciso aprofundar e focar o diálogo de forma consistente, pois há mudanças significativas a serem feitas que modifiquem nas estruturas já consolidadas.

Enquanto sujeito, a relação e o manuseio com a terra, inclui no *ser quilombola* numa compreensão de educação cultural, atrelada na dinâmica da vida: conhecer as fases lunar, as sementes e os tempos de plantar e de colher, os ciclos da chuva e as formas de aproveitamento de água, a cultura de certas plantas e animais. Nesta perspectiva, a comunidade desenvolve uma prática específica sobre a educação.

Nesse viés, o conhecimento das tradições e da cultura local do quilombo pode oferecer uma base para a construção de novos conhecimentos e perpetuar a história da comunidade de forma diferenciada e de construções formais que viabilizem outras formas de convívio social. Isso envolve ainda a necessidade de incluir no currículo escolar as tradições suprimidas e marginalizadas e trabalhar com representações incompletas, buscando o seu potencial de veiculação de sentidos.

Segundo Vigotsky:

As salas de aula são organizações sociais. Elas diferem necessariamente de outros grupos sociais [...]. Mas é possível organizar salas de aula de tal maneira que as interações sociais venham a servir de apoio, proporcionando recursos para as culturas e para os valores sociais que os alunos trazem para a escola. (1993, p. 239).

A escola não pode deixar de tratá-las, não pode negar o conhecimento, nem mesmo os conflitos que envolvem a comunidade, as tensões que a sociedade tem em função do racismo, a pressão do latifúndio e do agronegócio em função dos espaços territoriais, entre outros aspectos do cotidiano da vida da comunidade quilombola em questão. Desse modo, é necessário formar professores que desconstruam a visão de conhecimento único e padronizado para a comunidade quilombola, dando relevância aos novos a sua trajetória histórica.

Contudo, requer que haja uma formação adequada ao professorado para que, a partir disso, a transformação do contexto escolar possa mudar e atender o que propõe as leis. Outrossim, ter profissionais que estejam bem preparados para estar à frente das salas de aula dos quilombos são de extrema importância para manter a preservação política, cultural, econômica dos quilombos. E para perdurar essas tradições é preciso valorizar a memória: “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1984, p. 50). Procurar “salvar” o passado para servir o presente e o futuro, trabalhando de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens.

Nesse ínterim, evidencia-se que as comunidades quilombolas são uma expressão viva do nosso passado, de um passado que, talvez não tenha sido tão glorioso, pois não há nada de louvável em escravizar pessoas, porém, elas fazem parte da nossa história. O que se pode avaliar é a questão da preservação de um dos ícones culturais do país, os quilombolas e suas descendências são parte do livro da vida do Brasil e é necessário que sua memória, costumes e

tradições sejam preservadas.

A cultura apresenta-se como organizadora de símbolos a partir da ressignificação da natureza e das coisas materiais. Ela proporciona consciência de tempo, organiza espaço, sentido de humanização e de morte, relacionamentos com o visível e o invisível. Segundo Laraia “O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam.” (2001, p. 24). Por isso, entender a lógica do sistema cultural da comunidade depende da compreensão do modo de vida constituído pelos sujeitos inseridos no supracitado quilombo. Portanto, Cultura é o conjunto de crenças, regras, técnicas, tradições e ensinamentos produzidos e transmitidos no cotidiano dos quilombolas forma a cultura coletiva desse povo.

A transmissão da cultura ocorre através da educação por meio da família ou da convivência em grupo. E a escola é uma das instituições que se encarrega da transmissão de valores culturais obedecendo a uma organização previamente planejada. Na cultura e através dela apresentam-se os resultados das vivências grupais, seus problemas sociais, as identidades dos sujeitos e as diversas formas de trabalho existentes na sociedade e são os resultados dessas vivências que se formam os saberes tradicionais.

Esses saberes tradicionais estão ligados em todas as áreas da vida do povo quilombola, visto que são pessoas que vivem/vivem relegados e busca no próprio coletivo e na natureza formas de subsistência, como o respeito rigoroso as fases da lua, acreditando e entendendo que se plantar ou colher fora da fase adequada não obterão o mesmo resultado de cultivo, o cuidado com as fases da lua nessas comunidades vai além do plantio e colheita, envolve também outros trabalhos desenvolvidos.

O modo como os quilombolas continuam manejando e produzindo seus alimentos para sua sobrevivência, são um indício de resistência à invisibilização desses sujeitos, pela sociedade e grupos hegemônicos, pois o princípio de manipulação de recursos naturais que estas populações utilizam denotam a necessidade de se organizarem para sua subsistência. Para Diegues, “este manejo é diferenciado, uma vez que, fundamentalmente, não visa ao lucro, mas está interligado com a reprodução social e cultural, adicionado de percepções acerca da natureza e seus ciclos” (2008, p. 84). O autor esclarece que diferentemente de boa parte da sociedade, que busca a lucratividade, o coletivo quilombola tem seu principal objetivo a subsistência, que se organizava com modos de produção comunitária, pois eles mesmos produzem total ou parcialmente seus alimentos. Diegues aponta que “essas culturas

distinguem-se daquelas próprias ao modo de produção capitalista, em que não só a força de trabalho como a própria natureza se transforma em objeto de compra e venda” (2008, p. 84).

O autor enfatiza que há uma diferença entre as atividades desenvolvidas antigamente nos quilombos com as que hoje são desenvolvidas, pois desde a plantação até o processo de finalização se dava de forma artesanal com o intuito de garantir sobrevivência. Os quilombolas possuem uma gama de saberes os quais possibilitam uma boa relação com o meio ambiente, com o cuidado de extrair da natureza o necessário para sobreviver e é na comunidade que esses saberes perduram até nos dias atuais, pois são conhecimentos transmitidos de geração a geração.

Nesse sentido, podemos perceber a importância do conhecimento oral, conforme aponta Lima (2009), ao destacar que todos esses saberes ligados aos afazeres são resultados do acúmulo de experiências vivenciadas pelos indivíduos em um lugar, na relação que estabelecem com o ambiente natural e social e, da mesma forma, a memória coletiva de um grupo que se reproduz na relação entre os sujeitos e seus pares.

Dessa forma, é possível perceber como os quilombolas sobreviviam utilizando-se de conhecimentos construídos em seu cotidiano, atuando em todas as áreas para assim garantir uma vida digna. Esses saberes lhe permitiam extrair da natureza os ingredientes para a cura de suas mazelas. Os saberes ancestrais servem, então, como guia para as suas práticas cotidianas. De acordo com Cunha: “Os sistemas tradicionais tem suas próprias regras de atribuição de conhecimentos que podem ou não ser coletivos esotéricos ou exotéricos” (2007, p. 84).

A autora aborda, também, que esses conhecimentos denominados tradicionais são os suportes das comunidades quilombolas, os quais perpassam historicamente na trajetória dos moradores, auxiliando-os para se manterem e sobreviverem no quilombo. E isso significa que cada coletivo tem sua forma de organização, ou seja, nenhum quilombo é igual ao outro nos seus saberes e fazeres, pois os saberes tradicionais estão intimamente relacionados com os meios de sobrevivência.

Outro aspecto fortemente relacionado aos saberes tradicionais nas comunidades quilombolas é a religiosidade que assume no cotidiano dessas comunidades um papel central, de tal modo que influencia suas atitudes, suas atividades, reforçando ainda mais o forte sentimento de pertencimento.

Os povos tradicionais preservam fortemente suas crenças populares. Assuntos que envolvem fé, curas e religiosidade fazem parte dos mais diversos cenários da cultura do povo que habita o quilombo. As expressões das práticas de cura mesclam-se com religião e misticismo, como, por exemplo, as práticas de curas através de benzimentos que se articulam

com o cotidiano das senhoras benzedeadas residentes nesse lugar.

Essa análise procura particularidades e singularidades que transcorrem o universo simbólico de certo grupo social e, portanto, ajuda na construção da identidade do povo quilombola, sendo que, a devoção é vista como um instrumento importante na tentativa de compreensão da forma como o homem vive no mundo. “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade.” (Geertz, 1989). Assim sendo, a explicação constituída do acontecimento religioso do quilombo implica na procura dos elementos que se pautam com as maneiras como se estruturam a própria vivência grupal. Geertz conceitua a religião como:

A religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens, enquanto comunidades organizadas por meio da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e revestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições parecem singularmente realistas (1989, p.77).

Além de estreitar e fortalecer os vínculos familiares e sociais, as práticas religiosas oferecem aos jovens do quilombo um contato com conhecimento ancestral, fundamental para lidar com situações de debilidades, como doenças físicas e espirituais. Esses saberes transmitidos pelos mais velhos e manifestados, por meio da fé e da prática de rituais, têm assegurado a vida no quilombo em meio a tantas dificuldades.

Indubitavelmente, os quilombos são uma demonstração viva do nosso passado, de um passado marcado por violência, exploração e sofrimento, mas também por muitas lutas e resistências que garantiram não só a sobrevivência do povo negro, como também de toda uma herança cultural. Assim, o que se pode averiguar é a preservação dos quilombos como um dos ícones culturais relevantes do país. Os quilombolas conseguiram, a partir dos costumes e tradições, conservar sua importância no cenário social e cultural brasileiro apesar da incessante e constante formas de invisibilidade que a sociedade os impõe.

3. O ESPAÇO DE PESQUISA: A COMUNIDADE, A ESCOLA E OS SUJEITOS

Neste terceiro capítulo, apresentarei e analisarei o campo da pesquisa, uma contextualização sobre a comunidade quilombola a qual faço parte, a escola, foco de interesse, e os sujeitos envolvidos na gestão escolar, professores e alunos.

Partindo do pressuposto que a educação escolar quilombola está pautada na interação com o povo quilombola e imbricada com seus costumes e cultura, este capítulo objetiva conhecer de perto a realidade pesquisada, e isso foi de extrema importância para a concretização dessa pesquisa, visto que, para que se fale sobre a comunidade e suas instâncias, é preciso ter conhecimento de causa. Desse modo, apresentarei, nesse capítulo, parte da vida da pesquisa, pois será apresentado os sujeitos, será dado voz aos sujeitos para que esses contem a história a partir do seu olhar e da sua vivência.

3.1. A comunidade

O Território em que está situado a comunidade quilombola, pesquisada, é o Território Velho Chico que é composto por 16 municípios, sendo eles Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. O Território leva esse nome em homenagem ao Rio São Francisco que corta essas cidades e que, por muito tempo, era o único meio de locomoção entre uma cidade e outra, bem como o meio de transporte da economia do País, visto que ele liga os estados da Bahia e Minas Gerais.

Segundo a Secretaria de Planejamento do Governo do Estado da Bahia (SEPLAN), a área do estado foi dividida em 27 Territórios de Identidade, cujo objetivo é o de desenvolver políticas públicas direcionadas às características e necessidades regionais de tais regiões. Dentre os critérios metodológicos utilizados, para compor essa divisão, que contou com a participação de representantes das cidades, a ideia mais levada em conta foi o sentimento de pertencimento.

A SEPLAN define Território de Identidade da seguinte forma:

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos,

que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial².

Figura 01 – SEPLAN: mapa dos Territórios de Identidade



Fonte: SEPLAN/BA (<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>).
(Seta incluída pela autora)

A narrativa de sua história está carregada de muita resistência e seres emblemáticos³. Para além dessas informações, o Velho Chico, como é chamado carinhosamente pelos residentes desse território, é visto como o pai da população, pois já matou a fome e a sede dos que dele necessitava/necessita, foi e ainda é por meio dele que muitas famílias tiram o seu sustento através da pesca. A formação cultural entorno do rio é muito importante, pois há uma grande quantidade de comunidades quilombolas e também a presença de povos indígenas. A junção da vida ribeirinha com o desenvolvimento da agricultura e pecuária, propiciou o surgimento de uma multiplicidade de relações sociais. Essas relações possibilitaram a

² Fonte: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso em: 20 abr. 2020.

