



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO DISTRITO DE MARICOABO - VALENÇA/ BA:
DIAGNÓSTICO SITUACIONAL À LUZ DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS**

Letícia Porto Sousa Scantamburlo

**AMARGOSA - BAHIA
2018**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO DISTRITO DE MARICOABO –
VALENÇA/ BA: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL À LUZ DAS
POLÍTICAS AFIRMATIVAS**

Leticia Porto Sousa Scantamburlo

Licenciada em Pedagogia

Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas e Escola Empresa

Universidade do Estado da Bahia, 2004

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Dyane Brito Reis Santos

**AMARGOSA/ BAHIA
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

S283e

Scantamburlo, Leticia Porto Sousa.

Educação quilombola no distrito de Maricoabo – Valença, BA: diagnóstico situacional à luz das políticas afirmativas. / Leticia Porto Sousa Scantamburlo. – Amargosa, BA, 2018.

103f.; il.; 30 cm.

Orientador: Prof^a. Dra. Dyane Brito Reis Santos.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2018.

Bibliografia: fls. 100-102.

Inclui Anexos e Apêndices.

1. Educação do Campo. 2. Negros - Educação. 3. Políticas públicas. I. Santos, Dyane Brito Reis. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO DISTRITO DE MARICOABO –
VALENÇA/ BA: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL À LUZ DAS
POLÍTICAS AFIRMATIVAS**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de
Letícia Porto Sousa Scantamburlo

Aprovada em 30 de abril de 2018.

Profª Drª Dyane Brito Reis Santos – UFRB/ Orientadora

Prof. Dr. Cláudio Orlando Costa do Nascimento – UFRB/ Examinador interno

Profª Drª Genny Magna de Jesus Mota Ayres – IFBA/ Examinadora externa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa a cada menino e menina que compõe as classes quilombolas do distrito de Maricoabo. Que vocês aprendam o quanto antes os caminhos da resistência, com a convicção de que podem estar no lugar onde vocês quiserem.

AGRADECIMENTOS

Fecha-se mais um ciclo e com ele a satisfação em ter ampliado alguns saberes, construído outros saberes, com a convicção de que sou cada vez menos romântica à medida que venho conhecendo melhor sobre os pressupostos que embasam a Educação do Campo, a Educação Quilombola, enquanto modalidades de ensino que fazem parte da minha trajetória profissional e que resistem a cada dia para ecoar suas próprias vozes ao invés de ouvir passivamente o que os outros têm a dizer, a deliberar. E como é bom agradecer aos diversos sujeitos que contribuíram para que a minha passagem pelo Mestrado Profissional em Educação do Campo/UFRB pudesse valer a pena...

À meus pais, por terem me ensinado a não desistir dos meus objetivos, ainda que a trajetória, muitas vezes, tenha sido árdua e algumas forças tenham impelido à voltar.

Às minhas irmãs e demais integrantes da família, por me ajudarem sempre, quando precisei transferir a minha responsabilidade de mãe em minhas ausências de casa.

À minha amiga, Maria do Rosário, pelo incentivo de sempre, me mostrando que é possível estar aonde quisermos, e através dela estendo a minha gratidão e fidelidade a Amparo, Ítala e Leila, companheiras mais próximas que sei que sempre torceram por mim. Vocês são motivo de inspiração!

À minha orientadora Dyane Brito. Para mim, o mais importante foi a sua acolhida de sempre, acreditando que a minha intenção, além de crescer profissionalmente, era poder contribuir com a Educação Quilombola de escolas as quais tenho muito apreço, sem esquecer, claro, a sua competência e garra que só nos contagia. Estendo também a minha gratidão à banca examinadora do meu percurso formativo, com suas valiosas contribuições.

Aos meus colegas Darci Cainana, Roque Lessa e Ivone Calhau, pela importante acolhida e parceria, me encorajando sempre.

Não posso deixar de agradecer imensamente aos integrantes do Subsistema Educacional de Maricoabo, em especial ao grupo gestor e às colegas professoras das escolas quilombolas, por terem aceitado colaborar com a minha pesquisa e por terem me acolhido nos seus espaços profissionais. E através destes, eu estendo a minha gratidão a todos que direta ou indiretamente ecoaram as suas vozes para ajudar com os propósitos da pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Educação de Valença, pelo consentimento à minha licença, deixando-se implementar uma importante conquista da categoria docente pelo direito de estudar, com o compromisso de sermos melhores profissionais a cada novo saber construído.

Enfim, destaco e agradeço à coordenação e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo/ UFRB, o qual me propus estudar, sem dúvidas o conhecimento e seriedade de vocês foram condicionantes muito favoráveis no processo.

À todos, minha sincera e eterna gratidão!

EPIGRAFE

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo... Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira.

Paulo Freire

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO DISTRITO DE MARICOABO – VALENÇA/ BA: DIAGNÓSTICO SITUACIONAL À LUZ DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

RESUMO: Este trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar as Escolas Quilombolas do Subsistema Educacional de Maricoabo, no Município de Valença/ BA, com o intuito principal de analisar o trabalho desenvolvido nestes espaços educativos, à luz das políticas afirmativas conquistadas pelo movimento quilombola em âmbito educacional. Para tanto, propôs-se, ainda, realizar pesquisa bibliográfica acerca dos pressupostos que embasam a educação do campo, com recorte para as comunidades quilombolas; fazer estudo bibliográfico acerca dos princípios que respaldam as políticas afirmativas para a Educação Escolar Quilombola; conhecer um pouco mais acerca do cotidiano das comunidades e escolas quilombolas localizadas no Subsistema; analisar os pressupostos que embasam o Projeto Político Pedagógico das referidas instituições e nele, a proposta curricular, culminando com a construção de um diagnóstico situacional do cenário encontrado. Dessa forma, a pesquisa teve caráter qualitativo, com forte influência na etnopesquisa implicada, fazendo parte do processo de coleta de dados a técnica de entrevistas e roteiro para elaboração de relatos, no intuito de mapear narrativas orais e escritas e chegar a respostas mais autênticas possíveis. Partindo do exposto, pode-se inferir que o estudo evidenciou de forma muito positiva a conquista pela certificação das comunidades, enquanto marca de resistência ao histórico de silenciamento e exploração dos povos tradicionais, sem perder de vista algumas lacunas no processo de organização coletiva e na implementação de direitos conquistados. Em âmbito escolar, as instituições têm dialogado, ainda que timidamente, com as diretrizes operacionais facilitadoras desta modalidade de ensino, suscitando forte destaque para a necessidade de investimento em formação continuada para a docência, a fim de desvelar as facetas que existem por trás de conteúdos superficialmente explorados ao longo da história da educação no país, atentando, ainda, para as carências no processo logístico de manutenção da oferta de ensino nestes espaços. Necessário se faz, portanto, fortalecer a luta por reconhecimento e valorização da identidade quilombola, despertando o espírito coletivo de pertencimento e (in)saciedade diante da manutenção de direitos conquistados e do exercício destes no chão da escola de cada comunidade quilombola ocupada nos quatro cantos do Brasil.

Palavras Chave: Educação Escolar Quilombola; Identidade; Políticas Afirmativas

QUILOMBOLA EDUCATION IN THE DISTRICT OF MARICOABO- VALENÇA/BA: SITUATIONAL DIAGNOSIS IN LIGHT OF AFFIRMATIVE POLICIES

ABSTRACT: This research intends to investigate the Quilombolas Schools educational subsystem Maricoabo, in the municipality of Valença, Bahia main, the analyse the work done in these educational spaces, in light of the affirmative policies won by quilombola movement in educational sphere. To this end, proposed, realizar bibliographical research about the assumptions that supports the education field, with cutout for the Quilombola communities; do bibliographic study about the assumptions that support the affirmative policies for Quilombola school education; conhecer a little more about the daily life of the communities and quilombolas schools located in the subsystem; examine the assumptions that supports the Pedagogical political project of such schools and the curriculum proposal, culminating with the construction of a situational diagnosis of the scenario encountered. In this way, the research was qualitative slant, with strong influence in etnopesquisa involved, part of the data collection process the interviews and script for the preparation of reports, in order to map oral narratives and written and get more authentic responses possible. From the above, one can infer that the study showed very positively the conquest by the certification of communities, while historical resistance mark of silencing and exploitation of traditional peoples, without losing sight of some gaps in the process of collective organization and implementation of rights won. In part, the institutions have conferred, albeit tentatively, with the operational guidelines to facilitate this teaching mode, raising strong emphasis on the need for investment in continuing education for teaching, in order to unveiling the facets that exist behind content superficially explored throughout the history of education in the country, paying attention to the shortcomings in the logistical process of maintaining the supply of teaching in these spaces. Need to do, therefore, strengthen the fight for recognition and valorization of the quilombola identity, awakening the collective spirit of belonging and insaciedade on the maintenance of rights acquired and of the exercise of these on the floor of each school quilombola community busy.

Keywords: Quilombola School Education. Identity. Affirmative Policies

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do distrito de Maricoabo

Figura 2 – Prédio Interditado da Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda/ Sarapuí

Figuras 3, 4 e 5 – Casa alugada em funcionamento da Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda/ Sarapuí

Figuras 6, 7, 8 e 9 – Prédio da Escola Municipal Bandeirante/ Novo Horizonte II

Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15 – Prédio da Escola Municipal José Albertino dos Santos/ Novo Horizonte I

Figuras 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 – Prédio da Escola Municipal Cosme e Damião/ Aroeira

Figuras 23, 24 e 25 – Prédio cedido da Escola Municipal Maria Onofre Ferreira/ Fazenda Pitanga – Sarapuí

Figuras 26, 27 e 28 – Prédio alugado da Escola Municipal Galdino de Jesus/ Loteamento Jaqueira

Figuras 29, 30 e 31 – Igreja de Nossa Senhora Santana, originalmente Capela, construído na segunda metade do século VIII/ Sarapuí

Figura 32 – Ruínas do período da escravidão/ Sarapuí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esferas Educacionais de Valença

Quadro 2 – Comunidades Quilombolas certificadas de Valença

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Caracterização dos Territórios Quilombolas
- Tabela 2 – Oferta e Demanda de Ensino e Pessoal de Apoio
- Tabela 3 – Perfil das Professoras entrevistadas
- Tabela 4 – Perfil dos estudantes pesquisados
- Tabela 5 – Perfil dos Pais/ Responsáveis e Comunidade externa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CVI – Companhia Valença Industrial
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
FACE – Faculdade de Ciências Educacionais
NTE – Núcleo Territorial de Educação
FAZAG – Faculdade Zacarias de Góes
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
ONU – Organização das Nações Unidas
SEPIR – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SAAE – Serviço Autônomo de Água e Esgoto
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo
COOFAVA - Cooperativa de Fomento Agrícola de Valença
CEPLAC - Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira
EBDA - Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola S.A

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Meu lugar de fala	15
1.2 Distrito de Maricoabo: um pouco de história e o recorte para a pesquisa	18
1.3 Traços de uma memória pessoal	19
1.4. Do profissional ao acadêmico: recorte de uma história em construção	21
1.5. A escolha do objeto.....	25
2. O CAMPO ENQUANTO TERRITÓRIO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE VALENÇA: PARA INÍCIO DE CONVERSA	28
2.1 A educação escolar quilombola no contexto das políticas afirmativas	32
2.2 O lugar como espaço de aquilombamento	40
2.3 As escolas quilombolas em estudo	43
3. TRILHAS METODOLÓGICAS	49
3.1 Como a pesquisa foi realizada	52
3.2 As expectativas	53
3.2 O cenário encontrado.....	55
4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM UM “SISTEMA ESCOLAR QUILOMBOLA” – O QUE DIZEM OS DADOS	58
4.1 A concepção docente frente ao contexto atual das comunidades quilombolas de Maricoabo	58
4.2 Vozes discentes: da inocência ao sentimento de pertença e indignação	65
4.3 Para além do espaço escolar: ponto de vista de pais e/ou responsáveis e comunidade externa	74
4.4 Entre o ideal e o real: uma análise de documentos oficiais	81
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	96
6. REFERÊNCIAS	100
7. ANEXOS	103
7.1 Anexo 1 – Memorial da Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda	103
7.2 Anexo 2 – Memorial da Escola Municipal Bandeirante.....	104
7.3 Anexo 3 – Memorial da Escola Municipal José Albertino dos Santos	107
7.4 Anexo 4 – Memorial da Escola Municipal Maria Onofre Ferreira	108
8. APÊNDICES	109
8.1 Apêndice 1 – Roteiro para memória biográfica dos professores.....	109
8.2 Apêndice 2 – Roteiro para memória biográfica dos estudantes	110
8.3 Apêndice 3 – Roteiro para memória biográfica dos pais/ responsáveis e comunidade externa	111
8.4 Apêndice 4 – Imagens da estrutura física das escolas pesquisadas	112

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa intitulado “Educação Quilombola no distrito de Maricoabo – Valença/ BA: Diagnóstico Situacional à luz das Políticas Afirmativas” encontra-se dividido em quatro (04) capítulos que tencionam dialogar acerca dos princípios norteadores do projeto pensado para os povos do campo, dentre eles a Educação Escolar Quilombola, inerente ao contexto situacional do município de Valença.

Partindo do exposto, o Capítulo 1 situa o leitor acerca do lugar de fala da pesquisadora, de modo a apresentar os fatores que levaram à referida investigação, estabelecendo os links possíveis entre o perfil da autora, a sua trajetória profissional e o objeto de pesquisa.

O capítulo 2, por sua vez, referencia os pressupostos legais que embasam a Educação do Campo e a Educação Quilombola, enquanto políticas afirmativas de reparação aos povos tradicionais, na tentativa de oferecer dignidade e garantir direitos, com vistas ao respeito às especificidades que lhes assemelham enquanto organização coletiva. Para tanto, dialoga com a contribuição de alguns autores que discorrem sobre categorias e conceitos que ajudam a compreender a dinâmica de modo mais articulado possível. Um panorama das escolas envolvidas também é apresentado neste capítulo.

No Capítulo 3 o leitor percorre as trilhas metodológicas que favoreceram o alcance aos resultados da pesquisa, abrindo espaço para dialogar com as expectativas, o cenário encontrado, bem como as ressignificações que se fizeram necessário em meio aos passos da investigação.

O Capítulo 4 apresenta os resultados da pesquisa, fazendo um paralelo entre o cenário encontrado e a contribuição dos referenciais que respaldam a Educação Escolar Quilombola no cotidiano das instituições de ensino.

Por fim, algumas considerações que pretendem recuperar aspectos importantes da análise dos dados obtidos, com o propósito de concluir este diagnóstico situacional e deixar a contribuição da pesquisa, primordialmente no que tange o acesso de estudantes quilombolas à educação formal de qualidade, uma educação que respeite a identidade do seu povo e favoreça a sua permanência sem que para isso nenhum aspecto de sua história e cultura seja violado.

1.1 Meu lugar de fala

Abro espaço, nestes escritos, para apresentar aos leitores o lugar de onde eu falo, o meu lugar, a cidade a qual eu nasci, construí minha história, lugar que tem também a sua história, seus 167 anos de história, lugar que tem me permitido vivenciar as mais diversas relações, favorecendo o meu crescimento e entendimento de que o que somos está intrinsecamente ligado às nossas raízes, de que somos parte da história do outro e parte da história do nosso lugar.

Valença é um município do estado da Bahia, localizado a 255 km da capital ou a 115 km optando-se pela travessia ferry boat, fazendo parte da mesorregião Sul Baiano, com área da unidade territorial 1.124.657 km², população de 88.673, segundo o censo 2010, e população estimada 2016 em 98.053 habitantes, altitude 39 m, com clima tropical úmido, e taxa de escolarização de 97.1%¹.

Inicialmente, o referido município era um distrito subordinado à Cairu, intitulado Santíssimo Coração de Jesus de Valença, tendo sido elevado à condição de Vila mais tarde, em 1799, quando da sua emancipação política, passando à condição de cidade em 1849, com a denominação de Cidade Industrial de Valença, atualmente Valença. “O nome da cidade foi uma homenagem ao quarto Marquês de Valença, ex-governador D. Afonso Miguel de Portugal e Castro, que era originário da cidade portuguesa de Valença, localizada junto ao Rio Minho.” (OLIVEIRA, 2016, p. 59)

Antes da dominação portuguesa, a região que fazia parte da Capitania de Ilhéus, Valença incluída, era principalmente habitada por índios denominados Tupinambás e Aimorés, estes, por sua vez, guerreavam entre si. “Os Tupinambás, do tronco linguístico tupi-guarani, e os Aimorés, do grupo macro-jê, comumente chamado de Tapuia, que periodicamente surgiam vindos do interior, que chamamos de sertão.” (OLIVEIRA, 2006, p. 20) Ambos, por sua vez, foram subordinados a um longo e doloroso processo de resistência e aculturação, com muitos enfrentamentos entre nativos e portugueses, culminando com a pacificação dos índios pela colônia portuguesa, que conseguiu, estrategicamente, escravizá-los.

[...] afirmaram que eles não poderiam viver sem escravos para os servirem e para eles trabalharem. Os índios passaram a fornecer escravos para os lusos que, não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quiseram também os filhos dos próprios índios amigos e acabaram escravizando toda a nação. (OLIVEIRA, 2006, p. 22)

¹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br>

Todo este processo acabou por exterminar os grupos nativos da região. Além das mortes provocadas pelas guerras e pela árdua escravidão, surgiram também muitas doenças trazidas pelos europeus que contribuíram para o extermínio.

Parafrazeando OLIVEIRA (2006, p. 77), em 1829 Valença já se encontrava em considerável *desenvolvimento* socioeconômico, seguido da autonomia jurídica que chegou em 1832, com a instalação da Comarca. Com o *desenvolvimento* em questão veio também a construção da Fábrica de Tecidos Todos os Santos, em 1844, movida por energia hidráulica, sendo a quarta fábrica de tecidos do Brasil e a primeira a produzir tecidos finos, sendo considerada a maior obra da engenharia da época, mais tarde Companhia Valença Industrial (CVI).

Neste período, o trabalho escravo era utilizado por todas as empresas e a fábrica, em 1851, passou a utilizar a mão-de-obra assalariada, com a implantação da política pioneira de seguridade social, quando já se considerava a maior fábrica de tecidos do Brasil. A prosperidade se fazia notar também pela movimentação do seu porto, com embarcações de variados tamanhos, ao passo que com esse suposto desenvolvimento, cresce desenfreadamente o tráfico de escravos na região, colocando em cheque o termo desenvolvimento, referenciado *a priori*, pois, mediante um processo de dominação, aculturação, pacificação, escravização de sujeitos, como se estes humanos não fossem, nos cabe uma reflexão acerca de quais condições necessitem ser impostas a determinados povos para que outros possam vivenciar este tão sonhado desenvolvimento, desejado cada vez mais.

Fazendo uma triagem por entre os modos de produção e renda da cidade de Valença, pode-se inferir que esta experimentou, desde a extração do pau-brasil, quando da época da colonização, as tentativas com o cultivo da cana-de-açúcar, logo substituída pela mandioca, até, mais tarde, o cultivo do arroz, café, cacau, piaçava, cravo-da-índia, a criação de gado, a construção naval. Atualmente, encontram-se ainda com considerável destaque a agricultura de modo geral, a cultura do dendê, a indústria, a pesca, a criação de camarão em cativeiro, o turismo, o comércio. “Segundo dados do IBGE (2010), Valença possui 56 localidades rurais, registra-se, ainda, que cerca de 21% da população de Valença vive na zona rural, enquanto que 79% vive na zona urbana” (SOUZA, 2016, p. 27)

Em âmbito educacional, segue quadro resumo de esferas educacionais, número de escolas e estudantes por segmento, para melhor percepção de oferta e demanda educacional como um todo, lembrando que o recorte deste trabalho de pesquisa encontra-se nas

comunidades e escolas quilombolas do distrito de Maricoabo, explicitadas após o quadro resumo.

