



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
COLEGIADO DE HISTÓRIA
LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

IDEILTON ALVES FREIRE LEAL

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL CLEMENTINA ROSA DOS SANTOS EM
MIRANGABA-BA**

**JACOBINA – BA
2018**

IDEILTON ALVES FREIRE LEAL

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL CLEMENTINA ROSA DOS SANTOS EM
MIRANGABA-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade do Estado da Bahia – UNEB,
Departamento de Ciências Humanas – Campus IV,
como requisito parcial para obtenção do título de
graduação de Licenciatura em História.

Orientador: Prof.^a. Dr.^a Caroline Santos Silva

**JACOBINA – BA
2018**

TERMO DE APROVAÇÃO

IDEILTON ALVES FREIRE LEAL

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL CLEMENTINA ROSA DOS SANTOS EM MIRANGABA-BA

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciado em História e aprovado em sua forma final pela banca de avaliação do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciência Humanas – DCH, Campus IV- Jacobina-BA.

Aprovado em Jacobina-BA, _____ de _____ 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Caroline Santos Silva - UFSC
Orientadora

Prof. Dr. Jackson André da Silva Ferreira - UFBA
Avaliador Interno

Prof.^o Me. José Alfredo de Araújo - UNEB
Avaliador Externo

DEDICATÓRIA

A minha Mãe, minha esposa Tayná, meu filho Pietro, amigos...
A todos que de alguma forma contribuíram com este estudo...

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma atitude nobre. É reconhecer as pessoas importantes que deixaram uma marca indelével em nossa vida. Por isso, agradeço:

Primeiramente ao Deus e Pai de Nosso Senhor Jesus Cristo, o mesmo que tem me abençoado com toda sorte de bênçãos. Este trabalho é por Ele, para Ele e por meio dele a quem tributo toda honra e toda glória;

À minha família, base da minha vida, onde eu encontro abrigo, minha mãe Benedita, pelo exemplo de mulher. A minha esposa Tayná, pelo seu amor, paciência. Ao meu Filho Pietro, amor da minha vida, e aos meus irmãos, especificamente Morgana, por acompanhar meu processo de formação.

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em especial ao Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, assim como aos professores, técnicos e estudantes dessa importante instituição.

Meu agradecimento e valorização ao programa de permanência estudantil da UNEB, o qual me possibilitou assistência durante toda a minha graduação.

À minha professora e orientadora, Dr.^a Caroline Santos Silva pela qualidade da orientação, pelo incentivo e pelo apoio;

A todos os meus professores, desde o Ensino Fundamental, Médio e do Ensino Superior. Pessoas incríveis que contribuíram diretamente para minha formação profissional. Em especial, o Prof. Dr. Jackson André da Silva Ferreira e o Me. José Alfredo de Araújo.

Aos meus amigos e colegas de turma, em especial a Arianne, Joaneline, Micaele Evelin, Maria Evangelista e Joelma, que caminharam sempre ao meu lado, e com os quais compartilhei momentos de alegria, diversão, aprendizagem, angústias e vitórias. Vocês têm um lugar em meu coração. Valeu!

Aos professores (as), alunos e equipe gestora da Escola quilombola pesquisada que participaram efetivamente, contribuindo para a realização desse estudo. Sem a disponibilidade de vocês, certamente nada disso teria sido possível. Muito obrigado!

A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa pesquisa.

(...) nós aprendíamos a nossa história em casa contada pelo nosso avô e na escola contavam tudo diferente. Eu tinha vergonha do jeito que contavam na escola... eu fugia e me escondia para não ter que escutar porque não era nada daquilo que eles falavam (...). Nosso povo foi guerreiro, meu avô contava que nosso povo foi guerreiro...

(Liderança Quilombola da Comunidade Vidal Martins)

RESUMO

O presente trabalho apresenta pesquisa desenvolvida na Escola Quilombola Clementina Rosa dos Santos, localizada na comunidade de Coqueiros em Mirangaba-BA. Este trabalho tem como objetivo central analisar como a realidade sociocultural da comunidade remanescente de quilombo de Coqueiros de Mirangaba-BA interfere na prática educativa dos professores dentro da escola municipal Clementina Rosa dos Santos, verificando também as ações desenvolvidas pela secretaria municipal de educação para a valorização da cultura local. A metodologia empregada nesse trabalho se firmou numa abordagem mista (quantitativa e qualitativa), através de questionários aplicados a professores e realização de atividade com alunos. Os participantes dessa pesquisa foram docentes e alunos do ensino infantil e do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) da referida escola. Os resultados deste trabalho comprovam a necessidade de realização de projetos voltados a compreensão das relações raciais e educacionais em Mirangaba-BA, bem como efetivação de uma política de formação de professores que contemple questões específicas das comunidades quilombolas existentes no município, sobretudo da formulação e aplicação de um currículo escolar que esteja entrelaçado ao contexto cultural e simbólico no qual a escola está inserido.

Palavras Chave: Educação quilombola. Cultura. Currículo. Identidades.

ABSTRACT

This work presents a research, developed in Escola Quilombola Clementina Rosa dos Santos, situated in a community of Mirangaba, Bahia state, named Coqueiros. The present production aims primarily to analyze how the sociocultural reality of a remaining community from a Quilombo in Coqueiros of Mirangaba- BA interfere in teachers education practice, inside the school, mentioned above, also, we are going to verify the action, performed by the Municipal Department of Education in order to appreciate the local culture. The methodology was settled in a mixed approach (Quali-Quantitative), using applied questionnaires to teachers and activities to the students. The participants of this research were teachers and students of kindergarten and first elementary school (1st to 5th year) from the cite school. The results prove the necessity of projects, which approaches the comprehension of racial relation and educational in Mirangaba – BA, as well as a effectiveness teachers politic formation that contemplate particular question of Quilombolas communities that existing in the county, also a formulation and application of scholar curriculum that being engaged to the cultural and symbolic context, which the school is settled.

Keywords: Quilobola Education; Culture; Curriculum; Identity.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, pertencentes ao município de Mirangaba	23
QUADRO 2- Marcos Legais da Educação Escolar Quilombola	36
QUADRO 3- Temáticas dos seminários e audiências públicas sobre a Educação Escolar Quilombola	44
QUADRO 4- Escola Clementina Rosa dos Santos – Pessoal.....	49
QUADRO 5- Escola Clementina Rosa dos Santos – Estrutura Física	50

LISTA DE MAPAS

MAPA 1- Localização do município de Mirangaba no Estado da Bahia	18
MAPA 2- Localização do município de Mirangaba no Território do Piemonte da Diamantina	19
MAPA 3- Localização da comunidade de Coqueiros	27

LISTA DE GRAFÍCOS

GRÁFICO 1- População: Cor/Raça em Mirangaba-BA, 2010.....	21
--	-----------

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1- Construção da Nova Escola Quilombola.....	51
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas

DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola

EEQ - Educação Escolar Quilombola

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE- Plano Nacional de Educação

PPA - Plano Plurianual de Assistência Social

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

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UNICEF - Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONTEXTO SITUADO – HISTÓRIA, IDENTIDADE E LOCALIZAÇÃO	18
1.1 Breve Histórico Do Município De Mirangaba-BA.....	18
1.2 A comunidade de Coqueiros: Notas históricas e localização	24
2 DIÁLOGOS QUILOMBOLAS POR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM CONTRUÇÃO	32
2.1 A Educação Escolar Quilombola	32
2.2 A educação na agenda do Movimento Negro Brasileiro	34
2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	41
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MIRANGABA-BA.....	47
3.1 Práticas Pedagógicas: Análise dos Dispositivos de Pesquisa	47
3.2 O locus da pesquisa: a Escola Clementina Rosa Dos Santos	48
3.3 Professores (as): Formação, Prática e Currículo.....	52
3.4 As Crianças Quilombolas: Culminância da Oficina Identidade e Cultura	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	80

INTRODUÇÃO

Historicamente no Brasil a educação do campo caracterizou-se pela precariedade das condições físicas, organização curricular descontextualizada da vida/realidade dos sujeitos e pela falta de instrumentos didáticos e metodológicos para a proposição de um trabalho pedagógico significativo. É importante considerar que a educação para a população do meio rural, por muito tempo apresentou déficits no que diz respeito à proposição de políticas específicas, uma vez que o suporte a essa educação viabilizava-se por projetos e/ou políticas compensatórias, desconsiderando as formas e os meios de viver e conviver, os hábitos, os costumes dos sujeitos, que ao longo da história foram excluídos dos processos educativos que possibilitavam a formação do cidadão.

Tais condições da educação do campo, onde se insere a Educação Escolar Quilombola, são problematizadas a partir da luta dos movimentos sociais que se organizaram e passam a pressionar o Estado por políticas públicas que atendessem as reais necessidades da população do campo e efetivassem propostas pedagógicas e curriculares que compreendam as realidades dos sujeitos.

Diante disso, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nessa perspectiva de educação, a ação pedagógica deve ser entendida como meio prático e possível de construção e reconstrução processual e contínua de significados de uma dada realidade por determinados sujeitos, considerando sua historicidade, suas condições de atuação e adaptação nessa realidade, possibilitando a esse sujeito autonomia para alterá-la, relativizá-la, transformá-la mediante suas necessidades.¹

Diante da complexidade dos arranjos espaciais e ações que se engendram nessa complexidade, torna-se necessário uma discussão acerca de como os professores valorizam as especificidades culturais dos alunos em suas aulas. Neste sentido, apresenta-se este trabalho que teve por objetivo, compreender de que

¹ Leal, Juberlanio Santana. **Produção Social do Espaço e o Projeção Campo Técnico em Agropecuária: Limites e Possibilidades.** (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2014. P.9

forma os docentes que atuam no espaço educativo da comunidade quilombola de Coqueiros valorizam e ressignificam a cultura local.

A delimitação espacial surgiu diante do fato do município de Mirangaba-BA possuir várias comunidades quilombolas e utilizá-las como 'cartão de visita'. Para tal análise utilizamos abordagem mista (quantitativa e qualitativa), através de aplicação de questionários para professores e a pesquisa de campo. Também realizamos uma oficina com os alunos da escola Clementina Rosa dos Santos no sentido de verificar se de fato são trabalhadas questões relacionadas à cultura e identidade quilombola.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro, tratamos sobre a formação e localização do território de Mirangaba, abordando o surgimento da comunidade quilombola de Coqueiros e seu processo de reconhecimento enquanto comunidade remanescente de quilombo.

No segundo capítulo refletimos sobre a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade de educação, além de citar a contribuição do movimento Negro na luta por políticas públicas que atendam as reais necessidades da população negra, especificamente os quilombolas. Trazemos ainda uma discussão em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, identificando aspectos que contribuíram para o surgimento dessas diretrizes.

Já o terceiro capítulo contempla a reflexão e as evidências coletadas na pesquisa de campo bem como das conclusões acerca da oficina aplicada com os discentes da escola, *lócus* da pesquisa.

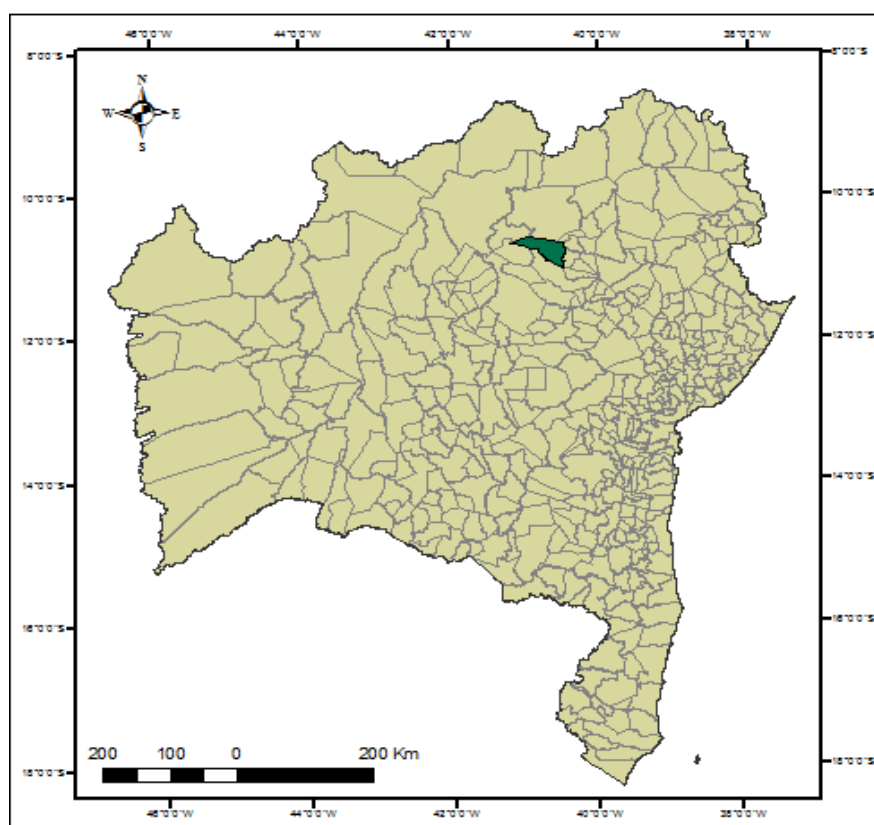
Portanto, esse trabalho tem como problemática principal refletir sobre os processos de valorização da memória, experiência, percepção e da representação do cotidiano, repensando na superação dos modelos pedagógicos tradicionais e recriação de novos paradigmas de formação dos sujeitos.

1 CONTEXTO SITUADO – HISTÓRIA, IDENTIDADE E LOCALIZAÇÃO

1.1 Breve Histórico do Município de Mirangaba-BA

O município de Mirangaba faz parte do Semiárido baiano e está inserido no polígono da seca a 365 km da capital, Salvador. Situa-se na microrregião de Jacobina, na região do Piemonte da Diamantina. De acordo com o último censo demográfico do *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2010) o município tem uma população de 16.279 habitantes, apresentando uma sobreposição da população rural em relação à urbana, sendo de 8.400 a rural e 7.879 a urbana.²

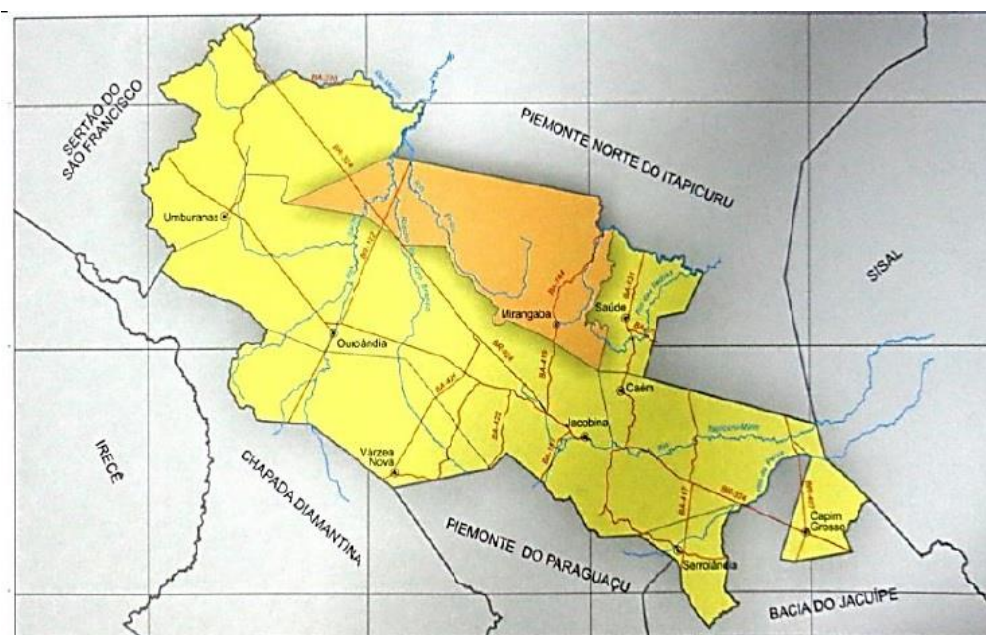
Mapa 01- Localização de Mirangaba no Estado da Bahia



Fonte: SOUZA; REGO, 2012.