³ Esses seres emblemáticos são as histórias contadas pelos pescadores, como o *Nego d'água*, que diz respeito a um ser que vivia nas águas e que segurava os barcos dos pescadores no meio do rio e só soltava se o pescador lhe desse um presente. A carranca símbolo do Velho Chico, também tem seus mistérios. Dizem que diversos espíritos habitam as águas do rio São Francisco e para se proteger de embarcações viradas por eles, os pescadores começaram a colocar nas suas proas imagens que remetem a metade gente, metade animal, e essas carrancas eram capazes de afastar o mau-olhado, o azar e as assombrações.

construção de um território muito rico culturalmente, em que um dos grandes protagonistas é o Rio São Francisco.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola situada na comunidade quilombola Poção Santo Antônio, no município de Paratinga–BA. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Paratinga conta com uma população estimada em 2020 de 32.141 habitantes. Situa-se a 710 km de Salvador, e tem uma área de 2.624,118km², sendo que a maior parte dessa área fica no meio rural e faz parte da mesorregião do Vale do São Francisco da Bahia e do Território Velho Chico. As atividades econômicas que são desenvolvidas na região são a atividade pesqueira artesanal, o comércio, a agricultura familiar e também a agropecuária⁴.

Figura 2 – Foto da comunidade, rua principal



Fonte/Crédito: Foto Regivaldo Gonçalves. Ano: 2021.

Figura 3 – Quadra poliesportiva, no centro da comunidade



Fonte/Crédito: Foto Rodrigo Cruz. Ano: 2021

O critério utilizado para escolha do local e dos sujeitos da pesquisa foi por ser o quilombo no qual resido e pelas minhas inquietações oriundas de pesquisas anteriores, visando entender como a cultura local está sendo inserida no cotidiano escolar, uma vez que quando fui aluna da escola senti que não estudei sobre a minha comunidade, nem tampouco sobre a região e a etnia a qual faço parte. Na última pesquisa que realizei na comunidade, ficou constatado a necessidade que os moradores locais sentiam em ver, no fazer pedagógico, a presença e a reprodução contextualizada de seus saberes e seus conhecimentos⁵. Encontrei na atual pesquisa, por meio de um manual didático que pretendo construir, a oportunidade

⁴ Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/paratinga/panorama>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

⁵ A primeira pesquisa que realizei na comunidade, foi no período de graduação em Pedagogia (UNEB, 2018), em que busquei entender como a formação de professores poderia contribuir para que a Lei 10.639 fosse colocada em prática. A segunda pesquisa foi na Especialização em Educação do Campo (IFBAIANO, 2019), em que pesquisei sobre o currículo e a cultura quilombola.

para colaborar com a escola e estreitar o relacionamento do saber sistematizado com os saberes tradicionais.

Nesse contexto, é fundamental salientar que os saberes tradicionais são saberes construídos pelas experiências e tem uma relação muito forte com a natureza, é um saber que foi criado, gerado, transmitido oralmente de geração em geração por indivíduos de um determinado local. As pessoas da comunidade de Poção Santo Antônio vivenciam esses saberes tradicionais com as ervas medicinais, a pesca artesanal, os ciclos lunares, dentre outros. Além disso, existem várias comunidades tradicionais como comunidades indígenas, de fundo de pasto, ribeirinhos, quilombolas, quebradeiras de cocos e cada uma dessas comunidades tem suas particularidades e singularidades com os saberes tradicionais. De acordo com Antônio Carlos Diegues, os saberes tradicionais se definem por grupos humanos culturalmente diferenciados, com modo de vida reproduzido historicamente de forma mais ou menos isolada e baseado na cooperação social e relação direta com a natureza e a partir dessa definição o autor elenca como:

a) dependência e até simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis a partir do qual se constrói um modo de vida; b) conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração por via oral; c) noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente; d) moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados; e) importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica uma relação com o mercado; f) reduzida acumulação de capital; g) importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; h) importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, à pesca e atividades extrativistas; i) a tecnologia utilizada é relativamente simples, de impacto limitado sobre meio ambiente. Há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina o processo de trabalho até o produto final; j) fraco poder político, que, em geral, reside com os grupos de poder dos centros urbanos; l) auto-identificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura distinta das outras (2008, p. 89 e 90).

Nessa perspectiva, a experiência, a coletividade e o saber fazer, definem-se como base para os saberes tradicionais. Com isso, a pesquisa foi realizada com os sujeitos que são quilombolas e buscam através de uma associação, que eles mesmos fundaram, articular políticas públicas que promovam a autoafirmação e o reconhecimento de suas identidades.

Para exemplificar, foi através da associação que os moradores conseguiram que a Escola Lagoa do Jacaré⁶ se tornasse reconhecida como uma escola quilombola. A associação conseguiu também fazer parte do projeto do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) que é uma iniciativa do governo visando contribuir na promoção de uma vida de qualidade para os moradores via incentivo à produção e comercialização de alimentos orgânicos.

No caso dos quilombolas de Lagoa do Jacaré, eles produzem e vendem hortaliças e biscoitos. Recentemente, a comunidade conseguiu, por meio de edital, aprovar o Projeto Jovem Quilombola no Bahia Produtiva, que é um projeto onde as pessoas que moram na comunidade, que já tem uma graduação, irão ministrar aulas para auxiliar os jovens a passar no ENEM, além de formar um grupo de dança afro com adolescentes e, através desse grupo, promover o conhecimento de nossas origens. Mas, infelizmente, ainda não foi posto em prática.

Por meio do Bahia Produtiva, também, a comunidade conseguiu uma agroindústria que será entregue com os maquinários necessários para fazerem alimentos derivados da mandioca, que é um dos alimentos que as famílias produzem na comunidade. Essa agroindústria vai beneficiar todos da comunidade e já está em fase de acabamento. Em entrevista com um dos líderes quilombolas, ele demonstra a felicidade e importância desse projeto para a comunidade: “Essa agroindústria será um marco para nossa comunidade, vamos poder produzir produtos de qualidade e fornecer para os comércios da cidade, isso vai melhorar nossa qualidade de vida. (Reinaldo Macedo, pescador, 42 anos)⁷.”

De acordo com esse líder quilombola, a comunidade hoje é composta por cerca de 300 pessoas e poderia ter bem mais se não fosse a falta de oportunidade e um processo de imigração forçada. Segundo ele, “Houve guerrilha dos fazendeiros grilando as terras dos moradores, encurtando as terras das pessoas aqui da região e por esse motivo obrigou muitos moradores a procurar a cidade” (Reinaldo, pescador, 42 anos). Essa fala denota a opressão que a comunidade sofreu no passado por parte dos fazendeiros para desocuparem essas terras, visto que hoje a comunidade está situada no meio de duas fazendas.

⁶ O nome da escola Lagoa do Jacaré, é um nome fictício, pois quando iniciei minha pesquisa a Diretora da época não permitiu que eu usasse o nome verdadeiro da escola, por esse motivo adotei a nome Lagoa do Jacaré, por ser o nome da Lagoa que existe aqui na comunidade.

⁷ Nome fictício, para preservar a identidade do entrevistado.

**Figura 4 - Comunidade limpando
plantação de mandioca comunitária**



Fonte/Crédito: Foto Elaine Sáteles. Ano: 2021.

Figura 5 - Construção da agroindústria



Fonte/Crédito: Foto Taise Carinhonha. Ano 2021.

Não só o líder da comunidade está contente com essa aquisição, mas toda a comunidade está bastante esperançosa por dias melhores com o funcionamento dessa agroindústria. Essa dinâmica coletiva propõe a eles um movimento de subsistência e sobrevivência, sobretudo no cenário atual de pandemia em que existe uma vulnerabilidade grande entre os pares. Outro ponto que o líder comunitário mencionou, quando perguntado o que a comunidade necessitava nesse momento pandêmico, ele foi bem categórico em dizer que:

O que a comunidade precisa é proteção e essa proteção começa pela vacina, nesse momento a maior parte da comunidade já tomou a primeira dose da vacina, graças a toda a organização do movimento quilombola e isso é motivo de orgulho, mas devido a pandemia a dificuldade também aumentou, principalmente a questão da alimentação de alguns moradores, falta cesta básica, não tem dinheiro para comprar e isso está dificultando muito, aqui na comunidade também não tem uma unidade básica de saúde, somos obrigados a deslocar para outro lugar, nos deixando vulnerável pois na cidade há vários casos ativos da covid-19, precisamos também de uma escola a nível modelo para melhor atender ao filho do quilombola. (Reinaldo, pescador, 42 anos).

A fala do líder quilombola nos mostra como a comunidade vem se organizando em busca dos seus direitos, mas que ainda há muito o que lutar para se ter uma vida digna, pois ainda existem famílias necessitando do básico para sobreviver.

A comunidade é composta por descendentes de trabalhadores do sistema escravista. É rica em tradições advindas dos seus antepassados, como o reisado de zabumba, em que todo ano os moradores fazem esse ritual que se caracteriza por passar em cada casa com cantigas e sambas, o candomblé, que os moradores estão sempre fazendo culto aos orixás, e as rodas de

São Gonçalo, em que os moradores passam a noite dançando em volta do santo. No meu trabalho identifiquei que são práticas ancestrais, preservadas, que trazem consigo a herança da cultura quilombola, com um imenso saber tradicional singular, bem como as práticas religiosas que estão presentes em suas vidas, um povo que está imbricado com suas ancestralidades afro-brasileiras.

Figura 6 – Samba de reis



Fonte/Crédito: Foto Rose Ribeiro. Ano: 2018.

Figura 7 – Dança da barquinha, intercambio com a comunidade quilombola do Mangal Barro Vermelho



Fonte/Crédito: Foto Rose Ribeiro. Ano: 2018.

A comunidade quilombola passou por uma mudança de organização econômica significativa ao longo dos anos, uma vez que todo o sustento dos remanescentes era retirado da pesca coletiva na Lagoa do Jacaré que, durante os meses de junho até meados de novembro, toda a comunidade deixava suas casas para acampar próximo da lagoa e ficava acampada até o fim da época da pesca. As pessoas se organizavam de forma parcialmente coletiva, pois era uma organização em família, ou seja, cada família (pais, filhos, tios, netos, primos) se organizava para trabalhar juntos. Os peixes eram vendidos e utilizados, muitas vezes, como moedas de trocas com mercadores que iam à beira da lagoa trocar seus produtos (frutas e cereais) pelo pescado dos ribeirinhos. Essa organização de passar parte do ano em casa e outra parte acampada à beira da lagoa perdurou por muitos anos até meados dos anos 1990, quando aos poucos começou a faltar peixes na lagoa, obrigando assim os moradores do quilombo a buscarem outra forma de sobrevivência.

A partir disso, os ribeirinhos começaram a lidar com a terra, a plantar alimentos como mandioca, milho e feijão. Anos depois, através de políticas públicas, as famílias começaram a criar pequenos rebanhos de gados. Atualmente, muito das antigas formas de organização dos sujeitos continua igual, mas as tradições e muito do que se tinha no passado se perdeu ou vem se perdendo com a chegada da tecnologia na comunidade, bem como a escola subjetivou a o modo de vida dos sujeitos inseridos na comunidade. Essas informações a respeito da

comunidade e das suas práticas culturais, religiosas e forma de organização são oriundas de minhas lembranças e de conversas com meu pai Mário, pois esse sempre relatou como se organizava a comunidade desde as suas origens (Mário Silva, lavrador, aposentado, 71 anos).