Quadro 1. Esferas Educacionais de Valença

Esferas	Escolas	Creche	Pré-escola	Séries Iniciais	Séries Finais	Educação de Jovens e Adultos	Ensino Médio	Educação Especial
Municipal Urbana	35	631	621	3450	2222	984		0
Municipal Rural	104	216	890	3476	1961	859		
Estadual Urbana	5				460	1573	1942	
Estadual Rural	3					180	347	
Federal Urbana	2						932	
Privada Urbana	15	211	509	1202	1033	61	365	83

Fonte: www.qedu.org.br (ano 2015)

A título de informação complementar, vale ressaltar que Valença possui, atualmente, um campus da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), além de cinco (05) faculdades particulares.

Fazem parte da dinâmica do município de Valença, atualmente, nove (09) comunidades quilombolas. Tais comunidades vivenciaram o processo de identificação e certificação pela Fundação Cultural Palmares entre 2007 e 2014, conforme quadro abaixo.

Quadro 2. Comunidades Quilombolas certificadas de Valença

Denominação da Comunidade	Número do Processo	Data da abertura do processo
Novo Horizonte I	01420.001415/2007-05	04/06/2007
Sarapuí	01420.001623/2007-04	24/03/2009
Vila Velha do Jiquiriçá	01420.000596/2009-14	24/03/2009
Aroeira	01420.000597/2009-51	24/03/2009
Buraco Azul	01420.000599/2009-40	24/03/2009
Jaqueira	01420.000598/2009-03	24/03/2009
Sapé Grande	01420.000600/2009-36	24/03/2009
Candimba	01420.005805/2014-75	12/05/2014
Rio Vermelho	01420.005805/2014-75	12/05/2014

Fonte: www.palmares.gov.br

É importante salientar que das Comunidades Quilombolas de Valença nenhuma alcançou a titulação de suas terras, primordialmente pelo fato de que muitos membros das associações já possuem algum pedaço de terra, o que gera insegurança em aderirem à titulação, suscitando também a dificuldade de convivência coletiva, da partilha, em um país no qual a competitividade prevalece, fruto de um sistema que explora, que segrega, que

exclui, e as pessoas vão aprendendo a ser cada vez mais individualistas, a cuidar do seu, temendo qualquer tipo de organização que venha fugir desta representação.

As comunidades quilombolas do município, por sua vez, congregam doze (12) espaços formais de educação com atendimento às séries iniciais dentro do seu território. Tais escolas são de autarquia municipal, devidamente reconhecidas pelo Ministério da Educação, além de outras escolas localizadas fora dos territórios quilombolas que recebem estudantes quilombolas, abarcando desde as séries iniciais até o ensino médio.

Valença compreende quatro distritos, dentre eles, Guaibim, Guerém, Serra Grande e Maricoabo, sendo este último, lugar de fala neste trabalho de pesquisa, melhor referenciado nos escritos seguintes.

1.2 Distrito de Maricoabo: um pouco de história e o recorte para a pesquisa

Maricoabo foi o primeiro distrito da cidade de Valença, criado pela lei provincial nº 2.288, de 27 de maio de 1882, com o título inicial de São Félix de Maricoabo, passando à denominação de Maricoabo em 1920. O distrito localiza-se na BA 001, estrada Valença até o antigo entreposto de escravos do Rio Galé – atual Graciosa, limite entre as cidades de Valença e Taperoá, estendendo-se às extremidades da referida BA, com área total de 209,4 km² e densidade 27,57 hab./ km². Segundo o IBGE, a população em 2010 era de 5.775 habitantes. Compõem o distrito de Maricoabo, por ordem de proximidade com a zona urbana de Valença, pequenos povoados, dentre eles a Aguazinha, Fonte da Prata, Loteamento Jaqueira (Comunidade Quilombola); Terra Dura; Cachoeirinha, Pasto Novo; Igreja Nossa Senhora do Desterro, Cajaíba Grande, lugar onde nasci, cresci, estudei e atuei profissionalmente; e na extremidade direita deste último, os povoados de Sarapuí, Novo Horizonte e Aroeira (todos povoados quilombolas).

Figura 1. Mapa do distrito de Maricoabo



Ribeirão Sarapuí (Hidrografia)
Estado: Bahia Município: Valença Distrito: Maricoabo
Latitude: -13.4667 Longitude: -39.1167

Fonte: <http://mapasamerica.dices.net/brasil/portugues/mapa.php?nome=Ribeir%C3%A3o-Sarapui&id=12406>

As fontes de renda do distrito de Maricoabo estão concentradas, atualmente, na atividade pesqueira, com vasta área de manguezais, ainda que já apresente carências devido à pesca desordenada ao longo de mais de 100 anos, algumas pequenas fábricas de beneficiamento do azeite de dendê e derivados, a agricultura e o comércio. Neste sentido, cabe inferir que a população do distrito, no geral, é de baixa renda, com limitadas condições de infraestrutura, estradas de acesso às comunidade quilombolas em péssimas condições, serviços de saúde limitados, educação formal até as séries finais do ensino fundamental, mas com apenas uma escola de séries finais em Cajaíba Grande e escolas de séries iniciais nos povoados em condições mínimas de funcionamento, submetendo os estudantes à utilização de transporte escolar também em condições ruins, além de limitadas oportunidades de lazer também para a população em geral. Por este motivo, muitos moradores acabam por evadir para a cidade em busca de outras oportunidades de permanência.

Algumas associações, atualmente sete (07), firmaram-se em Maricoabo, no sentido de alcançar melhor organização coletiva e lutar por melhorias para os seus povoados. Um exemplo das conquistas alcançadas é a certificação das comunidades quilombolas, haja vista que este processo se deu devido à atuação das associações presentes nos quatro (04) povoados quilombolas.

Assim, reitero a importância das associações locais, no sentido de articular este movimento organizacional coletivo, a fim de aumentar o grupo, fortalecer o movimento e garantir o processo de formação política desses sujeitos, tendo a instituição escolar um papel importante também neste processo, enquanto parceira e fonte promotora de conhecimento e informação, não devendo, pois, estar omissa a esta discussão.

1.3 Traços de uma memória pessoal...

Longe de ser o relicário ou a lata de lixo do
passado, a memória vive de crer nos possíveis,
e de esperá-los,
vigilantes, à espreita (...)
Mas, o que mais poderia a memória fornecer?
Ela é feita de clarões e fragmentos
particulares. Um detalhe, muitos detalhes, eis
o que são as lembranças. Cada uma delas,
quando se destaca, é tecida de sombra, é
relativa a um conjunto que lhe falta. Brilha
como metonímia em relação a esse todo.
Michel de Certeau

Fazendo uma triagem por entre as marcas que permearam e permeiam o meu cotidiano, teço, agora, comentários acerca de uma trajetória de vida, formação e prática profissional em processo, que em muito tem contribuído para o meu crescimento. Nesta perspectiva, tenho me permitido perceber o processo natural do aprendizado, do crescimento contínuo, do reviver, da ressignificação que percorre, desde as inseguranças do início, até as construções e sistematizações de saberes que vão ampliando olhares, construindo e sistematizando conceitos que ajudam a sustentar e reinventar a minha prática pedagógica, aguçando e alimentando a curiosidade no decorrer da experiência profissional. Referencio a experiência, não relacionando-a à quantidade de anos de atuação tão simplesmente, mas também ao volume de vivências exitosas, ou não tão exitosas, mas que, sem dúvidas, levam à ressignificação, ao aprendizado, ao crescimento, à cumplicidade das relações profissionais, ou seja, à qualidade deste espaço temporal.

Início estes escritos chamando a atenção que toda a minha trajetória de vida se deu no campo. Meus pais, sujeitos do campo, de poucas letras, tinham a certeza da necessidade do estudo em minha vida e me incentivaram, mostrando que a única coisa que podiam me oferecer como herança seria a educação. Embora eles soubessem de sua importância, talvez não imaginassem o quanto a educação pode libertar pessoas.

Deste modo, registro a minha aproximação com a agricultura, a vida simples, as brincadeiras do convívio campesino, e a escola no campo por todo o ensino fundamental, haja vista que a localidade não oferece o Ensino Médio e os estudantes precisam iniciar aí a rotina do transporte escolar para adentrar as classes da zona urbana se desejarem continuar seus estudos, realidade que perdura até os dias atuais. É o momento de “cortar o umbigo” com a comunidade, com o cotidiano social, cultural, com os modos de ser e viver de seu espaço para chegar à cidade, que pouco ou nada nos acolhe, muitas vezes até nos afasta, haja vista o estigma constituído do campo enquanto lugar *atrasado* e das pessoas do campo enquanto *matutos*, *roceiros*. Este rótulo já se solidificou, apesar de sabermos do potencial e riqueza das comunidades do campo, bem como das pessoas que lá habitam, sendo estas muitas vezes podadas de oportunidades, o que nada tem a ver com menor índice de inteligência. E que zona urbana é essa?, em um município que é interiorano, que grande parte de sua extensão é rural, que um grande número da população é do campo, que os hábitos da população se constituem em costumes característicos do campo, incoerências que nos fazem refletir e questionar o tempo inteiro.

1.4. Do profissional ao acadêmico: recorte de uma história em construção

Sou professora, relato com convicção que aprendi a me relacionar muito bem com a profissão, criando uma relação de afincamento e cumplicidade, procurando me envolver, ao máximo, para conquistar espaço no rol dos bons profissionais da educação, de forma a ter esperança, a acreditar na educação, enquanto alternativa para muitos problemas enfrentados hoje pela sociedade. Neste contexto, vejo o viver das relações professor-aluno enquanto algo incomensurável, de grande importância por permitir levar conosco estas vivências, haja vista a necessidade da formação de conceitos e a importância de estar confrontando sempre a teoria com a prática de forma satisfatória, desvelando também as incoerências, as relações sociais e ideologias que nos permitem estar neste ou noutro lugar. Deste modo, posso dizer que tenho sido agraciada na educação, uma vez que as minhas experiências profissionais têm sido essenciais para a construção desta memória que tem somado muito até os dias atuais, tendo me ajudado a compreender melhor quem sou e de que espaço eu falo.

O início da minha trajetória profissional fora marcada, como na maioria dos casos, por uma realidade pública municipal, com o ingresso em uma turma multisseriada ou unidocente, no ano de 1999, de séries iniciais, no campo, escola hoje certificada quilombola, onde era preciso vencer a insegurança da primeira experiência já com o desafio da classe multisseriada, quando fomos moldados o tempo inteiro à fragmentação do ensino através da divisão em séries. A Educação do campo fora vista, durante muito tempo, e até hoje, em muitos lugares, enquanto “depósito” para os inexperientes e/ou aqueles a quem o poder público municipal, por ventura, queira atingir ou punir. Naquela época, a discussão acerca da identidade quilombola não estava em pauta nas discussões nem mesmo na comunidade, tampouco na escola, com minha falta de experiência profissional e acadêmica, nem mesmo a discussão acerca da educação do campo era evidenciada.

Em continuidade, viera mais um importante desafio, com a participação na gestão escolar, na função de vice-diretora do Subsistema Educacional de Maricóabo, no ano 2000, nele incluídas hoje as escolas quilombolas. Esta vivência também fora de grande valia para a construção da minha história, pois me permitiu, apesar da falta de preparo para tal responsabilidade, visualizar o processo de uma posição bastante diferente, no sentido de poder ver o todo, poder participar de uma conjuntura, na qual era possível perceber os vários perfis docentes que me fizeram pensar e repensar a minha prática, bem como a do outro. Assumo

apenas por um ano esta função, pois no ano seguinte exclui-se do município a função de vice-direção.

O meu primeiro contato com a academia se deu com o ingresso no Curso de Pedagogia, neste mesmo ano, pela UNEB, a qual foi uma experiência de fundamental relevância e valor altamente significativo para a minha profissão. Lá pude fazer o confronto entre a teoria e a prática de forma mais contextualizada, colocando em cheque inúmeros questionamentos e angústias, além de colher respostas significativas para a profissão docente.

Deu-se, então, o ingresso em turmas seriadas de séries iniciais do mesmo subsistema, no ano 2001. Neste momento, um pouco mais experiente, já podia ver a atividade pedagógica ofertar respostas mais positivas, onde era possível visualizar, por entre as falhas, resultados favoráveis que iam configurando-se num prazer pedagógico, o prazer de colher alguns resultados positivos e de querer sempre experimentar, no sentido de fazer da sala de aula um laboratório, onde a ação-reflexão-ação era parte integrante do contexto, apesar das incoerências, das mazelas que o setor público faz conosco, da falta de valorização do educador.

Em meio a este processo, surge também angústias acerca das condições das famílias que compõem a realidade vivida por nossos discentes, quanto pude vivenciar, em 2004, duas realidades bastante intrigantes, ainda que apenas por alguns meses, e que foi de extrema importância para o processo de percepção das relações de classe que geralmente permanecem silenciadas, que são os limites entre a escola pública e a escola privada. Trabalhei, neste momento, com duas classes de Educação Infantil, porém, uma no setor público, ainda em Maricoabo, escola hoje certificada quilombola, outra no setor privado na sede do município. Não cabe aqui entrar nos méritos que regem o cotidiano das escolas públicas e privadas, mas queria chamar a atenção apenas para o trato desigual em que nossas crianças são submetidas, desde o desenvolvimento da infância até as condições que lhes são impostas para o ingresso e permanência na escola formal, com fatores condicionantes a partir das condições de raça e classe, primordialmente.

Neste mesmo ano, passo da Educação Infantil ao extremo, com a Educação de Jovens e Adultos, na qual pude optar por aprofundar e experimentar os ensinamentos e experiências de Paulo Freire, enquanto subsídio teórico-metodológico, onde foi preciso respeitar e valorizar a experiência de vida daqueles indivíduos que veem na escola a esperança de reconquistar o tempo de forma significativa. Nesse sentido, priorizava toda a metodologia, de modo a partir da realidade da classe, com o trabalho das palavras geradoras, da silabação, das palavras novas, da conscientização, tudo era familiar à realidade de vida da classe e, dessa

forma, torna-se possível um trabalho menos desgastante para um público que, muitas vezes, insiste em elevar as taxas de evasão, considerando-se vencidos pelo cansaço, desgaste do dia-a-dia e por um trabalho pedagógico desestimulante e sem significado algum para as suas vidas. Esta é a única escola de séries finais que o distrito de Maricoabo oferece, que inclusive recebe os estudantes das escolas quilombolas, bem como dos outros povoados, sendo grande parte dos sujeitos que lá estudam submetidos à rotina do transporte escolar em condições não muito adequadas, em estradas também em condições inadequadas para vivenciarem outro contexto social, cultural, ainda que no mesmo distrito, para mais tarde romper os laços com a comunidade e cursarem o ensino médio da cidade, ao passo que muitos interrompem aí a sua caminhada educacional. Foi nessa escola que estudei até o final do ensino fundamental e em 2005 passei a ser gestora. Foi um grande desafio, pois alguns dos meus professores passaram a meus colegas de trabalho, entretanto, acho que a minha contribuição foi válida, tenho um carinho especial por esta instituição.

Ainda em 2005 resolvi ingressar no curso de Especialização em Política do Planejamento Pedagógico: currículo, didática e avaliação, também através da UNEB, pois vi neste a possibilidade de familiarizar-me mais profundamente com as questões inerentes à prática de sala de aula, de forma a buscar mais embasamento teórico para aperfeiçoar a minha dinâmica de trabalho, dando, com isso, seguimento ao processo de formação continuada. Depois das experiências que pude vivenciar com a Educação Infantil, resolvi ingressar no curso de especialização em Educação Infantil, em 2006, através da FACE (Faculdade de Ciências Educacionais), pois vejo nesta modalidade de ensino um grande incentivo para que a criança egressa consiga desenvolver com maior destreza o Ensino Fundamental.

É importante salientar, neste sentido, quando da minha passagem pela academia, que apesar de muitos de nós atuarmos no campo, a discussão da educação do campo e o olhar para com os diversos sujeitos do campo era muito superficial, inexistente ou ainda muito romântica, no sentido do não desvelamento acerca das relações de classe, de poder, de raça, marcas do processo de silenciamento a que as populações do campo foram brutalmente submetidas, nelas incluídas as populações quilombolas.

Posteriormente, aceitei o convite para atuar na recém criada Coordenação Geral de Educação do Campo, na Secretaria de Educação de Valença. Foi um período de muito aprendizado, no ano 2009, no qual pude vivenciar a educação de outro ângulo no município, pude acompanhar de perto o Programa Escola Ativa, enquanto metodologia de ensino para as classes multisseriadas, atuando como multiplicadora do mesmo. Com todas as dificuldades e o convívio com algumas incoerências que angustiam, principalmente quando se trata de

programas e projetos de cunho governamental, vejo que pude acrescentar na prática daqueles educadores e enriquecer o meu nível de conhecimento e prática pedagógica acerca da Educação do Campo. Apesar de algumas características do programa que não comungam com o projeto de educação pensado para o campo, pelo menos começou-se a discutir a educação do campo no município.

No ano 2010 fui admitida, através de concurso público, para atuar na Coordenação Pedagógica das escolas estaduais do NTE (Núcleo Territorial de Educação 06/ Valença), experiência que tem me proporcionado agora participar, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, até os dias atuais. No ano 2011 ingressei em uma especialização em Gestão Escolar com Ênfase Pedagógica, pela FAZAG (Faculdade Zacarias de Góes), pelo fato de estar vivenciando a gestão escolar em alguns momentos da minha trajetória profissional. Em 2012 iniciei, através da UFBA (Universidade Federal da Bahia), a especialização em Coordenação Pedagógica por atuar na rede estadual diretamente nesta função, além de, no município, também realizar alguns trabalhos no campo da coordenação pedagógica.

Ao finalizar o programa Escola Ativa no município, assumo em 2012 a coordenação de Programas e Projetos na Secretaria Municipal de Educação de Valença, que também me proporcionou muitos estudos e a construção de novos aprendizados, agora em um universo macro, ao passo que me permitiu perceber a tessitura de relações que permeiam, dentre outras, as políticas públicas para educação e a aplicabilidade desta no meu município. Deste modo, me despeço da função em 2016, com o afastamento temporário das atividades profissionais no município, haja vista o ingresso no Mestrado Profissional em Educação do Campo, da UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), continuando com as atividades profissionais apenas na rede estadual.

Abro espaço, nestes escritos, para me reportar à forma de ingresso e atuação dos docentes, no município de Valença, nos espaços de educação quilombola, referenciados *a priori*, enquanto objeto deste trabalho de pesquisa, ao passo que registro que não havia, na época do meu ingresso, e não há ainda hoje, uma preocupação com relação aos profissionais que melhor representarão estes espaços, sendo esta escolha ainda realizada muito aleatoriamente, constituindo-se em apenas mais uma escola no contexto do município, porém não uma escola quilombola. Atualmente, com a admissão de professores das comunidades via concurso público, posso dizer que alguns professores das escolas quilombolas do Subsistema de Maricoabo já são da comunidade, em decorrência do interesse destes em atuar próximo à sua residência. Por outro lado, no caso da inexistência desses profissionais concursados na comunidade, são alocados profissionais de outras localidades.

O desejo de ter a Educação do Campo como objeto de estudo para o mestrado se dá à medida que tenho feito parte deste contexto em muitos momentos da minha trajetória e crescimento, tanto pessoal quanto profissional. Dessa forma, tomando como referência a vertente social, o curso apresenta-se como um instrumento que gera possibilidades de intervenção nos diferentes espaços do campo, forma um movimento dialógico no âmbito escolar e nas comunidades, propõe o estudo de princípios que devem orientar as práticas educativas com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar para uma vida na comunidade, contribuindo na formação da identidade da escola do campo enquanto espaço de luta por transformação social.

Acredito que esta nova experiência tem me proporcionado discussões pertinentes acerca do projeto de Educação do Campo que fora construído com muita luta, bem como da conjuntura social hegemônica que também luta para o enfraquecimento deste projeto. Tais questões me motivaram a pesquisar espaços de educação quilombola do distrito a qual faço parte, espaços estes que tem feito parte da minha atuação pedagógica, das relações com a comunidade e com os colegas de trabalho, espaços estes que percebo certa carência no trato com as peculiaridades que lhes fazem sujeitos de cultura e história próprias que precisam ser visibilizadas e valorizadas.