² IBGE, 2010.

Mapa 2 – Localização do município de Mirangaba no Território do Piemonte da Diamantina



Fonte: Elaborado pela Coordenação Estadual dos Territórios, 2007. SEI. 2010.³

A origem do município de Mirangaba está associada à estrutura social e econômica que emergiu a partir da colonização do sertão baiano. Estudos como os de Filho⁴, Miranda⁵, mostram como aconteceu o projeto de interiorização e o povoamento da região conhecida como “região das Jacobinas”. Segundo os estudos supracitados, a descoberta do ouro em Jacobina no início do século XVIII, foi um dos principais fatores para emergir um fluxo migratório bastante significativo na região, outro fator foi a criação de gado e o crescimento e expansão da agricultura.

A utilização desse termo mostra que a região de Jacobina era constituída por um imenso território, deste fazia parte a fazenda Campo Grande, à época, hoje, atual Mirangaba. Cruz⁶ aponta que com o crescente número de pessoas por conta da mineração do ouro, a vila de Jacobina foi elevada a cidade por Lei nº 2.049, de

³ Estatísticas dos municípios baianos. Território de Identidade Piemonte da Diamantina. Vol. 21. SEI.

⁴ VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. **Os negros em Jacobina (Bahia) no século XIX**. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. P. 37-57.

⁵ MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva, **VESTÍGIOS RECUPERADOS: Experiências da comunidade negra rural de Tijuáçu – BA**. São Paulo: Annablume, 2009. P.26-62

_____, **A Vila de Santo Antônio de Jacobina no século XVIII: vivências e controle do poder**. Texto inédito. 2014.

⁶ CRUZ, da Silva. J. **A trajetória da comunidade quilombola de Coqueiros: história e memória**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2014. p. 21.

28 de julho de 1880. Administrando ainda, neste período o então Arraial de Nossa Senhora da Saúde.

Segundo dados do IBGE⁷, em 1914 o Arraial de Nossa Senhora da Saúde foi alçada à categoria de vila. Essa situação perdurou até 1931, quando perdeu a autonomia, assim permanecendo até 1933, quando obteve definitivamente a emancipação como município. Compondo-se por dois distritos, Saúde e Riachuelo (atual Mirangaba).

O PPA (Plano Plurianual de Assistência Social- 2010⁸) conforme é citado por Souza e Rego⁹ traz algumas informações sobre a história do município de Mirangaba. Segundo o PPA e o PME (Plano Municipal de Educação¹⁰) a história do município tem início entre os anos de 1889 a 1900, quando chegaram à região denominada Fazenda Campo Grande, os primeiros povoadores, procedentes das localidades de Lagoa do Meio e de Casa Nova, município de Jacobina. Esses indivíduos foram atraídos pela fertilidade das terras propícias à agricultura e à pecuária.

Conforme a análise de Souza e Rego¹¹ e o que cita o PME, os primeiros desbravadores denominavam-se: Manoel Ferreira da Cruz (vulgo Manoel de Bezinha), Francisco Ferreira da Cruz (vulgo Chico Zoião) e João Fumaça, que instalaram-se na região para criar gado bovino. Foram estes mesmos desbravadores que deram início ao surgimento do povoado no ano de 1902, com a construção das primeiras casas. Nos anos de 1902 a 1905 foi erguida uma Capelinha, passando assim a ser denominada povoado de Alferes.

Conforme dados do PME, nos anos de 1904 a 1905 chegaram para fixar residência no então Povoado de Alferes, os senhores José Joaquim de Carvalho, Joaquim Valois Coutinho, Antonio Pereira e Bernardo Teixeira, procedentes dos municípios de Jacobina e Saúde. Nos anos de 1906 a 1907, conseguiram através do

⁷Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/saude.pdf> Acesso em: 12/08/2018.

⁸Secretaria de Assistência Social de Mirangaba. Plano Plurianual de Assistência Social 2010/2013. Outubro de 2010.

⁹ REGO, C. V. P. R, Souza, S, dos P. **A Forma como são Concebidas e Trabalhadas as Relações Raciais no Ensino Fundamental em Mirangaba** – Bahia. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2012. p. 27.

¹⁰ Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de Mirangaba. Plano Municipal de Educação 2015/2025. Junho de 2015.

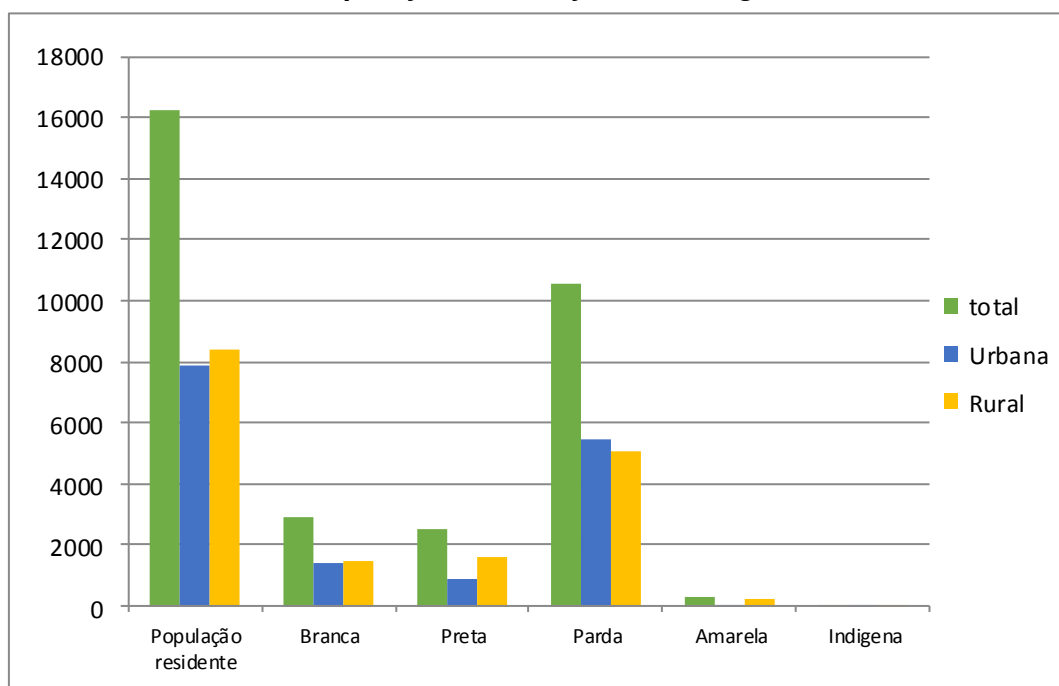
¹¹ REGO, C. V. P. R, Souza, S, dos P. op. cit., p. 31.

intendente do município de Saúde, senhor Agérico Moraes, a construção de um “Barracão¹²”. A partir desta época, o povoado de Alferes, já em franco desenvolvimento, passou a denominar-se Riachuelo.

O povoado de Riachuelo foi elevado à categoria de Vila em 05 de agosto de 1923, tomando como base a data de criação do Cartório do Registro Civil de Pessoas Naturais. O distrito foi desmembrado de Saúde pelo decreto-lei nº. 141 de 31 de dezembro de 1943, mudando a denominação para Mirangaba. Através da Lei nº. 1959 de 24 de novembro de 1961, foi criado o município de Mirangaba, constituído pelos distritos de Taqarendi, Nuguazu e Canabrava.

Segundo Souza e Rego¹³, os negros mirangabenses vieram para essas terras, fugidos em busca de liberdade, e aqui se instalaram contribuindo para formação da diversidade cultural e “racial” existente e permanente neste município, como mostra no gráfico 01.

Gráfico 01 - População: Cor/Raça em Mirangaba-BA, 2010.



Fonte: Dados IBGE 2010.

¹² Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, esse termo refere-se, a abrigo de construção ligeira, destinado a armazenar materiais ou servir de habitação provisória. Disponível em: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999. Versão 3.0. 1 CD-ROM Acesso em: 28/10/2018

¹³ REGO, C. V. P. R, Souza, S, dos P. **A Forma como são Concebidas e Trabalhadas as Relações Raciais no Ensino Fundamental em Mirangaba – Bahia**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2012. p. 34.

Percebe-se a partir da análise do gráfico 01, que a população mirangabense se autoidentifica da seguinte forma: Pardos 10586 pessoas, Brancos 2899 pessoas e Negros 2487 pessoas.

Esses mesmos dados mostram a grande resistência da população mirangabense em se auto declarar negra, ainda que no município concentre uma quantidade significativa de comunidades quilombolas que guardam a história de negros que se instalaram na região desenvolvendo formas de resistência ao sistema escravista vigente na época.-Segundo Rocha (2005):

Isso se dá por conta do imaginário forjado a respeito dos diversos seguimentos raciais da população brasileira, que vem criando um clima negativo em relação ao negro e de exaltação do branco e da cor branca, influenciado as pessoas no momento em que elas se classificam ou são classificadas do ponto de vista de sua pertença racial.¹⁴

O município de Mirangaba está inscrito no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina, representando um número expressivo de comunidades quilombolas certificadas. Grande parte dessas comunidades localizam-se no município em questão.

Ao apontar para a existência de algumas comunidades quilombolas na região de Jacobina no século XIX, Vieira Filho¹⁵ cita Coqueiros:

Existia na região, [...], as comunidades de Coqueiros, no município de Mirangaba; Itapura, mais conhecida como Mocambo dos Negros, no município de Miguel Calmon; e Tijuaçu, no município de Senhor do Bonfim, todas elas instaladas no alto das serras, mesmo ainda hoje o acesso a algumas delas é difícil, [...].

Para Vieira¹⁶, as serras na região de Jacobina foram ótimos lugares para refúgio de escravizados que cobiçavam a liberdade, visto que os acessos a esses locais eram difíceis.

¹⁴ ROCHA, Edmar José da. **Auto-Declaração de cor e/ou raça entre alunos (as) paulistano (as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), PUC-SP, São Paulo- SP, 2005. p. 58.

¹⁵ VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. **Os negros em Jacobina (Bahia) no século XIX**. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. p.53

¹⁶ Ibidem, p.52

Cruz, ao abordar acerca dos aspectos geográficos da comunidade de coqueiros, cita que a mesma “está situada em unidades de relevo acidentado, composto por um vale de montanhas e serras que favoreceu o isolamento e refúgio desses prováveis ex-escravos”.¹⁷

Miranda e Vieira salientam que, desde as primeiras tentativas de colonização europeia na região de Jacobina, existiam por parte da administração colonial uma preocupação constante com o combate a fuga de negros e a distribuição de mocambos, e segundo Vieira:

(...) A documentação dos Juízes Municipais de Jacobina, até meados do século XIX, apresenta vários casos de escravizados tentado a fuga como um caminho possível de conquistar a sonhada liberdade, e a região de Jacobina parece ser de grande atração para conseguir este intento¹⁸.

Dessa forma, seguindo as ideias de Vieira e Cruz podemos concluir que, grande parte dos negros que se estabeleceram na região quilombola de Mirangaba encontraram condições favoráveis para se organizarem em torno do território.

A vista disso, levando em consideração a importância da formação de quilombos na região e com a finalidade de situar o leitor sobre o número de comunidade remanescentes de quilombos existentes em Mirangaba, apresentamos a seguir um quadro das comunidades reconhecidas que existem atualmente no município. As informações foram colhidas de acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares.

Quadro 01

Comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, pertencentes ao município de Mirangaba			
Estado	Município	Comunidade	Data de Publicação
BA	Mirangaba	Coqueiros	07/06/2006
BA	Mirangaba	Jatobá	28/07/2006

¹⁷ CRUZ, da Silva. J: **A trajetória da comunidade quilombola de Coqueiros: história e memória.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2014. p.11.

¹⁸ VIEIRA Filho, idem, p.53

BA	Mirangaba	Palmeira	28/07/2006
BA	Mirangaba	Santa Cruz do Coqueiro	28/07/2006
BA	Mirangaba	Solidade	28/07/2006
BA	Mirangaba	Lagedo	19/11/2009
BA	Mirangaba	Dionísia	11/05/2011
BA	Mirangaba	Olhos D' Água	11/05/2011
BA	Mirangaba	Nuguaçu	01/12/2011
BA	Mirangaba	Ponto Alegre	25/10/2013
BA	Mirangaba	Almeida	20/05/2016
BA	Mirangaba	Sambaíba	14/08/2017

Fonte: Fundação Cultural Palmares.¹⁹

Analisando o quadro, podemos observar que a comunidade quilombola de Coqueiros foi a primeira comunidade a ser reconhecida pela Fundação Cultural Palmares no município. Dessa forma, os nossos lócus de investigação, portanto, é a comunidade de Coqueiros.

É importante tecer algumas considerações a respeito da formação e surgimento deste espaço que atualmente se constitui como uma importante referência de estudo sobre formas de organização social, política no município, tornado referencias para as outras comunidades no entorno.

1.2 A comunidade de Coqueiros: Notas históricas e localização

¹⁹ Disponível em <[Http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=BA#](http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=BA#)>. Acesso em: 29 de Agosto de 2018.

Para Souza²⁰ abordar sobre quilombismo²¹ no Brasil, “significa pensar a história a contrapelo”²² através do discurso historiográfico tradicional que coloca os africanos escravizados em uma lógica de submissão colonial escravista.