Após uma longa e árdua tarefa de resistência/sobrevivência os quilombos no Brasil nos dias atuais vêm se articulando de forma coesa e se empoderando na busca de fazer valer cada direito conquistado, por meio de inúmeras lutas empreendidas por diversas lideranças e seu povo. Essas comunidades quilombolas hoje carregam a cultura dos seus antepassados, suas práticas religiosas e suas organizações sociais pautadas ainda em noções de trabalho coletivo.

3.2. A escola

Segundo o PPP da Escola Lagoa do Jacaré, a escola foi fundada em 1990, com duas salas do tipo multisseriadas, funcionando uma com 1ª e 2ª série e outra com 3ª e 4ª série. Em 1997, foram construídas mais quatro salas de aula, a sala dos professores, os banheiros e a diretoria. Nesse ano, a escola passou a atender até a 8ª série. No ano de 2013, a escola implantou o Programa Mais Educação do Governo Federal que funciona nos turnos matutinos e vespertinos⁸. Porém, a escola não dispõe de uma sala equipada e adaptada para as atividades desenvolvidas pelos monitores do Programa, o que dificulta a eficácia do trabalho dos monitores. Em 2014, a escola construiu um Infocentro com o intuito de promover a inclusão digital dos sujeitos da comunidade, para os alunos terem acesso à sala de informática, mas também as demais pessoas da comunidade.

Os 140 alunos atendidos pela escola são oriundos da comunidade na qual a escola está situada e de comunidades quilombolas circunvizinhos (Tamboril, Quixabeira, Santo Antônio, Riacho dos Porcos, Poção de Baixo, Sambaíba e Croatá). Os alunos que moram nas comunidades vizinhas são transportados até a escola por ônibus escolar. Com relação ao espaço físico, a escola conta com uma área bastante ampla, com pátio, ainda sem piso, um pequeno parque onde é realizada a recreação coletiva com os alunos. Além disso, é composta por seis salas, dois banheiros, masculino e feminino, uma cantina, sala da diretoria e sala de professores e, recentemente, foi construído um auditório. Conta também com uma horta onde cultiva temperos usados no preparo da merenda escolar. No ano de 2017, a escola passou por

⁸ O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico.

mais uma reforma, sendo coberta com forro de PVC e construiu uma pequena biblioteca, visando uma melhor qualidade do ensino.

Figura 8 – Fotos da Escola Lagoa do Jacaré



Fonte/Crédito: Rodrigo Cruz/Maurício Sateles.

A educação da escola do Quilombo Lagoa do Jacaré é composta por profissionais com graduação de nível superior, mas nenhum possui especialização. São professores oriundos da cidade e que não são e nem tem nenhuma ligação com a comunidade além do local de trabalho. Todos têm uma vasta experiência profissional em sala de aula. Quando perguntado se os professores possuem formação voltada para a educação escolar quilombola, eles foram unânimes em dizer que não têm nenhuma formação voltada para essa área, porém sentem o desejo de terem um curso de formação continuada relacionada à temática, como se pode ver em uma das falas:

Sinto-me preparado profissionalmente para trabalhar no quilombo. Porém a escola não tem uma diferenciação de outras escolas, ou seja, não tem um planejamento diferenciado por estar em uma comunidade quilombola. (Professor Evandro, 42 anos.).

Desse modo, diante das falas dos professores em sentir necessidade de um curso de formação continuada e nas observações em sala de aula, bem como no cotidiano da escola como um todo, pude perceber que, apesar de termos uma lei que assegura que a educação escolar no quilombo promova e reconheça em seu currículo os saberes tradicionais e o seu cotidiano, não se pensou em formar professores para atender esses remanescentes do quilombo. Então, é preciso mudar essa realidade escolar.

Nessa conjuntura, destaca-se que a escola atende as modalidades do Ensino Fundamental I e II. Do total de professores que lecionam na escola, 57% é do sexo feminino e 43% do sexo masculino. 85% se declaram negros e 15% pardos. Todos são efetivos. Quando indagados se durante a formação estudou sobre a educação étnico-racial, 66% responderam que não, o que nos mostra a necessidade de garantir uma educação quilombola não só no papel, mas que é preciso proporcionar a esses professores cursos de formação continuada.

Quando perguntado também se nas suas práticas de ensino existem propostas direcionadas para a educação étnico-racial e se existe quais seriam, a professora Ana, 40 anos, pontuou que:

Garantir a relação entre o conhecimento escolar e os saberes tradicionais, aqueles conhecimentos produzidos pela comunidade. Como por exemplo, ao trabalhar as ervas medicinais realizamos pesquisas para que os pais digam para as crianças como faziam e para que era utilizado algumas ervas.

A fala da professora demonstra um cuidado em relacionar os saberes tradicionais com os conhecimentos sistematizados, pois é justamente isso que a comunidade está buscando, ter seus conhecimentos reconhecidos, dando significado aos saberes e fazeres do quilombo. Para Alves, “O educador tem que ser político e inovador, integrado consciente e ativamente no social, onde sua escola está inserida” (1982, p. 28).

Outra questão interessante a ser mencionada é que, quando foi indagado se na escola há material didático relacionado à educação escolar quilombola, os professores foram unânimes em dizer que não há e isso demonstra mais uma vez a fragilidade e dificuldade em colocar em prática a educação que o povo quilombo tem direito.

Para analisar os dados observados e extraídos durante o percurso da pesquisa foi utilizado a triangulação que consiste nos conhecimentos da base teórica, os dados obtidos na pesquisa e o posicionamento do pesquisador. É através da triangulação que podemos fazer o cruzamento das informações obtidas com leituras relacionadas ao objeto pesquisado e das informações extraídas durante a pesquisa. Desse modo, Azevedo (2013) destaca que a triangulação permite olhar para o mesmo fenômeno ou questão de pesquisa a partir de mais de uma fonte de dados, pois informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, relacionar, divergir e elaborar novas inquietações.

Para realizar o método informado acima, foi necessário ir a campo, fazer a observação, realizar a entrevista semiestruturada e ainda fazer a análise documental, pois foram através dos dados coletados que reuni as informações necessárias para o cruzamento desses dados.

Para obter subsídio e embasamento dessa pesquisa, comecei por analisar e observar, alguns documentos da escola como Projeto Político Pedagógico, bem como os planos de aula dos professores do Ensino Fundamental II; em seguida entrevistei o diretor da escola, de modo presencial (seguindo os protocolos de distanciamento/COVID 19); logo após, entrevistei o líder quilombola, usando os mesmos procedimentos. Depois de analisar essas fontes de informação e sistematizá-las, parti para coletar mais informações, dessa vez entrevistando 06 professores do ensino Fundamental II, pelo google forms e alunos também pela mesma plataforma, dos 6 professores todos responderam, mas dos alunos nem todos deram o retorno.

3.3. Dialogando com os saberes e fazeres quilombola e a prática pedagógica na Escola Lagoa do Jacaré

A Educação Escolar Quilombola precisa ter como ponto de partida os valores culturais, sociais, históricos e econômicos das comunidades quilombolas. Dessa forma, a escola precisa se organizar como um ambiente de conversação entre o conhecimento sistematizado da escola e a realidade local, apreciando assim o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território.

Partindo desse conjectura foi indagado aos professores o que eles entendem por educação quilombola e as respostas foram as seguintes:

Oportunidade de direcionar os alunos para resgatar e valorizar a história e cultura quilombola. (Bianca, 37 anos).

Uma educação voltada e pautada para a valorização e aceitação quilombola. Coisa que não acontece. (Antônio, 45 anos).

E uma educação voltada as origens do quilombo, mostrando sua cultura, suas tradições etc. (Nalva, 41 anos).

Reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos aprendem e se educam. É uma questão importante para inserir no contexto escolar para que os alunos venham se sentir valorizados e inseridos na vida social e cultural. (Maria, 36 anos).

Diante das falas de alguns professores percebe-se que eles entendem a importância de se trabalhar a educação quilombola, mas reconhece que não é posta em prática essa educação. Como mencionado no primeiro capítulo, o currículo da Escola do Quilombo deve atender as demandas da comunidade para assim auxiliar os sujeitos para sua autoafirmação. Discutir em sala de aula o papel do negro na história do Brasil e do mundo é tarefa articulada entre educadores, diretores, escola e membros das comunidades.

Ao analisar os planos de aula dos professores da Escola Lagoa do Jacaré, percebe-se que há intenção de priorizar o que está posto na Lei 10.639/2003, porém sem muita relevância para a cultura e a história do quilombo. Para exemplificar, num dos muitos planos aos quais tive a oportunidade de observar (plano de aula do sexto ano relacionado à disciplina de Geografia), a professora planejou sua aula dessa forma: *Identificar sua cidade e quantos bairros existem e sua história*. É notório que o plano não está articulado com a vivência do aluno, pois além de conhecer a história dos bairros da cidade também é preciso estudar como foi a trajetória dos antepassados e a forma como é colocado o nome de bairro, identificar também as comunidades que existem no Município. Ao elaborar um projeto sócio educacional é imprescindível que se considere as questões relacionadas à identidade daqueles que são envolvidos pelo projeto. Além disso, o tratamento das questões identitárias e cultural não pode ser visto como uma obrigação ou como algo fora do indivíduo, mas, ao contrário, a escola deve conceber o aluno como um ser que traz consigo uma carga cultural significativa e cheia de saberes que precisam ser valorizados.

Desse modo, ao trabalhar o nome dos bairros, da cidade, quantidades e sua história, o professor deve agregar a discussão sobre o local onde a escola está inserida, o local onde o aluno constrói sua vivência e suas experiências. É necessário que o currículo escolar traga a cultura dos alunos para dentro da escola para que as tradições locais, os saberes, valores e crenças não se percam no tempo. Apenas valorizando a identidade e cultura do indivíduo ele se sentirá capaz de produzir conhecimento e de interferir na sua realidade.

Dessa maneira, a escola estará contribuindo com a formação de sujeitos, com uma visão crítica do mundo e com uma mentalidade direcionada para a construção de uma sociedade mais pautada na equidade, respeito ao próximo e menos preconceituosos. Ao sentir-se valorizado dentro do currículo escolar o aluno poderá acreditar em si mesmo e vislumbrar estratégias de superação de conflitos. Partindo desse conhecimento, o currículo escolar deve, portanto, reconhecer o saber e as necessidades do contexto social da escola e no qual os alunos estão inseridos.

Com isso, quando perguntado a professora Nalva se existe alguma proposta pedagógica em sua prática para resgatar e valorizar a história e a cultura das comunidades quilombolas, ela respondeu o seguinte:

Ainda não está sendo trabalhado, mas temos uma lagoa na comunidade onde trabalho que já foi muito rica, a famosa Lagoa do Jacaré. Acredito que um trabalho bem realizado para restauração dessa famosa lagoa é de suma importância para todos, pois já ouvimos história de que as pessoas na época de pescarias se mudavam para lá e com certeza ali se aprendia muito. Sem contar os trabalhos artesanais, como por exemplo: esteiras de palha, vassouras e etc.

Assim sendo, faz-se necessário envolver os municípios e estados na construção da educação quilombola, pois o fato de estabelecer a educação quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica recai sobre essas, questões importantes que não podem ser deixadas de lado. Destarte, é preciso aprofundar e focar o diálogo de forma consistente, porque há mudanças significativas a serem feitas, que modifiquem as estruturas já consolidadas, como podemos observar na fala da professora Maria, de 36 anos: “Uma vez que a comunidade foi reconhecida como quilombola, então seria de grande importância que possibilitasse a capacitação aos docentes”. Nesse viés, as mudanças na LDB para absorver a História da África e Afro-Brasileira geraram poucos movimentos pelos órgãos que cuidam da educação em nosso país e, em especial, nos estados e municípios onde estão localizadas as comunidades quilombolas. Para tanto, é preciso pensar também nos papéis já estabelecidos pela Constituição Federal para cada uma das instâncias de governo.