1.5. A escolha do objeto

Considerando os conhecimentos adquiridos ao longo de minha trajetória profissional enquanto docente, gestora escolar e coordenadora pedagógica, bem como a passagem pela Secretaria Municipal de Educação, paralelo à formação adquirida pela academia, além da vivência no campo, seja pelas vias do cotidiano, seja pela atuação profissional, pude perceber que a partir de 2007 algumas comunidades do meu município foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares, conforme quadro apresentado anteriormente.

Partindo desse pressuposto, minha principal inquietação se deve, neste caso, ao fato de me perguntar se já existe nestas instituições escolares uma prática pedagógica que respeite o povo quilombola nas especificidades que lhes assemelham, visando assegurar o respeito à identidade dessas comunidades. É notória a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, bem como da lei número 10.639/03, dentre outras, no entanto, estas políticas afirmativas têm sido consideradas, ao se operacionalizar a educação quilombola ou a educação formal para estes sujeitos têm sido ofertada no mesmo

formato disponibilizado para outras comunidades do campo ou mesmo da sede no município de Valença?

Neste contexto, faz-se necessário enfatizar que mesmo nos casos de comunidades quilombolas estarem localizadas no campo, como acontece em Valença, e apresentando pontos de confluência com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as comunidades quilombolas possuem particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que os distinguem, com destaque, primordialmente, para a luta por reconhecimento de raça, que deve ser respeitada quando da oferta de educação formal para os mesmos. É neste sentido, que a pesquisa apresenta uma proposta de relevância social, uma vez que, pautados na importância da educação formal, visa contribuir favoravelmente com uma proposta de educação que respeite o direito e a história das comunidades tradicionais em questão.

De posse da definição investigativa, torna-se necessário traçar os objetivos da pesquisa, no sentido de delimitar que caminhos percorrer para se alcançar algumas respostas. Sob este prisma, pretendo analisar o trabalho desenvolvido nas escolas quilombolas de educação formal do Subsistema Educacional de Maricoabo, à luz das políticas afirmativas conquistadas pelo movimento quilombola em âmbito educacional. Para tanto, necessário se faz realizar pesquisa bibliográfica acerca dos pressupostos que embasam a educação do campo, com recorte para as comunidades quilombolas; fazer estudo bibliográfico acerca dos pressupostos que respaldam as políticas afirmativas para a Educação Escolar Quilombola; conhecer um pouco mais acerca do cotidiano das comunidades e escolas quilombolas localizadas no Subsistema Educacional de Maricoabo; analisar os pressupostos que embasam o Projeto Político Pedagógico das referidas instituições, e nele, a proposta curricular das escolas, suscitando assim um diagnóstico situacional acerca do cenário encontrado.

Cabe inferir, neste sentido, que possuo algum conhecimento acerca do contexto das escolas pesquisadas, no entanto, o desafio agora se dá no sentido de conhecê-las com o olhar de pesquisadora que ali está para observar o cenário, responder às minhas indagações, analisar encontros e desencontros à luz das políticas afirmativas e construir o diagnóstico acerca dos resultados da pesquisa, a fim de colaborar com a dinâmica da rotina escolar, apontando possibilidades de ressignificações.

Dessa forma, faz-se necessário fomentar um movimento de discussão, que contribua para a garantia dos direitos do homem e da mulher do campo e formação da identidade da escola formal, mais especificamente das comunidades quilombolas, por entender que estas passaram por um momento de conquistas, no sentido da certificação legal perante o

reconhecimento de sua identidade. É preciso ressaltar também a necessidade de implementação de políticas públicas maiores, garantidas por lei e que às vezes não chegam ao cotidiano da escola. Nessa lógica, torna-se necessário definir o modelo de sociedade, de educação, de escola, de aprendizagem, currículo e avaliação que desejamos para as nossas escolas do campo, dentre outros aspectos inerentes à sua conjuntura social e política.

De posse da escolha do objeto de pesquisa, achei pertinente salientar o desafio na escolha do mesmo, haja vista não ser eu um sujeito quilombola, protagonista do meu objeto, ainda que minha origem seja no distrito de Maricoabo, campo do município e possua sensibilidade frente o trabalho pedagógico desenvolvido nestes espaços, que fazem parte do meu contexto profissional. Neste sentido, peço permissão aos sujeitos, atores desse processo, para ouvir vocês, entender suas questões e dialogarmos, sem que para isso seja preciso eu ferir qualquer princípio que lhes sejam peculiares.

2. O CAMPO ENQUANTO TERRITÓRIO DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE VALENÇA: PARA INÍCIO DE CONVERSA

Inerente ao contexto educacional vivido por várias gerações, foi possível perceber a presença de um público no qual, geralmente, encontrava-se aquém das expectativas que o educador e a escola formal, hegemônica, excludente, objetivava. Tal aspecto se dava, ou se dá ainda, devido aos entraves que a educação que acontece no campo apresentava, tais como: estradas de difícil acesso, escolas mal estruturadas, grande rotatividade de professores, deslocamento intra-campo ou campo-cidade sob péssimas condições, além da presença de docentes que não desejavam fazer parte daquele contexto, assim como famílias com um nível de conhecimento formal bastante limitado, falta de adequação do material pedagógico utilizado em sala de aula e, principalmente, a falta de traquejo que o profissional de ensino apresentava para lidar com as classes multisseriadas ou mesmo regulares, inerentes a este cenário.

Neste contexto, cabe frisar também a falta de sensibilidade quanto à presença de diversas culturas, com diferentes costumes, que acabava por reproduzir uma educação totalmente homogeneizada que, muitas vezes, sugeria a transferência da cultura daquelas crianças ao se trabalhar uma educação para iguais. Vale salientar, dessa forma, que esta realidade se faz presente, ainda, no contexto de vários municípios, fruto de um currículo totalmente fechado, no qual a unificação do conhecimento tem sido o foco. E neste sentido, opta-se, geralmente, pela cultura dominante enquanto padrão, do homem branco enquanto modelo, do silenciamento das relações de poder, de raça, de classe, de exploração, facilmente perceptível ao observarmos os livros didáticos que acompanham as nossas escolas e o seu conteúdo que, muitas vezes, é só o que tem sido explorado nas salas de aula.

Com o passar dos tempos, foram surgindo pessoas e/ou grupos interessados na busca constante dos direitos dos diferentes povos que compunham o campo brasileiro, que tem favorecido em muito esta educação que aos poucos vem galgando alguma conquista, na busca de um tratamento específico diante do processo de formação do homem do campo, ainda que seja necessário reconhecer a morosidade na implementação de diversas políticas para beneficiar os sujeitos em questão.

Movimentos e articulações em defesa de um projeto educativo adequado ao meio rural vêm se desenvolvendo desde a década de 1930, a partir dos debates acerca da universalização da escola pública. Mais tarde, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (1996) versa sobre esta realidade quando infere que,

Art. 28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Não obstante à conquista alcançada através do artigo 28, supracitado, cabe ressaltar os desafios para a garantia da aplicabilidade do mesmo, inclusive com o agravante do fechamento de escolas em áreas rurais, ferindo todos os direitos conquistados através dos incisos I, II e III, que acaba por suscitar mais recentemente por meio de lutas constantes, a lei 12.960, de 27 de março de 2014, que tenta frear este tipo de posicionamento, quando garante que

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Em 1998, acontece a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/ GO, com o propósito de reafirmar o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, de modo a respeitar as suas especificidades, em contraposição às políticas compensatórias da educação rural. Esta conferência foi o ápice de um longo processo de luta dos povos organizados do campo e trouxe a discussão associada à produção de vida, do saber e da cultura destes, apontando ações para a escola, bem como para a formação docente. Com o referido movimento, incorporou-se o sentido do termo Educação do Campo, deixando para trás o termo Educação Rural, que limitava a educação ao caráter castrador, de reprodução dos ideais meramente hegemônicos, de poucas letras por entender o campo enquanto local atrasado, pouco habitado, fadado ao fracasso e ao desaparecimento, além de restringir estes povos exclusivamente à agricultura, em especial ao agronegócio quando, na verdade, a proposta de educação do campo vai justamente de encontro à lógica imposta pelo agronegócio. O campo é bem mais amplo e carente de reconhecimento, valorização, contextualização, da construção e implementação de um projeto de educação que conceda autonomia e emancipação às pessoas que lá habitam, que demarque seus territórios e sinta-se reconhecido através da referência à sua função social e importância para o desenvolvimento da sociedade de modo geral. É por este motivo que a educação do campo se

configura enquanto movimento de luta, de caráter contra hegemônico, uma vez que as conquistas alcançadas são fruto deste movimento, sem o qual estaria a educação do campo relegada à mera educação rural, até então estabelecida pela educação formal ofertada.

A Educação do Campo defendida pela conferência tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública e de qualidade no campo e do campo, entendendo-se que estas pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem, bem como estudar as relações que perpassam esse lugar que é o seu espaço, carregado de história e cultura, geralmente silenciada e negada ao longo da história contada nos espaços de saber, na mídia, e disseminada enquanto lugar de pessoas “matutas”, de pouco saber, poucas perspectivas e capacidade intelectual. Essa condição, muito lamentavelmente, ganhou espaço ao longo dos tempos no que se refere à própria identidade de grande parte dos sujeitos do campo, quando não se sentem à vontade em se reconhecerem sujeitos do campo ou lá estão lutando para conseguirem evadir desses territórios.

Na normatização da oferta de ensino no campo, há que ser considerado o que estabelece a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Este documento define em seu artigo 2º a identidade da escola do campo, conforme transcrito.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Uma II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo aconteceu em 2004, também em Luziânia, onde se fortaleceu a luta pela Educação do Campo, primou-se pela democratização do acesso à terra e à educação formal, como direito de todos e dever do estado. A partir da II conferência, cria-se no Ministério da Educação a Coordenação Geral de Educação do Campo, com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma Política Pública de caráter nacional para a Educação do Campo, abrindo espaço para a ampliação de encontros para pensar, discutir os direitos dos povos do campo e como a escola poderá contribuir para oferecer uma educação pública de qualidade que permita ao homem do campo viver no campo, com dignidade e condições de sobrevivência. “A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.” (CALDART, 2009, p. 151).

Em 2008, surge a necessidade de implantação de Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo, com destaque para a adoção da “universalização do ensino, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todos os níveis da educação básica”, enquanto objetivos da Educação do Campo (art. 1º, § 1).

O decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, também se constitui documento oriundo dessas discussões, que nos acompanha e orienta atualmente quanto se trata em educação do homem do campo, com destaque para os objetivos do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), e o que lhes assegura através da legislação.

Art.12. Os objetivos do PRONERA são:

- I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
- III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Em análise a tais políticas públicas, sem desconsiderar que estas constituem-se enquanto conquistas no cenário de lutas, observa-se o quão precisamos avançar em termos de implementação, uma vez que falta empenho dos entes federados para pôr em prática tais normas e princípios representativos de direitos, que necessitam ser melhor respeitados, com destaque, inclusive, para as tentativas atuais de retrocesso à políticas de fomento, valorização e defesa dos grupos minoritários. No entanto, a luta pela Educação do Campo continua sendo de sujeitos do campo e esses, na maioria das vezes, não preenchem os espaços públicos facilitadores das políticas públicas, perpetuando o processo de marginalização aos povos excluídos do campo, assertiva esta fácil de ser percebida ao vivenciar espaços de educação do campo nos municípios as quais fazemos parte e constatar as incoerências na oferta da educação para os povos do campo.

Neste contexto, a Educação do Campo, reconhecida hoje pela diversidade de povos, sejam eles quilombolas, agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, pescadores, seringueiros, assentados, acampados, povos da floresta, indígenas, fundo e fecho de pasto, dentre outros, surge enquanto alternativa para destacar um público que vive no/ do campo, de forma a oferecer-lhe uma educação diferenciada no que é peculiar à sua natureza regional, devendo esta ser respeitada e valorizada enquanto parte de uma sociedade que em nada homogeneíza funções. Para tanto, é preciso que as pessoas internalizem-se enquanto parte

deste contexto, sem receios, reconhecendo-se enquanto grupo diversificado, porém nunca pormenorizado. Estas pessoas dispõem, muitas vezes, de matéria-prima disponível para o trabalho, no entanto, muitos não conseguem visualizar um plano de serviço e sustentabilidade futuro para alcançar uma expectativa de vida, pelo menos, desejável, sem precisar evadir para as cidades, na maioria das vezes, despreparadas para receber uma massa de pessoas oriundas deste contexto. Faz-se necessário, então, em âmbito educacional, desde as séries iniciais, procurar disponibilizar caminhos para a criação de estratégias de formação e desenvolvimento, intencionando alcançar um nível de escolaridade satisfatório para atuar no campo e viver dele com mais satisfação, sem perder de vista o foco na valorização de sua história, seus costumes, sua cultura.

Inerente à articulação em defesa dos direitos dos povos do campo e com ela a busca pela implementação de um projeto de educação do campo, também se firma movimentos em defesa do povo quilombola, enquanto sujeitos do campo, sem desconsiderar a existência de comunidades quilombolas também em áreas urbanas, melhor discutido nos tópicos seguintes, enquanto objeto deste trabalho de pesquisa, atentando para o fato de que todas as comunidades quilombolas do município de Valença estão localizadas no campo.

2.1 A educação escolar quilombola no contexto das políticas afirmativas

No cenário da educação formal em comunidades quilombolas ou em instituições que recebem estudantes oriundos dessas comunidades existe espaço para integrar à discussão a categoria Políticas Afirmativas, que, segundo MUNANGA (2001, p. 31), “visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.” Para Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1996, p. 239)

A primeira referência à ação afirmativa aparece com esse sentido na legislação trabalhista de 1935, que previa que ‘um empregador que fosse encontrado discriminando contra sindicalistas ou empresários sindicalizados teria que parar de discriminar e, ao mesmo tempo, tomar ações afirmativas para colocar as vítimas na posição onde elas estariam se não tivessem sido discriminadas.’ [...] O mesmo sentido tem a noção moderna, que se refere a um programa de políticas públicas ordenados pelo executivo ou pelo legislativo, ou implementado por empresas privadas, para garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais.

Como se pode perceber, ainda que as ações afirmativas não consigam reverter por completo o quadro de exploração, exclusão, discriminação a que vários grupos, dentre eles a população negra, foram submetidos, estas propõem algum tipo de reparação diante do contexto dessas minorias, no sentido de oferecer oportunidades que, no caso dos negros, por questões de raça e/ou socioeconômicas lhes foram negadas. E neste sentido, a própria educação quilombola referenciada neste trabalho constitui-se enquanto política afirmativa conquistada.

Pautada nas contribuições de Nilma Gomes (2011), qualquer análise de ações afirmativas ou políticas públicas mais universais deve considerar os marcos históricos, políticos, econômicos, inerentes à nacionalidade em questão. Em meio às lutas em prol da população negra, desde o século XIX, a educação, seja ela formal ou informal, sempre esteve em evidência, haja vista o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento intelectual e profissional dos sujeitos, apesar de se reconhecer também que esta não resolve todos os problemas enfrentados pelas pessoas. Diante da percepção de uma política educacional na qual desprivilegiava a população negra, seja na abordagem dos livros didáticos, no silenciamento por parte do currículo formal ou na reprodução do racismo pela instituição escolar, os movimentos de luta em favor da população negra começaram a pressionar o Ministério da Educação para que abrisse espaço para a história e cultura negra sob um novo olhar que não o da exploração e submissão.

Até a década de 90, a luta do movimento negro brasileiro, no que se refere ao acesso à educação, demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos. (LINO, 2011, pág. 113)

O discurso reivindicatório do movimento negro começa a modificar ao se perceber que as políticas públicas universais para a educação não atendiam em grande escala à população negra e muito menos visavam o combate ao racismo. É nesse momento que as ações afirmativas começam a se firmar, ainda que lentamente, no final dos anos 90, com forte inspiração nas lutas do movimento negro norte-americano. O destaque vai para ações como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, além da criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, 1996, bem como a inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1995 e 1996, do tema transversal Pluralidade Cultural, sem deixar de frisar, por

outro lado, o silenciamento da questão racial por trás do termo Pluralidade Cultural e o caráter meramente conteudista trazido pelos PCN's.

A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, em Durban, África do Sul, ganhou bastante destaque, precedida das pré-conferências estaduais e nacional, ocorridas no Brasil contra o Racismo e a Intolerância.

Com o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, percebe-se o aprofundamento do debate em questão, e adoção de encaminhamentos favoráveis para a população negra que merecem destaque, como a implantação, pela primeira vez, da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, além de, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, hoje SECADI, para adotar também o termo "Inclusão". Ainda em 2003 é sancionada a lei 10.639, alterando a LDBEN 9394/96. Em 2004, o destaque vai para o Parecer CNE/ CP 03/2004 e a Resolução CNE/ CP 01/2004, ao passo que regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O Plano de Implementação das referidas diretrizes curriculares foi lançado em 2009 pelo Ministério da Educação e pela Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Através da SECADI/ MEC vários programas e ações voltados para a implementação da lei 10.639/03 tem sido desenvolvidos, dentre os quais cursos de formação continuada, distribuição de material paradidático e pesquisas, bem como a criação de coordenações específicas, fóruns, dentre outros, que têm somado esforços para avançar, no sentido do reconhecimento e valorização da diversidade enquanto processo saudável, de não perpetuação da hegemonia.

Desde a Constituição e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional houve a participação da militância negra, entretanto, como lembra Gomes (2011), as reivindicações destes não foram levadas em consideração na íntegra, havendo sempre esvaziamentos ou distorções ao mencionar a defesa à população negra. A exemplo, pode-se apontar o artigo 26º da LDBEN 9304/96, que só foi revisto após a aprovação da lei 10.639/2003.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)

Torna-se válido ressaltar, neste sentido, que o referido artigo já fora modificado quando da sanção da lei 11.645/2008, incluindo a população indígena à obrigatoriedade da abordagem do artigo. A lei 10.639/ 2003, por sua vez, versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, destacando a importância da cultura negra para a formação da sociedade brasileira, a qual ainda passa por resistência por parte de algumas escolas, no sentido da inserção desta no currículo das instituições, de modo a fugir do caráter meramente folclorizador em datas pontuais do calendário brasileiro.

Neste contexto, cabe ressaltar também o Decreto 5.051/ 2004, que promulga a convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais; bem como o Decreto 6.040/ 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e tem por objetivo, dentre outros, “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”. Existem, além destes, programas e/ou pequenas ações, com destaque, em âmbito educacional, para o Programa Brasil Quilombola, enquanto políticas que sustentam uma necessidade urgente de valorização e reconhecimento destas pessoas, em contraposição ao cenário de desumanização, exploração, racismo e exclusão do povo quilombola.

Não se pode negar, por outro lado, a existência de sujeitos que condenam a existência das políticas afirmativas. Estes, por sua vez, geralmente o fazem a partir dos pressupostos da meritocracia, quando defendem que os sujeitos, exclusivamente por esforço próprio, devem buscar o acesso e permanência aos espaços que lhes permitam galgar novos conhecimentos ou qualquer outro tipo de mérito, sem interferência de instância alguma que possa “facilitar” algum tipo de oportunidade, mesmo que seus direitos tenham sido negados. Estas pessoas, grupos ou instâncias governamentais defendem, pois, que um estudante branco, com condições socioeconômicas privilegiadas pode competir tranquilamente, por exemplo, com um estudante negro, com condições socioeconômicas bastante limitadas, seja para ingresso na universidade, ou em vínculos profissionais.