Ao abordar sobre a formação de quilombolas do Oitizeiro na Bahia, Reis destaca a própria concepção quilombo que tinham seus contemporâneos, “(...) um quilombo dirigido por homens livres. Um quilombo com escravidão. Um quilombo agrícola e cuja produção estava integrada ao mercado regional”²³. Dessa forma, podemos entender que o chamado quilombo histórico, em contrapartida ao quilombo contemporâneo está relacionado ao período da escravidão tendo sua existência vinculada à resistência ao sistema escravista.

A partir de uma nova perspectiva historiográfica, com a absorção de novas concepções sobre a escravidão e o quilombismo, formuladas pelo Movimento Negro através dos debates políticos realizados por militantes intelectuais como Clóvis Moura, Abadias Nascimento e outros, na década de 1980, bem como as pesquisas e trabalhos acadêmicos cada vez mais frequentes acerca da temática, a ressignificação política do termo quilombo presente na constituição de 1988, “abriu-se para novas interpretações da história da população afro-brasileira, na lógica do antigo sistema colonial”, no sentido de abarcar a realidade pós-escravidão²⁴.

O conceito de quilombo passa a ser algo mais amplo, não mais entendido como um conceito fixo, simplista ligado ao antigo sistema colonial. Passou a ser utilizado como símbolo de resistência física e cultural da população negra, tendo ela sido formada por grupos de escravos fugidos no período da escravidão, ou na forma de todo e qualquer grupo que se declararem como tal, em função da continuidade da resistência cultural africana²⁵.

²⁰ SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: Identidade e história**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. p. 16.

²¹ De acordo com Abdias Nascimento (1980, p.275-277), o quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um estado nacional quilombista, inspirado no modelo da república dos Palmares no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no país.

²² NASCIMENTO, Abadias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

²³ A expressão “Pensar a história a contrapelo” emana de Walter Benjamin, filósofo judeu e alemão que viveu entre 1892-1940. BENJAMIN, Walter. **Experiência histórica e imagens dialéticas**. (Org.). Carlos Eduardo Jordão Machado, Rubens Machado Jr., Miguel Vedda. 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.

²⁴ REIS, João José. “Escravos e coiteiros no Quilombo do Oitizeiro – Bahia, 1806”. João José Reis e Flávio S. Gomes (Org.). In: **Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil**. p.332.

²⁵ SOUZA, 2012, idem, p.16.

²⁶ NASCIMENTO, Abadias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980. p.255.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), estabelece o reconhecimento pelo Estado brasileiro do domínio das terras tradicionalmente ocupadas pelos remanescentes de quilombos. Sendo assim, as comunidades assim intituladas não são somente aquelas que tiveram origem, de fato, em antigos quilombos, mas também aquelas que “resultaram da compra de terras por negros libertos; da posse pacífica de terras abandonadas pelos proprietários; da ocupação e administração das terras doadas aos santos padroeiros, etc.”.²⁶

Para a Constituição Federal de 1988 segundo seu uso contemporâneo,

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (...) § 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante auto definição da própria comunidade. (Decreto 4887/03²⁷)

Correlacionando a esse pensamento, temos a historiadora Glória Moura (1999) que tece um diálogo sobre o conceito de quilombo contemporâneo afirmando que:

Pode-se definir quilombo contemporâneo como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravos que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistências, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os negros dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiões ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade étnica²⁸.

Neste trabalho, esse conceito de quilombo é o que podemos aplicar à comunidade de Coqueiros. Compreendendo-o como território simbólico-material de resistência física e cultural dos seus descendentes e das heranças africanas existentes no Brasil.

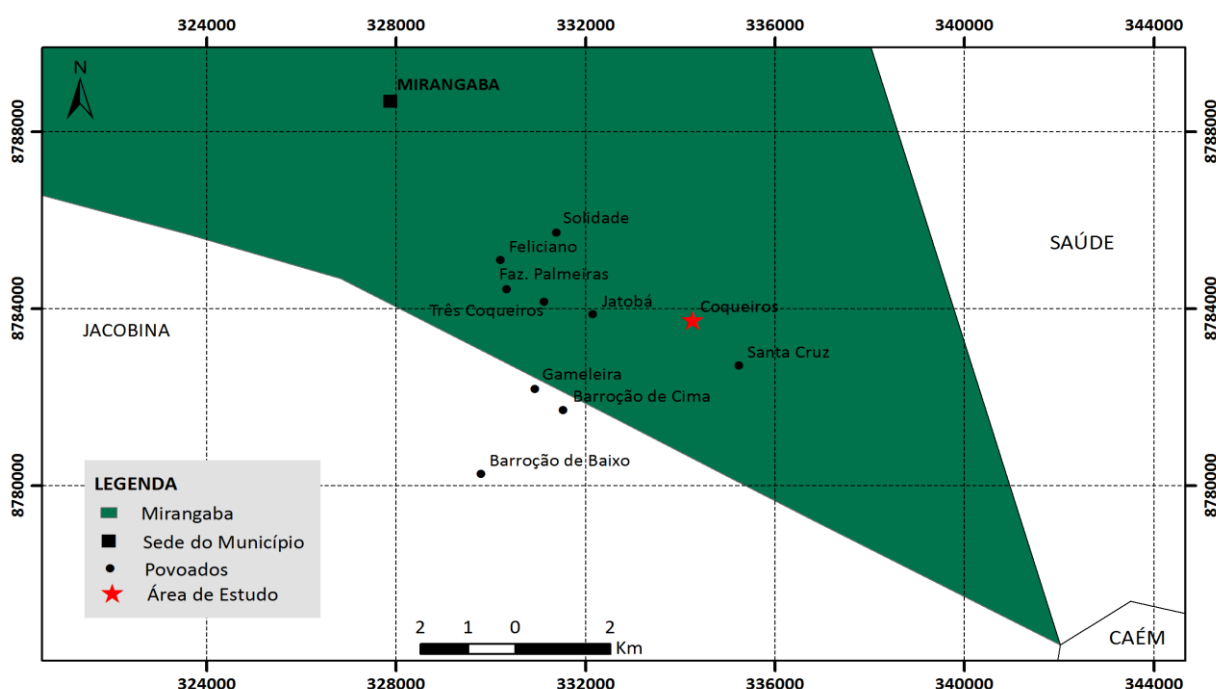
²⁶ Disponível em: <<http://www.koinonia.org.br/oq/quemsomos.asp>> Acesso em: 10/10/2018

²⁷ O referido decreto estabeleceu a auto identificação, bem como a identificação da própria comunidade com o processo histórico ao qual pertencem, ou seja, sua identidade étnica.

²⁸ MOURA, Glória. “Os Quilombos Contemporâneos e a Educação”. In: *Revistas Humanidades*. - n. 47 - nov.1999. Brasília: Editora UNB, 1999, p.100.

Coqueiros é uma pequena comunidade remanescente de quilombo, pertencente ao município de Mirangaba, que faz parte da microrregião de Jacobina, Bahia. A comunidade está localizada a 7 km da sede do município, faz parte do perímetro quilombola, no qual se encontram outras quatro comunidades remanescentes, também reconhecidas: Jatobá, Palmeiras, Santa Cruz, Solidade, e outras em processo de reconhecimento, como mostra o mapa abaixo:

Mapa 03 - Localização da comunidade de Coqueiros



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho a partir dos dados coletados através do sistema de coordenadas planas, IBGE, 2010.

A comunidade é formada por um contingente de 190 famílias²⁹ e aproximadamente 950 (novecentos e cinquenta) pessoas organizadas que sobrevivem através da agricultura de subsistência.

Analisando os estudos de Souza³⁰, Coutinho³¹, Cruz³² observamos que a comunidade é formada por famílias negras que têm sua memória arraigada na

²⁹ Sistema e-sus atenção básica, 2017. Disponibilizado pela secretaria municipal de saúde de Mirangaba.

³⁰ SOUZA, O. Hidoelson. **A Identidade Quilombola na Comunidade de Coqueiros**. Anais do IV Encontro Estadual De História - Anpuh-Ba História: Sujeitos, Saberes E Práticas. 29 de jul. 2008. Vitória da Conquista - BA. p.2

SOUZA, O. Hidoelson. **Memória e Narrativa de Coqueiros: Uma Comunidade rural no limiar da identidade quilombola**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – UNEB. Bahia, 2011.

ancestralidade africana, ligada a escravidão. Sendo assim, de acordo com narrativas dos próprios moradores da comunidade, Coqueiros surgiu no final do século XIX através da chegada de um grupo de ex-escravos que estavam em busca de refúgio e se estabeleceram na região³³. Ao abordar sobre a questão Cruz (2014), diz que:

Coqueiros está situada em unidades de relevo acidentado, composto por um vale de montanhas e serras que favoreceu o isolamento e refúgio desses prováveis ex-escravos. Assim, segundo os depoimentos colhidos, consta que esse grupo de ex-escravos encontraram terra fértil e coco babaçu abundante, de onde tiraram o sustento imediato. Assim, das palhas utilizaram para a construção das casas e o nome da comunidade surgiu a partir da grande quantidade de coco que tem naquele território, por isso Coqueiros³⁴.

Coutinho através de entrevistas realizadas com os moradores da comunidade analisa o surgimento da comunidade de Coqueiros, contribuindo de forma significativa para a permanência da memória³⁵ dos sujeitos que residem naquele lugar. Segundo Coutinho³⁶, a condição de quilombo/quilombola, para as pessoas de Coqueiros, veio de fora da comunidade, através de determinações legais do Ato Das Disposições Constitucionais Transitórias³⁷ (ADCT), e do Balcão de Direitos de Tijuaçu (Senhor do Bonfim), além da ação da Pastoral da Igreja Católica, na figura do padre Joel.

³¹ COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. **Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia/ UFBA, Salvador. p. 92.

³² CRUZ, da Silva. J. **A trajetória da comunidade quilombola de Coqueiros: história e memória**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – UNEB. Bahia, 2014. p. 30-31

³³ Ibidem. p. 9.

³⁴ Ibidem. p.11.

³⁵A memória é entendida aqui como um fenômeno social construído coletivamente por meio de acontecimentos vividos, das personalidades encontradas no decorrer da vida ou que se transformam quase em conhecidas e dos lugares ligados a uma lembrança, produz o sentimento de continuidade e de coerência de um grupo em sua reconstrução de si, o que torna a memória um elemento constituinte do sentimento de identidade coletiva. (POLAK, 1992).

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

³⁶ COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. **Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia/ UFBA, Salvador. p.74.

³⁷ O Ato Das Disposições Constitucionais Transitórias é uma das principais referências legais em vigor sobre a regularização de territórios quilombolas no qual determina a regularização territorial das comunidades quilombolas e protege suas culturas.

De acordo Souza³⁸ os primeiros moradores de Coqueiros estabeleceram suas raízes no território por volta de 1900. Dessa forma, conforme consta nas narrativas da carta de solicitação de reconhecimento como comunidade quilombola³⁹, feita por Oliveira Francisco⁴⁰, os primeiros habitantes vieram da cidade de São Tomé, atual Monte Santo –BA e se estabeleceram na região. O Senhor Antônio Norberto e suas três filhas, Felícia, Mariana e Lianda, construíram as primeiras casas de taipa, formando uma pequena comunidade tida hoje como referência para as outras comunidades ao seu entorno.

O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal de 1988, diz que “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”⁴¹. A partir do referido decreto as comunidades quilombolas, que historicamente sofriam um processo de invisibilidade, recebem reconhecimento por parte do Estado brasileiro através da CF de 1988.

É nesse contexto, que a comunidade Negra Rural de Coqueiros inicia seu processo de reconhecimento enquanto comunidade Remanescente de quilombo. Para isso, foi preciso redigir uma carta para a Fundação Cultural Palmares. A referida Carta narra com precisão a história da comunidade pelos moradores.

Durante uma das visitas feita a comunidade tivemos acesso ao conteúdo da carta que foi redigida por Oliveira Francisco, Presidente da Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros (APPRC), na época. Segue abaixo a transcrição do documento:

Alto Reconhecimento da Comunidade de Coqueiros
Prezado Senhor:

Por meio desta, a comunidade de Coqueiros é coligado do Município de Mirangaba região de Jacobina Bahia. Vem se auto identificar e comunicar que é uma comunidade remanescente de Quilombo. Quando ainda no período da escravidão em 1905, vieram de Santomé - Bahia, o sr. Norberto no qual era viúvo, acompanhado de

³⁸ SOUZA, O. Hidoelson. **Memória e Narrativa de Coqueiros: Uma Comunidade rural no limiar da identidade quilombola**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – UNEB. Bahia, 2011. p.39

³⁹ Carta de auto reconhecimento, enviada pela associação da comunidade de Coqueiros, a fundação Palmares em 2005.

⁴⁰ Morador, líder comunitário e ex-vereador do município de Mirangaba-BA.

⁴¹ Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/con1988_05.10.1988/con1988.pdf> acesso em: 12 de setembro de 2018.

suas três filhas: Felissa, Mariana e Lianda. A partir desta data eles começaram a descobrir meios de sobrevivência que foi o coco babaçu, com o coco eles se alimentavam e das palhas das palmeiras eles construíam suas casas. Com o passar do tempo a comunidade foi crescendo e a cultura foi passando de geração a geração. No qual deram o nome de Coqueiros a ela, pela quantidade de cocos existente.

Hoje temos nesta comunidade cerca de 350 famílias onde 100% são negras, e passam por muitas dificuldades sem água, poucas participações das famílias nos programas do governo Federal, educação e saúde precária. No entanto estamos solicitando nossa certidão de auto reconhecimento para que possamos participar dos programas do governo Federal, estadual e Municipal que são: regularização fundiária, participação dos programas fome zero, saúde da família, melhoria na educação, pois 50% das pessoas não são alfabetizadas.

Temos boa relação com as pessoas da comunidade de Tijuaçu, ou seja, somos parceiros nos trabalhos em busca de nossos direitos.

Contamos com sua compreensão e colaboração.

Oliveira Francisco dos Santos, Presidente da Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Coqueiros.⁴²

Como exposto na carta de auto reconhecimento encaminhada a Fundação Cultural Palmares, a comunidade de Coqueiros enfrenta grandes dificuldades em várias áreas, sobretudo na Saúde, Pecuária e Educação, decorrentes da falta de assistência do poder público e ausência de implementação dos programas sociais, principalmente do governo Federal.

Segundo os relatos colhidos por Cruz⁴³, o processo de reconhecimento da comunidade Negra Rural de Coqueiros durou um ano. Em 2006 Coqueiros já tinha sido reconhecida como remanescente de quilombo. A cerimônia de entrega da certificação foi realizada em Brasília, onde Oliveira Francisco, representante da comunidade, recebeu do então presidente Luís Inácio da Silva, a certidão de auto reconhecimento.

Cruz destacou algumas mudanças que aconteceram no cotidiano dos sujeitos que residem na comunidade de Coqueiros pós-reconhecimento. Após o reconhecimento enquanto comunidade quilombola pela FCP, Coqueiros passou a ser beneficiada por alguns projetos do governo, a exemplo da chegada da tão sonhada energia elétrica em 2007, através do Projeto Luz para Todos. Também houve a distribuição de Cestas Básicas, a implantação do Posto de Saúde Familiar

⁴² Carta de auto reconhecimento redigida por Oliveira Francisco, líder comunitário.