Para tanto, entende-se que a prática pedagógica é o elo entre a teoria, ou seja, o currículo prescrito e a prática vivenciada no dia a dia. No entanto, foi constatado no tópico anterior a dificuldade que os professores têm enfrentado para realizar suas tarefas no que diz respeito a abordar os saberes tradicionais. Com isso, compreendemos que há grandes fragilidades no ensino, sobretudo, no que concerne a abordagem das especificidades do contexto local. Outro grande instrumento do planejamento escolar e de grande importância

para a prática pedagógica é o plano de curso da escola. Sobre isso vejamos os depoimentos a seguir:

Nessa unidade escolar trabalhamos de uma forma democrática, onde aceitamos sugestões do corpo escolar visando à melhoria da mesma. Procuramos trabalhar em equipe com o objetivo único que é o progresso da educação. Esse trabalho coletivo é desenvolvido no planejamento semanal abrindo espaços para discursos produtivos para o processo de ensino aprendizagem, onde o respeito e a disciplina se fazem presente (Diretor Marcos, 35 anos).

As sugestões e propostas são amadurecidas durante o planejamento e são trabalhadas de forma inclusiva a fim de melhorar o conhecimento preparando os estudantes para se tornarem cidadãos críticos em um futuro de ações ativas no meio social (Diretor Marcos, 35 anos).

Ao final de cada unidade escolar, o conselho de classe reúne-se para verificar o resultado do processo avaliativo e redirecionar proposta para recuperar a aprendizagem dos alunos. A fim de melhorar o processo ensino-aprendizagem o conselho de classe pode interferir nas informações dos alunos sobre os aspectos psicopedagógicos onde possam opinar os processos relativos e aplicação de planos e programas bem como, opinar sobre os processos relativos à suspensão e cancelamentos de matrículas de alunos, pode ainda tomar decisões sobre a promoção de cada aluno que não tenha atingido nota satisfatória. (Professor Antônio, 38 anos).

Esse planejamento semanal serve como apoio aos professores para a construção do plano de aula, uma vez que ele é imprescindível para assim atender a demanda do ensino na comunidade. O plano de curso é o instrumento utilizado pelo docente como condutor do planejamento de sua prática, especialmente no que diz respeito à organização das matérias, que serão ensinadas e desenvolvidas, exigidas pela legislação ou por uma determinação explícita, obedecendo a certas normas ou princípios orientadores (MENEGOLLA; SANT'ANNA 2002). Após entendermos o planejamento semanal questionei como os professores desenvolviam seu plano de aula:

Meu plano de aula como todos é desenvolvido semanalmente junto com todos, até para os colegas de profissão bem como a coordenadora opinar e sugerir (Professora Maria, 36 anos),

Os planos de aulas eu faço o planejamento e apresento no nosso planejamento em equipe, porque além de ser democrático, os planos de aula têm sempre uma relação com os demais, como por exemplo se na semana, formos trabalhar a semana da família, todos os planos de aula serão fundamentados na família (Professor Antônio, 38 anos).

Nesses depoimentos, compreendemos que há uma articulação proposital no ato do planejamento das aulas, porém, nesse momento, os saberes tradicionais não estão sendo posto em evidências. Isso contribui para que esses saberes não sejam trabalhados na escola, pois não houve um planejamento para tal finalidade, uma vez que a aula é esboçada e sistematizada para uma situação didática real. Assim, os docentes forma questionados: Para você o que falta para que as questões étnico-raciais e quilombola fossem abordadas no ambiente escolar? E segue algumas respostas:

Apoio da secretaria de educação no tocante aos cursos de formação de profissionais voltados para questão quilombola. (Antônio).

Falta a colaboração da secretaria e da própria comunidade, pois na mesma tem uma associação quilombola a qual os professores não participam e sendo assim não temos como expor em sala de aula um assunto sobre quilombola porque não temos nada em mãos e a secretária não passa para a escola nada referente. (Maria 36 anos).

Falta capacitação para os profissionais, materiais didáticos dentre outros. A formação continuada para professores é primordial para o avanço e o sucesso de todos. (Bianca).

Desse modo, entende-se que existe a falta de apoio do poder público para colocar em prática essa educação quilombola que atenda às necessidades dos sujeitos, bem como existe uma distância da comunidade com a escola, o que dificulta mais ainda essa dialética.

3.4. Tecendo saberes entre a oralidade do quilombo e a escola

A atual pesquisa teve como um dos objetivos analisar de que forma os saberes tradicionais estão sendo postos e desenvolvidos no fazer pedagógico da supracitada escola, tendo como foco estreitar as narrativas orais da comunidade quilombola com os saberes sistematizados da escola. Seguindo os parâmetros proposto pelo curso, foram realizadas entrevistas com o objetivo de colher informações com dois senhores moradores e a moradora mais velha da comunidade, que são os detentores de saberes tradicionais e de toda a trajetória da comunidade até os dias atuais. As atividades foram desenvolvidas de modo a contribuir para a construção de conhecimento sobre a Educação Escolar Quilombola, e as entrevistas foram feitas seguindo todos os protocolos sugeridos pela Organização Mundial da Saúde, inclusive, com a senhora mais velha da comunidade, a entrevista foi feita pelo seu neto, para que não houvesse o contato direto com a mesma.

A primeira entrevista com a temática “Proseando com a oralidade do Quilombo Lagoa do Jacaré” foi realizada na minha residência pois o senhor em questão trata-se do meu pai e moramos na mesma casa. Mario, de 71 anos, morador da comunidade desde que nasceu, e o senhor Aristides, 75 anos, que é o meu tio e tem uma convivência diária na minha casa, também morador da comunidade desde que nasceu. Vale ressaltar que esses senhores se tornaram meus companheiros no momento de pesquisas, pois, como familiares - o primeiro é meu pai e o segundo meu tio - a quem desde pequena me mostram a força que tem a tradição da nossa comunidade quilombola. Seguindo o roteiro, pedi para que eles me contassem a história da comunidade, a roda de conversa não foi registrada nem em áudio nem vídeo, apenas escrita por mim, pois os senhores tiveram mais liberdade para falar sem nenhum tipo de gravação. O senhor Mario iniciou sua prosa relatando como se deu o processo de formação da comunidade. Segundo ele, esse processo iniciou com a família Fernandes que lá chegou refugiada não se sabe por que motivo. Eles viviam na fazenda Santo Antônio cujo dono morava em Salvador e visitava a fazenda uma vez por ano e permitiu que eles ficassem morando em uma casa de palha e não permitiu que eles fizessem outro tipo de casa, com outros materiais.

Conforme relato, ao passar do tempo, a família ampliou e estabilizou-se na fazenda. Já estavam em três famílias e o fazendeiro, por sua vez, fez uma proposta para eles comprarem a fazenda uma vez que essa se encontrava falida. Assim que conseguiram o dinheiro, eles foram se encontrar com o dono da fazenda na cidade de Jacobina. As famílias foram a cavalos até lá, sendo elas Fernandes, Dourado e Gonçalves, e comprou a fazenda. Esses sobrenomes continuam na comunidade até os dias atuais, demonstrando assim a força desse relato e fatos. Muitos anos depois, o fazendeiro vizinho, cujo nome é Borges, possuía maior poder aquisitivo, invadiu as terras das famílias por causa da renda da pesca, pois a lagoa do Jacaré estava produzindo muito peixe e as famílias vendiam para Feira de Santana e Salvador. Os compradores do peixe eram membros da família Moraes, que compravam e distribuíam nessas duas cidades.

Diante disso, as famílias foram buscar seus direitos na justiça e perduraram muitos anos essa causa, foi um período de lutas constantes entre as famílias da fazenda Santo Antônio e os empregados da fazenda Borges. O Juiz Dr. Anísio Borges que, por sinal, era um dos donos da fazenda, julgou o processo e deu causa ganha para eles mesmos. E após a sentença, as famílias ficaram somente com a área onde estavam construídas suas casas. Alguns anos depois, a fazenda foi desapropriada e entregue aos próprios donos, mas a terra não ficou só para as famílias residentes na comunidade, foi dada para outras famílias oriunda

de outras localidades. O senhor Aristides continuou a conversa relatando que no início o nome da comunidade era Santo Antônio porque o nome da primeira fazenda era esse. No entanto, com o passar do tempo, esse nome foi modificado, passando a se chamar comunidade Poção de Santo Antônio devido à tradição da localidade de tirarem água de um poço grande.

Frente à narração, é essencial evidenciar que os saberes tradicionais existentes no Quilombo Lagoa do Jacaré constituem-se por suas diversificadas atividades desenvolvidas e sustentada na crença, na natureza e nos seres os quais eles respeitam. É por meio desses saberes que o fazer do povo quilombola acontece. Assim,

[...] o saber é uma relação, um produto e um resultado: a relação do sujeito que conhece com seu mundo, o que é produzido pela interação entre o sujeito e seu mundo e o resultado dessa interação. O saber existe somente referido à situação cognitiva. Não pode existir nenhum saber em si. Daí podemos considerar que todo saber é uma relação. (SCHLANGER, 1978 *apud* GAUTHIER, 1998, p. 182).

Com isso, entende-se que o saber fazer local é o resultado da relação dos sujeitos com o seu meio, das necessidades de buscar soluções para sua subsistência. No passado e até os dias atuais, apesar da forte influência da modernidade, o conhecimento popular ou tradicional está presente de forma direta em todas as atividades que os moradores do quilombo da Lagoa do Jacaré desenvolvem. Valéria Calderoni e Adir Nascimento pontuam que o conhecimento local “está associado à cultura e às práticas sociais que se desenvolvem e reproduzem sem que para isso tenha havido um esforço deliberado de produção de tais conhecimentos” (2012, p.303-308). Esses saberes fazem parte da vida cotidiana dos quilombolas, como, por exemplo, na maneira de lidar com a roça. Os alimentos mais cultivados são o milho, a mandioca e o feijão, conforme aponta o depoimento do senhor Mario abaixo:

A planta de mandioca tem que tirar a gaia do pé e deixa passar por dois dias e esse processo de planta acontece quando a lua tá nova porque aí a mandioca tem mais resistência na raiz, fica mais grossa depois dos dois dias que a maniva seca o leite pode plantar. Agora o plantio do milho é plantado na parte da lua crescente se possível o início da planta na quarta feira porque segundo os mais velhos se prantar nessa época rende mais. (Lavrador, 71 anos)

A fala do Sr. Mario revela a existência de um saber ancestral que orienta a prática do cultivo da agricultura (plantação de milho e mandioca) dos quilombolas mais velhos até hoje, conhecimento esse que continua sendo passado de geração para geração. É esse conhecimento empírico que é transmitido de pai para filho em decorrência de uma vivência dialética.

Por certo, a escola não pode desconsiderar esses saberes, precisando agregar ao seu currículo às particularidades sociais e culturais do contexto no qual a escola está inserida. Segundo os quilombolas convidados para a roda de conversa, no que diz respeito ao cuidado de observar as fases da lua no momento de plantio, é respeitado as fases da lua, rigorosamente, acreditando e entendendo que se plantar ou colher fora da fase adequada não obterão o mesmo resultado de cultivo. Outro aspecto que sobrevive até os dias atuais é o processo como é feita a farinha, conforme aponta o senhor Aristides:

Para fazer farinha o trabalho era coletivo porque não existia outro meio de relar a mandioca senão na roda de mão e precisava de 8 a 10 homens para relar dependendo da quantidade de carga de mandioca que era transportado de jegue. Hoje já rela com motor, mas o processo para torrar a farinha aqui para nós continua do mesmo jeito. (Lavrador, 72 anos)

O senhor Mario, na fala abaixo, aponta que o cuidado com as fases da lua ia além do plantio e colheita, mas envolvia também outros trabalhos desenvolvidos no quilombo Lagoa do Jacaré, como, por exemplo, a extração de madeira para fazer as cercas.