As ações afirmativas significam o reconhecimento de diferenças étnicas e raciais entre os brasileiros, o que contraria o credo nacional de que somos um só povo, uma só raça. Em segundo lugar, há aqueles que veem em discriminações positivas um rechaço ao princípio universalista e individualista do mérito, princípio esse que deve ser a principal arma contra o particularismo e o personalismo que ainda orientam a vida pública brasileira; finalmente, para outros, não existem possibilidades reais, práticas, para a implementação dessas políticas no Brasil. (GUIMARÃES, 1996, p. 249)

Em 2010, firma-se a inclusão da modalidade de Educação Quilombola no cenário da educação formal básica quando da aprovação da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Sessão VII - Educação Escolar Quilombola

Art. 41. 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.

Parágrafo Único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural.

Shirley Miranda (2012, p. 2) aponta que “o fato de essa ser a única modalidade que é definida com apenas um artigo indica a insipiência de sua implantação”.

Mais tarde, no ano 2012, conclui-se o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, documento este orientador para a construção de um projeto de educação pensado, articulado para a educação escolar quilombola, de modo a “respeitar a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais deste povo”, atendendo, deste modo, ao que preconiza a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as referidas diretrizes. Desta forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola orienta:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (Parecer CNE/CEB Nº 16/2012)

No ano 2013 foram criadas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, no sentido de orientar os sistemas de ensino para a implantação e acompanhamento, visando à implementação da modalidade de educação quilombola.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que se tem ampliado a cada dia as discussões acerca do reconhecimento de direitos conquistados pelas comunidades quilombolas, desde a identidade étnico-racial, o direito a terra, à territorialidade e à educação, sendo o último, foco deste trabalho de pesquisa. Um aspecto que identifica a educação quilombola, inclusive distinguindo-a da educação do campo por este não ser necessariamente marca da educação do campo é o fator racial que, por sua vez, representa um cenário de desvalorização, exploração, racismo, desumanização, que se arrasta até os dias atuais e que deveria se constituir, é preciso enfatizar, enquanto objeto de discussão no contexto dos currículos escolares, atendendo, inclusive, o que já se firmou enquanto direito destes sujeitos.

Cabe aqui uma referência acerca dos conceitos “terra” e “territorialidade”, também enquanto direitos adquiridos de afirmação de espaço formado por uma particularidade de indivíduos que se assemelham através da raça, história, cultura e busca pela superação das desigualdades, demarcando assim seu território de lutas. O acesso a terra corresponde à possibilidade do sustento, da produção do trabalho, inerente à luta do território. Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (2013), art. 27, § 3º “A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas, deverá orientar todo processo educativo definido no projeto político pedagógico”.

O direito à educação, negado por muito tempo ao povo quilombola tem feito parte do contexto de lutas, no sentido da busca constante da universalização do ensino formal, da articulação do saber científico com o saber tradicional, mas também da permanência, do reconhecimento, da inclusão destes em um cenário formal de educação que precisa trazer para o bojo da discussão este passado, que permeia as relações de poder e hegemonia marcada cada vez mais por intensificar as relações de desigualdade social, na qual o negro, o homem do campo, esteve sempre em desvantagem no processo.

Um cenário bastante comum nas escolas do campo, bem como nas escolas quilombolas, são prédios com pouca ou nenhuma infraestrutura para receber estudantes, muitas vezes estas escolas funcionam em prédios improvisados, cedidos, alugados, sem conforto algum, prejudicando o trabalho pedagógico, e desrespeitando a identidade, autoestima, faixa etária, especificidades históricas, culturais, políticas, econômicas, necessidades pessoais dos estudantes. É possível visualizar nos municípios espaços formais de

educação que não contemplam ao menos um banheiro para servir aos discentes, docentes e funcionários, configurando-se tamanha falta de respeito com o Outro, o ser humano, sem falar na ausência de bibliotecas e laboratórios de informática e ciências. É possível constatar estudantes da educação infantil, por exemplo, utilizando-se de mobiliários para estudantes de faixa etária mais elevadas, dada a altura das cadeiras, estando estes mesmos estudantes, inclusive, agrupados com estudantes do ensino fundamental, ferindo o § 2º, do artigo 3º, da Resolução Nº 2, de Educação do Campo (2008), o qual deixa claro “não ser possível, em hipótese alguma, agrupar crianças da educação infantil junto com crianças do ensino fundamental”. Do mesmo modo, este mesmo artigo aponta para a importância de se “evitar a nucleação de escolas envolvendo discentes da educação infantil e séries iniciais”, realidade esta que ocorre desenfreadamente, com a adoção de transportes em condições precárias de funcionamento, colocando em risco a integridade física e/ ou psicológica destas crianças. Neste cenário, posso inferir, desde já, que várias destas inadequações estão ainda presentes no contexto da educação do campo, bem como da educação quilombola, no município de Valença e no distrito de Maricoabo.

Importante frisar outro aspecto de fundamental importância no atendimento às comunidades quilombolas, que é favorecer a participação dos mesmos na produção de material didático e pedagógico voltados para a sua realidade. Há uma riqueza tamanha que permeia o contexto sociocultural das comunidades quilombolas e que precisa ser utilizado na construção das aprendizagens formais de educação, aliado aos materiais disponibilizados pelo ministério da educação e pelas secretarias municipais que, muitas vezes, submetem as escolas ao funcionamento em condições precárias também no que diz respeito ao acesso a materiais didáticos pedagógicos. É preciso garantir também que a realidade quilombola se faça presente nos materiais pedagógicos disponibilizados pelos sistemas de ensino, de modo a modificar o curso da história contada sob o ponto de vista da classe dominante, branca, hegemônica.

Reportando-se à oferta de alimentação escolar, convém salientar a necessidade da adoção de um cardápio que atenda à cultura e costumes das comunidades quilombolas, constituindo-se também, além de fonte de alimentação, material de apoio pedagógico em sala de aula ou em aulas de campo, atentando, pois para a relação com a terra, o cultivo, o trabalho, a colheita, a sustentabilidade, a história, a cultura, a religiosidade, o benefício destes alimentos, seja para o consumo dos mesmos, seja na abordagem da relação destes para a história da comunidade e o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Dessa forma, cabe atenção especial ao currículo que vem sustentando o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas quilombolas, ao passo que será

necessário a adoção e implementação de um currículo flexível, bem articulado com as peculiaridades da comunidade, atendendo não só aos componentes curriculares propostos pelo núcleo comum, previsto na legislação educacional brasileira, mas que também favoreça interesses coletivos inerentes ao meio ao qual estes estudantes estão inseridos, o uso de uma postura crítica e dialógica acerca das relações de poder, de desenvolvimento, de segregação, de raça, diversidade, exclusão, capaz de favorecer a articulação entre a aprendizagem tradicional, aprendizagem formal e aplicabilidade para a vida destes estudantes, em âmbito pessoal e profissional.

Do mesmo modo, é preciso estar sensível à articulação de um calendário escolar que respeite as especificidades temporais e culturais das comunidades. Assim, pois, pretende-se uma educação mais emancipatória, afrouxando as amarras do ensino rural, da educação bancária, criticada por Paulo Freire, meramente adestradora e cada vez mais excludente, atendendo aos anseios de uma parcela pequena e mais privilegiada da população brasileira, elitista, urbanocêntrica.

Neste ínterim, não se pode deixar de frisar a importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o bom desenvolvimento desta política, ao passo que a articulação entre a sensibilidade para o fazer pedagógico articulado, significativo, provendo resultados satisfatórios, precisa estar fortalecida através de conhecimento acumulado e em construção para tal, inclusive porque muitas vezes os profissionais que fazem parte desta abrangência não são sujeitos de identidade quilombola ou mesmo do campo, apesar de não ser esta a referência para a execução do trabalho pedagógico nestes espaços, apontado pela legislação vigente, quando prioriza os profissionais da comunidade. Esta, por sua vez, constitui-se em mais uma incoerência apresentada pelos municípios, quando da constante rotatividade de professores. Programas específicos de formação docente em educação quilombola precisam ser incorporados à educação nacional, no sentido da implementação das políticas públicas alcançadas.

Dada as incoerências constantemente apresentadas diante do atendimento às populações quilombolas, cabe garantir a representatividade dos sujeitos pertencentes a estas comunidades nos diversos conselhos participativos oriundos dos três entes federados, com o propósito do fortalecimento das ações de firmamento desta política.

Tais questões apontam, assim, para a necessidade de construção de Projetos Político Pedagógicos com contextos e ações bem articuladas, que primem pelo respeito ao saber científico, formal, à memória, à cultura, à produção do trabalho, à ancestralidade, à

diversidade, que o foco seja, primordialmente, a formação integral do sujeito, inerente às peculiaridades de sua natureza.

Neste âmbito, o Projeto Político Pedagógico apresenta-se enquanto diagnóstico sistemático de uma realidade escolar, no sentido de detectar, junto à comunidade intra e extra escolar, as “forças” que a escola detém, bem como as “fraquezas” que emperram o seu processo de desenvolvimento pedagógico e político com vistas ao respeito à identidade em questão. Detectadas as fraquezas, estas, por sua vez, precisam ser sanadas ou dirimidas, a partir da adoção imediata de estratégias bem estruturadas em um determinado espaço de tempo, haja vista a necessidade de ressignificação da prática pedagógica, enquanto processo de ação-reflexão-ação, na busca incessante para atingir o padrão educacional condizente com a necessidade coletiva e o contexto dos sujeitos que ali habitam, no caso das comunidades do campo e quilombolas, visando atender ao projeto contra hegemônico que prima pela valorização e ascensão dos povos do campo, atrelando, inclusive, a discussão política que os coloca em posição de passividade, exclusão e estereótipos.

2.2 O lugar como espaço de aquilombamento

Somado ao contexto de desvalorização direcionado aos povos do campo, convém ressaltar o histórico de exploração e estigmas racistas que acompanham o povo quilombola, representação esta que tem impulsionado à busca por reconhecimento e valorização, no sentido de requerer ações que estabeleçam algum tipo de retratação de direitos negados, vidas ceifadas, identidades perdidas.

Neste contexto de lutas, vários direitos destas comunidades tradicionais também têm sido referendados através de leis, que serão abordados nos escritos que seguem, ancorados primordialmente nas construções de Genny Ayres (2015).

O destaque inicial vem para a Constituição/ 1988, apesar da resistência e das alterações feitas na redação proposta por Carlos Alberto (Caó), tendo o texto final sido dividido em duas partes na Carta Magna (art. 68 do ADCT/ art. 215 e 216 - Cultura);

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos. (art. 68, ADCT, Constituição 1988)

O estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (art. 215, Seção II – Da Cultura)

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (art. 216, Seção II – Da Cultura)

Cabe destaque também para o Decreto 4.887/ 2003, que regulamenta o processo para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

A questão quilombola tanto pode ser vista como uma luta por reconhecimento – grupos sociais excluídos, discriminados, estigmatizados – como uma luta por redistribuição – pois sofreram a expropriação das terras tradicionalmente ocupadas, são preteridos no acesso a políticas universais etc. Gomes (2009), por sua vez, entende a organização e a luta do movimento quilombola buscando alcançar o que ela denominou de os 3Rs da justiça: reconhecimento, redistribuição e representação. (AYRES, 2015, pág. 55)

Reconhecidas e referenciadas conquistas de direitos dos povos quilombolas, torna-se imprescindível, por outro lado, abrir um parêntese também para retomar o cenário atual de descompasso, tentativas de retrocesso, da negação de direitos, violação às políticas afirmativas conquistadas sob muita luta, que nunca foram de interesse da minoria elitista, branca, exploradora. O intuito é suscitar estratégias para favorecer o aumento dos abusos sofridos pelos povos tradicionais, a exemplo da Proposta de Emenda Constitucional, nº 215/2000, em tramitação no senado, que transfere da União para o Congresso a competência para a demarcação de terras indígenas e quilombolas. A proposta modifica os artigos 61 e 231 da Constituição Federal e os artigos 67 e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, passando o último a constar o seguinte texto: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estiverem ocupando suas terras, ‘na data da promulgação da constituição’, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos. (NR)” É possível notar claramente, nesse sentido, o poder castrador de algumas palavras em meio ao texto original da constituição, tencionando desestabilizar abusivamente um histórico de direitos já instituídos, no intuito de restringir a posse de terras a remanescentes que estivessem ocupando as mesmas em 1988, visando assim diminuir abruptamente a demanda de terras em favor dos povos tradicionais que as tenha ocupado após esse período, para favorecer estrategicamente interesses de ordem do grande capital, negando

o acesso ao território, sem o mínimo de cuidado com a reparação e sobrevivência dos sujeitos quilombolas.

Dada a etimologia do termo Remanescente de Quilombo, adotada pelos constituintes, muitos sujeitos dessas comunidades não se reconhecem como tal, haja vista o histórico de esvaziamento e desvalorização carregado pela nomenclatura, por este motivo, pretendo evitar a referência à estas comunidades utilizando-se desta nomenclatura.

Note-se o uso, em toda a plenitude, daquilo que a historiografia tradicional no Brasil difundiu até há pouco: os quilombos seriam uma realidade do passado, pois foram dizimados pelas forças coloniais e os ‘escravos fugidos’, que deles participaram, devolvidos aos seus senhores. Consequentemente, não poderia haver ‘continuidade de ocupação das terras’ e tampouco existiriam ‘remanescentes de quilombos’. (SILVA, 1998, p. 4)

A acepção *remanescente de quilombo* foi uma formulação negociada para dar conta da grande diversidade de processos de acesso à terra pela população negra escravizada, que incluem: as fugas com ocupação de terras livres, em geral isoladas; heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado; a permanência nas terras cultivadas no interior das grandes propriedades. (MIRANDA, 2012, p. 4)

Em uma associação imediata, quilombo é relacionado a escravos fugitivos e remanescente evoca a ideia de sobrevivência e de restos. Ainda hoje é compreensível que a sociedade não entenda o que sejam as comunidades remanescentes de quilombos, pois, tal como no imaginário sobre os indígenas, os quilombolas foram congelados no tempo e a sociedade em geral associa estes grupos a primitivos e isolados. (AYRES, 2015, p. 53)

Várias designações surgiram ao longo da história do aquilombamento, vivenciada no Brasil, mesmo antes da abolição formal da escravidão, quando, em sinal de resistência, os escravos iniciavam a formação de quilombos, fato que fora referenciado em lei, em 1740, pelo Conselho Ultramarino, em resposta à formação dos quilombos, com acepção criminal, adotando a seguinte definição: “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele.” (MIRANDA, 2012, apud Schmitt; Turatti; Carvalho). Para MIRANDA (2012), o termo superou a acepção criminal, porém ainda continua carregado de estereótipos negativos que têm acompanhado a trajetória do negro, mesmo após abolição da escravatura, até os dias atuais, com nova significação, mas carregada de exploração, desvalorização e exclusão.

Neste ínterim, alguns autores mais recentes têm sugerido outras conceituações para referenciar os quilombos, como aponta Valdério Silva (1998).

Neusa Gusmão, por exemplo, sugere a denominação de *quilombos modernos*, por considerar que ‘as possíveis origens das chamadas terras de preto envolvem terras

conquistadas, os quilombos, terras doadas ou obtidas em pagamentos por prestação de serviços [a particulares e] ao Estado como também resultam da compra ou simples ocupação de áreas devolutas em diferentes momentos da história nacional’.

[...] Assim, considero mais apropriada a denominação *quilombos contemporâneos* porque a expressão subentende a ideia de resgate e de atualização da experiência das comunidades que, como vimos, não são formações estáticas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (2013, art. 3º), entende-se por Quilombos:

I – os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II – comunidades rurais e urbanas que:

a) Lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, que não se restringe à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; e

b) Possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III – povos ou comunidades tradicionais nos termos da convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, e do Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Percebe-se, neste cenário, que a posição identitária do povo quilombola têm sido de resistência constante, considerando o histórico de exploração e desvalorização sob o controle de uma classe burguesa elitista, branca, em posição legitimadora, ao passo que estar na condição de resistência implica organizar-se, no sentido de galgar outra posição, ainda que este processo se dê pela via do enfrentamento, como tem se configurado as estratégias de luta dos negros, e que aos poucos tem suscitado algumas políticas de afirmação que têm, pelo menos, legitimado algum reconhecimento em resposta à pressão dos movimentos de luta e resistência, melhor explicitadas no próximo tópico. Deste modo, não se pode desconsiderar também a luta travada pela implementação de tais políticas, uma vez que tão somente a existência das políticas afirmativas não garante a consolidação do respeito aos princípios que norteiam a participação do povo quilombola no contexto social, histórico, cultural que estes sujeitos estão imersos, é preciso materializá-las na prática.

2.3 As escolas quilombolas em estudo

No processo de sistematização dos dados da pesquisa, preciso ressaltar a recepção positiva que tive ao adentrar as escolas para a coleta de dados, haja vista estar na condição de pesquisadora, mas ser conhecida nas comunidades por residir próximo e já ter tido alguma

participação na dinâmica das escolas, isso contribuiu bastante, inclusive pude perceber que alguns de meus alunos há quase uma década, hoje são pais de alunos das escolas pesquisadas.

Encontraram-se envolvidas neste trabalho de pesquisa algumas comunidades que compõem o Subsistema Educacional de Maricoabo, a saber: Loteamento Jaqueira, Sarapuí, Novo Horizonte e Aroeira, por constituírem-se territórios quilombolas do distrito de Maricoabo, município de Valença. Estas comunidades, por sua vez, compõem seis (06) espaços formais de educação com atendimento às séries iniciais do ensino fundamental, organização multissérie, conforme explicita a tabela que segue.

Traçando um perfil acerca das características físicas das escolas, cabe inferir que das escolas pesquisadas, duas (02) encontra-se em espaços alugados, estando uma delas, a escola Galdino de Jesus, funcionando em um galpão e outra, a escola Ataliba Pereira de Lacerda, funcionando em uma casa, tendo a pequena sala e quartos da casa se transformado em salas de aula, retomado nos tópicos que seguem. Esta última era, dentre as escolas quilombolas, a que oferecia maior estrutura, pois possuía duas salas de aula, no entanto a escola foi transferida para o espaço alugado em decorrência da degradação sofrida com o passar do tempo que diante da falta de manutenção do poder público, acabou por chegar ao estágio de risco de morte para as pessoas que ali adentravam para compor a logística escolar, em decorrência das rachaduras nas paredes e instabilidade do telhado. Muitas solicitações foram feitas pela comunidade, através da associação, porém nada foi feito no sentido da restauração, levando a comunidade a abrir mão daquele espaço próprio para utilizar-se deste novo espaço, que *a priori* era provisório, mas que, segundo uma mãe de aluno, *“há dois (02) anos a escola encontra-se interditada por não oferecer a segurança necessária”*. Sarapuí também dispõe de um posto de saúde que servia à região, no entanto este encontra-se fechado, sem oferecer os serviços para a população.

Dessa forma, cabe salientar que as escolas se constituem de uma sala de aula apenas, com uma cozinha e um banheiro, espaços físicos bastante limitados, tanto em termos de possibilidades pedagógicas, quanto diante da carência de recursos e mobiliário adequados. Em si tratando de um território quilombola em área campesina, sugere, inclusive, a necessidade de espaço para cultivo de hortaliças, enquanto convite à discussão acerca de conceitos como agricultura familiar e agroecologia, entretanto, as escolas geralmente são carentes desses espaços, as exceções ficam a cargo do empenho do professor quando há interesse para utilizar-se da parceria com a comunidade, visando a utilização de um pedaço de terra na residência de algum vizinho, além das dificuldades diante da falta de água encanada em algumas escolas.

Das seis (06) escolas pesquisadas, uma (01) de mais fácil acesso e próxima à cidade possui água encanada do SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto), três (03) utilizam-se de bombas para puxar água de fontes mais próximas à escola e duas (02) escolas contam com o empenho de auxiliares escolar que buscam água em baldes a duras penas para as necessidades básicas na escola, haja vista que os repasses federais destas não são suficientes para organizar a distribuição de água através de bombas. Mesmo as escolas que utilizam-se de bombas enfrentam corriqueiramente problemas, pois muitas vezes as bombas dão problema e a gestão conta apenas com a chegada anual de pequenos repasses de programas federais para esta manutenção, ficando também à mercê do trabalho manual quando surgem problemas relativos à eficácia das bombas.