⁴³ CRUZ, da Silva. J: **A trajetória da comunidade quilombola de Coqueiros: história e memória.** (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2014. p. 40

(PSF), conhecido como “Hospital Quilombola”. A unidade além de atender os moradores da comunidade, contempla as comunidades circunvizinhas⁴⁴.

O reconhecimento enquanto quilombola foi apoiado por várias organizações, como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (Seppir), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Fundação Cultural Palmares (FCP), Organizações Não governamentais (ONGs), Associações Quilombolas, Companhia de Desenvolvimento dos vales do São Francisco e do Parnaíba (Codevasf), a Secretaria de Patrimônio da União (SPU) e a Universidade federal do vale do São Francisco (Univasf)⁴⁵.

Contudo, a comunidade de Coqueiros, assim como outras comunidades em seu entorno, enfrenta diversos problemas como a falta de saneamento básico, água encanada, acesso à terra, infraestrutura, qualidade de vida, inclusão produtiva, desenvolvimento local e direitos de cidadania.

Diante de todos os problemas enfrentados na comunidade, em decorrência da ausência do poder público no território, os moradores lutam para não ser esquecida. A atuação da Associação dos pequenos produtores Rurais de Coqueiros (APPRC) possibilita uma maior participação política na sociedade, fortalecendo a disputa pela posse da terra, e as demandas por uma educação de qualidade, saúde, trabalho, e reconhecimento étnico.

⁴⁴ CRUZ, Ibidem, 2014, p. 42.

⁴⁵ CRUZ, Ibidem, 2014, p. 41.

2 DIÁLOGOS QUILOMBOLAS POR UMA POLÍTICA EDUCACIONAL EM CONSTRUÇÃO

2.1 A Educação Escolar Quilombola

A educação brasileira, historicamente, se construiu dentro de concepções dominantes e de controle sobre as classes menos favorecidas impondo sobre elas uma instrução formatadora que não propicia a formação do pensamento crítico-reflexivo para que não haja oposição a esse modelo de controle. Deste modo, o sistema educacional predominante no Brasil homogeneizou os conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas, tanto no espaço urbano como no espaço rural desconsiderando as particularidades dos diferentes grupos sociais.

No tocante a Educação Escolar Quilombola, essa homogeneização tem provocado impactos negativos pelo fato de estar inserindo os valores e necessidades do espaço urbano no meio rural. Por conta disso, os sujeitos se encontram numa realidade de ensino fora do seu contexto, adquirindo conhecimentos que não são úteis ao seu cotidiano. Raramente os alunos quilombolas vivenciam sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos.

A Educação Escolar Quilombola é compreendida aqui como uma modalidade de educação Básica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN⁴⁶, destinada ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, que organiza o ensino ministradas nas instituições educacionais fundamentando-se na memória coletiva, nas línguas remanescentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, nas tecnologias e nas formas de trabalho, nos acervos e repertórios orais, nos festejos e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas. Portanto, a escola deve garantir aos sujeitos a apropriação dos conhecimentos

⁴⁶ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

tradicionais de suas comunidades, de modo que, os alunos valorizem e deem continuidade ao seu modo de vida. (BRASIL, 2011)⁴⁷.

No entanto, o papel da escola dentro da comunidade quilombola tem se manifestado como um *lócus* de reprodução de padrões alheios à lógica do campo que conduz a desvalorização da identidade, cultura e modo de vida dos sujeitos.

A maneira como as escolas que atendem os alunos quilombolas foram organizadas, sua estrutura curricular e os conteúdos abordados não atendem aos anseios e necessidades dos educandos, tampouco contribuem para que os sujeitos que ali vivem elaborem compreensões mais amplas sobre a lógica que envolve a produção do espaço onde estão inseridos.

Cavalcante, ao abordar sobre o distanciamento que existe entre o calendário escolar e a organização agrícola no meio rural, afirma que esse distanciamento provoca um grande índice de evasão escolar, visto que esse modelo de organização “não oferece alternativas aos jovens e crianças do campo a oportunidade de conciliar os estudos ao trabalho, o que poderia resultar na manutenção do vínculo com a terra e com a família”.⁴⁸

Contrapondo a um modelo de educação elitista e como medida de resistência ao paradigma dominante é que surge a proposta de Educação Escolar Quilombola, fundamentada na prerrogativa de outra concepção de educação e de relação entre a escola e os sujeitos. Significa uma perspectiva de busca por uma transformação social e emancipação humana, tornando-se um referencial de formação do sujeito com a finalidade de que este possa presenciar sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos.

Esta concepção de aprendizagem trata-se de um ensino fundamentado numa concepção de educação considerado muito diferente do ensino convencional, proporcionando um novo aprender aos sujeitos através de uma pedagogia diferenciada.

⁴⁷ _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

⁴⁸ CAVALCANTE, Ludimila Oliveira Olanda. **Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias e implicações ambientais**. Salvador, 2007. Disponível em: < www.bibliotecadigital.ufba.br>. Acesso em 20 jul. De 2018. p.3.

Essa perspectiva pedagógica se justifica pela interlocução entre os saberes tradicionais com os saberes culturais da comunidade, se projetando sob uma lógica de apropriação do conhecimento e a efetivação ou prática desses conhecimentos pelos sujeitos na realidade próxima a eles.

A Educação como pretende ser concebida nas comunidades quilombolas refere-se a uma luta do Movimento Negro Unificado pela instituição de políticas públicas educacionais advindas dos interesses das comunidades quilombolas. Dessa forma, a educação escolar quilombola nasce dentro de um contexto de mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades quilombolas.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a realidade sociocultural do quilombo de Coqueiros de Mirangaba-BA interfere na prática educativa dos professores dentro da escola municipal Clementina Rosa dos Santos. No entanto, não podemos discutir a construção de uma educação escolar quilombola sem traçar um diálogo entre alguns estudiosos que se debruçam sobre a educação escolar quilombola, bem como para a própria legislação existente sobre esta modalidade.

Tal diálogo se justifica pela necessidade em se perceber como se dá o ensino nas escolas quilombolas e se a prática educativa dos professores está em consonância com a legislação vigente sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Neste primeiro capítulo, refletimos sobre as ações do movimento negro a respeito das políticas públicas voltada para a educação, sobre as contribuições de autores e estudiosos para os discursões da EEQ frente as legislações que existem atualmente para assegurar a equidade educacional para todos, especificamente os quilombolas.

2.2 A educação na agenda do Movimento Negro Brasileiro

Jeanes Larchert⁴⁹ afirma que não é possível falar sobre a importância da escola na comunidade quilombola sem destacar a luta do movimento negro no Brasil, bem como seus ganhos políticos e sociais ao longo do tempo conquistados.

⁴⁹ LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo - BA** -- São Carlos: Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2013. p. 34.

As atuais políticas públicas voltadas para a educação, assim como os programas sociais para as comunidades quilombolas são fruto do desempenho e demandas do Movimento Negro Unificado (MNU) que começou a ganhar visibilidade no final do século XX e início do século XXI⁵⁰.

Corroborando com as reflexões de Larchert⁵¹ entende-se o Movimento Negro Unificado como um “movimento social, político e histórico que luta para garantir os direitos territoriais das comunidades negras rurais” (...), composto por associações comunitárias das comunidades quilombolas, sindicatos e Coordenação Nacional De Articulação Das Comunidades Quilombolas (CONAQ).

Segundo Onofre⁵² (*Apud*, PEREIRA 2010, p. 153), o Movimento Negro “é um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial”, exercendo grande atuação nas questões relacionadas diretamente à população negra, atuando no campo cultural, político e educacional, com o objetivo de corrigir as injustiças cometidas contra os grupos minoritários durante o processo de inclusão educacional e social no país.

As reflexões de Gomes⁵³ apontam a grande importância do Movimento Negro Brasileiro dentro de uma perspectiva educacional. As grandes reivindicações e questionamentos apresentados pelo movimento negro sobre o material didático, currículo escolar e inclusão da temática racial nas escolas da educação básica e na formação dos professores, contribuíram para inúmeras mudanças ocorridas na legislação e implementação de ações afirmativas no âmbito da educação.

Nesse contexto de luta por garantia de direitos iniciou-se as exigências por uma educação escolar quilombola enquanto política educacional, demanda esta que por muito tempo vinha sendo reivindicada não apenas pelo MNU, mas por vários outros seguimentos da sociedade. Nesta perspectiva, faz-se necessário discutir com

⁵⁰ Idem, 2013 p.34

⁵¹ Idem, 2013 p.42

⁵² ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 171 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014

⁵³ GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Movimento Negro, saberes e a construção de um projeto educativo emancipatório**. Coimbra, 2006.

_____. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. In: FONSECA, Marcus Vinícios; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; 2011.

base na legislação, as ações desenvolvidas no campo da educação através das ações afirmativas do Movimento Negro Unificado.

A década de 1980 representou um momento em que os debates sobre paradigmas e reformas da educação brasileira foram recorrentes. Esse processo deu-se pela transformação na cultura da gestão dos saberes no ambiente escolar, no currículo e nos espaços voltados às aprendizagens. Considerando as práticas e ações em curso na época, as transformações apontam para a necessidade imediata de um modelo de educação no qual houvesse garantia do atendimento das especificidades culturais, sociais e pedagógicas das comunidades e sujeitos atendidos por ela.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, as reformas educacionais em percurso no Brasil aos poucos começaram a incorporar tais concepções. Mesmo lentas na prática, as mudanças foram sendo alcançadas principalmente quando existia o envolvimento e a participação da sociedade e dos movimentos sociais na elaboração e implementação das propostas e projetos.

Dessa forma, é importante sistematizar os avanços e conquistas da educação escolar quilombola no Brasil, ressaltando as principais mudanças na legislação. Segue abaixo um quadro listando os marcos legais da implementação da Educação escolar quilombola:

Quadro 02

Marcos Legais da Educação Escolar Quilombola⁵⁴

Documento	Características
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996)	- Reconhece a Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação, integrando-a ao sistema regular de ensino, garantindo as suas especificidades quanto ao atendimento a ser oferecido.

⁵⁴Elaborado com base na Resolução CNE/CEB n. 8/2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB.

LEI 10.639/03	- Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.
Decreto nº 5.051/2004.	- Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas.
Decreto nº 6.040/2007	- Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, como o objetivo de orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades.
Conferência Nacional de Educação (CONAE – 2010)	- Orienta os Estados e Municípios através de suas deliberações a: A). Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. B). Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
Parecer do CNE/CEB nº 16/2012	-Documento sob relatoria de Nilma Lino Gomes, que embasou a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola com dados e informações sobre as várias realidades dos quilombos no Brasil.
Resolução CNE/CEB nº 08/2012	- Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014.	-Estabelece objetivos e metas para as diferentes etapas e modalidades do sistema de ensino.
---	--

O MNU teve uma atuação decisiva nos processos de elaboração e implementação das políticas públicas voltadas para a educação étnico-racial. Uma das suas grandes conquistas no campo educacional foi a lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Nº 9.394/96, determinado a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O texto da Lei aponta que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'⁵⁵.

A referida Lei, surgiu como um instrumento que o Movimento Negro conquistou para pautar suas demandas no campo da educação, de modo que, através dela possamos rever currículos, conteúdos, bem como práticas pedagógicas. Coutinho, ao refletir sobre a Lei nº 10.639/03 ressalta que:

A Lei nº 10.639/03 faz parte de uma política educacional voltada para a elevação da qualidade do ensino, mediante valorização da história, identidade e cultura afro-brasileiras, o que pressupõe um cuidado especial com a diversidade cultural do país, e, consequentemente, com a formação para a cidadania. Gestada no interior das políticas afirmativas, a citada lei torna obrigatório, nos estabelecimentos educacionais, fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino

⁵⁵ **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo as muitas contribuições do povo negro para a concretização da trajetória sociopolítica e histórica do país⁵⁶.

Ainda sobre essa questão, Onofre⁵⁷, enfatiza que, a conquista legal da Lei 10.639/03 se configura pela necessidade que a sociedade brasileira tem de conhecer a história do negro, bem como a sua contribuição para a formação da sociedade, temas que estiveram sempre à margem da educação e dos interesses políticos.

A partir da promulgação da lei supracitada foi estabelecido um marco legal, tanto político quanto pedagógico no que se refere à valorização e o reconhecimento da influência africana para a constituição do Brasil, bem como a importância da população afro-brasileira na formação social, política e econômica do país.

A referida Lei, embora não seja específica para quilombolas, apresenta a possibilidade de estruturar uma proposta de escolarização para quilombolas, visto que é indissociável abordar a história e cultura afro-brasileira sem discutir a formação dos quilombos no Brasil.

A partir da Lei nº 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no qual regulamenta as alterações trazidas a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) pela Lei 10.639/2003.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais se configuram como reflexo de lutas no âmbito da educação pela efetivação das políticas de reparação⁵⁸ para as populações negras, ao mesmo tempo em que admite e valoriza a história por elas construída.

Assim, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e

⁵⁶ COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. **Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/ UFBA, Salvador. p.180.

⁵⁷ ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 171 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – UFBA. Salvador, 2014 p.88

⁵⁸Entende-se aqui Política de reparação como uma medida adotada por sujeitos que violam direitos. No caso da política educacional, o Estado Brasileiro reconhece que violou durante séculos o direito humano à educação aos negros, portanto estabelece ações e metas com o objetivo de corrigir a violação cometida historicamente.

Cultura Afro-Brasileira e Africana definiu as: [...] orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática⁵⁹.

Coutinho⁶⁰, faz algumas observações acerca destas diretrizes, no que tange as comunidades remanescentes. Para ele, as comunidades quilombolas são mencionadas no documento pelo fato de serem “consideradas em suas particularidades histórico-culturais”, nesse sentido, as diretrizes asseguram o conhecimento da trajetória de reconhecimento da comunidade, valorizando abordagens de cunho local como também global:

O ensino da História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões⁶¹ [...].

Os avanços do MNU, através da Lei nº 10.639/03 e das diretrizes que a regulamenta, coloca a educação escolar quilombola frente a uma rede de discussões acadêmicas que necessitará de uma legislação própria, uma vez que, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não enfatizam as especificidades da educação escolar quilombola, ou seja, não evidencia as demandas representativas do seu povo, no que diz respeito a garantia de participação de representantes quilombolas na composição de conselhos referentes a educação, promoção de um programa específico de licenciatura para quilombolas, assegurar que as atividades docente nas escolas quilombolas sejam exercidas preferencialmente por professores oriundos das comunidades.⁶²

⁵⁹ _____. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2004. p.31.

⁶⁰ COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. **Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFBA. Salvador. p.181.