Para tirar a madeira para cercar roça ou para fazer curral só pode tirar na lua cheia, que ela aparece no céu durante a noite e durante o dia ela não aparece e nós chamamos de escuro e é o dia certo para ir tirar madeira fazemos isso para a madeira não carunchar e desse jeito a madeira fica com resistência e não fura (Mario 71anos).

O modo como os quilombolas continuam manejando e produzindo seus alimentos para sua sobrevivência remete ao princípio de manipulação de recursos naturais que essas populações utilizam. Segundo o autor Antônio Carlos Diegues (2008), esse manejo é diferenciado, uma vez que, fundamentalmente, não visa ao lucro, mas está interligado com a reprodução social e cultural, adicionado de percepções acerca da natureza e seus ciclos. Nesse sentido, Dona Maroca aborda o modo como era preparado o alimento, revelando-nos que ali também havia um manejo diferenciado: “Pra nois temperar os dicumê agente pisava a arucua no pilão com farinha para fazer o corante para cozinhar junto com o peixe ou a carne (Dona Maroca, 65 anos). Tanto nas falas da senhora quanto as anteriores, fica evidente que eles se organizavam com modos de produção comunitária, pois eles mesmos produziam total ou parcialmente seus alimentos. Vale destacar que essas culturas distinguem-se daquelas próprias ao modo de produção capitalista, em que não só a força de trabalho como a própria natureza se transforma em objeto de compra e venda (DIEGUES, 2008).

O autor enfatiza que há uma diferença entre as atividades desenvolvidas antigamente nos quilombos com as de hoje, pois desde a plantação até o processo de finalização, isso se dava de forma artesanal com o intuito de garantir sobrevivência. Ao contrário do modo capitalista, que objetiva e prioriza sempre o lucro e a venda.

Quando pergunto sobre a produção de alimentos, a Senhora Maroca relatou o seguinte:

O alimento que não era produzido aqui na terra a gente ia comprar em Paratinga, o café comprava o caroço e torrava em casa e pisava no pilão, e usava a rapadura como açúcar, o óleo era assim, agente criava os porcos para tirar a banha para temperar os dicumê, a gente fazia as lata de banha, que dava para passar quase um ano. Dona Maroca, 65 anos.

Nas falas dos depoentes, podemos perceber que os moradores do Quilombo Lagoa do Jacaré possuem uma gama de saberes os quais possibilitam uma boa relação com o meio ambiente, com o cuidado de extrair da natureza o necessário para sobreviver.

No que se diz respeito às ervas medicinais para curar doenças, a Senhora Maria (minha mãe) aponta o seguinte: “Pra curar a gripe era um chá de jarrinha, febre era chá de sena, ocê pega a raiz da jarrinha coloca pra ferver e depois toma ou bota a jarrinha de molho na cachaça uns dois dias e bebe, é tiro e queda, miora na hora; a sena ocê coloca ele pra ferver e toma o chá é mesmo que tirar com a mão” (Maria, lavradora, 70 anos).

Assim, a conversa possibilitou a compreensão de que é na comunidade que esses saberes perduram até nos dias atuais, pois são conhecimentos transmitidos de geração a geração. Nesse sentido, podemos perceber a importância do conhecimento oral, conforme aponta Lima (2009), ao destacar que todos esses saberes ligados aos afazeres são resultados do acúmulo de experiências vivenciadas pelos indivíduos em um lugar, na relação que estabelecem com o ambiente natural e social e, da mesma forma, a memória coletiva de um grupo que se reproduz na relação entre os sujeitos e seus pares.

Outro conhecimento tradicional e muito valioso para a sobrevivência das mulheres do Quilombo Lagoa do Jacaré refere-se aos procedimentos que eram feitos no momento do parto, realizados por parteiras. A Dona Maria, que também é moradora e participava como ouvinte da roda de conversa, relata como era feito esse procedimento:

O parto era feito aqui mesmo pelas parteiras, não tinha nada para ajudar na hora do parto, era feito na dura sorte, eu mesma já demorei mais de um dia sentindo dor e só fui descansar no outro dia. Quando o menino demorava de nascer a parteira pegava a mão de pilão e batia nos três canto do quarto e deixava um que seria o que o menino vai nascer depois disso a criança nascia.

Depois do parto fazia malassada de sebo com alho e fazia uma tira e alho para colocar na barriga para segurar a dona do corpo porque se não fizesse isso a muié sentia muita dor depois, agente lavava as partes com casca de jurema e umburana para cicatrizar logo. Colocava as cascas de molho na agua e ficava tomando o banho de asseio.

E com a criança depois que nascia não tinha esse negócio de levar pra Paratinga não, quando menino demorava de conversar dava água de chocalho botava agua no chocalho e dava para a criança era logo a o menino tava conversando pelos cotovelos. (Risada)

Quando o menino demorava de caminhar botava no fato do boi. Quando abrir o boi colocar o menino dentro do fato ainda quente para o menino caminhar. Era desse jeito que nós criava os filhos e eram tudo sadio (Dona Maria, 70 anos).

Nas falas da senhora Maria é possível perceber como os quilombolas sobreviviam utilizando-se de conhecimentos construídos em seu cotidiano, atuando em todas as áreas para assim garantir uma vida digna. Esses saberes lhes permitiam extrair da natureza os ingredientes para a cura de suas mazelas. Os saberes ancestrais servem, então, como guia para as suas práticas cotidianas. De acordo com Manuela Carneiro da Cunha:

A interdependência entre os “saberes dos antigos” e o cotidiano das populações conduz à compreensão dos conhecimentos tradicionais como “produtos históricos”, constituídos pela continuidade e transformação dos seus conteúdos. (1999, p. 156).

Desse modo, Manuela Carneiro da Cunha aponta que esses conhecimentos denominados tradicionais são os suportes das comunidades quilombolas os quais perpassam historicamente na trajetória dos moradores, auxiliando-os para se manterem e sobreviverem no quilombo.

Mais um aspecto observado no quilombo foi o artesanato. Conforme o senhor Aristides:

O artesanato aqui tinha muita importância, pois as mulheres faziam esteira para vender na feira no sábado e ia para Paratinga a pé fazia também para dormir. A minha mãe tinha uma roda que tinha um fuso para fazer o lençol que chamava bitu para cobrir do frio.

Nota-se na fala o modo como as mulheres se organizavam para ganharem seu próprio dinheiro e sustento, fazendo as esteiras e viajando para a cidade todo sábado para vender na feira e ainda tecendo seus próprios cobertores. Ou seja, os saberes tradicionais eram imprescindíveis nos arranjos de sobrevivência dos quilombolas de Lagoa do Jacaré.

Outro aspecto fortemente registrado foi a religiosidade que assume no cotidiano dessa comunidade um papel central, de tal modo que influencia suas atitudes, suas atividades, reforçando ainda mais o forte sentimento de pertencimento. Os moradores relatam como se davam as crenças e religiosidade dos quilombolas e que partes dessas crenças se perderam no caminho e hoje acontece de forma sucinta e bastante reduzida.

É possível notar que, atualmente, no quilombo Lagoa do Jacaré existem três religiões predominantes sendo elas: católica, que abarca boa parte dos quilombolas; a evangélica, que tem menos quilombolas congregando; e o candomblé, que tem pouca representatividade.

Os povos tradicionais preservam fortemente suas crenças populares. Assuntos que envolvem fé, curas e religiosidade fazem parte dos mais diversos cenários da cultura do povo que habita no Quilombo Lagoa do Jacaré. As expressões das práticas de cura mesclam-se com religião e misticismo, como, por exemplo, as práticas de curas através de benzimentos que se articulam com o cotidiano das senhoras benzedeadas residentes no lugar. No que se trata de crença e religiosidade percebemos nas falas a seguir como se dava essa organização:

Antigamente agente alimentava as almas. As mulheres saíam para alimentar as almas ia cedo para o cemitério cedo e só voltava depois que o galo cantava. Rezava pelas almas. As missas eram de latim e quem entendia era só os padres (Senhor Aristides, 70 anos).

No começo a religião que predominava era a católica, as rezadeiras rezavam na igreja Nossa Senhora da Conceição faziam as novenas na época das novenas, nos dias dos festejos de São Francisco e Nossa Senhora da Conceição e dia de reis. O ritual do reis o pessoal saía cantando reis nas casas e no voltava do dia 06 de janeiro. O ritual do São Francisco seria 15 dias antes os procuradores passavam nas casas pedindo esmola para organização da festa. O ritual de Nossa Senhora da Conceição acontecia da seguinte forma: dia 28 de novembro começa as noites e a última noite é dia 08 de dezembro e termina num festejo, cada dia quatro pessoas são responsáveis pela organização da igreja e da festa. Os festejos de reis se perderam ao longo do caminho e hoje não se comemora mais o dia de reis e só um quilombo vizinho que ainda perpetua as tradições, esse Quilombo é o Mangal Barro Vermelho. Mas os *festejos de São Francisco e de Nossa Senhora da Conceição* continua apesar de ter se perdido muito. (Senhor Mario, 71 anos.).

Essa análise procura particularidades e singularidades que transcorrem no universo simbólico de certo grupo social e, portanto, ajuda na construção da identidade do povo quilombola, sendo que a devoção é vista como um instrumento importante na tentativa de compreensão da forma como o homem vive no mundo. Assim sendo, a explicação constituída do acontecimento religioso do quilombo implica na procura dos elementos que se pautam com as maneiras como se estruturam a própria vivência grupal.

A religião é um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações nos homens, enquanto comunidades organizadas por meio da formulação de conceitos de uma ordem de existência geral e revestindo essas concepções com tal aura de fatualidade que as disposições parecem singularmente realistas (GEERTZ, 1989, p.77).

Além de estreitar e fortalecer os vínculos familiares e sociais, as práticas religiosas oferecem aos jovens do quilombo um contato com conhecimento ancestral, fundamental para lidar com situações de debilidades, como doenças físicas e espirituais. Esses saberes, transmitidos pelos mais velhos e manifestados por meio da fé e da prática de rituais, têm assegurado a vida no quilombo em meio a tantas dificuldades.

Nessa conjuntura, evidencia-se que os quilombos são uma demonstração viva do nosso passado, de um passado marcado por violência, exploração e sofrimento, mas também por muitas lutas e resistências que garantiram não só a sobrevivência do povo negro, como também de toda uma herança cultural. Assim, o que se pode averiguar é a preservação dos quilombos como um dos ícones culturais relevantes do país. Os quilombolas conseguiram, a partir dos costumes e tradições, conservar sua importância no cenário social e cultural brasileiro.

Frente ao exposto e após a roda de conversa rica com os senhores quilombolas, percebe-se que alguns aspectos dessa relação entre saberes tradicionais e currículo escolar são fundamentais na efetivação de uma Educação Escolar Quilombola, visto que essa interface caminha no sentido da valorização da história, cultura e identidade do povo negro quilombola.

Quando se fala em saberes tradicionais há a necessidade de uma parceria entre a escola e a comunidade, com o objetivo de conhecer as tradições existentes, como religiosidade, costumes e história da comunidade. Considerando todas essas possibilidades de trabalhar um currículo que adequa a realidade dos alunos, observa-se que conhecer as histórias, os costumes dos moradores e suas transformações no decorrer do tempo, a importância que a comunidade e cada indivíduo têm, fortalecem o vínculo de cada sujeito com a sua realidade, levando aos mesmos o conhecimento da importância da sua comunidade. E a escola deve desempenhar importante papel nesse processo, propiciando o reconhecimento da identidade cultural de seus educandos.