O recurso fixo que a escola dispõe é o programa federal PDDE Básico (Programa Dinheiro Direto na Escola), repassado pelo FNDE (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) em duas parcelas anuais, com variação de valores correspondente ao número de estudantes do ano anterior ao repasse (Escolas Municipais Galdino de Jesus – Receita 2017 R\$ 2.360,00; Bandeirante, Cosme e Damião, José Albertino e Maria Onofre – Receita 2017 R\$ 10.600,00, pois são escolas consorciadas, cabendo ao gestor prestar assistência, conforme receita de cada uma; e Ataliba – Receita 2017 R\$ 2.380,00). Cabe frisar que estes recursos permitem aquisição de bens duráveis, conforme especificação de valor preestabelecido, e bens de consumo e/ou pequenas reformas, sendo este recurso uma ajuda de custo às prefeituras, no entanto, o que se tem observado é que a prefeitura, por saber da existência deste recurso, atribui às escolas a responsabilidade financeira, tendo estas que administrarem todas as necessidades das escolas com o repasse do PDDE. Algumas escolas já foram beneficiadas com outros tipos de recursos do FNDE em outros anos, mas estes não são constantes, a exemplo do PDDE Água, Mais Educação, PDE Escola, PDDE Campo, Atleta na Escola, cada um com sua especificidade para uso do recurso, atentando também para o fato de que nem todas as escolas participaram de todos os programas citados, alguns dependem de seleção do Ministério da Educação, a partir dos dados informados no Censo ou dos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), outros dependem de adesão da escola. São recursos pequenos, dada às necessidades das instituições, porém têm contribuído em muito na dinâmica escolar, haja vista as limitações de apoio da entidade mantenedora.

Os estudantes das escolas pesquisadas, por sua vez, são oriundos de famílias de baixa renda, com pouco ou nenhum estudo, no qual o principal sustento são os serviços ligados à agricultura, sendo algumas famílias possuidoras de pequenos pedaços de terra, aposentados e/ou funcionários de terras alheias, diferenciando um pouco na Escola Municipal Galdino de

Jesus, pois a agricultura é substituída pela pescaria, enquanto atividade principal. As habitações são também bastante simples, algumas distantes das escolas, tendo as crianças, em sua grande maioria, que se deslocarem, geralmente a pé, para chegar até a sua escola, ratificando o cenário que se repete no contexto das comunidades do campo, enquanto sujeitos carentes de políticas públicas que lhes permitam viver no campo com dignidade, daí a necessidade da luta constante por políticas que beneficiem estas comunidades, sejam elas relacionadas a questões materiais, bem como aos aspectos da identidade, de uma ideologia que os representem e que somem esforços, no sentido do reconhecimento, da valorização, do respeito, do cuidado com as gerações futuras e com a sua participação social. A tabela a seguir recupera, com maior clareza, as informações aqui pretendidas, a fim de melhor situar o leitor:

Tabela 1. Caracterização dos territórios quilombolas

Territórios Quilombolas	Distância da Sede do município	Escolas	Condição Predial	Caracterização do espaço escolar	Características socioeconômicas predominante
Loteamento Jaqueira	2 km - BA 001.	Escola Municipal Galdino de Jesus	Alugado	Uma (01) sala de aula improvisada, uma (01) cozinha, um (01) banheiro.	Pesca, serviços informais, empregos no comércio.
Sarapuí	8 km - BA 001 + aproximadamente 7 km de estrada vicinal.	Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda	Alugado	Uma casa, na qual três (03) quartos transformaram-se em salas de aula, uma (01) cozinha, um (01) banheiro.	Agricultura
Novo Horizonte I	8 km - BA 001 + aproximadamente 17 km de estrada vicinal.	Escola Municipal José Albertino	Próprio	Uma (01) sala de aula, uma (01) cozinha, um (01) banheiro, uma (01) varanda.	Agricultura
Novo Horizonte II	8 km - BA 001 + aproximadamente 15 km de estrada vicinal.	Escola Municipal Bandeirante	Próprio	Uma (01) sala de aula, uma (01) cozinha, um (01) banheiro.	Agricultura
Aroeira	8 km - BA 001 + aproximadamente 7 km de estrada vicinal.	Escola Municipal Cosme e Damião	Próprio	Uma (01) sala de aula, uma (01) cozinha, um (01) banheiro.	Agricultura
Fazenda Pitanga	8 km - BA 001 + aproximadamente 4 km de estrada vicinal.	Escola Municipal Maria Onofre Ferreira	Cedido	Uma (01) sala de aula, uma (01) cozinha, um (01) banheiro.	Agricultura

Cabe ressaltar, deste modo, que as referidas escolas estão sob o acompanhamento de uma gestora escolar, uma vice gestora e uma coordenadora pedagógica, que acompanham também mais cinco escolas não quilombolas deste Subsistema de Maricoabo, nomenclatura

proposta pela Secretaria Municipal de Educação para referenciar grupos de escolas em proximidade territorial, sob a responsabilidade de um mesmo grupo gestor. Em cada escola, possui uma professora e uma auxiliar escolar, esta última encarregada de cuidar da limpeza e do lanche das crianças, com exceção de uma escola que possui uma auxiliar de turma também, devido à existência de dois (02) discentes especiais na turma, requerendo maior apoio pedagógico.

Observando a logística de funcionamento das escolas pesquisadas, posso destacar, enquanto aspecto positivo, que a maioria das professoras atualmente são da comunidade, exceção apenas para duas (02) das professoras. Este avanço, vale ressaltar, tem facilitado em muito a frequência de funcionamento das instituições, haja vista que conhecemos o histórico de interrupção de aulas diante da ausência de professores, por não conseguirem chegar até a escola, sobretudo devido às inconstâncias das estradas que não possuem estrutura para suportar meses mais chuvosos, além dos imprevistos com o transporte escolar. Segundo uma mãe de aluno da escola Cosme e Damião, no povoado da Aroeira, escola com acesso mais complicado, “... nos outros anos que as crianças faltava muito né, por causa da chuva, mas esse ano graças a Deus, nos outros anos a professora também faltava muito porque chovia e a professora não conseguia vir”.

Por outro lado, sabemos que do quadro de professores da comunidade, duas (02) são efetivas e duas (02) são prestadoras de serviço, contratadas através de indicação política, inclusive afastadas neste final de ano por três vezes, podendo sair em definitivo, haja vista a realização de seleção para contratação através de REDA (Regime Especial de Direito Administrativo), que se resume pela contratação de funcionários por tempo determinado, mediante provas de conhecimento, fato que desestabiliza o aspecto da garantia de ter professoras e/ou professores da comunidade para desenvolver o trabalho, pois as professoras que prestaram a seleção, inclusive, não alcançaram a pontuação necessária para permanecerem na função. A tabela que segue recupera as informações relativas à oferta e demanda de ensino e pessoal de apoio.

Tabela 2. Oferta e demanda de ensino e pessoal de apoio

Gestão Administrativa e Pedagógica	Escolas	Número de Turmas/ Séries	Turnos de Funcionamento	Número de Estudantes	Número de Professores	Número de Funcionários
01 Diretora	Escola Municipal Galdino de Jesus	1 turma (1º e 2º anos)	Vespertino	11	01	01
01 Vice-diretora	Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda	1 turma (Infantil ao 5º ano)	Matutino	24	01	01

01 Coordenadora Pedagógica	Escola Municipal Bandeirante	2 turmas (3º/ 4º e 5º anos) e (Infantil/ 1º e 2º anos)	Matutino Vespertino	21 25	02	01
01 Secretária Escolar	Escola Municipal José Albertino	1 turma (Infantil ao 5º ano)	Matutino	20	01	01
01 Auxiliar de secretaria	Escola Municipal Cosme e Damião	2 turmas (4º e 5º anos) e (Infantil ao 3º ano)	Matutino Vespertino	16 18	01	01
Obs.: Estes funcionários atendem não só as escolas quilombolas, como também as outras escolas, totalizando onze (11).	Escola Municipal Maria Onofre Ferreira	1 turma (Infantil ao 5º ano)	Vespertino	21	01	01

Fonte: Dados fornecidos pela gestão das escolas

Por conseguinte, percebe-se que o cenário dentre as escolas pesquisadas não difere muito em termos de estrutura organizacional, perfil das comunidades, distando mais a Escola Municipal Galdino de Jesus, por estar em outro contexto territorial, distante da sede apenas por aproximadamente dois (02) quilômetros, enquanto que para se chegar às outras percorre-se oito (08) quilômetros até a entrada da estrada vicinal que dá acesso às comunidades quilombolas, a percorrer ainda alguns quilômetros por estradas de difícil acesso. Deste modo, reforça-se as estatísticas das escolas do campo e, neste caso, de escolas do campo quilombolas, carentes de estrutura e políticas afirmativas que ofereçam maior apoio, no sentido da valorização do homem e da mulher do campo, do seu contexto, da sua identidade, enquanto campo carente de apoio, de respeito aos direitos mínimos de sobrevivência, de valorização.

3. TRILHAS METODOLÓGICAS

Diante da definição dos objetivos propostos, tornou-se imprescindível também as escolhas metodológicas, com a organização das ideias e seleção das etapas e/ou atividades que foram desenvolvidas, no sentido de alcançar os objetivos propostos, fazendo da ação uma atividade significativa, na qual se possa perceber alguma modificação no cenário em questão, ainda que não se perca a possibilidade da flexibilização que todo planejamento deve ter, principalmente em um trabalho de pesquisa, no qual o processo investigativo, muitas vezes, te conduz à trilhas não planejadas que precisam ser correspondidas. Dessa forma, o trabalho torna-se mais coerente, intencional, possibilitando também uma avaliação mais minuciosa das ações desenvolvidas.

Nesse sentido, este trabalho de pesquisa teve como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, já que privilegia a informação interpretativa sobre a realidade, centrada na construção de dados, em que o pesquisador traz indagações a partir de suas concepções de mundo.

As conceituações sobre a pesquisa qualitativa são variadas e perpassam concepções de diversos autores, o que, muitas vezes, sugere também conceituações tão diversificadas quanto opostas. Referencio neste trabalho de pesquisa os escritos de ALVES (1991, p. 55), quando infere que

[...] A realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui as possibilidades de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico. E mais, enquanto os positivistas buscam independência entre sujeito e objeto, e neutralidade no processo de investigação, para os “qualitativos”, conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de investigação.

Alguns autores adotam a conceituação da pesquisa qualitativa meramente em oposição ao quantitativo, entretanto, comungo da ideia apresentada por outros autores quando ressaltam que “a questão central é de ênfase, não de exclusividade” (ALVES, 1991, p. 54). A ênfase maior do trabalho não deve pautar-se em números, com uma abordagem positivista, no entanto, não é o fato de ser uma pesquisa qualitativa que impedirá de apontar no trabalho algum dado estatístico ilustrativo, por exemplo.

Mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações é, não raro, que se expressem os resultados também em números, como, por exemplo,

numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta. É muito mais interessante e ético dizer que “30% dos professores consideraram a proposta autoritária”, do que afirmar genericamente que “alguns professores consideraram a proposta autoritária”. Deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não. No caso, o número ajuda a explicitar a dimensão qualitativa. (ANDRÉ, 2000, p. 21)

Penso que no estudo das relações de raça, enquanto marca da educação quilombola, o enfoque qualitativo seja mais adequado por envolver questões de identificação, identidade, organização social e política, ações afirmativas, categorias e conceitos mais subjetivos e pouco quantificáveis do ponto de vista das relações e vivências pessoais e coletivas que envolvem observações, análises de pontos de vista e atuação profissional, levando-me, portanto, a esta escolha.

Partindo desse pressuposto, o trabalho em questão apresentou forte influência na etnopesquisa implicada, haja vista a proximidade desta com a dialogicidade, que acaba por suscitar o envolvimento, as implicações do pesquisador com o objeto de pesquisa, com vistas à análise, ao desvelamento, à compreensão das relações as quais os sujeitos investigados estão imbricados. Assim como a investigação por si só já possibilita certo envolvimento em maior ou menor grau, mais explicitamente a intervenção, diante do objeto, tenciona níveis de implicações ainda mais solidificados, ancorados num posicionamento dialógico de mobilização de determinado contexto com vistas ao alcance de adequações, ressignificações, ou mesmo modificações em dada realidade, a partir de um diagnóstico descritivo, reconhecido, acordado com os sujeitos do processo.

A entrada do pesquisador em vários contextos sociais, de maneira direta ou indireta (pela leitura, pelas conversas, por exemplo), permite o ingresso em um número expressivo de padrões de interações forjado pelos seres humanos e o encontro dos seres sociais a eles subjacentes, o que pode enriquecer a sua capacidade de compreensão da realidade. (SANT'ANA, 2010, p. 378)

Para tanto, torna-se necessário, enquanto pesquisador, que eu me posicione a partir do meu lugar de fala, entendendo que não sou um sujeito quilombola, mas que eu me propus eticamente a dialogar com estes sujeitos, no sentido de entender as organizações coletivas que se estabeleceram nas comunidades, com foco no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, atentando, pois, para as condições estabelecidas a estes no passado e as conjecturas atuais.

Por lugar de fala, entende-se a posição que o sujeito pesquisador se coloca, ancorado da sua vivência pessoal, profissional, das relações com o seu contexto cotidiano, o que não o

impede a falar com o outro em uma relação, não de representação, mas de envolvimento, seja ideológico, político, social, profissional, que gere motivações à interpretação dos fatos e intervenção que lhe permita corroborar com o objeto estudado. Para Rosane Borges, ativista de relações de gênero, “lugar de fala é a posição de onde olho para o mundo para então intervir nele. [...] Saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões da desigualdade, da pobreza, do racismo, sexismo.” (MOREIRA e DIAS, 2017, p. 1).

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, fora utilizado como técnica a entrevista semiestruturada, valendo-se dos artifícios da roda de conversa e das reuniões informais/formais, pois estavam envolvidos no processo membros das comunidades, associações locais, professores, funcionários das escolas, discentes, pais/responsáveis, além do grupo gestor, em diversificados espaços geográficos, a fim de mapear as narrativas orais e/ou escritas acerca da temática em questão. Além disso, foi utilizada também a pesquisa bibliográfica, tomando como referência, primordialmente, livros, artigos, dissertações e teses de diversos autores relacionados à área de estudo, a fim de formar novos olhares acerca da temática, fazendo um paralelo entre o conteúdo de políticas afirmativas para a Educação Escolar Quilombola e a prática desenvolvida e vivenciada nas escolas quilombolas do Subsistema Educacional de Maricoabo, município de Valença/ BA.

A pesquisa interacionista oferece-nos uma abordagem psicossocial suscetível de tratar tanto o lugar ocupado pelo pesquisador na interação quanto à sua implicação no processo de investigação, pois tanto a situação de observação quanto a de entrevista são interações sociais moduladas pelos lugares de onde falam o pesquisador e o pesquisado como sujeitos sócio históricos, de modo que tende a ocorrer um posicionamento de cada um dos sujeitos em relação às expectativas identificadas nos outros acerca de suas ações, conforme a definição da situação no contexto em que se encontram envolvidos. (SANT'ANA, 2010, p. 375-376)

Neste sentido, o trabalho de coleta de dados foi norteado a partir de políticas afirmativas, primordialmente as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola e a lei 10.639/ 03, além do PPP (Projeto Político Pedagógico), a fim de traçar um diagnóstico acerca da realidade do trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços de educação quilombola, percebendo possíveis lacunas no processo e as carências de intervenção.

Neste processo de ação-reflexão-ação pretendi, inicialmente, ir construindo um material didático pedagógico impresso de apoio à atuação docente nas escolas quilombolas do subsistema educacional de Maricoabo, proposto enquanto elaboração do produto da pesquisa,

que pensei ter relevância social, ao passo que permitiria aos docentes possíveis ressignificações de ações pedagógicas no interior desses espaços educativos, com vistas ao respeito à identidade dos sujeitos. Entretanto, em diálogo na banca de qualificação, fora sugerido a construção de relatos biográficos enquanto produtos deste trabalho de pesquisa, de modo que resolvemos adotar a sugestão, porém foi preciso lidar com algumas dificuldades, que impeliram mais uma vez à redefinição, melhor explicitado posteriormente, no item “*O resultado encontrado*”. Deste modo, o presente trabalho de pesquisa apresenta ao final destes escritos um diagnóstico situacional acerca do cenário encontrado nas Escolas Quilombolas do Subsistema Educacional de Maricoabo, à luz das políticas afirmativas, possibilitando, assim, repensar possíveis ações de alcance das escolas, aperfeiçoando a oferta de ensino de modo mais contextualizado possível em respeito à identidade dos povos tradicionais.

Logo, cabe destacar a relevância da investigação, uma vez que possibilita aos atores envolvidos, de posse dos resultados encontrados, refletir acerca das ações que fazem parte da dinâmica das escolas, favorecendo o estudo e intervenção da realidade se, porventura, os resultados impelirem para aspectos carentes de ressignificação.

3.1 Como a pesquisa foi realizada

No intuito de colher os dados necessários à pesquisa e alcançar os objetivos propostos, a início fiz algumas participações em reuniões com os professores e pais/responsáveis dos estudantes, bem como realizei algumas visitas nas escolas participantes, sempre aproveitando a organização e rotina escolar, na qual era disponibilizado para mim um espaço para conversar e colher algumas informações, além das observações que eu fazia diante do desenvolvimento das atividades do grupo. Em si tratando de uma pesquisa de cunho qualitativo, com influência na etnopesquisa implicada, torna-se imprescindível a observação do trabalho realizado da maneira mais natural possível, sendo as conversas informais, participação em rodas de conversa, constituintes para se perceber o que as pessoas pensam a respeito do objeto de estudo, que prática vem desenvolvendo, haja vista que esta pesquisa perpassou pela rotina escolar de algumas comunidades. Deste modo, o foco foi na dialogicidade das diversas vozes que compõem as comunidades quilombolas em questão.

A técnica de entrevista também fora utilizada, especialmente com pais/responsáveis, pessoas da comunidade e estudantes, utilizei para isso um roteiro, em apêndice, visando subsidiar a entrevista e colher as informações pretendidas, sem perder de vista a flexibilidade

deste artifício, visando acompanhar o desenrolar e o ritmo das conversas. Para os professores foi entregue também um roteiro, no qual propus que eles desenvolvessem um relato biográfico, a partir das questões abordadas, sendo este apenas um recurso orientador para que não faltassem aspectos relevantes para os resultados da pesquisa, mas com abertura para ampliar o relato da forma que eles pretendessem.

A pesquisa bibliográfica também acompanhou todo o processo, ao passo que questões acerca de identidade, políticas afirmativas, educação do campo e educação quilombola, fizeram parte das discussões que aqui apresento, a fim de enriquecer o trabalho, referenciando teoricamente os conceitos que fazem parte da dinâmica das comunidades e escolas pesquisadas, bem como do município em que estas estão inseridas. Este é um processo interessante, quando conseguimos fazer um paralelo entre o que discorrem os autores e a realidade vivida na prática pela comunidade pesquisada, a fim de apontar incoerências passíveis de revisão.

Alguns materiais bibliográficos, enquanto políticas afirmativas, além de obras de autores consagrados, foram consultados para a sistematização da pesquisa, diz respeito especialmente às Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, à lei nº 10.639/03, ao Projeto Político Pedagógico das instituições e nele, a proposta curricular pretendida pelas escolas. Tais instrumentos enriquecem o processo, permitindo analisar a distância entre o ideal e o real, uma vez que os materiais destacados são fruto de trabalho coletivo, das diversas vozes que compõem o cenário dos povos quilombolas no estado, no município e na própria comunidade.

Assim se desenvolveu o processo de coleta de dados da pesquisa em foco, no entanto, é preciso considerar que algumas questões pretendidas sofreram algumas modificações no processo, ao passo que acredito ser viável discorrer sobre estas nos tópicos que seguem.