⁶¹ BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Documento aprovado em 10 de março de 2004. Brasília, 2004. p.18.

⁶² CONAE, 2010, p. 131-132

2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Compreendida como uma modalidade de educação Básica, a Educação Escolar Quilombola tem merecido, embora tardiamente, atenção especial por parte da legislação educacional no Brasil. Esse modelo de educação se expressa, na contemporaneidade, como um desafio que busca corrigir os problemas decorrentes das desigualdades socioeconômicas, culturais e políticas no campo educacional.

No contexto atual, dentre o conjunto das políticas públicas, as políticas educacionais vêm assumindo cada vez mais destaque, na medida em que a educação formal tem se tornado um tema de grande interesse social se constituindo como prioridade nas agendas dos movimentos sociais.

É nesse contexto que se propõe a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tendo em vista que surgem a partir da luta dos movimentos sociais que se organizam e passam a pressionar o Estado por políticas públicas que atendam as reais necessidades das comunidades quilombolas, bem como a proposição de propostas pedagógicas e curriculares que compreendam as realidades dos sujeitos, sua cultura, crenças e costumes.

Tanto o Movimento Negro quanto o Movimento Quilombola têm na essência de seus discursos a problemática questão do preconceito e das discriminações raciais presentes na sociedade, englobando também problemas relativos ao acesso à educação formal da população negra brasileira. “Isso acontece porque a produção do conhecimento é de grande importância para a vida em sociedade, além de ser utilizada como critério de seleção e/ou exclusão no mercado de trabalho⁶³”.

A compreensão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica pode ser compreendida a partir da organização recente de Leis que normatizam a Educação Quilombola no Brasil.

As reivindicações a respeito da Educação Escolar Quilombola enquanto políticas educacionais ganharam visibilidade a partir do século XX, quando uma rede de debates eclodiu em torno da garantia de direitos civis das comunidades quilombolas. Dentro dessa conjuntura, o Movimento Negro Unificado, juntamente a

⁶³ CAMPOS, Margarida Cássia. GALLINARI, Tainara Sussai: **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. REVISTA NERA – ANO 20, Nº. 35 – Janeiro/Abril de 2017 – ISSN: 1806-6755. p.16.

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e com o apoio e participação direta da sociedade, lutaram por uma política educacional diferenciada para as comunidades quilombolas, levando em consideração a valorização dos seus saberes, de sua tradição e seu patrimônio cultural, algo impensável em outras épocas.

A política de esquecimento por parte das instâncias do Estado sobre as comunidades quilombolas são bem explícitas nos dados da Unicef:

(...) 31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas⁶⁴.

Essa realidade faz emergir nos discursos dos movimentos sociais a necessidade de uma educação específica para os quilombolas. A partir de então, o Estado Brasileiro adotou uma nova postura em relação as políticas educacionais para a população negra, com o objetivo de atender o compromisso firmado na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação racial, a xenofobia e formas correlatas de intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que aconteceu entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, África do Sul.

Desde então, o governo brasileiro empenhou-se em elaborar políticas mais concretas no que diz respeito à reparação ao direito a educação do negro⁶⁵.

⁶⁴ **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente.** Unicef, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf, p. 15. Acesso em: 25/08/2018.

⁶⁵ Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola.** Brasília, DF: CNE, 2011. p. 4.

A criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, no Ministério da Educação, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, fez com que a educação escolar quilombola encontrasse um lugar no discurso institucional do governo brasileiro⁶⁶.

Mas foi na Conferência Nacional de Educação, (CONAE, 2010), que a educação escolar quilombola começou a ser compreendida como modalidade da Educação básica, mediante Parecer CNE/CEB 07/2010 e através da Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituíram as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica⁶⁷.

A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é de responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas⁶⁸.

⁶⁶ Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011. p.5

⁶⁷ Ibidem, p.7

⁶⁸ Ibidem, p. 9

Segundo determinações na CONAE, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), em 2011 estabeleceu o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, mas para isso o CNE precisou ouvir comunidade, professores, gestores e quilombolas, atentando para o que esses sujeitos tinham para expor sobre essa nova modalidade de ensino. Para tanto, foram realizados vários seminários e audiências públicas em vários Estados da federação, inclusive na Bahia, a fim de construir com a participação das comunidades quilombolas, os primeiros passos necessários para a elaboração das diretrizes⁶⁹.

Quadro 03

Temáticas dos seminários e audiências públicas sobre a Educação Escolar Quilombola.⁷⁰		
Ano	Encontro	Temática
2010	1º Seminário Nacional de Educação Quilombola. Brasília/DF	-Ouvir os docentes e os gestores quilombolas sobre suas principais demandas educacionais.
2011	1º Audiência. Itapecuru-Miriam/MA	- “A Educação Escolar Quilombola que queremos”
2011	2º Audiência. São Francisco do Conde/BA	- “A Educação Escolar Quilombola que queremos”

⁶⁹ Ibidem, p.8

⁷⁰ Resolução CNE/CEB n. 8/2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB.

2011	3º Audiência. Brasília/DF	- “A Educação Escolar Quilombola que queremos”
-------------	----------------------------------	--

A síntese dos eventos descritos no Quadro 2 expressa a dimensão das lutas empreendidas tanto pelos movimentos sociais quanto pelos órgãos governamentais no sentido de refletir e problematizar sobre a Educação Escolar Quilombola. Além das audiências supracitadas no Quadro 02, alguns estados e municípios realizaram suas próprias sessões públicas a fim de tornar o debate acessível para toda a sociedade.

Diante do exposto, em 2012 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A finalidade das diretrizes expressa no documento é orientar os sistemas de ensino a pôr em prática a EEQ e dialogar com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola⁷¹.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola na Educação Básica (2012):

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural⁷².

O documento destaca ainda de que forma o currículo deve ser construído:

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-pedagógicos⁷³.

⁷¹ Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011. BRASIL, p.5

⁷² Ibidem, p.21

⁷³ Ibidem, p.3

Dessa forma, a Educação Escolar Quilombola, além de assegurar e seguir as orientações curriculares gerais da educação básica, devem ter uma pedagogia diferenciada, ligada a realidade histórica e cultural da comunidade que vivem, inclusive com a participação efetiva das lideranças da comunidade a fim de assegurar o respeito a cultura local.

É de se perceber que, um dos desafios a ser vencido para pôr efetivamente em prática as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Quilombola é a questão da formação dos professores. Muitos docentes que trabalham com a Educação Escolar Quilombola não recebem uma formação inicial e continuada, diferenciada para que se qualifiquem.

Partindo desse pressuposto, o presente trabalho visa analisar como a escola como todo, bem como especificamente os professores buscam se aproximar de igual modo os seus alunos das práticas culturais da comunidade alimentando-os com sua memória coletiva, línguas remanescentes, práticas culturais, festejos, tradição e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MIRANGABA-BA.

3.1 Práticas Pedagógicas: Análise dos Dispositivos de Pesquisa

Conforme nos relata os autores Ludke e André⁷⁴, “Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Com o intuito de tornar compreensível o problema dessa pesquisa, foi utilizado uma abordagem qualitativa por considerar que esta possibilitará uma compreensão melhor do fenômeno a ser pesquisado, e ainda por nos permitir um contato direto com os sujeitos da pesquisa na busca das respostas para os questionamentos.

Vale ressaltar que, embora a pesquisa descrita apresente viés qualitativo, ela traz também elementos quantitativos como forma de tratamento de dados, contribuindo como um recurso complementar à abordagem qualitativa para uma melhor compreensão de fatores encontrados na realidade investigada.

O presente trabalho é caracterizado também pelo uso da pesquisa de campo, pois é um método que segundo Lakatos e Marconi “é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”⁷⁵.

Entendendo que os sujeitos da pesquisa são peças importantes para a aquisição dos dados e para um melhor entendimento e validade do objeto investigado, fez parte desse estudo alunos e professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, dos turnos matutino e vespertino da escola Clementina Rosa dos Santos.

⁷⁴ LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p.1.

⁷⁵ LAKATOS, E.M; MARCONI, M de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 69.

A obtenção de dados aconteceu através da observação, por apresentar uma dinâmica que nos permite apreciar elementos outros não visibilizados no questionário e um contato mais próximo com a escola e a sala de aula, possibilitando, desta forma, a observação do contexto de trabalho dos professores em exercício de suas atividades profissionais.

Outro instrumento importante utilizado para a coleta de dados foi o questionário⁷⁶ respondido por seis professores que compõe o quadro de funcionários da escola. Foram distribuídos questionários para os professores do turno diurno contendo vinte e duas perguntas abertas e fechadas. Com a finalidade de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, usaremos letras para identifica-los.

Também foi realizada uma oficina com os alunos a fim de investigar se de fato a Educação Escolar Quilombola tem trazido resultados práticos no sentido de que esses sujeitos de alguma forma se reconhecem enquanto quilombolas.

3.2 O lócus da pesquisa: a Escola Clementina Rosa Dos Santos

O contexto de realização da pesquisa foi/é uma escola de ensino fundamental da rede municipal de educação da Cidade de Mirangaba-BA, localizada na comunidade quilombola de Coqueiros.

Segundo Silva⁷⁷ na década de 1940 não existiam escolas na região de Coqueiros. Na época em Santa Cruz, comunidade vizinha, chegou uma professora, Maria, que passou a ministrar aulas particulares na comunidade. As aulas eram ministradas em uma igreja e tinham caráter religioso e autoritário. Esta, até então, era a única opção de estudo na região, sendo que algumas crianças coqueirenses se deslocavam a pé para a comunidade de Santa Cruz com o intuito de aprender a ler, escrever e realizar operações matemáticas. Entretanto, grande parte das

⁷⁶ Questionário elaborado com base no trabalho de SILVA, Elson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: Estudo das comunidades remanescentes de quilombos do vale do Ribeira**. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo.

⁷⁷ SILVA, Jesiane Lopes da. **Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Coqueiro e seus processos educativos na construção da identidade territorial quilombola (Mirangaba-Bahia)**. 2017, 180 f. (Dissertação em Educação e Diversidade MPED/UNEB). Universidade do Estado da Bahia, Jacobina-BA, 2017.

crianças na época não teve a oportunidade de estudar, já que, muitas famílias não tinham condições de arcar com as dispersas dos estudos.

Dessa forma, excluídos do processo educativo formal, muitas crianças e jovens passaram ter sua vida na “labuta” diária com os seus pais nas roças. Nessa perspectiva a roça se caracterizou como um espaço educativo, contribuindo para a identificação dos sujeitos com a terra, espaço de produção do próprio sustento e de suas famílias, lugar no qual criaram laços afetivos.

A partir da década de 80, foram implantados em todas as comunidades Remanescentes de Quilombos de Mirangaba escolas do Ensino Fundamental I, garantindo o acesso a todas as crianças para concluir esse nível de seriação escolar.

Atualmente, a escola Clementina Rosa dos Santos, fundada na segunda metade da década de 1980, é a única do povoado.

O ambiente da escola um modelo institucional orientado pela Secretaria Municipal de Educação de Mirangaba. A construção e manutenção da mesma provêm dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB, 2017, a escola atende os alunos desde a Pré-Escola até os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) além de sediar aulas no turno noturno da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos)

A gestão atual da escola foi construída a partir de indicação política (Direção e Coordenação pedagógica). As tabelas a seguir representam a estrutura de pessoal da escola.

Quadro 04 – Escola Clementina Rosa dos Santos – Pessoal

Seguimentos	Quantitativo
Gestão	01 Diretor 01 Coordenadora Pedagógica

Professores	04 Professores - Pré-Escola 05 professores – Ensino Fundamental I
Funcionários	01 Funcionário Administrativo 03 Funcionários Serviço Gerais
Alunos Matriculados 2018	258

Fonte: Tabela elaborada pelo pesquisador a partir de informações coletadas na Escola Clementina Rosa dos Santos.

Como mostra a tabela 01, hoje a escola conta com uma população de 258 alunos, divididos entre a Pré-Escola, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta-se com um quadro de 9 professores que atuam nas diversas áreas de ensino, a grande maioria é da sede do município ou da cidade de Jacobina, apenas 3 residem na comunidade. Desses professores, 7 são efetivos e os demais contratados (indicados pela secretaria do Município)

Quadro 05 – Escola Clementina Rosa dos Santos – Estrutura Física

Espaços	Quantidade
Salas de aula	05
Cozinha	01
Despensa	01
Almoxarifado	01
Salas dos professores	01
Sala da direção*	01
Banheiros	01 alunos e 01 alunas 01 professores e funcionários 01 Direção.
Pátio	01

Fonte: Tabela elaborada pelo pesquisador a partir de informações coletadas na Escola Clementina Rosa dos Santos.

Entendendo que a infraestrutura é um dos principais fatores que influenciam de forma significativa um bom desenvolvimento da aprendizagem, a escola Clementina Rosa dos Santos possui uma estrutura comum a maioria das escolas do campo. Pouco espaço físico, não dispõe de uma quadra poliesportiva para a realização de atividade física, não possui água encanada, o abastecimento da escola advém de uma cisterna instalada na escola. Além disso, a escola não dispõe de biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, nem possui acesso à internet.⁷⁸

É importante deixar claro que, problemas com o espaço físico são características das escolas rurais brasileiras como um todo, e não exclusividade daquelas localizadas em regiões remanescentes de quilombos como é o caso da escola Investigada.

A escola, ainda enfrenta outros desafios para atender com qualidade aos alunos da comunidade. Um dos problemas mais preocupantes é a alta rotatividade de professores, baixo número de docentes quilombolas e dificuldade de implantação efetiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, visto que no município, contraditoriamente, ainda não foi regulamentada a modalidade de Educação Escolar Quilombola.

Atualmente, existe a proposta de construção de uma nova escola na comunidade para atender os alunos do ensino fundamental II, como mostra a imagem a baixo:

Figura 01 – Construção da Nova Escola Quilombola

⁷⁸ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 20/09/2018.



Fonte: Arquivo pessoal.

No entanto, ainda não foram iniciadas as obras dessa nova unidade escolar. O projeto estava previsto para acontecer no início do ano de 2016, porém, até o período de realização da pesquisa as obras não tinham iniciado. Isso mostra o desinteresse do poder público municipal em construir uma escola diferenciada na comunidade.

Dessa forma, os alunos se deslocam todos os dias para a sede do município para concluírem a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino Médio.

3.3 Professores (as): Formação, Prática e Currículo

Partindo do pressuposto que, “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais”⁷⁹ realizamos uma apreciação das respostas obtidas no questionário com os professores, visando compreender as estratégias utilizadas pela escola, especificamente pelos docentes para a valorização sociocultural dos alunos.

⁷⁹LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. EPU: São Paulo. - 2001. p.45.

Para preservar a identidade dos profissionais não serão mencionados os nomes de nenhum dos entrevistados, portanto, optou-se pela utilização de letras (A, B, C, D, E, F.) para identificar cada participante.