Esses saberes propagam-se por meio da convivência, da troca de experiência e criatividade artística, motivando as pessoas integradas naquele meio a continuarem a

participar e organizar as relações sociais, reafirmando a identidade do grupo e, desse modo, fortalecendo a experiência e convivência da função social de cada indivíduo.

Com isso, para que a escola cumpra seu papel de intermediadora dos conhecimentos nas comunidades tradicionais, é imprescindível um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerando-o como detentor do conhecimento, como sujeito da construção de saberes, respeitando sua história e suas práticas culturais. É pressuposto fundamental para uma educação antirracista, que reafirma a importância de se garantir a criação e recriação física e cultural de comunidades que passaram séculos relegados às margens da sociedade nacional e que ainda hoje enfrentam os efeitos desse período.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” - o conhecimento que “todos e todas devem ter” -, as escolas legitimam a cultura ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, p. 103-104).

Sendo assim, a escola tem como uma de suas obrigações elaborar ações e atividades que tenha como objetivo trabalhar o respeito às particularidades existente entre a comunidade quilombola e a escola. Para tanto, faz-se imprescindível que a escola desenvolva ações em interesse do desenvolvimento da cidadania.

É neste sentido que a escola deve buscar dialogar com a Educação Escolar Quilombola, diminuindo as distâncias entre essas duas partes da sociedade, permitindo o aparecimento de uma nova proposta de educação. A partir deste diálogo, entre escola e comunidade quilombola, juntos podemos pensar novos caminhos, novos modelos pedagógicos, na busca de autoafirmação do povo quilombola.

Dessa forma, é notório o interesse por uma formação específica que atenda crianças e jovens da comunidade, pois os mesmos têm a consciência de que a escola é a ponte para transmitir os conhecimentos e fortalecer a diversidade cultural do quilombo. Então, essa roda de conversa possibilitou uma troca de conhecimentos e um estreitamento entre os saberes tradicionais e o currículo da escola.

Feito isso, comecei a analisar a entrevista com os alunos⁹ da escola, e um, quando indagado se já tinha ouvido falar da história da comunidade, respondeu: “Eu nunca ouvi essa história da comunidade; gostei muito” (Lucas, 13 anos). A escola deve buscar dialogar com a comunidade quilombola, diminuindo as distâncias entre estas duas partes da sociedade, permitindo o aparecimento de uma nova proposta de educação. A partir deste diálogo, entre

⁹ A entrevista foi realizada com alunos do ensino fundamental II, estudantes da Escola Lagoa do Jacaré, com idades entre 12 a 20 anos.

escola e comunidade, juntos podem pensar novos caminhos, modelos pedagógicos diferenciados, na busca de sua autoafirmação. Quando perguntado, se já havia sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação na escola, metade dos alunos entrevistados responderam que sim, por causa da cor da pele e por causa da comunidade em que mora, diante das falas dos alunos fica evidente a necessidade da escola desenvolver em sua práxis pedagógica uma educação antirracista, como propõe a resolução CNE/CP n. 01/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. É função da escola promover uma educação que permita o aluno aprender sobre a temática. Nesse viés, Cavaleiro elenca oito características que uma educação antirracista deve ter:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Sendo assim, o PPP da escola tem como uma de suas obrigações assegurar ações e atividades que tenham como objetivo trabalhar o respeito às particularidades existentes entre a comunidade quilombola e a escola. Para tanto, faz-se imprescindível que a escola desenvolva ações que assegure a cidadania e a dignidade humana. Quando questionada sobre qual era a visão em relação à abordagem da cultura local no currículo, uma professora respondeu:

Acredito que diante da riqueza cultural local, e como já é lei acrescentar ao currículo escolar, veja que as escolas locais estão atrasadas com referência a essa questão (pausa.). Se para entendermos a história culturais é necessário, antes de tudo devemos iniciar estudando a cultura local, para depois aprofundar esse estudo das outras culturas e eu, vejo que o currículo local já deveria ter anexado em sua grade a disciplina todos dessa temática (Professora Maria, 36 anos).

Nota-se na fala da professora que ainda existem muitas dificuldades na prática da Educação Escolar Quilombola, pois a educação oferecida aos quilombos sempre foi esquecida pelas políticas públicas que discutem a educação e formula as leis que são aplicadas no ensino. E, muitas vezes, quando é criada a legislação, como é o caso da Lei 10.639/2003, enfrenta uma série de barreiras para ser concretizada. Por isso, é fundamental que a escola valorize a cultura local promovendo aos alunos trabalhos e atividades, focalizando a vivência da comunidade. E a comunidade, por sua vez, seguir lutando por uma educação de qualidade para os sujeitos que estudam nas escolas quilombolas, que valorize sua cultura e reafirme sua importância.

Seguindo a fala de mais um aluno que quando indagado qual tema sobre a comunidade ele gostaria de ver em aula e a resposta foi a seguinte:

Eu gosto muito da disciplina de história e queria muito que os professores explicassem pra gente como eram no passado a comunidade, quais foram os primeiros habitantes, como surgiu a comunidade, de onde vieram nossos sobrenomes, essas coisas, porque é muito chato conhecer a história do Brasil e não conhecer a história da nossa comunidade. (João, 16 anos).

A fala do aluno evidencia a fragilidade que a escola possui em não abordar a história da comunidade para os alunos, causando assim uma desmotivação por aprender apenas a história de fora e invisibilizando a história local. O Projeto Político Pedagógico da Escola Lagoa do Jacaré está em análise na Secretaria de Educação do município, mas, mesmo assim, tive oportunidade de analisá-lo, com vistas na busca de mais esclarecimentos a respeito do currículo desenvolvido na supracitada escola. O currículo teve início no ano de 2009 e finalizou-se no ano de 2014. Sua construção teve a participação da comunidade (líderes das associações, líderes religiosos, bem como pais e alunos). Nele, há uma abordagem da importância da escola e da família de andarem juntas para o fazer pedagógico:

As representações sociais são conhecimentos que se acumulam a partir das experiências, das informações, saberes e visão de mundo que os sujeitos recebem e transmitem pela tradição, pela educação e pela comunicação social. São maneiras de como os sujeitos sociais aprendem os fatos da vida cotidiana, as informações do seu contexto, dos acontecimentos e das pessoas, presenciaram uma época em que a participação dos pais na escola é crescente, considerando esta relação como fundamental para o bom desenvolvimento do educando enquanto o indivíduo ativo, do processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que a escola é um prolongamento do lar, onde o aluno se socializa com os outros e partilha o seu dia a dia. Assim, a colaboração e a interação dos pais com os professores ajudam a resolver muitos problemas escolares dos seus educandos que vão seguindo ao longo do seu percurso escolar (PPP – Escola Lagoa do Jacaré).

O PPP também enfatiza a importância da tradição histórica que a religiosidade traz consigo, respeitando os dias santos comemorativos da comunidade quilombola, bem como a singularidade que essa comunidade quilombola representa. O PPP ainda ressalta a importância de instigar nos alunos a se auto afirmarem como quilombolas, ter noção da importância da identidade cultural, bem como a compreensão do que significa ser quilombola, dos seus direitos e deveres.

No que diz a aprendizagem, o PPP busca o pleno desenvolvimento do educando preparando-os para o exercício da cidadania e para a qualificação profissional. O documento aponta a necessidade da escola valorizar os temas transversais, as interdisciplinares, diminuir a distância entre as áreas de conhecimento e a enfatizar as regras de convivência pautadas nos valores e princípios de igualdade, participação e democratização do ensino, inovação, qualidade e eficácia.

Desse modo, em entrevista com alguns alunos, eles relataram que as atividades trabalhadas em sala de aula estavam além da sua capacidade de absorção e nível de entendimento, como relata a aluna Paula: “As atividades são difíceis e os professores não ajudam na resolução das atividades que encontramos dificuldade” (Paula, 15 anos). Esse problema existe porque os programas educacionais não desenvolveram um sistema educacional diferenciado que habilitasse o professor para uma educação específica, como é o caso da Educação Escolar Quilombola, além dos problemas de infraestrutura presente na escola, pois não possui todos os equipamentos necessários para a realização de pesquisas que ajude professor e alunos nos desafios cotidianos das práticas pedagógicas.

Diante disso, percebe-se que o PPP da Escola, ainda que contasse com a participação de algumas lideranças em seu processo de construção, ainda precisa ser bem mais debatido na escola e com toda a comunidade, visto que partes significativas dos quilombolas o desconhecem. O que poderia ser feito para mudar essa realidade seria o poder público oferecer cursos de formação continuada para os profissionais que trabalha na Educação Escolar Quilombola.

Além disso, salienta-se que a educação antirracista é o mecanismo que a escola possui para enfrentar as desigualdades e possibilitar ao estudante um conhecimento sobre si e seu povo para assim enfrentar o racismo estrutural. Só pela educação será possível superar esses problemas que corrói nossa sociedade, enfraquece a população quilombola. Desse modo, perguntando a uma aluna porque ela achava importante estudar a história da comunidade, relatou que:

É importante para sabermos de onde viemos, porque nossa cultura é marginalizada e motivo de piadas, nós mulheres tivemos que passar por processos de química no cabelo para parecer “cabelo bom” porque nos ensinaram que nosso cabelo é ruim, eu mesma já tive professora de me perguntar porque eu deixei de alisar meu cabelo, que meu cabelo não combina com a estilo afro, porque é muito duro, eu fiquei envergonhada porque ela falou em frente do menino que eu gosto na escola. (Barbara 15 anos).

Seguindo as entrevistas outra aluna da escola relata que:

É difícil viver no quilombo sem saber nossas origens, eu tenho vergonha de dizer que sou daqui, porque o que eu sei é que, as pessoas de fora falam que nossa comunidade é de feiticeiros, que somos mortos de fome, você mora aqui e já ouviu falar que a fome do poção é velha né? Não gosto disso, mas gosto muito das pessoas daqui, na escola pouco se fala de nossa história, fala que somos quilombolas mas eu queria ver mais. Eu uso meu cabelo natural, mas até pessoas da minha família me chama de cabelo fuá fuá e cabelo de ninho de passarinho, no começo eu ficava chateada, mas tenho assistido muitos vídeos no Youtube sobre cabelo afro e hoje eu sei que essa é minha identidade, queria que mais meninas daqui assumisse seus cachos assim como eu, se a escola incentivasse quem sabe seria melhor né? (Isadora, 14 anos).

A fala dessas duas alunas foi bastante comovente, pois educação escolar quilombola vai além dos conhecimentos sistematizados. É uma educação emancipadora e acolhedora, pois é preciso voltar o olhar para essas questões que marcaram toda uma geração, oprimiram mulheres, obrigando-as a alisarem seus cabelos em nome de uma aceitação ou de um padrão aceitável pela sociedade. É urgente a necessidade da escola desenvolver um currículo que empodere essas meninas e lhes mostre a beleza que cada uma tem, independente de padrão social. Quando perguntados o que os alunos pretendiam ser quando crescer, a maioria disse que pretendia cursar apenas o Ensino Médio, pois não queria fazer faculdade. Isso pode ser o reflexo de uma educação que não instiga os alunos a buscarem o conhecimento. Algumas alunas responderam que querem ingressar no ensino superior:

Eu quero ser advogada, pretendo fazer o Enem e entrar em uma universidade pública, porque meus pais não têm condições de pagar. Você pode não saber, mas você é uma inspiração para muitas de nós, quero muito estudar igual você e continuar estudando, porque eu acho muito legal isso de estudar e voltar para a comunidade falando dessas coisas, eu lembro que você está sempre na escola fazendo essas pesquisas e é muito importante, pois essas pesquisas nos faz conhecer um pouco sobre nós. (Isadora 14 anos).