3.2 As expectativas

Ao se idealizar um projeto de pesquisa, acredito que somos movidos por uma curiosidade que é justamente o que impele à investigação, à busca por pistas que favorecerão algumas repostas ao nosso problema de pesquisa, que neste caso seria descobrir se as políticas afirmativas em favor do povo quilombola têm sido consideradas ou se a educação formal para estes sujeitos têm sido ofertada no mesmo formato disponibilizado para outras comunidades do campo ou mesmo da sede no município de Valença.

Neste sentido, torna-se válido ressaltar que, em si tratando de um mestrado profissional, alguma relação o pesquisador já possui para com o objeto de pesquisa, o que já impele para algumas hipóteses, neste caso, no âmbito escolar, haja vista que sou professora do município e convivi um pouco com os professores que lá atuam, apesar de não conhecer até então acerca da dinâmica das comunidades após a certificação quilombola, inclusive acerca da atuação das associações locais, enquanto agentes mobilizadores nas comunidades. Entretanto, compreendo que, algumas vezes, as hipóteses acabam nos atrapalhando um pouco, se não estamos dispostos à flexibilização das nossas ideias e suposições. Na condição de pesquisador é preciso desgarrar-se de nossas convicções para estabelecer um vínculo cada vez mais preciso com a realidade observada, sem com isso apropriar-se de resultados equivocados.

Partindo desse pressuposto, em um universo de seis (06) escolas em área quilombola, no qual se pode contar com quatro (04) associações, a minha expectativa no momento de delimitação do objeto era a de que as comunidades estivessem com um nível de organização coletiva mais satisfatório, com adesão de todos os moradores das comunidades, com um entendimento coletivo mais homogêneo acerca dos pressupostos que levaram à certificação e dos desafios que faziam parte da dinâmica. Penso que as associações locais tenham papel bastante importante na comunidade, uma vez que representa a força de um coletivo, também enquanto espaço de estudo, de discussão, de esclarecimento, articulação, decisões coletivas, envolvimento com a escola, com os serviços disponíveis à população, com os problemas enfrentados por todos.

No que diz respeito aos moradores das comunidades, acreditava eu, primordialmente, em um reconhecimento unânime diante da identidade negra quilombola, da participação e defesa dos direitos da coletividade, no desejo coletivo pela titulação das terras, na participação no cotidiano das associações locais.

Por outro lado, no que se refere às instituições escolares, a minha expectativa era a de que as escolas já apresentassem algum diferencial acerca do trabalho pedagógico desenvolvido, ainda que eu presumisse que esse diferencial fosse pequeno, dada as observações que eu já fazia, por conhecer que o município de Valença ainda não possui uma Proposta Pedagógica estruturada para atender à Educação Quilombola, por entender que o processo formativo é deficitário ainda, que os recursos são limitados, que os acessos são bastante decadentes, que a rotatividade de alguns professores contratados atrapalha o processo, questões estas que estarei discorrendo melhor mais a frente.

Logo, reitero a relevância da pesquisa, a fim de, confirmada ou desfeita as hipóteses, poder contribuir para refletir acerca de determinada organização que se queira modificar,

aperfeiçoar ou mesmo ratificar o desenvolvimento satisfatório das ações que vêm sendo desenvolvidas.

3.3 O cenário encontrado

Analisando o percurso da pesquisa em evidência, posso inferir que além das pesquisas bibliográficas terem ocorrido com êxito, foi possível também o contato satisfatório com a dinâmica escolar, com os estudantes e professores, bem como com a comunidade e a dinâmica das associações, para estes últimos eu achei até que seria mais desafiador, haja vista que o meu contato se dá em maior amplitude com as instituições escolares, no entanto, registro o acolhimento de todas as pessoas as quais fiz contato para chegar às respostas necessárias, inclusive me recebendo em suas residências em alguns casos, garantindo o desenvolvimento satisfatório do trabalho.

Neste contexto, preciso ressaltar também que muitas vezes esperava determinadas respostas para as questões lançadas que acabaram por não surgir, independente da categoria pesquisada, é quando as suas hipóteses começam a ser modificadas, demonstrando determinadas lacunas ainda no processo, sem perder de vista, obviamente, que as minhas concepções também não estão impostas como verdades absolutas, inclusive dada a minha tímida proximidade para com o contexto quilombola.

Dessa forma, não posso deixar de frisar que a minha angústia maior se deu em face do produto pretendido pelo mestrado profissional, entendendo-se enquanto produto uma participação que o pesquisador realiza em face da realidade encontrada, visando colaborar com a melhoria da dinâmica do objeto pesquisado. Para tanto, de início, pensamos na confecção de um material pedagógico de apoio à prática docente que, após diálogo na banca de qualificação resolvemos acatar a sugestão da construção de relatos biográficos dos entrevistados que, no caso dos pais/ responsáveis, estudantes e integrantes da comunidade, estes relatos seriam sistematizados por mim e no caso dos professores os relatos seriam construídos integralmente por eles, dada a habilidade de criação textual que a profissão favorece.

Entretanto, a proposta acabou não dando muito certo, pois o material colhido não correspondeu às expectativas. Um roteiro, com cópia em anexo, foi distribuído entre os professores, enquanto ponto de partida para a construção dos relatos, por entender que estas pessoas eram de extrema importância para a pesquisa, haja vista ministrarem as aulas nas

escolas pesquisadas, bem como o nível de relacionamento destes com as políticas educacionais que envolvem as escolas quilombolas. O fato é que das cinco (05) professoras participantes uma não entregou o relato, sendo esta a professora mais nova no subsistema. Duas (02) das professoras enviaram as respostas do questionário através de aplicativo WhatsApp, fato que eu não esperava e, sob o meu ponto de vista, tornou extremamente superficial a análise de dados e construção do “relato”, que esperava eu ser mais comprometido com a proposta, mais denso, mais explicativo, em único texto, com atenção a cada aspecto pretendido para análise. Desse mesmo modo, uma (01) professora respondeu ao questionário propriamente dito com inferências simples e independentes, entre uma e três linhas para cada questão, não que o número de linhas defina a profundidade das respostas, mas vi também com superficialidade as respostas atribuídas. Na minha concepção, apenas um (01) dos relatos apresentou maior consistência, correspondendo à proposta apresentada.

Compreendo, nesse sentido, algumas carências que por hora surgem em nossa trajetória e que nem sempre são sinônimos de falta de comprometimento, muitas vezes é a nossa própria formação, enquanto sujeitos do campo que nos priva de alguns direitos que nos fazem desenvolver habilidades diversas. Vale lembrar, neste sentido, que os roteiros norteadores, direcionados aos professores que participaram da pesquisa foram personalizados de acordo ao que se conhecia acerca da vivência de cada docente, da sua relação com a escola, com a comunidade, conforme consta nos apêndices destes escritos.

Importante ressaltar, dessa forma, que a explicação do que viria a ser um relato biográfico fora feita em uma das reuniões de coordenação que participei, bem como individualmente na entrega dos roteiros, no entanto, saliento com humildade que fora preciso flexibilizar o planejamento mais uma vez, então referenciarei as respostas do grupo nos tópicos referentes à sistematização da pesquisa, mas os relatos biográficos, como planejado, não farão parte dos resultados. Como este processo ocorrera no final da pesquisa de campo, ficou mais complicado reverter o produto em algo que gerasse um resultado mais imediato e significativo para eles, deste modo, junto com a professora orientadora, pudemos optar por apresentar nestes escritos um diagnóstico situacional acerca do cenário encontrado. Este, por sua vez, favorece que os espaços educativos participantes da investigação possam analisar os resultados da pesquisa e elaborar algumas ressignificações na dinâmica educacional, se assim os resultados sugerirem. Nesse sentido, me comprometo também com o subsistema que compõe as escolas quilombolas a colaborar com o que for preciso, haja vista que pertencço à mesma rede de ensino e tenho um carinho especial com as instituições, ainda que não esteja mais atuando no mesmo subsistema.

Será possível perceber, nos registros que seguem, sobretudo nas respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a carência de formação pedagógica, fato que acaba impulsionando para a realização de um espaço formativo, do mesmo modo que sei que a gestão do subsistema ofertará total apoio para que possamos estar ampliando os resultados deste trabalho, haja vista que carece de ações pedagógicas contínuas e reconhecemos a necessidade do estudo, da partilha, do planejamento coletivo para que as ações possam ser aperfeiçoadas a qualquer tempo.

4. Educação Antirracista em um “sistema escolar quilombola”: o que dizem os dados

Este capítulo tenciona apresentar uma análise acerca dos resultados da investigação, pautando-se primordialmente na contribuição dos educadores que fazem parte da dinâmica das Escolas Quilombolas de Maricoabo, bem como no entendimento dos estudantes acerca da identidade da comunidade e do processo formativo em que estes encontram-se inseridos, além da colaboração de pais/ responsáveis e membros da comunidade externa frente o processo de certificação e sentimento de pertença diante de uma identidade que é coletiva e que os representa. É, pois, o desvelamento do desconhecido, a confirmação ou ressignificação das hipóteses, o desfecho das inquietações que levaram à proposta deste trabalho de pesquisa.

4.1 A concepção docente frente o contexto atual das comunidades quilombolas de Maricoabo

Tabela 3 – Perfil das professoras entrevistadas

Professoras entrevistadas	Gênero	Idade	Tempo de atuação em sala de aula (anos)	Tempo de atuação na escola quilombola (anos)	Formação
Entrevistada 1	Feminino	34	7	7	Pedagoga Especialista em Alfabetização e Letramento
Entrevistada 2	Feminino	49	34	34	Pedagoga Especialista em educação Infantil e Alfabetização e Letramento
Entrevistada 3	Feminino	23	2	2	Pedagoga
Entrevistada 4	Feminino	32	1 (escola dominical ²)	1	Pedagoga
Entrevistada 5 ³	Feminino	Não informou	Não informou	Não informou	Pedagoga

De posse do material disponibilizado pelo grupo de professores envolvidos na pesquisa, tornou-se possível realizar algumas análises importantes, ainda que os dados fornecidos pelo grupo, sob a minha concepção, tenham sido pouco refletidos através dos “relatos” propostos, conforme salientei *a priori*. Nesse sentido, a sistematização será lançada por tópicos, ao passo que apresentarei as inferências de cada entrevistada acerca do tópico abordado.

² A Escola Dominical tem por objetivo a instrução bíblica, de forma gratuita e universal para os membros das igrejas evangélicas.

³ Alguns itens do perfil dessa entrevistada não consta na tabela, haja vista que a mesma não apresentou o relato biográfico, fato que dificultou a coleta das informações.

Um sinalizador que chamou a atenção foi o pouco tempo de experiência docente de algumas das professoras, consequência da rotatividade de educadores que ainda há no município, com contratos temporários que as impedem de permanecer na escola por muito tempo, fato este que acredito ter impacto negativo na qualidade do desenvolvimento da atividade docente. A exceção vai para uma professora que já possui 35 anos de serviço nas escolas quilombolas. Por outro lado, é preciso recuperar que a realidade das escolas quilombolas já melhorou, haja vista que hoje estas contam com algumas professoras da comunidade, ainda que destas, nem todas sejam efetivas, fato que aponta fragilidades ainda no processo.

Para o quesito “Surgimento da escola”, a entrevistada 1 salienta que a sua instituição de origem, sendo a que ela possui maior ligação, “*nasceu com o intuito de atender às crianças que residiam naquela comunidade.*” Visando melhor situar o leitor, esta escola surgiu dentro de uma fazenda particular para atender a princípio aos filhos dos funcionários, ampliando posteriormente o acesso à comunidade, inclusive a referida professora estudou na escola, é filha do gerente da fazenda, tornando-se professora posteriormente. Conforme ela, o ano de 2017 foi desafiador, pois a mesma passa a agregar a rotina de duas escolas quilombolas, haja vista a diminuição de alunos na escola de origem, o que para ela foi um desafio, dado o convívio com realidades diferentes. A entrevistada 2 lembra que

Era uma casa bem singela, quase sem carteiras, sem mesa, sem quadro, e mais e mais. Comecei a conhecer melhor a região e as famílias, realizei a matrícula de porta em porta, pois alguns pais ainda tinham a concepção de que trabalhar seria mais importante para seus filhos do que estudar. Foi um sacrifício mudar certas opiniões, mas consegui e iniciei meus trabalhos no mesmo ano. Encontrei boa aceitação por parte da comunidade, pois eu já possuía algumas amizades na comunidade.

(Professora da Escola Municipal Bandeirante)

A entrevistada 3, por sua vez, salienta que a instituição nasce através de um grupo de agricultores que, percebendo a necessidade, busca apoio do poder público municipal para a construção da mesma. Um senhor da comunidade (*in memoriam*), fez a doação do terreno, sendo mais tarde homenageado pela escola, que leva o teu nome, na época era ele quem detinha a maior parte das terras que compunha a comunidade, segundo relato da professora que, por sinal, é neta dele. A última frase nos reporta ao contexto vivenciado comumente em comunidades camponesas, na qual a escola é geralmente cedida por alguém que detém maior parte da terra na localidade, muitas vezes para servir aos filhos de trabalhadores, evitando-se assim o êxodo dessas pessoas ou, ainda, é alguém que mora na comunidade e possui condições financeiras melhores, optando assim por contribuir com a trajetória educativa das

peças que lá convivem, entrando o poder público posteriormente, sob reivindicação coletiva, para minimamente manter a logística escolar com todas as carências que tem demonstrado as escolas do campo, e neste cenário, também muitas das escolas quilombolas.

As professoras pesquisadas que nasceram nas comunidades quilombolas são exemplos de oportunidade de estudo com base nos pressupostos acima, sendo alunas egressas das escolas e atualmente contribuem com o processo formativo de outras crianças, histórias bonitas, se não enxergássemos o descaso do poder público, para com a construção e manutenção destas escolas, carecendo de articulação dos sujeitos que lá habitam para que cidadãos de direitos tenham a oportunidade de estudar.

Ainda segundo a entrevistada 3,

Muitos educadores lecionaram nesta instituição, uma trajetória pedagógica satisfatória, onde formaram-se cidadãos conhecedores dos seus direitos e deveres, que alguns deles atuam profissionalmente nesta localidade, como: técnico em agropecuária, professores, técnico de enfermagem, construção civil, entre outros, contribuindo no desenvolvimento da comunidade.

(Professora da Escola Municipal José Albertino dos Santos)

Segundo a entrevistada 4,

A escola nasceu com muita luta da comunidade, visando atender a grande quantidade de alunos. A minha trajetória tem sido muito boa, onde percebo que a cada dia podemos fazer cada vez mais pelos nossos alunos, e ver eles aprendendo é muito gratificante.

(Professora da Escola Municipal Cosme e Damião)

Ela fala da alegria em ser egressa da escola e hoje voltar enquanto professora, ressaltando que a história dela pode servir de incentivo para os estudantes, mostrando-lhes que é possível estar onde quiserem. Ela afirma conhecer todos os problemas da comunidade.

Diante da abordagem “Perfil dos estudantes”, segundo a entrevistada 1, *“são crianças de baixa renda, mas com determinação para buscar uma melhoria para a sua família.”*

Segundo a entrevistada 2,

São crianças e adolescentes, quase em sua totalidade, oriundas de famílias quilombolas, filhos e filhas de pequenos agricultores rurais. Cerca de aproximadamente 80% dos estudantes são beneficiários do Bolsa Família⁴. É uma classe bastante amorosa, solidária entre eles e o corpo de funcionários da escola. Posso mencionar que a maioria são esforçados, gostam de ler, se expressar através da música e da dança, do teatro...

⁴ Programa do Governo Federal, com o propósito de amenizar a pobreza e incluir econômica e socialmente as camadas mais pobres da sociedade brasileira.

(Professora da Escola Municipal Bandeirante)

Sob a ótica da entrevistada 3, são *“filhos de agricultores considerados descendentes quilombola, são estudantes de classe baixa e sobrevivem da agricultura e do Programa Bolsa família, do Governo Federal.”* Para a entrevistada 4, *“o perfil dos discentes é de filhos e filhas de trabalhadores rurais, onde pais e filhos retiram o seu sustento da lavoura”*.

Sobre a *“Articulação entre as escolas e as comunidades”*, a entrevistada 1 respondeu *“a escola quilombola rege-se na suas práticas e ações políticas, no direito a igualdade, no direito a educação pública.”* Para a entrevistada 2,

No contexto quilombola a comunidade e a própria escola se articulam de forma parceira e coletivamente, pois contamos com alguns relatos de conhecimentos anteriores dos parceiros e parceiras e os adquiridos na atualidade (por meio de reportagens, palestras e oficinas oferecidas a sócios da associação local na região, em Valença e outras cidades). Diversas vezes, são consultados e consultadas pelos alunos nas pesquisas de campo, e a socialização em sala de aula é bastante satisfatória.

(Professora da Escola Municipal Bandeirante)

A resposta da entrevistada 3 resume-se a *“são mediadoras de conhecimentos por estar sempre em processo de mudança”*, e a entrevistada 4 diz que *“a articulação é muito boa entre escola e comunidade”*.

Para o tópico *“Contribuições da escola para a vida dos estudantes”*, a entrevistada 1 responde *“Desde sua construção a escola busca atender da melhor maneira possível todos que ali passam.”* A entrevistada 2 diz

A escola tem contribuído positivamente na vida das pessoas que por aqui passaram e passam, pois procuro orientá-los para a vida em sociedade, profissional, familiar, sempre alertando-os a prosseguirem nos estudos para que no futuro contribuam prosperamente com o seu progresso, da comunidade, da família, do município, do estado e do país.

(Professora da Escola Municipal Bandeirante)

Para a entrevistada 3, *“contribui no desenvolvimento da comunidade.”* Para a entrevistada 4, *“a escola tem contribuído 100% na vida dos alunos, a escola dá o melhor para que os mesmos venham crescer.”*

Duas das abordagens direcionam para *“A visão da escola acerca da certificação quilombola”*, de modo que a entrevistada 1 escreve apenas *“a escola vê de maneira sempre positiva”*. A entrevistada 2, por sua vez, infere,

A escola vê a certificação quilombola como uma necessidade de ser melhor conhecida e divulgada nas famílias, na escola, nas coordenações pedagógicas, porque a meu vê, educacionalmente falando, essa escola precisa conhecer melhor as políticas públicas para a educação do campo e para o campo. Nesse enquadramento. Mesmo porque ainda nos defrontamos com famílias que não se aceitam quilombolas. E aí? Não se faz necessário estudantes, funcionários, pais e responsáveis, equipe gestora e coordenação pedagógica se inteirar cada vez mais dessa temática: Comunidade e certificação quilombola?...

(Professora da Escola Municipal Bandeirante)

A entrevistada 3 escreve

A escola vê como desenvolvimento para a comunidade em si, mas é preciso que as famílias tenham um olhar amplo em relação a ser quilombola, pois há uma rejeição por parte de alguns deles. É o reconhecimento e a valorização da identidade que abrange valores, ética e lutas.

(Professora da Escola Municipal José Albertino)

Para a entrevistada 4,

A certificação da comunidade é uma conquista, onde temos muitos benefícios. São pessoas descendentes de escravos negros, cujos antepassados no período da escravidão fugiram dos engenhos de cana-de-açúcar, fazendas e pequenas propriedades, onde executavam diversos trabalhos braçais para formar pequenos vilarejos chamados de quilombos.