A priori faz-se necessário expor o perfil social desses professores antes de debatermos as suas colocações nos questionários. Um dos aspectos investigados na pesquisa se refere a auto identificação dos professores. Foi perguntado como cada um se definia.

Dentre os seis (6) professores entrevistados, quatro (4) se auto identificam como negros, um (1) como pardo e outro como branco.

Todos os professores entrevistados atuam nas etapas de ensino infantil e Fundamental I. Dentre eles 4 (quatro) possuem curso de licenciatura Plena em pedagogia, um possui formação em Letras Vernáculas com habilitação em Língua portuguesa, outro possui Magistério (2º Grau) e está cursando atualmente Bacharelado em Serviço Social. Dentre eles três possuem especialização.

Os referidos docentes encontram-se distribuídos em cargas horárias de vinte (20) e quarenta (40) horas em regime efetivo em sua maioria, outros contratados pela prefeitura.

Foi possível identificar que há uma grande rotatividade entre os docentes da escola pesquisada. Segundo relatos dos professores, isso se dá por conta da troca da gestão municipal (prefeito) que conforme organização definida pela pasta de Educação realiza deslocamentos entre os professores entre as unidades de ensino do município. É importante destacar, que essa realidade não se restringe ao município de Mirangaba, visto que “durante as audiências públicas realizadas pelo CNE, vários docentes e gestores quilombolas denunciaram situações de rotatividade de professores nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas”⁸⁰

Levando em consideração os laços interpessoais que são criados entre os profissionais da escola, tanto entre a comunidade, os estudantes e a cultura escolar gestada pelos sujeitos que cotidianamente vivenciam a escola e sua dinâmica, podemos concluir que esse processo de rotatividade entre os docentes resulta em

⁸⁰ BRASIL, **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. - Brasília, 2013, p. 470.

uma frágil ligação do docente com a instituição, com os alunos e com a própria comunidade.

Essa problemática pode refletir na prática pedagógica, visto que muitos professores não estão preparados para trabalhar em uma comunidade remanescente de quilombo, onde os referidos espaços exigem cotidianamente uma interlocução entre os saberes científicos com os sabres populares, culturais da própria comunidade. Conforme é exposto no relatório final das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

Nas diversas regiões do país, muitos dos docentes que atuam em escolas localizadas em territórios quilombolas rurais residem em áreas urbanas e mantêm pouca ou nenhuma relação com essa realidade. É possível que, mesmo aqueles que atuam em escolas localizadas dentro ou próximas aos quilombos urbanos, desenvolvem a sua prática profissional sem conhecer a realidade histórica, social, cultural e política quilombola na qual atuam⁸¹.

No que diz respeito a Escola Municipal Clementina Rosa dos Santos, dentre os nove (9) professores que atuam entre os turnos, matutino, vespertino e noturno, somente três (3) professores residem na comunidade, os outros (7) professores residem na sede do município. Através dos questionários aplicados com os mesmos foi possível perceber também que muitos desconhecem a história da própria comunidade, e que não se identificam com questões relacionadas à formação dos quilombos, o debate em torno da memória coletiva etc. O que nos faz concluir que esses conteúdos não fazem parte da sua prática pedagógica em sala de aula.

De acordo com o documento final da CONAE (2010), a união, os estados, o distrito federal, e os municípios deverão: “Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas”.⁸²

Sendo assim, os professores que trabalham em regiões quilombolas, devem estar preparados para aprofundar questões relacionadas à cultura afro-brasileira e africana, formação dos quilombos, questões relacionadas à diversidade e relações entico-raciais. A formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham na região quilombola poderia ser uma das alternativas viáveis para a superação dessa

⁸¹ Ibidem, p.469.

⁸² BRASIL, **Conferência Nacional de Educação**, Brasília-DF, 2010. p. 132.

problemática. Contudo, foi possível identificar que no município em questão, não existe cursos específicos para os profissionais que atendem os estudantes quilombolas.

Segundo dados coletados com os professores, os únicos encontros que participam são os promovidos pela coordenação da própria escola durante a aplicação dos projetos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), no artigo 50, sobre a formação inicial e continuada de professores, afirma-se que as formações devem ter como eixos norteadores:

“os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação; 17 b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação; c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem; d) os conteúdos curriculares da base nacional comum; e) o estudo do trabalho como princípio educativo; f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural; g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola; h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição⁸³”.

O artigo 51 assevera ainda que:

Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre: I - as lutas quilombolas ao longo da história; II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; III - as ações afirmativas; IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico; IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004⁸⁴.

Nesse sentido, uma política de formação inicial e continuada para os professores que atendem os alunos da escola Clementina faz-se necessário, para que, além da compreensão da história dos negros, os docentes possam incluir a história da comunidade, retratando a história local, sua cultura e fortalecendo a identidade territorial. A necessidade de garantir essa política, bem como a de

⁸³ BRASIL, **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. - Brasília, 2013, p.469

⁸⁴ Ibidem, p.470

regulamentar as DCNEEQ no município de Mirangaba, contribuirá para o fortalecimento das políticas afirmativas com o objetivo de corrigir as desigualdades e o abandono desta parcela da população.

Após fazer uma análise do perfil social dos professores, vamos direcionar nossa análise para algumas questões que foram colocadas para esses profissionais. A primeira delas foi sobre a definição do que seria uma Educação Quilombola. Selecionamos os seguintes trechos:

“Eu acredito que não exista uma educação quilombola e sim um resgate cultural avivado de forma continua pelos profissionais que trabalham na região quilombola.
(Professor A)

“É uma educação que acontece nas comunidades por meio do compartilhamento e saberes entre todos, levando como base os valores civilizatórios e afro-brasileiro”.
(Professor B)

“É uma educação diferenciada que propicia a valorização das identidades brasileiras levando o aluno a conhecer suas origens e conseqüentemente, minimizando o preconceito.” (Professor C)

“Acho que a educação escolar quilombola é a aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares, reconhecendo a comunidade como um processo educativo”. (Professor D)

“É quando se eleva a qualidade da educação oferecida as comunidades.” (Professor E)

“É o fortalecimento da identidade, é uma conquista e reconhecimento.” (Professor F)

Como se pode observar nas falas citadas acima, nem todos os profissionais que trabalham na escola quilombola pesquisada acreditam nessa modalidade de educação, tão pouco conhecem suas especificidades e sua proposta.

Essa questão nos faz refletir para a necessidade da construção de uma política pedagógica voltada para atender as comunidades quilombolas no município de Mirangaba. A instituição de projetos que ajudem os docentes a compreenderem a real proposta dessa modalidade de ensino que, segundo a estruturação do sistema municipal de educação é algo recente.

A partir da problemática acima perguntamos aos professores se acreditavam em uma educação diferenciada para quilombos:

“Não. Porque a educação não deve ser construída em diferenciações e sim trabalhada de forma una para todos os educandos, e na região quilombola espera-se a valorização, conhecimento e capacitação contínua dos profissionais sobre o real significado de ser remanescente de quilombo.” (Professor A)

“Sim. Precisamos ficar mais atentos a esta situação para que tenha um olhar dedicado para a educação quilombola, assim adquirimos meios para essa educação.” (Professor B)

“Sim. Pois acredito ser muito importante para os negros brasileiros conhecerem seus contextos históricos, cultural, possibilitando o auto reconhecimento e assim legitimando seus saberes históricos, culturais e artísticos.” (Professor C)

“Acredito sim. Mas esse direito ainda não foi conquistado.” (Professor D)

“Sim. Desde quando os recursos forem destinados da maneira correta e aplicados” (Professor E)

“Sim. Pois a educação diferenciada traz o fortalecimento da identidade quilombola” (Professor F)

Como podemos perceber o professor (A) não acredita em uma educação diferenciada para a população remanescente de quilombo, para ele a educação não deve ser apresentada de forma diferenciada. Outra questão enfatizada pelo docente

é sobre a necessidade de uma política de formação continuada para capacitação dos professores que atendem os alunos quilombolas.

É perceptível que há também um desconhecimento por parte dos docentes sobre o real sentido de ser remanescente de quilombo, o que pode interferir diretamente na sua prática, alguns deles podem negligenciar temas ligados a construção histórica dos quilombos no Brasil.

Os demais professores (B, C, D, E, F) entram em consenso ao acreditarem em uma educação diferenciada e reconhecem a importância de que tal reconhecimento pode trazer um diferencial para sua prática pedagógica, levando seus alunos a legitimar seus saberes históricos, culturais e artísticos, contribuindo para o fortalecimento da identidade quilombola com é colocado pelos professores (C e F)

No entanto, o professor (D) faz uma ressalva ao dizer que o direito a educação escolar quilombola ainda não foi conquistado no município. De fato, as DCNEEC ainda não foram regulamentadas no sistema municipal de educação de Mirangaba. Entretanto, a Lei N.º 308, de 20 de março de 2018, que dispõe sobre a estruturação do Sistema Municipal garante a EEQ como modalidade de ensino.

Outro fato que chama a atenção é a fala do professor (E) que assevera que, para o bom funcionamento de uma educação diferenciada, os recursos devem ser destinados e aplicados de maneira que garantam a efetivação dessa modalidade de educação.

Conforme a Lei nº 11.494/2007⁸⁵ (FUNDEB)

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

- I - Creche em tempo integral;
- II - Pré-escola em tempo integral;
- III - creche em tempo parcial;
- IV - Pré-escola em tempo parcial;
- V - Anos iniciais do ensino fundamental urbano;
- VI - Anos iniciais do ensino fundamental no campo;
- VII - Anos finais do ensino fundamental urbano;
- VIII - Anos finais do ensino fundamental no campo;
- IX- Ensino fundamental em tempo integral;

⁸⁵ BRASIL, LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007 - **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**, Brasília, 2007.

X - Ensino médio urbano; XI - ensino médio no campo;
 XII - Ensino médio em tempo integral;
 XIII - Ensino médio integrado à educação profissional;
 XIV - Educação especial;
XV - Educação indígena e quilombola;
 XVI - Educação de jovens e adultos com avaliação no processo;
 XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. (Grifo nosso)

A legislação anteriormente citada possibilita que os sistemas de ensino organizem o seu orçamento através de distribuição proporcional de recursos, sendo que essa distribuição leva em conta as diferenças entre etapas e modalidades. Certamente a escola pesquisada deve dispor de recursos diferenciados comparados as outras escolas do município.

Seguindo a análise dos questionários, no que diz respeito ao Lei 10.639/2003 foi perguntado: Após a publicação da LEI 10.639/2003 que obriga o ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira, você nota alguma diferença no que se refere à demanda para se trabalhar com as questões afrodescendentes em sala de aula? Vejamos as respostas dadas pelos professores:

“Não. Porque infelizmente os conteúdos escolhidos pela coordenação municipal não condiz com a proposta da Lei 10.639/2003. Lembrando que é uma falha continua do sistema educacional que não capacita o profissional e não disponibiliza o material didático adequado. ” (Professor A)

“Sim. Principalmente nas crianças que já vem construindo este conceito”. (Professor B)

“Para mim, as mudanças são poucas diante do necessário. Se configura apenas como movimentos “estanques” que não se entrelaçam com o cotidiano, permitindo-se a eventos em datas específicas. Assim sendo, não se pode dizer que há uma articulação entre o que determina a Lei e as práticas pedagógicas voltadas para o ensino com texturas da afro descendência. ” (Professor C)

“Durante minha atuação em sala de aula, percebo a diferença. Os projetos sobre esta temática acontecem por um maior período. ” (Professor D)

“Não. ” (Professor E)

“As formas de se posicionar frente as relações raciais trouxeram uma redução, uma ideia de tolerância e compreensão das diferenças. ” (Professor F)

Perante as afirmações, observamos que a Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, ainda não foi implantada na sua plenitude na Escola Clementina. Fica evidente que muitos dos professores não encontram mudanças significativas no trabalho com questões afrodescendentes na sala de aula, após a promulgação da referida Lei.

O professor (A) denuncia ainda que a proposta pedagógica da coordenação municipal não corresponde com a Lei, mesmo após vários anos de existência. O referido professor lembra ainda que essa realidade não se encaixa somente ao município de Mirangaba, mas é uma falha continua do sistema educacional, que não possibilita a capacitação dos profissionais que trabalham nas comunidades quilombolas. Entretanto, faz-se necessário uma educação contextualizada com a Lei em todo âmbito do currículo escolar. Para Martins:

A educação contextualizada” se associa aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, macha, cristã, racionalista e capitalista – ou, se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com as narrativas de algum modo exógenas às formas de vida particulares, com as quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tomando como seus “Outros”. Chamamos tais narrativas hegemônicas de coloniais, tendo elas predominado na experiência educacional não apenas no Brasil, mas em diversos outros pontos do globo⁸⁶.

Dessa forma, é de fundamental importância que os currículos sejam modificados de acordo com a referida lei, como forma de garantir o respeito e a manutenção da cultura quilombola; que também sejam adotadas e executadas propostas pedagógicas com os alunos nas salas de aulas de modo a garantir um conhecimento que inclui os seus saberes culturais e identitários.

⁸⁶ MARTINS, Josemar da Silva. **Educação contextualizada: da teoria à prática**. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. Educação contextualizada: Fundamentos e Práticas. Juazeiro: UNEB, 2011. p. 47.

Segundo o professor (C) as mudanças que aconteceram não são suficientes diante do que determina a lei, visto que a efetivação da mesma não está presente no cotidiano escolar, somente em eventos em datas específicas nas quais são executados projetos colaborativos entre os professores para abordar determinada temática referente à cultura africana e afro-Brasileira.

Dessa forma, percebemos que se faz necessário o trabalho conjunto entres os agentes que compõe a organização pedagógica da escola, de modo que possa garantir uma prática interdisciplinar durante todo o ano letivo. Esse processo impulsiona a superação das práticas metodológicas fragmentadas e descontextualizadas, baseadas em um padrão que inibe a interação entre os componentes curriculares que integram o currículo escolar. Segundo Pires:

(...) O trabalho baseado na interdisciplinaridade pode favorecer a efetivação da Lei n.º 11.645/08, por entender que o Estudo da História e Cultura Afro brasileira e Africana não se restringe ao trabalho em um componente curricular exclusivamente, podendo ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento. Portanto, cabe a nós, profissionais da educação, apropriar-nos desse conhecimento para efetivarmos o trabalho com os (as) alunos (as)⁸⁷.

O trabalho através de uma perspectiva interdisciplinar passa a ser um instrumento de fundamental importância para que haja uma interação entre os conteúdos abordados em sala de aula e os saberes identitários dos alunos.

A professora (D) afirma que no que se refere a sua atuação em sala de aula percebe que houve algumas mudanças na abordagem sobre temas relacionados à cultura africana e afro-brasileira, após a promulgação da Lei 10.639/03, sendo que os projetos que são trabalhados na escola referentes à temática acontecem em um período maior.