O relato da aluna demonstra como é importante a escola incentivar os alunos quilombola a estudarem e buscarem seus objetivos, pois a escola é a base para que esses alunos possam trilhar caminhos emancipatório, inspirar em pessoas da comunidade que já tem um caminho percorrido é muito importante para essas jovens adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É responsabilidade da escola fazer do currículo uma porta para o conhecimento de mundo, em todas as esferas da vida, proporcionando aos discentes se tornarem futuros cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres, pois o currículo define o tipo de educação que será oferecido e o tipo de sujeito que será formado. Desse modo, é preciso haver uma parceria entre a escola e comunidade com o objetivo de perdurar as tradições existentes, como religiosidade, costumes e a trajetória histórica da comunidade, intercalando a tradição com os novos saberes. Isso significa promover um currículo vivo, atrelado à realidade dos sujeitos envolvidos, levando em conta os problemas relacionados, para que esses consigam ver a escola como uma oportunidade fundamental para o reconhecimento da sua identidade.

Destarte, o currículo posto pela Escola Lagoa do Jacaré, como demonstrado na dissertação, apresenta limitações, pois esse deveria retratar na sala de aula, além dos saberes teóricos presentes nos livros didáticos, os saberes práticos trazidos pelos alunos, fruto de suas vivências na família e na comunidade. Outrossim, cultura e identidade local são temas ainda pouco retratados nos espaços de aprendizagem observados. Romper com essa barreira de um ensino descontextualizado exige transformações urgentes, como uma formação específica de professores, elaboração de material didático e a participação da própria comunidade quilombola nesses processos. A partir dessa parceria, os sujeitos dessa realidade irão se afirmar como pertencentes a sua comunidade, respeitando e buscando a sua cidadania. A Lei 10.639/2003 é exemplar nessa direção, pois é uma lei afirmativa que estabelece que a escola promova um local de formação de cidadãos e asseguram a importância de a escola promover a indispensável valorização das matrizes culturais africanas e afro-brasileiras.

A partir dos dados coletados nessa pesquisa, ficou visível que o currículo desenvolvido na escola não consegue contemplar os saberes tradicionais e existem diversas dificuldades a serem superadas, tanto pela escola quanto pela comunidade quilombola. O bom desempenho escolar do aluno só é obtido se as duas mais importantes instituições de formação de valores do indivíduo percorram o caminho de mãos dadas (escola + família/comunidade), independentemente das dificuldades encontradas na relação entre os saberes trazidos pelas experiências vividas pelos alunos e uma nova aprendizagem ministrada pelos educadores. Assim, a escola e a comunidade devem manter uma parceria de

complementaridade, o saber adquirido a partir de conhecimento vivido pela criança na vida familiar com o conhecimento sistematizado.

Nesse contexto, um dos resultados dessa pesquisa mostrou que é necessário que o quilombo se articule para que o currículo da Escola Lagoa do Jacaré seja posto, respeitando e mediando os saberes tradicionais. Além disso, a intervenção pedagógica a essas questões deve ser no sentido de considerar a necessidade da escola incorporar a realidade de vida dos seus alunos; enquanto aos alunos, esses devem se sentir, primeiramente, compreendidos e não menosprezados, recepcionados e não rejeitados, pela instituição escolar, para que possam se sentir reconhecidos e fortalecidos enquanto sujeito detentor de saberes e conhecimentos singulares.

Ademias, a parceria entre a comunidade/escola deve procurar desenvolver seus conhecimentos juntos priorizando sempre o bom aprendizado do aluno. Desta forma, as relações entre a comunidade e a escola ficam mais estreitas e tanto uma como a outra tem como sugerir ou questionar a participação de ambas na formação do indivíduo e fazer com que essa formação seja a melhor possível. Isso, para que, no futuro, esses alunos estejam enxergando um amanhã além da vida escolar, para que as escolas não formem só estudantes, mais também cidadãos comprometidos com o futuro da sociedade e consciente do seu lugar e do seu papel no mundo.

Essa pesquisa também percebeu que, a partir do momento em que a escola abre espaços e cria mecanismos para seduzir a família para o espaço escolar, novas chances surgirão para que seja desenvolvida uma educação de qualidade, apoiada exatamente pela parceria comunidade e escola. Essa parceria precisa ter como ponto inicial a escola, pois os professores, nesse contexto, têm um conhecimento mais sistematizado do que os sujeitos do quilombo. Assim sendo, cabe à escola promover o início dessa relação e promoção. Essa relação mostra-se imprescindível para que a escola e comunidade tenham conhecimento de suas realidades e estabeleçam no coletivo um relacionamento pautado na reciprocidade, visando uma educação de qualidade para as crianças quilombolas.

Dessa maneira, a conversa entre a comunidade e a escola tende a cooperar para uma estabilização do desenvolvimento escolar dos alunos. Desse modo, compreende a importância da escola de localizar formas que sejam competentes para se compartilhar com as famílias, procurando auxiliá-las a descobrir a importância do seu conhecimento popular. Do mesmo modo, é plausível colocar uma condição de parceria e confiança recíproca, condições primordiais para o acontecimento do processo educativo. No entanto, essa relação necessita ser fortalecida no cotidiano, com reuniões e desenvolvimentos de projetos conjuntos.

É ainda indispensável que a escola procure a família quando perceber que ela está afastada. Assim sendo, a escola precisa dessa parceria e interação com a família, para que ambas possam partilhar os aspectos que abrangem a criança, no que profere o desempenho escolar, qualidade na concretização das atividades, interação com professores e colegas, valores, atitudes e respeito pautados na cidadania. Por fim, a relação comunidade e escola são essenciais para o processo educacional, pois os dois contextos têm o papel de aumentar a sociabilidade, a afetividade e o bem-estar físico e intelectual dos indivíduos. Ou seja, o ideal é que a comunidade e escola embarquem numa relação mútua, porque as influências dos ambos meios são importantes para o desenvolvimento dessas crianças e para um currículo que atenda a comunidade Quilombola Lagoa do Jacaré Poção Santo Antônio.

Com isso, ao desenvolver a pesquisa sobre a abordagem dos saberes tradicionais, atrelada ao currículo na Escola Lagoa do Jacaré, entendo que é de fundamental importância atrelar o conhecimento local no processo educacional, potencializando o desenvolvimento cognitivo das crianças e de sua valorização como indivíduos inseridos nessa realidade, ajudando-os a descobrir o mundo, a desenvolver relações de confiança e de afetividade consigo mesma e com o próximo, bem como nutrir sua autoestima. Neste sentido, é de suma relevância que os professores sejam capacitados na perspectiva de uma educação específica para trabalhar nas escolas do quilombo. Do mesmo modo, ficou evidente o quão importante é o currículo na formação do educando e no funcionamento da escola, pois não basta seguir currículo verticalizado e invisibilizar os conhecimentos tradicionais que são a base da existência e subsistência dos sujeitos.

Em suma, essa pesquisa propôs discutir as nuances do currículo e os saberes tradicionais, bem como buscou evidenciar se e como as leis em relação à educação escolar quilombola estão acontecendo na prática. Frente a isso, tal discussão é importante para tornar essa temática evidente e, conseqüentemente, buscar melhorias, viabilizar um currículo adequado a essa modalidade de ensino.

Nesse viés, ressalto que ao longo da pesquisa surgiram algumas temáticas que podem ser desenvolvidas a partir dessa, como a invisibilidade dos saberes tradicionais na proposta da Base Nacional Comum Curricular, uma formação específica para os professores que atuam no quilombo e como a política coronelista de Paratinga contribui para a inviabilização da cultura local no processo educativo. São possibilidades temáticas pertinentes que a pesquisa apontou, mas que, por questão de recorte e tempo, não foi possível desenvolver. Espero que novos pesquisadores trilhem tais caminhos.

REFERÊNCIAS

Documetos, Leis e Resoluções

BRASIL. *Artigo 68 da Constituição Federal – 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, XX – 1988.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília: Senado Federal, 2015.

_____. *Decreto nº. 1.331, de 17 de Fevereiro de 1854*. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.

_____. *Decreto Nº 4.887 de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras ocupadas por remanescente das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República – Casa Civil. Brasília, DF: 2003.

_____. *Decreto no 6.040/2007*. Política Nacional de Desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: 2007.

_____. *Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. *Programa Brasil Quilombola*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), 2005.

_____. *Resolução CNE/CEB no 8/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. *Resolução CNE/CEB no 8/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012.

IBGE. *Censo Demográfico*. 2010.

Artigos e livros

ALBAGLI, S. Território e territorialidade. In: BRAGA, Christiano; LAGES, Vinicius Nobre; MORELLI, Gustavo. *Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Brasília, DF: SEBRAE, 2004. p. 26.

ALMEIDA, Nalva. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário eletrônico. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

ALVES, R. *Filosofia das ciências: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. Ed. Petrópolis, EJ: Vozes, 2013.p.9-11-13

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para Quilombos. In: *Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Curitiba: SEED, 2010. p. 28.

AZEVEDO, C. E. F. et al. A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, IV, 2013, Brasília. *Anais Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília: ANPAD, 2013. p. 1-16.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Princípios Gerais da Administração Escolar*, v. 1, 2012.p.3

BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1999.

_____. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOTELHO, Denise Maria. *Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000, p.14.

CAMARGO, A. C; FERREIRA, R. F.. (2011). As relações cotidianas e a construção da identidade negra. *Psicologia: Ciência e Profissão*, p. 378.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.156-168, maio/ago. 2003.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

CUNHA, M. C. Populações tradicionais e a convenção da diversidade biológica. *Revista de Estudos Avançados*, n. 13, p. 156, 1999.

_____. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa, Base Nacional Comum curricular: Dilemas e Perspectivas, 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2018

CRUZ, Paula. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário eletrônico. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga,2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DIEGUES, Antônio Carlos. *O mito moderno da natureza intocada*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

DIEGUES, A. C. S.; ARRUDA, P. S. V. *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: MMA, 2001.

DUARTE, João. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

FIGUEIREDO, André Videira. *O caminho quilombola: sociologia jurídica do reconhecimento étnico*. Curitiba: Editora Appris, 2011.

FERREIRA, Maria. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário. Eletrônico. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

GOHN, Maria Glória. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005. p.108

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, jan./jun. 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Vol. 5.

GAUTHIER, Jacques. Carta aos caçadores de saberes populares. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 182.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013. p.10

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Pensando a diáspora (reflexões sobre a terra no exterior). In: HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 27-55.

HOOBS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JESUS, Lucas. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário eletrônico. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE GOFF, Jacques. História. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

_____. Memória-História. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casada

Moeda, 1984. p. 11-50. vol. 1.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo das políticas e currículo. In. BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p.203.

LIMA, Walter Chile Rodrigues. Saber tradicional: suporte para o exercício da territorialidade de uma comunidade no estuário amazônico. *Revista Ensaio Geral*, Belém, v. 1, n. 1, 05, jan./jun. 2009.

MACEDO, Reinaldo. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga,2021.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar, como planejar?: currículo-área aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-498, mai./ago.2012.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. *O quilombismo*. 2. ed. Brasília: Fundação Palmares, 2002.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. Saeculum – Revista de História. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba 1997.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Isadora. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário eletrônico. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga,2021.

PINTO, Júlio Pimentel. Todos os passados criados pela memória. In: LEIBING, Annette (Org.). *Devorando o tempo: Brasil, o país sem memória*. São Paulo: Mandarim, 2001. p. 293-300.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, Marília, SP, ano 17, n. 37, p. 14-16, 2002.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). 2005. p. 107-130.