(Professora da Escola Municipal Cosme e Damião)

Segundo “As modificações na comunidade após a certificação”, a entrevistada 1, ressalta *“a principal mudança após a certificação está no fato de que a comunidade hoje está ciente para reivindicar seus direitos como quilombola, buscando sempre melhoria para a comunidade.”* A entrevistada 2, por outro lado, infere *“não percebo maiores mudanças na comunidade após sua certificação, as políticas existem, mas ainda estão meio que apenas no papel. Conheço tão somente relatos concretos de acessibilidade ao pagamento mínimo nas contas de energia e a bolsa universitária.”* Do mesmo modo, a entrevistada 3 responde que *“poucas mudanças ocorreram, uma vez que alguns moradores não têm conhecimento aprofundado do que vem a ser um sujeito quilombola”*. A entrevistada 4 cita que *“alguns estudantes já estão tendo direito a bolsas de auxílio através da certificação.”*

Uma questão bastante pertinente para a investigação diz respeito ao “Respeito à identidade de escola quilombola”, tendo como resposta da entrevistada 1 *“a escola vem buscando novos recursos para implementar um trabalho de qualidade, o principal desafio é*

que, na maioria das vezes, a comunidade não colabora e não participa.” Para a entrevistada 2,

Tenho respeitado a identidade quilombola local, mas não implemento um trabalho pedagógico, acredito, o quanto necessário. Preciso me despertar bem mais para tal, contudo, entendo que a Secretaria Municipal deve oferecer formações e materiais didáticos nesse contexto. [...] Ainda nos defrontamos com famílias que não se aceitam quilombolas. E aí? Não se faz necessário estudantes, funcionários, pais e responsáveis, equipe gestora e coordenação pedagógica se inteirar cada vez mais dessa temática: comunidade e certificação quilombola?

(Professora da Escola Municipal Bandeirante)

Importante reconhecer as nossas limitações enquanto formadores de opinião, enquanto mediadores do conhecimento, ajudando nossos estudantes a enxergar as relações que permeiam o nosso cotidiano. A entrevistada 3 diz que *“a escola tem conseguido respeitar a identidade de escola quilombola através da promoção de palestras e reuniões, mas referencia os desafios, a resistência de alguns e a falta de recursos para colaborar com o processo formativo de reconhecimento da identidade quilombola.”* A entrevistada 4 salienta *“a escola não tem um programa voltado para atender apenas os quilombolas, trabalha sim com a identidade deles, valores, mas não temos um programa para eles.”*

Entendo com a última resposta que não se trata necessariamente de programa específico, mas da adoção de ações pedagógicas facilitadoras do conhecimento histórico, social, cultural, da ancestralidade, que favoreça o entendimento das relações de poder que perpassam a identidade negra, do espírito de coletividade, do saber popular e, sobretudo, das políticas afirmativas que são fruto de muita luta e que precisam ser disseminadas, a fim de fazê-las implementar no contexto das comunidades e organizações.

Para o “Conhecimento e aplicabilidade acerca das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola”, a entrevistada 1 afirma *“Na educação escolar quilombola, nos sistemas de ensino, os assuntos devem ser consolidados seguindo sempre orientações curriculares da educação básica”*. A entrevistada 2 não respondeu, a entrevistada 3 afirma *“sim, com dramatizações, peças teatrais e pintura.”* Já a entrevistada 4 diz *“Sim, trabalhando a partir da transmissão de saberes da comunidade, socializando e trocando experiências, levando sempre em conta os saberes e experiência do aluno.”*

Sobre a “Lei 10.639/03”, e como tem sido articulada a legislação com a prática em sala de aula, a entrevistada 1 diz minimamente *“essa lei estabelece as Diretrizes da Educação Nacional para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática cultural.”* A entrevistada 2 não respondeu, a 3 disse *“sim, abordando fatos históricos, fazendo excursão*

em comunidades tituladas quilombolas.” Já a entrevistada 4 acrescenta,

Não é difícil trabalhar em sala de aula essa lei, pois até então essa lei faz parte da nossa realidade, onde eu como sujeito negra e quilombola, dentro da minha própria comunidade posso estar abordando a história dos nossos antepassados, da nossa comunidade e nossa cultura e podemos vivenciar a nossa história, assim fortalecendo a nossa identidade e tendo conhecimento dos nossos direitos.

(Professora da Escola Municipal Cosme e Damião)

O termo “*eu como sujeito negra e quilombola*” é uma frase que retrata o sentimento de pertença, premissa importante, inclusive, quando se trata do trabalho com crianças em processo de formação e fortalecimento da identidade.

Partindo do exposto, cabe lembrar que a entrevistada 2 conseguiu corresponder à proposta do relato biográfico, construindo em forma textual, um apanhado acerca da sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica muito interessante, inclusive mais uma marca das trajetórias de professores do campo, com grande defasagem idade-série, que assume atividades profissionais antes de findar o processo formativo para tal, que vai aprendendo e avançando no processo de formação continuada movida pelo desejo de fazer melhor sempre e, primordialmente, com uma característica marcante que creio estar presente na prática das entrevistadas e na maioria dos profissionais que lecionam em suas comunidades que é o desejo de ver seus pares progredindo nos estudos, de vê-los tornarem-se colegas de profissão, de ver seguirem outras profissões que melhor lhes representem, de tornarem-se líderes em suas comunidades, de fazer prosseguir a luta para mudar o curso da história, de fazer ecoar vozes de liberdade cada vez mais alto, de não mais se render à subserviência por um pedaço de pão ou de terra para morar sem poder chamar de sua.

Cada resposta dada pelos professores pesquisados, tenciona algumas carências no processo educativo, de modo a atender uma proposta pedagógica mais articulada com a identidade dos povos tradicionais, carências essas perceptivas nas próprias respostas simplistas. Entendo que nós, sujeitos do campo, carregamos conosco algumas carências cumulativas desde o processo de formação inicial quando estudantes, e hoje enquanto professores e professoras, torna-se essencial a participação em políticas de formação docente em caráter inicial e continuado para que consigamos colaborar com a formação de outras pessoas e ampliar alguns saberes, sem desconsiderar, obviamente, o esforço pessoal de cada profissional. Entendemos, no entanto, que quando se trata de programas e projetos de governo as formações chegam ao chão da escola para atender a intencionalidades formuladas que, muitas vezes, surgem para silenciar cada vez mais nossas vozes subalternizadas. Em uma

concepção hegemônica, disponibilizar políticas de formação para fortalecer o trabalho de instituições em comunidades tradicionais, que alcançaram espaço por iniciativa dos próprios povos, seria instruir essas pessoas para questionar o próprio governo, para fortalecer ideologias contra hegemônicas que não são de interesse da classe dominante. Eis uma das dificuldades encontradas pelas comunidades tradicionais ainda hoje.

À esses professores, portanto, fica os votos de renovação da esperança, de fortalecimento de práticas pedagógicas cada vez mais consistentes, a fim de fortalecer o movimento que é de reflexão, de partilha, de organização social coletiva, de engajamento, de aprendizado constante, de luta por reconhecimento das diferenças e por igualdade de direitos.

4.2 Vozes discentes: da inocência ao sentimento de pertença e indignação

Tabela 4 – Perfil dos estudantes pesquisados

Escolas	Entrevistados	Gênero	Idade	Cor/ raça	Ocupação do pai/ mãe
1. Escola Municipal José Albertino dos Santos	Entrevistado 1	Feminino	10	Negra	Agricultura
	Entrevistado 2	Masculino	13	Negro	Agricultura
2. Escola Municipal Galdino de Jesus	Entrevistado 3	Masculino	8	Moreno	Funcionário do serviço de abastecimento de água (SAAE)
	Entrevistado 4	Feminino	8	Morena	Pescaria
	Entrevistado 5	Masculino	6	Moreno	Pescaria
	Entrevistado 6	Feminino	6	Morena	Vendas informais
	Entrevistado 7	Feminino	7	Morena	Pescaria
3. Escola Municipal Cosme e Damião	Entrevistado 8	Feminino	11	Morena	Agricultura
	Entrevistado 9	Masculino	12	Negro	Agricultura
	Entrevistado 10	Masculino	13	Branco	Agricultura
	Entrevistado 11	Feminino	14	Café com leite	Agricultura
	Entrevistado 12	Feminino	12	Morena	Agricultura
4. Escola Municipal Bandeirante	Entrevistado 13	Feminino	10	Morena	Agricultura
	Entrevistado 14	Feminino	11	Morena	Agricultura Vendas informais
	Entrevistado 15	Feminino	11	Morena	Agricultura
	Entrevistado 16	Feminino	10	Morena	Agricultura
	Entrevistado 17	Masculino	10	Escuro	Vendas informais
5. Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda	Entrevistado 18	Masculino	13	Não sabe a cor	Ajudante de pedreiro
	Entrevistado 19	Masculino	11	Não sabe a cor	Agricultura
	Entrevistado 20	Feminino	13	Escura	Pedreiro
	Entrevistado 21	Masculino	15	Moreno ou pardo, não sei	Vendas informais SAAE
6. Escola Municipal Maria Onofre Ferreira	Entrevistado 22	Masculino	9	Claro	Agricultura
	Entrevistado 23	Masculino	8	Moreno	Agricultura
	Entrevistado 24	Masculino	14	Claro	Agricultura
	Entrevistado 25	Masculino	11	Moreno	Agricultura
	Entrevistado 26	Feminino	11	Clara	Agricultura
	Entrevistado 27	Feminino	14	Clara	Agricultura
	Entrevistado 28	Feminino	13	Morena	Agricultura

A cada nova geração que desabrocha, as memórias são lembradas, os cenários se repetem, ainda que em novos contextos, com novas lutas, com outros sujeitos, carregando consigo a identidade de um povo, com outras lágrimas derramadas, com outros sonhos, muitas vezes, desperdiçados, com algumas frustrações, mas com a certeza das conquistas também já vistas, da convicção de que uma nova história tem sido escrita a cada dia, fruto de um projeto de reparação a todos os que foram brutalmente desrespeitados.

Com o intuito de favorecer a qualidade da pesquisa, também optamos por dialogar com alguns estudantes das seis (06) escolas pesquisadas, com opção pelos mais velhos, que estão próximos de findar o Ensino Fundamental – séries iniciais. Conforme estabelece o Ensino Fundamental de 9 anos, seriam crianças de 9 e 10 anos, que estariam no 4º e 5º anos, considerando a série na multisseriação, que é a realidade das escolas. Entretanto, como se “naturalizou” em contextos camponeses, haja vista lacunas, sobretudo nas políticas públicas que dificultam o acesso e permanência dos mesmos no cotidiano escolar, os estudantes já apresentam defasagem idade-série, estando com idades entre 10 e 15 anos, defasagem esta de até 5 anos, como é possível perceber, e ainda nas séries iniciais. É válido ressaltar, deste modo, que em uma das escolas eu entrevistei crianças menores, de 6 e 8 anos de idade, cursando 1º e 2º anos, pois esta escola não atende a séries mais elevadas, além de outra escola que acabei conversando com todos que estavam presentes no dia, a turma toda de multisérie, 1º ao 5º ano, entre 8 e 14 anos.

Após conversar com as crianças e adolescentes envolvidos na pesquisa, pude ouvir, desde a imprecisão diante do reconhecimento da identidade negra, o desconhecimento, a passividade, até manifestações de defesa para com o seu povo, a denúncia das mazelas da exploração, da escravização, desejos de luta começando a se formar naquelas crianças. Estas últimas manifestações, entretanto, mais apareceram na escola 4. Geralmente, as crianças e adolescentes entrevistados demonstravam muita timidez, salvo algumas exceções vistas, especialmente, nas escolas 2 e 4.

Para a coleta de dados da categoria estudantes, torna-se válido inferir que trabalhei com entrevista coletiva em cada escola investigada, haja vista a dificuldade que eles teriam em sistematizar as respostas por escrito. Por este motivo, geralmente, não trago as inferências associando-as a cada entrevistado, estas aparecerão de modo geral ou a cada grupo de entrevistados, por escola, sobretudo porque, de posse da gravação coletiva, torna-se complicado ouvir e relacionar cada fala à identidade de cada discente. Desse modo, as respostas dos entrevistados estarão dispostas por temáticas de abordagem, como no caso da análise da categoria professor, lembrando que nos casos em que não aparece a escola é porque

os estudantes tiveram dificuldade de discorrer sobre aquele tópico.

Uma das questões lançadas aos estudantes, em entrevista, foi sobre o “Reconhecimento da cor deles” em todas as seis (06) escolas pesquisadas, conforme explicitado na tabela acima, ao passo que as respostas variaram de escola para escola, de criança para criança, a saber: “*não sei minha cor*” (2 crianças); “*escuro*” (2 crianças); “*moreno ou pardo, não sei*” (1 criança); “*moreno*” (14 crianças); “*clara*” (04 crianças); “*negra*” (3 crianças); “*branco*” (1 criança); “*café com leite*” (1 criança). Segundo o IBGE, a pesquisa de cor ou raça é feita a partir da auto declaração, na qual as pessoas dizem como se veem, premissa essa que nem sempre corresponde à realidade quando se trata de raça da população brasileira, apesar de se considerar o direito de escolha que a auto declaração tem favorecido.

Diante do item “Número de integrantes da família”, os estudantes envolvidos afirmaram morar com famílias de 2 a 12 pessoas, entre essas compostas por pai, mãe e irmãos; mãe, avô e irmão; pai e irmão; mãe, pai e avô; mãe, pai, tio e irmãos; padrasto e irmãos, retratando assim, as novas configurações de família que tem se formado ao longo do tempo.

Quanto às “Atividades Diárias das famílias”, a maioria declarou que os pais/responsáveis trabalham com agricultura, na roça, em roldão de azeite, alguns também são empregados do SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto), pedreiro ou ajudante de pedreiro, alguns trabalham com vendas, fazem geladinho em casa para vender e no caso do Loteamento Jaqueira, alguns citaram a pesca, uma vez que o manguezal fica próximo à comunidade. Pelo que percebi as famílias trabalham para si, no seu pedaço de terra, como também em terras alheias, como empregados.

Quando a abordagem foi acerca das “Ocupações fora do ambiente escolar”, os discentes da escola 5 afirmaram que ajudam nos afazeres domésticos e fazem atividades da escola, questionei-os sobre o tempo para brincar e eles responderam que “*brincavam quando dava*”. Na escola 6 os estudantes também citaram “*a lida na roça*” enquanto atividade inerente à rotina de vida, tipo “*adubar um pé de cravo.*”, “*roçar*”, “*capinar na roça*”... alguns disseram também que “*brincam quando não estão na escola*” ou que “*pegam o livro pra ler*”.

Sobre a representação do brincar, os estudantes da escola 3 demonstraram ter menos tempo ainda para as relações com o brincar, como é possível perceber na fala do entrevistado 7 (13 anos) “*Brincar eu não brinco não, eu brincava quando eu era menor*”. Uma coisa que fica evidente no diálogo com os estudantes é que a escola não tem sido prioridade, nas

palavras deles sempre surge em primeiro lugar a representação do trabalho, mesmo com os mais novos, e nem sempre o trabalho doméstico, muitas vezes o trabalho na roça fora citado, no sentido da ajuda aos pais, como na fala de uma delas *“Quando eu sair daqui eu vou raspar mandioca”*. Questionados sobre as atividades da escola eles geralmente responderam dizendo que faziam a noite ou não faziam, ficava para a chegada na escola no dia seguinte. Para estas crianças, percebe-se uma infância mais aligeirada, na qual a adolescência se adianta com algumas características da vida adulta, da responsabilidade com os afazeres domésticos ou na lida do campo, percebi que os mais novinhos se reportavam mais ao trabalho doméstico, alguns também, na existência de irmãos, ficam cuidando dos irmãos menores para que os pais trabalhem.

Uma estudante, por exemplo, da escola 4 (11 anos), afirma que *“arruma a casa e cuida do irmão de 2 anos para a mãe trabalhar”*, quando pergunto das atividades escolares, ela afirma que as faz quando o irmão dorme. Curioso fazer um tímido recorte das relações de gênero, pois entre as crianças pesquisadas meninos também disseram lavar os pratos, varrer a casa, cuidar dos irmãos, ainda que mais tarde os meninos sejam mais direcionados para a lida na terra enquanto que as meninas cuidam dos afazeres domésticos.

Com os discentes da escola 2, que está localizada bem próximo à sede do município, o cenário mudou um pouco em algumas questões, inclusive porque a faixa etária dos entrevistados também mudou um pouco. Apesar de tão pequeninos ainda, 6 e 8 anos, como apontei anteriormente, pude ouvir, por exemplo, da entrevistada 4, sobre suas ocupações *“eu limpo a casa, lavo os pratos, limpo o banheiro, a sala, a cozinha, os quartos, dobro a roupa, e também tem umas vez que eu lavo umas roupa minha e também do meu irmão.”* O irmão e o primo que convivem com ela tem respectivamente 9 e 11 anos, segundo ela eles jogam bola enquanto ela cuida dos afazeres domésticos. Perguntei se ela tem tempo para brincar e ela respondeu que sim, que brinca *“a noite e de manhãzinha”*. Outra aluna ressaltou que além dos afazeres domésticos ela faz comida quando a mãe sai, *“eu brinco, barro a casa, eu forro a cama, coloco o mosquiteiro, faço macarrão com caldo de knor, arroz com caldo de knor e também macarrão temperado.”* Outra aluna, ao ouvir o depoimento, diz *“eu faço café, frito galinha, frito ovo, um bocado de coisa de comida.”* Um dos alunos diz *“eu barro a casa, forro minha cama, lavo os pratos.”*

Sobre *“As conversas de família acerca da identidade quilombola”*, entrevistados da escola 5 afirmam *“Mainha me disse que foi quando os escravos fugiram e passaram a morar em um lugar aí deram o nome daquele lugar de quilombo.”* *“Quilombo era uma tribo pra onde os escravos iam quando fugiam.”* *“Os africano não é aquelas pessoas negra que tem*

vezes que é explorado pra trabalhar?” Na escola 3, os estudantes disseram que os pais conversam a respeito, mas não disseram o que conversam. Na escola 2, a entrevistada 1 disse que o avô sabia de muita coisa, mas não conversava em casa com ela e ela falou que o avô conversa com os colegas dele e muitas vezes ela está ocupada e não ouve.

Um aspecto que chamou a atenção, a meu ver, é que quando questionados sobre “A comunidade quilombola”, eles associavam logo à ideia do “*escravo*” e das mazelas da época da escravidão, entendi que isto, para eles, é o que há de mais representativo em meio às características do povo negro, houve momentos também em que eles citavam idosos da comunidade como se esses idosos fossem descendentes de quilombolas, mas eles não se incluíam, aí eu provocava sobre a descendência deles e eles concordavam que também eram descendentes. Os estudantes da escola 5 citaram marcas da escravidão já vistas no povoado, são passagens de experiências vividas e contadas por pessoas mais velhas que têm favorecido o entendimento deles diante da história do seu povo, das mazelas sofridas, do lugar social em que ocupam.

Por outro lado, cabe chamar a atenção ao cuidado com a formação do pequeninos, a fim de não incutir nestes o sentimento de diminuição das capacidades, reforçando o estigma do negro enquanto menos capaz, menos bonito, camuflando valores de um povo para atender a uma premissa constituída historicamente pela hegemonia do branco, europeu enquanto detentor de capacidades estritamente melhores. Necessário se faz, neste sentido, desenvolver em nossas crianças a noção de pertencimento e a responsabilidade pela continuidade da luta, da certeza do seu valor enquanto negro, entendendo que estes não descendem de escravos, mas de pessoas que foram escravizadas no passado e que até hoje sentem as marcas dessa escravidão e lutam por um novo rumo na história do seu povo. “*Ê pró, eu carrego até paredão de carro, eu carreguei um e ganhei R\$ 2,00*”, foi a última fala de um dos entrevistados da escola 6, quando conversávamos sobre identidade quilombola.