Nesta perspectiva é que os professores falaram sobre o trabalho com a história africana e afro-brasileira é executado na escola:

⁸⁷ PIRES, Tânia Cavalcante: **Relações étnico-raciais no contexto das práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)** / Tânia Cavalcante Pires. —. Jacobina, 2016. 182. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. p.36.

“Pelo planejamento anual dado pela coordenação, onde na semana do 20 de novembro (dia consciência negra) trabalha conteúdos prático e didático nesse período” (Professor A)

“Juntamente com os coordenadores trabalhamos nos conteúdos das disciplinas e durante o mês de novembro, incluímos projetos e festividade no dia 20. Também como aceitação e conscientização”. (Professor B)

“Realizamos um projeto coletivo, no qual cada professor pesquisa sobre o tema cultura africana e aborda de forma interdisciplinar durante a última unidade do ano letivo”. (Professor C)

“Através de textos informativos, poemas, músicas, histórias sobre a temática”. (Professor D)

“ Com projeto sequenciais, atividades”. (Professor E)

“Discutindo as relações raciais no ambiente com objetos de origem africana. Personagens negros ou afrodescendentes (Professor F)

Diante das considerações supracitadas, é possível perceber que esses projetos estão restritos ao mês de novembro, quando é comemorado o dia na consciência negra. Ao se referirem às estratégias utilizadas para a valorização da cultura dos alunos na escola, os docentes destacam algumas atividades realizadas:

“Roda de conversa, debate, jogral e trabalhos em grupos”. (Professor A)

“Nos trabalhos demonstramos que os valores, respeito e inteligência não estão na cor e sim na pessoa, independentemente de cor, raça e religião”. (Professor B)

“Leitura e interpretação de textos, dinâmicas, apresentações de danças, dramatizações, filmes, entre outro”. (Professor C)

“Mostrando para os alunos que a cultura negra é dinâmica e divertida”. (Professor D)

“Através de conversa, palestras, trabalhos e etc. (Professor E)

“O ensino de história afro-brasileira com foco na importância da consciência, que todos somos iguais”. (Professor F)

É importante enfatizar que essas estratégias além de integrar as ações dos projetos desenvolvidos para a valorização e a consolidação da identidade cultural dos alunos no mês de novembro, integram o trabalho do professor em seu cotidiano. Mesmo de forma sucinta, sem apoio dos órgãos governamentais no que diz respeito a regularização e a efetivação das Leis que garantem uma educação diferenciada a maioria dos professores empenha-se para garantir uma educação contextualizada com a realidade de seus alunos.

Em meio a dificuldade supracitada, ao serem questionados sobre as dificuldades para trabalhar temas relacionadas a história da África e cultura Afro-brasileira em sala de aula, todos os professores entram em um consenso ao sinalizar que existe a falta de material didático específico sobre a temática. O professor (A) sinaliza ainda que não teve conhecimento sobre tais temáticas em sua formação, os professores (A, C, D, E, F) afirmam ainda, que o governo não oferece cursos de formação relacionado as temáticas para os professores.

Pelas observações realizadas, os professores da escola Clementina enfrentam grandes dificuldades para abordar conteúdos sobre a temática, visto que há um desinteresse por parte dos órgãos públicos em contribuir para a construção de uma educação mais próxima da realidade dos alunos que são atendidos nas comunidades quilombolas.

Foi perguntado também, de que forma o sistema de ensino contribui para a abordagem dos referidos temas. Os dados colhidos mostram que as contribuições advêm somente do apoio aos projetos que são realizados na escola.

Os resultados obtidos comprovam a necessidade de o poder público municipal oferecer cursos de formação para os docentes, além de ofertar também materiais didáticos e paradidáticos correntes com a realidade dos alunos, a fim de contribuir para a efetivação da legislação existente a respeito de uma educação diferenciada.

A reestruturação e a consolidação de um currículo escolar diferenciado que leve em consideração a experiência do aluno fora da sala de aula, bem como o contexto cultural onde a escola está inserida é de fundamental importância para a efetivação das políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas no âmbito educacional.

É perceptível que a proposta curricular da escola Clementina está construída sob uma perspectiva ideológica universal que leva em consideração e a valorização do branco europeu, explícito principalmente nos livros didáticos utilizados, sendo que, os mesmos não seguem as Orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Diante disso, fica claro a necessidade de uma atuação efetiva do poder público no sentido de assegurar a efetivação de uma educação diferenciada no município de Mirangaba, regulamentado as Diretrizes específicas para as comunidades quilombolas, garantindo a formação inicial e continuada para os professores que atuam em escolas quilombolas ou que atendam esses sujeitos.

3.4 As Crianças Quilombolas: Culminância da Oficina Identidade e Cultura

Para Cruz Neto “o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”⁸⁸. Nessa perspectiva, com a finalidade de investigar se de fato são trabalhadas questões relacionadas a cultura africana e afro-brasileira, bem como questões relacionado a história, Cultura e identidade quilombola na escola, foi realizada uma oficina intitulada “Identidade e cultura”. Essa oficina foi proposta por mim, com o intuito de contribuir com o projeto que estava sendo desenvolvida pela coordenação pedagógica da escola.

O projeto “Identidade e cultura: viva a igualdade, o respeito e a diferença” tem como proposta discutir questões relacionadas a cultura, identidade quilombola, racismo e preconceito. A coordenação pretende executar o projeto na semana de 20 de novembro.

⁸⁸ CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.51.

Realizei a oficina no dia 16 de setembro a fim de oportunizar para as crianças uma experiência de aprendizado contextualizando a história da cultura africana e afro-brasileira, e relacionando com a cultura local da comunidade de Coqueiros.

Para desenvolvimento da oficina contamos com a ajuda dos professores, Direção e da coordenadora pedagógica que fez a ornamentação do espaço onde foi realizada a oficina.

A grande maioria dos alunos reside na comunidade, outros são oriundos das comunidades vizinhas, que por conta na nucleação das escolas passaram a estudar na unidade de ensino pesquisada. Todos eles se auto identificam como negros e quilombolas.

Uma parcela considerável dos estudantes faz parte de famílias de baixa renda que dependem dos programas sociais do governo. Para a complementação da renda a agricultura se torna um elemento essencial para a produção de alimento para consumo doméstico e venda na feira livre na sede do município.

A oficina contou com o público de aproximadamente cem (100) crianças, com faixa etária de seis a doze anos, tendo a duração de quatro (4) horas. O trabalho foi organizado em quatro momentos, previamente foi feita uma abordagem sobre a influência de alguns elementos da cultura africana para a formação cultural brasileira, com destaque para a música, culinária e religiosidade.

Logo depois, conversamos sobre a história da comunidade de Coqueiros. Um fato interessante é que, ao serem interrogados sobre o que sabiam sobre a história da comunidade (seu surgimento bem como seus primeiros moradores), houve um silenciamento por parte dos alunos. O que demonstrou o desconhecimento sobre o assunto, percebemos que ainda permeia sobre os alunos o que Reis⁸⁹ (1996) chama de visão “palmerina” sobre os quilombos. Conclui-se então, que a abordagem sobre quilombos feita pelos professores em sala ainda, é aquela representada em alguns livros didáticos que trazem uma abordagem simplista do quilombo dos palmares.

Então, no decorrer da oficina, apresentei o surgimento da comunidade, como seus primeiros moradores se instalaram da região e as estratégias que utilizaram

⁸⁹ REIS, João José. “Escravos e coiteiros no Quilombo do Oitizeiro – Bahia, 1806”. João José reis e Flávio dos Santos Gomes (Org.). In: **Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil**. p.332.

para sobreviver no espaço onde hoje é Coqueiros. Outro fato interessante é que um dos professores presentes, mostrou-se interessado em conhecer mais sobre a formação dos quilombolas, principalmente sobre a história e memória local.

Levando em consideração a importância das festividades que acontecem na comunidade para reafirmar valores simbólicos, religiosos e culturais dos ancestrais, foram apresentados alguns elementos culturais. Destaquei o samba de roda, a festa de Santo Reis, o Caruru e a Capoeira, com a intenção de investigar se os alunos participam dos eventos que acontecem no dia-a-dia de Coqueiros e se tais elementos estão presentes nas abordagens didáticas dos professores em sala de aula.

Com o objetivo de registrar os relatos dos alunos, foi entregue a cada um uma folha de papel ofício para relatarem tanto fatos que achassem relevantes sobre a cultura da comunidade quanto sua participação em alguma festa tradicional de Coqueiros.

Por meio da oficina constatamos que todos os alunos participam dos festejos que acontecem na comunidade, principalmente o Caruru e a festa de Santo Reis, festa tradicional que acontece todos os anos. A organização das festas reúne grande parte da coletividade que ali vivem, dos mais velhos até as crianças, e nessa dinâmica acontecem os ensinamentos dos valores e a manutenção da tradição quilombola, como é colocado por Moura,

Os moradores das comunidades têm princípios morais e normas de conduta aceitos pela maioria e todos pretendem passar esse código aos mais jovens. A importância dos rituais de devoção, o respeito à natureza, o dever de trabalhar, o respeito à família, a beleza da negritude, a busca de um casamento dentro do círculo comunitário, são valores que fazem parte de padrões sociais que marcam as histórias de vida dos atuais moradores, bem como dos seus antepassados, e perpassam as letras de músicas cantadas nas festas e as histórias de santos e de bichos contadas exaustivamente⁹⁰.

Os relatos de alguns alunos a seguir confirmam a perpetuação dos valores e da manutenção da tradição quilombola, e a memória que é transmitida pelos moradores da comunidade.

⁹⁰MOURA, Glória. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p.71.

"O caruru costuma-se acontecer nos dias, 7,17, 27 de setembro e no mês de dezembro. No caruru, tem vários tipos de comida, como o vatapá, frango de quintal, arroz de brejo e salada e muito mais. Outras coisas também têm, tem bebidas, refrigerante e cantos dos mais velhos. Eu gosto do caruru porque ele traz muitos ensinamentos, como cantos, danças e o candomblé".

"Eu gosto muito do caruru e também dos Santos Reis, porque eu sambo, eu como, eu bebo, eu canto, eu participo. Samba de roda, dos presentes, dos doces e gosto muito de comer com as mãos e também gosto dessas tradições".

"Dia 7 de setembro, fui para o caruru de dona "Camozinha". Eu gosto muito, tem vatapá, teve caboco, teve comida boa".

"O caruru é uma coisa muito importante para mim. Porque comemora o dia de Cosme Damiano e comemora-se também as riquezas do povo negro. Se o povo branco fosse igual o negro eles iam ter orgulho da raça negra, mas querem se achar o dono do mundo"

"Em 27 de setembro todo ano que ela faz eu vou, porque eu gosto muito das músicas, das "cabocas", do samba que sempre acontece no final do caruru"

"No Santo Reis é bom e muito interessante, porque tem batizado, samba de roda e muita festa, passa em casa em casa para fazer a festa da animação".

"No caruru é comemorado dia 7 de setembro, no caruru tem santo, tem comida. Lá é muito bom, mas esse ano eu não fui, eu fui para Mirangaba para o desfile".

"No dia 7 de setembro, no caruru tem samba, tem comida, mais nesse dia não fui porque eu ia apresentar lá em Mirangaba no desfile. Mas é bom todo ano. (...) o santo Reis eu fui ano passado, eu sambei, eu gosto muito. (...) Na consciência negra eu apresentei a samba com minha amiga e foi muito bom".

“O que eu vi no caruru foram as pessoas comendo na mesa e bate tambor, todo ano tem caruru na casa do meu avô e na casa do meu pai, e eu gosto do caruru, não falta um ano”.

“Eu vi as pessoas comendo na mesa e batendo tambor. Eu descobrir que não pode ir de roupa vermelha e vou no do meu pai todo ano”.

“Eu comi comida, bebi guaraná, eu gostei, foi muito bom, eu cantei, eu dancei e ganhei presente, foi na casa de Morena, foi 7 de setembro”.

“Em todo ano vou para o caruru. O dia 7 de setembro tem batizado, tem samba. Eu gosto do caruru. Eu não perco um ano(...)”.

“No caruru costuma-se cantar rezas e começam a dançar pegi, samba e da os cabocos(...)”

Identificamos assim, a participação das crianças nas festividades da comunidade, principalmente do caruru. Segundo os relatos dos alunos essa prática costuma ser realizada no mês de setembro entre os dias sete, dezessete e vinte sete, além de acontecer no mês de dezembro, na festa de Santo Reis. Para Moura:

Apreender a importância do período de preparação e realização das festas permite desvendar a lógica desse modo de vida quilombola e perceber, na indiferenciação lúdico-sagrada do tempo da festa, as teias de significados que compõem um tecido cultural tramado sobre essa urdidura bem firme. Desse modo, as festas permitem adequar o passado ao presente, ao reelaborar a herança cultural dos ancestrais, possibilitando, além disso, manter um diálogo com a sociedade envolvente, através da negociação e renegociação constante dos referenciais simbólicos, dos quais essas comunidades se apropriam para constantemente ressignificá-los⁹¹.

Dessa forma, ao participarem dos movimentos culturais que acontece em sua comunidade, os alunos afirmam sua identidade enquanto remanescentes de

⁹¹MOURA, Glória. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele.(org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p.73.

quilombo, fazendo com que a tradição e costumes do seu povo sejam perpetuados através da memória.

Identificamos também que grande parte dos alunos deixou de participar do caruru por conta da realização do desfile cívico que aconteceu no dia sete de setembro em Mirangaba. A participação dos alunos foi marcada pela apresentação da diversidade cultural existente na comunidade, seus costumes e crenças.

O quarto momento da oficina foi marcado por um diálogo sobre racismo e preconceito. Iniciamos nossa conversa utilizando uma música de Jair Oliveira “Normal é ser diferente! Grandes e pequenos”⁹² com o propósito de desconstruir a ideia de homogeneidade. Ao conceituar o significado das palavras e apresentar uma abordagem sucinta sobre como racismo e o preconceito se manifestam em nosso meio, veio a pergunta: “Existe preconceito na escola Clementina Rosa dos Santos? ”

A resposta foi logo taxativa por parte de um grupo de alunos, confirmando tal prática de alguns colegas. Segundo os estudantes o preconceito se manifesta na escola através de termos pejorativos como “negro preto”, “café com leite”, “cabelo ruim”, “cabelo duro” e “cabelo de Bombril”

Ao ouvir os relatos dos alunos, perceber-se que a discussão desses temas no ambiente escolar é de fundamental importância para superar tal prática. Diante do que foi exposto, o desafio dos professores é bastante complexo, pois as diferenças existentes no âmbito educacional são imensas, com isso, o trabalho conjunto entre os professores torna-se um elemento essencial, no que se refere a trabalhar temas como discriminação, racismo e preconceito na sala de aula.