RAMOS, Antônio. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário eletrônico. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

RIBEIRO, Bárbara. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário eletrônico. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

RODRIGUES, Maria. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

ROCHA, Roseli et al (Org.). *Série assistente social no combate ao preconceito racismo*. Brasília: Serra Dourada, 2016.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, p.123-13-25

SANTOS, B.S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, In: SANTOS, B.S. (org.), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. São Paulo: Cortez Editora, 821, 2004.

SANTOS, Evandro. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário eletrônico. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

SÁTELES, Marcos. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 p.150.

SILVA, Mário. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

SOUZA, Bianca. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

TONIOSSO, José Pedro. *Ensino de história e cultura afro-brasileira: da legislação à prática docente*. 165 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2011.

VIEIRA, Aristides. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

VIEIRA, Maroca. Depoimento [Entrevista cedida a] Marivana Vieira. Questionário. Entrevista concedida para a pesquisa sobre Educação Escolar Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e Saberes Tradicionais. Paratinga, 2021.

VYGOTSKY, Lev. *Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

Anexos

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Caro estudante, você está sendo convidado a responder este questionário que tem o objetivo de conhecer um pouco mais você e sua relação com a escola. Informamos que os resultados desta pesquisa não serão revelados para outro fim, que não seja a pesquisa científica e que seu nome não será revelado, conforme regulamenta a Resolução CNS 466/12 do Comitê de Ética em Pesquisa. Desde já, agradeço a sua colaboração

Q1: QUAL SEU SEXO?

() Masculino () Feminino

Q2: COMO VOCE SE CONSIDERA?

() Negro (a) () Branco (a)
() Amarelo (a) () Pardo (a)
() Indígena () Não sei.

Q3: QUAL SUA IDADE? _____

Q4: QUAL A LOCALIDADE QUE VOCÊ MORA?

Q5: COMO VOCÊ VAI PARA A ESCOLA:

() A pé.
() Ônibus escolar.
() Bicicleta.
() Outros. Qual? _____

Q6: SÉRIE QUE ESTUDA?

() 6º ano () 7º ano
() 8º ano () 9º ano

Q7: VOCÊ JÁ FOI REPROVADO?

() Não.
() Sim, uma vez.
() Sim, duas vezes ou mais.

Q8: VOCÊ JÁ ABANDONOU A ESCOLA DURANTE O PERÍODO DE AULAS E FICOU FORA DA ESCOLA O RESTO DO ANO?

() Não.
() Sim, uma vez.
() Sim, duas vezes ou mais.

Q9: VOCÊ GOSTA DE SUA ESCOLA?

() Sim
() Não
() Às vezes.

Q10: DO QUE VOCÊ MAIS GOSTA EM SUA ESCOLA?

- () Sempre. () Quase sempre.
() Às vezes. () Nunca

Q17: A HISTÓRIA DE SUA COMUNIDADE (COMO FESTAS, DANÇAS, RELIGIAO, ETC) JÁ FOI TRABALHADO NA SALA DE AULA PELO PROFESSOR (A)?

- () Sempre. () Quase sempre.
() Às vezes. () Nunca

Q18: QUE TEMA SOBRE A SUA HISTÓRIA DE VIDA E DE SUA COMUNIDADE VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE TRABALHADO EM SALA DE AULA?

Agradeço sua participação. Ela é muito importante para o sucesso desta pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa “Educação Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e saberes tradicionais na Escola do Quilombo Lagoa do Jacaré (Paratinga – Ba) e autorizo o uso dos dados deste questionário para fins da pesquisa científica.

Assinatura do (a) participante.

Q9: TURMAS (SÉRIE) QUE LECIONA NESTA ESCOLA:

Q10: TURNO (S) VOCÊ LECIONA NESTA ESCOLA: **(PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)**

- Matutino Vespertino
 Noturno

Q11: EM RELAÇÃO AO SEU VINCULO DE TRABALHO, VOCÊ É:

- Efetiva Contratada

Q12: VOCÊ É MORADOR DA COMUNIDADE?

- Sim Não

SE VOCÊ RESPONDEU NÃO RESPONDA ÀS QUESTÕES 13 A 15.

Q13: VOCÊ MORA ONDE? _____

Q14: QUAL O TRANSPORTE QUE VOCÊ UTILIZA PARA CHEGAR NA ESCOLA?

- Ônibus Escolar Moto Outro. Qual? _____

Q15: VOCÊ FAZ ESSE TRAJETO TODOS OS DIAS ?

- Faço esse trajeto todos os dias.
 Resido durante a semana na comunidade.

PARTE 02: A ESCOLA E SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Q16: EM SUA FORMAÇÃO VOCÊ ESTUDOU SOBRE A EDUCAÇÃO ETNICO-RACIAL?

- Sim Não

Q17: EM SUA PRÁTICA DE ENSINO, EXISTE ALGUMA PROPOSTA DIRECIONADA PARA A EDUCAÇÃO ETNICO-RACIAL?

- Sim Não

SE POSITIVO, QUAIS SÃO ESSAS PROPOSTAS?

Q18: VOCÊ PARTICIPOU NOS ULTIMOS DOIS ANOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO OU OUTRA INSTITUIÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO ETNICO RACIAL OU EDUCAÇÃO QUILOMBOLA?

- Sim Não

SE POSITIVO, RESPONDA À QUESTÃO 19.

Q19: QUAL O TEMA DE ESTUDO ABORDADO? PROMOVIDO POR QUAL INSTITUIÇÃO?

Q20: NAS JORNADAS PEDAGÓGICAS OU NOS ENCONTROS DE AC SÃO ABORDADAS QUESTÕES RELACIONADAS A:

Educação Étnico-Racial: () Sempre () Raramente () Nunca.

Educação Escolar Quilombola: () Sempre () Raramente () Nunca.

Diversidade Cultural: () Sempre () Raramente () Nunca.

Educação para o Campo: () Sempre () Raramente () Nunca.

Q21: EXISTEM MATERIAIS DIDÁTICOS NA ESCOLA QUE ABORDAM OS TEMAS CITADOS NA QUESTÃO 19:

() Sim () Não

SE POSITIVO, QUAL TIPO DE MATERIAL?

() Livros paradidáticos

() Manual de uso pedagógico para o professor

() vídeos

() Outros. Qual? _____

Q22: O QUE VOCÊ ENTENDE POR EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA?

Q23: EXISTE ALGUMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EM SUA PRÁTICA PARA RESGATAR E VALORIZAR A HISTÓRIA E A CULTURA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS?

() Sim

() Não

SE POSITIVO, QUAIS CONTEÚDOS DISCIPLINARES SÃO TRABALHADOS?

Q24: EXISTE ALGUMA DIFICULDADE REFERENTE ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA?

() Sim, os alunos tem muita dificuldade de adaptação.

() Sim, alguns alunos ainda não conseguiram adaptar.

() Não, os alunos adaptaram muito bem na escola.

Q25: AO REALIZAR O PLANEJAMENTO DAS AULAS, VOCÊ LEVA EM CONSIDERAÇÃO AS QUESTÕES SOCIOCULTURAIS DAS LOCALIDADES DE SEUS ALUNOS?

- () Sim
 () Não
 () Às Vezes

SE SIM, DE QUE FORMA?

Q26: QUAL A MAIOR DIFICULDADE QUE VOCÊ ENFRENTA PARA TRABALHAR AS QUESTÕES HISTÓRICO E SOCIOCULTURAIS DOS ALUNOS QUILOMBOLAS? (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

- () A Falta de Matéria Didático que auxilie o trabalho.
 () Falta de capacitação de professores para trabalhar com a temática.
 () Não aceitação do tema pelos alunos.
 () Falta de apoio da Equipe Gestora.
 () Outros. Qual? _____

Q27: A ESCOLA CONTA COM PROJETO DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA E QUILOMBOLA?

- () Sim () Não

SE POSITIVO, QUAIS?

Q28: FATOR QUE MAIS FACILITA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NESTA ESCOLA É: (PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO)

- () O comprometimento da escola na busca do sucesso do aluno.
 () A participação de outras organizações (conselhos comunitários, associações de pais. e mestres, etc) no processo de tomada de decisões na escola.
 () A autonomia de decisão do professor nos aspectos pedagógicos.
 () A autonomia de decisão do professor quanto à disciplina dos alunos em sala.
 () A relação da escola com a comunidade da região onde se localiza.
 () A capacidade da escola de manter a ordem interna.

Q29: PARA VOCÊ, O QUE FALTA PARA QUE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E QUILOMBOLA FOSSE ABORDADAS NO AMBIENTE ESCOLA.

***Agradeço sua participação.
Ela é muito importante para o sucesso desta pesquisa.***

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa “*Educação Quilombola: Uma reflexão sobre Currículo e saberes tradicionais na Escola do Quilombo Lagoa do Jacaré (Paratinga – Ba)*” e autorizo o uso dos dados deste questionário para fins da pesquisa científica.

Assinatura do (a) participante.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM O GESTOR DA ESCOLA:

1. Nome Completo:
2. A escola interage de alguma maneira com a comunidade quilombola dos alunos?
3. Como é a relação dessas crianças e da comunidade com a escola?
4. Existe alguma dificuldade de adaptação dos alunos com a escola?
5. Existe alguma proposta diferenciada no currículo escolar ou na proposta pedagógica para resgatar e valorizar a cultura dos alunos quilombolas?
6. Como são trabalhadas as questões étnico-raciais na escola?
7. Os professores são estimulados a abordar questões relacionada as comunidades quilombolas nas disciplinas escolares?
8. Nas comemorações da escola fora da comunidade, as crianças remanescentes de quilombos são valorizadas e participam tanto quanto as outras crianças?
9. A escola já realizou alguma atividade de visitar as comunidades quilombolas dos alunos?
10. Na escola existe alguma atividade pedagógica que aborda questões sobre a História e Cultura Afro como recomenda a lei 10.639/03?

ENTREVISTA COM AS LIDERANÇAS QUILOMBOLAS:

1. Nome Completo:
2. Comunidade Quilombola que pertence:
3. A Escola Lagoa do Jacaré interage de alguma forma com a Comunidade Quilombola?
4. Como a escola poderia contribuir com a Comunidade Quilombola?
5. Que tipos de temas referentes a história da comunidade seria importante ser trabalhado na escola?
6. Em algum momento vocês foram chamados na escola para falar com os alunos sobre a história e cultura da comunidade?
7. Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos para deslocarem das comunidades quilombolas vizinhas para a escola e da escola para a comunidade?
8. O fato da escola se localizar em uma comunidade quilombola pode de alguma forma interferir na valorização e preservação da história e da cultura da comunidade e na construção da identidade dos alunos quilombolas? De que forma?
9. O que significa ter uma escola na/da Comunidade Quilombola?
10. Quantos moradores aproximadamente existem na comunidade?
11. Nesse momento, o que a comunidade mais necessita?
12. Fala um pouco sobre a história da comunidade, as principais manifestações culturais, as festas religiosas, etc.?

ENTREVISTA COM PESSOAS ANTIGAS DA COMUNIDADE

1. Nome Completo:
2. Há quantos anos mora na localidade?
3. O nome correto é Poção Santo Antônio ou Lagoa do Jacaré Poção de Santo Antônio?
4. Aqui antes era uma Fazenda? Pertencia a quem?
5. Quantos moradores aproximadamente existem na comunidade?
6. Falar um pouco sobre a história da comunidade, como ocorreu a formação e as principais festas religiosas, culturais?
7. Qual a economia que sustenta a população da localidade?
8. Nesse momento, o que a comunidade mais necessita?
9. Em algum momento o senhor (a) já foi convidado pela escola para falar com os alunos sobre a história e cultura da comunidade?
10. Como é a relação da escola com a localidade?
11. Qual a importância de ter uma escola na localidade?