Na perspectiva de Fernandes (2011), a efetivação da Lei 10.639/03, pois:

Somente o conhecimento da história da África e do negro, poderá contribuir para se desfazer os preconceitos e estereótipos ligados ao segmento afro-brasileiro, além de contribuir para o resgate da autoestima de milhares de criança e jovens que se vêem marginalizados por uma escola de padrões eurocêtricos, que nega a pluralidade étnico-cultural de nossa formação.⁹³

⁹² Clipe da canção Normal é Ser Diferente (de Jair Oliveira) para o álbum Grandes Pequeninos "O Mundo É Grande e Pequeno". Animação: Alopria Estúdios.

⁹³ FERNANDES, Alexandre Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 39-59.

Ficou claro durante a pesquisa que alguns professores também se mostram desestimulados, desinteressados e receosos em enfrentar tal problemática, visto que, a maioria não se identifica com as questões raciais, nem tão pouco com a contribuição e formação das identidades na comunidade de coqueiros.

Durante a realização da oficina, foi perceptível um silenciamento no que diz respeito a ancestralidade religiosa africana. Ao chegar à sala dos professores e presenciar uma conversa sobre o Candomblé, pude perceber que há certo tipo de preconceito no discurso de alguns docentes.

Coutinho, ao dissertar sobre as práticas culturais religiosas de coqueiros afirma que:

A descaracterização secular em torno das práticas religiosas afro-brasileiras deixou marcas claras na vida dos coqueirenses. Ficou a negação e a desvalorização de crenças ancestrais que, relegadas à marginalidade histórica, são rejeitadas, fazendo com que as pessoas as escondam, como se tivessem vergonha de declará-las⁹⁴.

Silva, ao abordar sobre a influência do cristianismo no território quilombola de Coqueiros, reitera que,

(...) A introdução recente do cristianismo protestante num território quilombola marcado pela herança religiosa e cultural de matriz africana tem produzido conflitos religiosos e deslocado identidades, já que recusa os cultos africanos e afro-brasileiros, associados às práticas de macumbarias e oferendas a outros deuses e demônios, e contrapõe as doutrinas do catolicismo, propagando a fé em Jesus Cristo como único Salvador e a bíblia como o padrão para medir o comportamento cristão⁹⁵.

Deste modo, podemos constatar que existe uma negação não só pelos sujeitos que vivem na comunidade, mas também por parte dos professores que trabalham no perímetro quilombola no que se refere as práticas religiosas afro-brasileira, uma vez que, a presença do cristianismo na comunidade faz com que se

⁹⁴COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. **Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/ UFBA, Salvador. p.84.

⁹⁵ SILVA, Jesiâne Lopes da. **Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Coqueiro e seus processos educativos na construção da identidade territorial quilombola (Mirangaba-Bahia)** Jacobina – BA, 180 f. Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.p.100.

legitimem estereótipos negativos em torno de tais práticas associando-as macumbarias e demônios.

Assim, ao abordar sobre a História das religiões afro-brasileiras no espaço escolar, os professores poderiam criar possibilidades de desconstrução de antigos conceitos, negativos, discriminatórios e preconceituosos que existem tanto no ambiente escolar quanto na comunidade em si. Segundo Nilma Lino Gomes:

(...) A prática pedagógica devem considerar, a diversidade de classe, sexo, identidade, e raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) os currículos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito a diferença. Ai, sim, estamos articulando educação, cidadania e raça⁹⁶.

Nessa perspectiva, a educação escolar quilombola pressupõe que o currículo escolar esteja entrelaçado com o contexto cultural e simbólico no qual a escola faz parte. Utilizando o conhecimento dos alunos e sua realidade para provocar reflexões, questionamentos sobre a formação de sua identidade dentro de um contexto, histórico, político e social.

⁹⁶ GOMES, Nilma.Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001. p.87.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito inicial para a realização deste estudo foi compreender as estratégias utilizadas pelos professores da Escola Clementina Rosa dos Santos para a valorização da realidade sociocultural dos alunos e verificar as ações desenvolvidas pela secretaria municipal de educação para a legitimação da cultura local. Os dados coletados através do levantamento bibliográfico e da pesquisa de campo, apontam que nem todos os profissionais que trabalham na escola quilombola supracitada acreditam nessa modalidade de educação, mostrando ainda que muitos desconhecem a proposta pedagógica apresentada na legislação vigente.

Tendo em vista os aspectos observados, constatamos que há também um desconhecimento por parte dos docentes sobre o real sentido de ser remanescente de quilombo, o que pode interferir diretamente em suas práticas em sala de aula.

Foi possível perceber que embora sejam desenvolvidas atividades e projetos baseados na valorização da identidade cultural da comunidade, essa proposta pedagógica não atende as necessidades expostas na legislação em torno da Educação Escolar Quilombola, visto que, as ações desenvolvidas não contemplam todo ano letivo.

Essa pesquisa permitiu compreender ainda o contexto em que estão inseridos os professores da unidade de ensino pesquisada, dessa forma, identificamos que há uma grande rotatividade entre os docentes, o que leva a construção de uma frágil relação dos docentes com a comunidade e com a escola, refletindo na prática pedagógica, pois muitos desconhecem a história e aspectos culturais da comunidade que atuam.

Os resultados obtidos com a realização da pesquisa comprovam a necessidade de uma política de formação inicial e continuada para os profissionais que atendem os estudantes quilombolas, para que os mesmos possam conhecer, compreender e colocar em prática a lei 10639/03 e suas respectivas diretrizes, estabelecendo relações entre comunidade e alunos.

Nesse sentido, acreditamos que uma mudança na formação dos profissionais poderá contribuir para a renovação na prática pedagógica dos professores, favorecendo também renovação no currículo e na organização escolar.

Em suma, a escola pesquisada está distante de uma política pedagógica que de fato é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Há a necessidade de adequação com os conteúdos escolares e os saberes históricos, culturais e do cotidiano dentro de uma perspectiva interdisciplinar que contemple todo o ano letivo.

Contudo, constatamos que além do desinteresse do sistema escolar em reverter esse quadro, os docentes da comunidade também se mostram desestimulados, desinteressados e receosos em enfrentar tal problemática, sendo que, a maioria não se identifica com as questões raciais, nem tão pouco com a contribuição e formação da identidade deste espaço. A situação gera negação e marginalização do negro de Mirangaba.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Durval Vieira de. **Província da Bahia**. 1. Ed. Salvador: Editora Cátedra – MEC, 1888.

Arquivo Público do Estado da Bahia (APEBA). Seção: Colonial e Provincial, fundos: Juízes, Maço: 2430. Apud VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. **Os negros em Jacobina (Bahia) no século XIX**. São Paulo: Annablume, 2009.

BRASIL. Ato das disposições constitucionais transitórias. *In*: **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, 1988.

_____, **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**, Brasília, 2013, 562p.

_____, **Conferência Nacional de Educação**, Brasília-DF, 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei N.º 308, de 20 de março de 2018** - Dispõe sobre a estruturação do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Mirangaba, BA, Mar, 2018.

_____, **LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007** - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Brasília, 2007.

_____. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2004.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. *Diretrizes Curriculares Nacionais* para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Documento aprovado em 10 de março de 2004. Brasília, 2004.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/SEPPIR, jun. 2009.

_____. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26

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

_____. **Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Diversidade e equidade:** pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf>. Acesso em: 25/08/2018.

_____. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística – IBGE, 2010. **Disponível em:** <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/bahia/saude.pdf> **Acesso em: 12/08/2018.**

_____. **Fundação Cultural Palmares.** Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=BA# >. Acesso em: 29 de agosto de 2018.

_____. **Senado Federal.** Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/con1988_05.10.1988/con1988.pdf> acesso em: 12 de setembro de 2018.

_____. **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 20/09/2018.

CRUZ, da Silva. J: **A trajetória da comunidade quilombola de Coqueiros: história e memória.** (Dissertação) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2014.

CRUZ NETO, O. **O trabalho de campo como descoberta e criação.** In: MINAYO, C. de S. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.* Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CARVALHO, Samanta V. C. B Rocha. **“Manifestações Culturais”** In: GADINI, Sérgio Luiz, WOLTOWICZ, Karina Janz (Orgs.) *Noções Básicas de Folkcomunicação.* Ponta Grossa (PR): UEPG, 2007. p. 64-66

CAMPOS, Margarida Cássia. GALLINARI, Tainara Sussai: **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. REVISTA NERA – ANO 20, Nº. 35 – Janeiro/Abril de 2017 – ISSN: 1806-6755.

CHARTIER, D. **Educação por Alternância**. Edições universitárias, Buenos Aires, 1993.

CAVALCANTE, Ludimila Oliveira Olanda. **Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias e implicações ambientais**. Salvador, 2007. Disponível em: < www.bibliotecadigital.ufba.br>. Acesso em 20 jul. De 2018.

COUTINHO, Ilmara Valois Bacelar Figueiredo. **Histórias de leitura, trajetórias de vida: um olhar reflexivo sobre memórias leitoras quilombolas**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/ UFBA, Salvador.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 1º Reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

FERNANDES, José Ricardo. **Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. In: Cadernos Cedes. Campinas, 2005.

FERNANDES, Alexandre Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 39-59. ISBN 978-85-7160-545-9.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira e Lexikon Informática, 1999. Versão 3.0. 1 CD-ROM

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 1999.

_____, Nilma Lino. **Movimento Negro, saberes e a construção de um projeto educativo emancipatório**. Coimbra, 2006.

_____, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório**. In: FONSECA, Marcus Vinícios; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; 2011.

_____, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: **o trato pedagógico da diversidade**. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo: Summus, 2001.

Gomes, Joaquim B. Barbosa: **A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro**: Santos, S. Augusto dos (Organizador). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A Invenção das tradições**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HAESBAERT, R. **Identidades territoriais: Entre a multiterritorialidade e a reclusão territorial** (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). Encontro Nacional da ANPUR, 2005. s/p.

_____. Identidades territoriais. In: ROZENDALH, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. P. 169-190.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LEAL, Juberlanio Santana. **Produção Social do Espaço e o Projeção Campo Técnico em Agropecuária: Limites e Possibilidades**. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. EPU, 2001, São Paulo.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003, 311p.

LACHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo - BA** -- São Carlos: Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2013. 217 fl.

MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva, **A Vila de Santo Antônio de Jacobina no século XVIII: vivências e controle do poder**. Texto inédito. 2014.

_____. **VESTÍGIOS RECUPERADOS: Experiências da comunidade negra rural de Tijuáçu – BA**. São Paulo: Annablume, 2009.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação Contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado. **Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas**. Juazeiro: UNEB, 2011. p.45-63.

MOURA, Glória. **“Os Quilombos Contemporâneos e a Educação”**. In: *Revistas Humanidades*, n. 47, novembro de 1999. Brasília: Editora UNB, 1999. P.100.

_____, GLÓRIA. O direito a diferença. In: MUNANGA, Kabengele.(org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abadias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1980

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 171 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

OLIVEIRA, Jair. **Clipe da canção Normal é Ser Diferente** (álbum Grandes Pequeninos) "O Mundo É Grande e Pequenino". Animação: Alopra Estúdios. 2005. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg> Acesso em: 20 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, Andréa Carvalho de. **OBSERVATÓRIO QUILOMBOLA. Koinonia- Presença Ecumênica e serviço**. Disponível em: <<http://www.koinonia.org.br/oq/quemsomos.asp>> Acesso em: 10/10/2018

PEREIRA, Raimundo Moraes. **Memória na Varanda: origens, histórias e estórias do município de Saúde**. 1. Ed. Saúde-BA, 2004.

PASSOS, Joana Celia dos. **As práticas educativas do Movimento Negro e a educação de Jovens e adultos**. Revista de educação de jovens e adultos, São Paulo, n. 18, p. 19-28, set. 2004. Alfabetização e Cidadania.

PINTO, Regina Pahim. **Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade**. 1994. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992.

PIRES, Tânia Cavalcante. **Relações étnico-raciais no contexto das práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA)** / Tânia Cavalcante Pires. –. Jacobina, 2016. 182. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ROCHA, Edmar José da. **Auto-Declaração de cor e/ou raça entre alunos (as) paulistano (as) do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório**. São Paulo- SP, 2005.

REGO, C. V. P. R, Souza, S, dos P. **A forma como são concebidas e trabalhadas as Relações Raciais no Ensino Fundamental em Mirangaba – Bahia**. (Dissertação) Universidade do Estado da Bahia – UNEB. 2012.

REIS, João José. **“Escravos e coiteiros no Quilombo do Oitizeiro – Bahia, 1806”**. João José reis e Flávio dos Santos Gomes (Org.). In: *Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil*.

SILVA, Jesiâne Lopes da. **Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Coqueiro e seus processos educativos na construção da identidade territorial quilombola (Mirangaba-Bahia)** Jacobina – BA, 180 f. (Dissertação em Educação e diversidade), UNEB, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, Elson Alves da. **A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: Estudo das comunidades remanescentes de quilombos do vale do Ribeira.** 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo.

SÁ JUNIOR, Mário Teixeira de. **Os discursos de controle sobre as práticas religiosas afrobrasileiras na república (1889/1950).** Revista brasileira de história das religiões. Anpuh, ano III, n. 9, 2011. p. 41-74.

SOUZA, O. Hidoelson. **A Identidade Quilombola Na Comunidade De Coqueiros.** IV Encontro Estadual De História - Anpuh-Ba História: Sujeitos, Saberes E Práticas. 29 de jul. 2008. Vitória da Conquista - BA.

_____. **Memória e Narrativa de Coqueiros: Uma Comunidade rural no limiar da identidade quilombola.** (Dissertação) Universidade do estado da Bahia (UNEB), 2011.

Souza, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: Identidade e história.** 1. Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

Secretaria de Assistência Social de Mirangaba. **Plano Plurianual de Assistência Social 2010/2013.** Outubro de 2010.

Secretaria de Educação, Esporte e Cultura de Mirangaba. Plano Municipal de Educação 2015/2025. Junho de 2015.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola: um direito a ser efetivado.** Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Samaúma, 2007.

VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. **Os negros em Jacobina (Bahia) no século XIX.** 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FONTES ESCRITAS

- Carta escrita pelos moradores solicitando o reconhecimento enquanto comunidade remanescente de quilombo;
- Documentos da Fundação Cultural Palmares, como a Certidão de Auto reconhecimento;

ANEXOS



Figura 01 – Realização da oficina
Fonte: arquivo pessoal



Figura 02 – Alunos da Escola Clementina Rosa dos Santos participantes da oficina
Fonte: arquivo pessoal



Figura 03 – Alunos na oficina de Capoeira
Fonte: arquivo pessoal



Figura 04 – participação dos alunos na atividade da oficina
Fonte: arquivo pessoal



Figura 05 – Diálogos com os alunos
 Fonte: arquivo pessoal



Figura 06 – participação dos alunos na oficina
 Fonte: Arquivo pessoal