Diante do questionamento acerca de “O que vem a ser uma comunidade quilombola”, os discentes da escola 3 inferiram “*Muito trabalho*” “*Agricultura*” “*Escravidão*”. Ao sugerir que falassem uma palavra para definir o que é ser quilombola, alguns pontuaram “*pessoa escura*”, “*descendente*” “*quilombola é ser escravo*”. Para esta última eu questionei “*Você é escrava?*” e ela respondeu “*Não*”, eu tentei mostrar-lhe que ela era quilombola, mas não era escrava. Daí surgiram alguns questionamentos por parte deles ainda diante do que viria a representar uma pessoa quilombola, a saber “*Por que a pessoa tem agricultura?*” “*Por que a pessoa é moreno?*” “*Por que a pessoa está precisando trabalhar?*” Eu expliquei para eles a diferença de ser quilombola e ser escravo, mas ficou muito claro que alguns destes meninos e

meninas não têm convicção do que representa realmente uma comunidade quilombola, além de estar muito presente para eles a representação do escravo ao se falar em identidade negra. Ainda que seja importante conhecer a história do seu povo, necessário se faz que as crianças e adolescentes aprendam a se reconhecerem por outros ângulos que não apenas o da escravidão, a fim de não concordar com a história contada através dos livros didáticos como se essa representação negativa do negro enquanto subalterno, explorado, tivesse que continuar tão presente na sua representação. Lembro-me de uma fala de uma pessoa dessa comunidade que ressaltou não conversar com as crianças em casa sobre a certificação da comunidade, sobre a história do seu povo, fato que aumenta a responsabilidade da escola, no sentido de pôr em prática esta discussão, no sentido de estreitar os laços com a associação local, a fim de fazê-los compreender o lugar que estes ocupam, as relações que permeiam o território que ocupam.

Em conversa com os discentes da escola 4, pude perceber que eles demonstraram mais desenvoltura e precisão nas respostas, são menos retraídos, conhecem bastante acerca da história contada nos livros e casos da comunidade também, mas novamente a imagem dos escravizados é o que vem a tona durante todo o diálogo. *“Antigamente, os africanos eram comprados e faziam eles de escravos.”* *“Os africanos apanhavam dos brancos, algumas vezes eles até morriam”.* *“Eu sei que antigamente os donos de fazenda compravam os africanos para trabalhar na lavoura de café”.* *“Eu sei também que alguns vinham da África e morriam de doenças.”* *“Os africanos vendiam sua alma pela moradia e pela comida”.* *“Muitos morriam no tronco”.* *“Eu sei também que alguns homens branco abusavam de mulher negra e quando os filhos nasciam eles tomavam para criar e criava como escravo.”* *“Batiam nos negros com corrente”.* Nesta escola, os estudantes demonstraram ter noção do que vem a ser um descendente. Falaram sobre uma árvore que tinha perto da escola que os escravos eram colocados para apanhar quando fugiam. Ainda que um ou outro estudante saiba mais ou menos acerca das relações que permeiam a comunidade quilombola, no geral eles respondem aos questionamentos de modo mais coerente. *“Para mim, uma comunidade quilombola é que já moraram por aqui e que tem gente que ainda é descendente de escravo.”* *“Pra mim, comunidade quilombola é um grupo de negros que lutam pelos seus direitos.”* *“Na minha opinião, é quando as famílias de escravos lutam contra a escravidão.”*

Conversei também com estudantes da escola 2. Uma das estudantes iniciou o diálogo dizendo que não sabia de muita coisa não, que o seu avô já havia ido à escola conversar com a turma, mas que ela havia esquecido muita coisa. *“Para mim a comunidade quilombola é uma comunidade que tem muitas pessoas da origem negra, e aqui tem essas pessoas, a maioria são negras.”* *“Para mim quilombola é morar na roça.”* Demonstraram bastante timidez, não

falaram muita coisa, o pouco que eles falaram, foi reportando-se também a escravização das pessoas.

Entrevistados da escola 6, por sua vez, reportaram-se a quilombo que, segundo eles, “*tem negro*”, “*escravos, que trabalha no sol quente*”, os outros ficaram quietos, quando eu comecei a falar algumas coisas eles iam ajudando, mas assim como nas outras escolas, o que mais aparece nas falas deles é a lembrança das pessoas escravizadas, acompanhando a leitura dos livros didáticos.

Questionados, ainda, acerca do que eles sabem sobre os “Africanos e seus descendentes”, entrevistados da escola 6 acrescentam “*são pessoas morenas e claras*”, “*é a pessoa que tem amizade com outra*”, “*que briga com outra só falta matar*”, outro afirmou que “*os africanos vieram da África*”, senti um distanciamento maior dessa escola com a identidade quilombola, apesar de, depois de questionados sobre a comunidade ser quilombola, ouvir um entrevistado dizer que “*a pró já havia falado*”, ou que “*o pai já havia comentado*”. Sobre o que significa morar em uma comunidade quilombola, o silêncio imperou.

Falar da escola 6 me impele a retomar o contexto no qual esta escola encontra-se inserida para facilitar, muitas vezes, o entendimento sobre o perfil das pessoas que lá se encontram e a relação destes com o título de comunidade quilombola, de escola quilombola. Esta instituição encontra-se no interior de uma fazenda e fora construída pelo proprietário da fazenda para servir aos filhos dos funcionários que, ao solicitar apoio da prefeitura recebeu uma professora do serviço público municipal, assim como a auxiliar escolar (esta função coube à esposa do gerente da Fazenda. Ambos trabalham e moram no local). Muitos Professores já passaram por lá, inclusive eu, em 1999, ano de admissão na Prefeitura Municipal de Valença, em uma época que nem se comentava acerca da identidade quilombola. A certificação só ocorreu em 2009. Atualmente a professora é a filha do funcionário que gerencia a fazenda. Na comunidade do entorno da escola e mesmo da fazenda, é válido ressaltar, não existe associação de moradores, fato que, creio eu, seja o maior dificultador para que os moradores compreendam as relações que perpassam pela identidade e certificação quilombola. Em reunião de pais/responsáveis nesta escola eu ouvi das mães que não sabiam que a escola e a comunidade era quilombola, portanto, não se pode sequer esperar que a comunidade se comporte como tal ou dialogue com a escola, no sentido da implementação de uma proposta pedagógica que melhor se aproxime de suas raízes. Pelo que percebo, a escola entrou no rol das comunidades quilombolas por estar em posição geográfica relativamente próxima às outras comunidades, entretanto, como não existe associação para fazer o trabalho de formação e conscientização as pessoas continuaram

desconhecendo o processo.

Os estudantes da escola 2, diferente da maioria das escolas, demonstraram bastante desenvoltura para conversar, não apresentaram timidez alguma, inclusive também me faziam perguntas. No entanto, questionados sobre o que seriam Africanos, o que eles entendem por comunidade quilombola, sobre ser quilombola, as respostas foram todas negativas, demonstrando o desconhecimento acerca do assunto. Perguntei se os pais deles participavam da associação de moradores e todos disseram que não sabiam, que os pais não falam para eles a respeito. *“A prefeitura não ensina sobre isso não, ensina matemática, português.”* Perguntados se eles moram em uma comunidade quilombola um deles responde *“Eu moro aqui mesmo.”*

Acerca da abordagem sobre “Continuidade dos estudos”, uma aluna da escola 5 chama a atenção, *“Painho disse que enquanto eu tiver morando com ele eu não desisto tão cedo de estudar porque ele quer me dar o estudo que ele nunca teve.”* É uma frase que nos dá esperança em ouvir, e muito escutada no contexto das comunidades do campo, haja vista o histórico de falta de oportunidades diante da trajetória escolar que faz com que os pais desejem dar um futuro diferente para seus filhos. Vale ressaltar que esta é uma das escolas de mais fácil acesso para Cajaíba e para a sede do município, fato que favorece os estudantes darem continuidade aos estudos, ainda que tenham que conviver com os problemas envolvendo transporte escolar e as más condições da estrada. Ou seja, apesar das adversidades, a localização ainda permite aos jovens desta escola não desistir dos estudos.

Por outro lado, os estudantes da escola 3, escola esta que fica em Aroeira, com o acesso mais difícil até o povoado de Cajaíba e à sede do município, dada as condições da estrada, respondem *“Meu pai disse que eu só ia estudar aqui, que eu não ia estudar em Cajaíba não.”* *“Meu pai também disse que eu só ia estudar esse ano, ele disse que as estrada tá ruim, e tem vez que não tem carro como é que a gente vai levantar 4:00 horas da manhã, pra ir pro ponto chegar lá 5:30 horas, pra chegar no ginásio 7:00 horas em ponto...”* Com estas frases retornamos ao histórico de dificuldades dos povos do campo em galgar a educação básica, pois ainda que alguns consigam vencer as intempéries, é preciso considerar o número de estudantes que não permanecem na Escola por conta das dificuldades encontradas no percurso, por conta das condições das políticas públicas implementadas nos municípios que, em muitos casos, surgem ou caminham de forma caótica.

Outro aspecto abordado foi a “Referência a uma atividade que tenha-os deixado orgulhosos em ser quilombola”, de modo que os entrevistados da escola 5 responderam que *“lembram de uma pesquisa que fizeram, pesquisa essa de cunho bibliográfico que, inclusive,*

certa vez a professora também passou um atividade para eles perguntarem aos pais sobre a comunidade quilombola e eles perguntaram". Os estudantes da escola 4, por sua vez, citaram algumas atividades realizadas pela Professora, como "*análise de texto e vídeo sobre mercado escravo, resumo, pesquisa acerca da origem da comunidade, roda de conversa em sala.*" Uma das estudantes, com muita desenvoltura, relata, sem que eu pergunte, os castigos sofridos por homens e mulheres escravas, passagens da exploração, de abuso sexual, das mazelas para com as crianças. O nome da associação eles gritam em coro "*Associação de Pequenos Produtores Rurais de Novo Horizonte, Sarapuí e Fonte do Meio*". Citaram com orgulho sobre um trator que a associação comprou e as estratégias de uso coletivo deste.

Na escola 6, um estudante lembra que a pró já passou uma pesquisa, perguntei sobre o conteúdo que eles pesquisaram e o silêncio imperou outra vez. Perguntei também se eles são felizes ou tristes por ser quilombola e as respostas variaram entre "*a gente tem amizade com vários amigos, brinca*", "*a gente luta pela liberdade*". Alguns alunos dessa escola afirmaram andar uma hora até chegar à escola.

Os entrevistados da escola 2 dizem não lembrar se houve atividades desenvolvidas na escola sobre identidade quilombola.

Lembrando de uma "*Atividade que os tenha deixado triste em ser quilombola*", os entrevistados da escola 5 citam novamente a representação das pessoas escravizadas "*os escravos trabalhava dia e noite, debaixo de sol quente, de trovões*", "*eles (os escravos) tinha vezes que não comia, não bebia, trabalhava muito, eu achava assim que pra eles era uma vida muito difícil, tinha muitas pessoas que pariam e vendiam os filhos*", "*quando eles (pessoas que detinham o poder diante dos escravos) batiam nos escravos, ficava dia e noite trabalhando e não podiam estudar*". Lembravam bastante dos castigos direcionados às pessoas escravizadas. Os entrevistados da escola 4 reportam-se outra vez aos castigos sofridos pelas pessoas escravizadas. Se lembraram da novela *Escrava Isaura*, que me parece que estava reprisando no período da entrevista, e começaram a contar a novela com detalhes, todos conheciam, e demonstraram empolgação.

Por conseguinte, à essas crianças fica o desejo da mais coerente orientação, no sentido de conhecer a verdadeira história do seu povo, do despertar para o pertencimento diante da sua identidade, para a continuidade da luta, na certeza do lugar que o seu povo tem ocupado na sociedade e, dos direitos assegurados após manifestações de insatisfação, de indignação, de reescrita da história, direitos esses que precisam ser respeitados, reconhecidos, assegurados coletivamente.

4.3 Para além do espaço escolar: ponto de vista de pais e/ou responsáveis e comunidade externa

Tabela 5 – Perfil dos pais e/ou responsáveis e comunidade externa

Entrevistados	Gênero	Participação na associação de moradores
Entrevistado 1	Feminino	Não
Entrevistado 2	Feminino	Sim
Entrevistado 3	Masculino	Sim
Entrevistado 4	Masculino	Sim
Entrevistado 5	Masculino	Não
Entrevistado 6	Feminino	Sim
Entrevistado 7	Masculino	Sim

Eis aqui algumas identidades, memórias que afloram, números que representam o contexto de homens e mulheres que compõem o campo brasileiro, um campo de possibilidades que dentre tantos povos guardam memórias do povo quilombola, sujeitos de inúmeras representações, mas, primordialmente, marcado por um cenário de exploração, de crueldade, de invisibilidade ao longo da história, sujeitos que têm tentado a todo custo galgar um novo rumo para a história do seu povo.

Inerente ao processo de coleta de dados me foi dada a oportunidade de participar de reuniões de pais/ responsáveis nas escolas referenciadas na pesquisa, de modo que o grupo gestor disponibilizou espaço para que eu pudesse, em cada escola, apresentar a pesquisa e indagá-los diante de como eles se veem enquanto quilombolas, conforme explicitarei nas trilhas metodológicas. Neste sentido, posso salientar a percepção de certa fragilidade no quesito “Organização coletiva” das comunidades, ao passo que, grosso modo, os cenários se repetem em cada povoado. Percebi que nem todas as pessoas que estavam nas reuniões participam das associações locais, e daqueles que não participam, muitos não têm claramente a ideia do que vem a ser um sujeito quilombola, parte das pessoas também não concorda com o processo de titulação das terras, haja vista que alguns já possuem terras em seu poder, sentindo-se inseguros em aderirem à titulação das terras e outros também não se reconhecem enquanto sujeitos de identidade quilombola. Ao provocá-los, pude perceber um grande interesse pelos benefícios diante das políticas afirmativas que a certificação pode oferecer, assertiva que, muitas vezes, vinha acompanhada de críticas, haja vista a não obtenção de determinado benefício ainda, muitas vezes, benefícios individuais, bem como diante da má atuação de pessoas das associações. Senti falta do enfoque acerca da importância das especificidades

históricas, sociais, culturais, políticas, de raça, mas quando questionados, afirmavam ser importante trabalhar com as novas gerações estes conceitos.

No quesito “Identidade quilombola”, destaco o entrevistado 4, um senhor de aproximadamente 85 anos (ele não tem certeza de sua idade), quando questionado sobre o fato da comunidade ser quilombola, sobre o que ele sabia a respeito, este afirmou “*isso aí eu não entendo não, eu não sei explicar.*” A irmã dele que estava por perto, neste momento, aponta “*Tem uma pessoa que quando chegar vai lhe explicar melhor porque é da associação, é filho dele e sabe.*” Este senhor a que ela se referia fez parte da fundação da associação que, segundo ele, tem aproximadamente 17 anos, além de duas outras tentativas de formação de outras associações.

O entrevistado 3 contribuiu bastante para a pesquisa, pessoa muito solícita, com vasto conhecimento histórico e cultural acerca da identidade da comunidade, morador de Novo Horizonte I, nascido e criado em Sarapuí, com 69 anos de idade, pai de doze (12) filhos, membro da Associação e parceiro da escola.

Eu sei porque eu ficava observando o que os mais velho falava. Meu tataravô foi escravo, então eu via meu pai, meu avô falarem e eu aprendi. A igreja de Sarapuí foi feita na época dos escravos, foi feita de tijolinho, e o cimento é de óleo de baleia e de óleo de bacalhau. Numa fazenda que tem ali foi aplicado os escrivão, que até sobrado assoalhado era ali na ponte da curva, ali era o sobrado que os escravos ficava lá em cima, embaixo era um local enorme e largo que existia as casas das pessoas, cada um vão que tinha um quarto, uma cozinha, o local cabia de 100 a 200 pessoas, era um engenho, fazia rapadura, depois ficou sendo um roldão depois ele derrubou o sobrado [...], ali tinha um tacho de bronze que eu vi com esses olhos que a terra há de comer, e esse tacho sumiu. Os escravos era amarrado na corrente no pé. As escravas vinha dia de domingo com os filhos no surracão, ficava no Pau que Ronca com corrente no pé, depois voltava.

(Membro da comunidade Novo Horizonte 1)

O Sr. explica o local com detalhes onde os escravos eram mortos e jogados, hoje fica abaixo de uma ponte na conhecida cachoeira do Canta Galo, “*lá ainda tem uma parede de tijolinho, nada entra ali dentro, é cercado, tem quatro pé de gameleira e é no meio.*” Transcrevo uma fala do entrevistado que demonstra a sua visão de mundo, a análise acerca do seu lugar de fala de negro, pobre, a revolta do quanto teve seus direitos ceifados diante do descaso para com o seu povo.

Se não existir uma associação o governo não sabe o que é que tá existindo aqui, o que tá precisando aqui, de uns 20 anos pra cá, as melhoria que aconteceu aqui, essa energia, depois que Lula entrou muitas melhorias chegou para nós, essa semana eu discuti com um mangangão lá no bando, esculhambando Lula eu parti pra cima dele, daqui a pouco tinha um bocado me apoiando, [...] eu falei, foi o presidente que olhou

que existia pobreza, essa maioria que odeia o pobre, odeia o negro, que de primeiro o negro não tinha faculdade, não podia estudar, eu não estudei porque não tinha escola, era só pra rico, pra ir no médico era preciso estar debaixo do sobaco do patrão, a minha mãe e meu pai não tinha nem documento, não tinha registro, era tudo difícil naquela época. E aquele cidadão no banco abaixou a cabeça e saiu. Eles querem que volte é o tempo da escravidão.

(Membro da comunidade Novo Horizonte 1)

Questionei o entrevistado 5 sobre a descendência das pessoas e segundo ele “[...] *é, as pesquisas que eles fizeram na época é quilombola né, na realidade não era a origem mesmo, mas Sarapuí é, então faz parte tudo de uma comunidade só né, aí ajeitou e conseguiu implantar esse ‘projeto’ quilombola.*” Pergunto sobre os benefícios de ser comunidade quilombola e, segundo ele, a comunidade precisava de energia elétrica e “*o presidente disse que se registrar como quilombola fica mais fácil de vim a energia.*” Agora eles estão lutando por um cemitério porque apenas Sarapuí possui cemitério. Perguntei se tinha jovens na universidade e ele falou que tinha “*uma sobrinha que estuda em Cruz das Almas porque é quilombola*”. Perguntei se a comunidade se reconhece quilombola e ele responde “*ahh, com certeza, aqui são bem conhecidos que é registrado como quilombola, eles sabe, o povo tá ciente dessas coisa aí*”.

Questionando essa entrevistada 2 sobre o fato da comunidade ser certificada quilombola, a mesma infere que “*tem esse título né, tem esse título de quilombola, mas é como se não tivesse*”, pergunto o porquê e ela continua “*a gente não recebe o que é pra nossa comunidade receber, a gente não tem o que a gente deveria ter, educação melhor, saúde, o ambiente escolar, estrada [...], não vi mudar nada.*” Perguntei se tinha jovens na universidade e ela responde

Eu não sei se ele foi beneficiado pelo título de quilombola, mas o ex-presidente da associação que foi para a universidade. [...] tem um outro rapaz também que ele veio buscar a documentação para levar para a universidade, parece que levou para Vitória, ele mora lá, ficou de voltar porque o acordo que a associação faz é de que dá a documentação, mas que eles possam vim participar das reuniões da associação, dar um retorno, uma satisfação, e desse não teve retorno nenhum. [...] aí agora já serviu de novo a documentação para outra pessoa que a família é daqui, mas vive em Cajaíba.”

(Membro da comunidade de Sarapuí)

Ela chama a atenção também sobre um benefício que os jovens quilombolas da universidade recebem. Pergunto se ela se reconhece quilombola, ela sorri e responde

Eu acho que sim viu, acho não, eu me reconheço, certa vez eu fui numa palestra lá no Novo Horizonte e a professora de história que veio palestrar falou que para ser quilombola teria que ter estruturas passadas né, estruturas em pé e restos de estrutura,

de coisa, precisava também ter a cultura, ter a união é principal, e ser descendente, ou de negros ou de índios, quem tivesse passado pela aquela região, e como aqui a maioria foi negro que se apoderou da maioria das terras, a comunidade toda é praticamente negro, por isso que eu me considero. [...] Agora o que eu acho que não tem aqui é união, a cultura também que se perdeu né, no decorrer do tempo...

(Membro da comunidade de Sarapuí)

Um aspecto que me chamou bastante a atenção no contexto das escolas pesquisadas foi a comunidade do Loteamento Jaqueira, onde se localiza a Escola Municipal Galdino de Jesus. Esta comunidade, aos olhos dos moradores de Maricoabo, sugere dúvidas quanto ao seu processo de certificação, haja vista não ser conhecido ao longo da história do lugar, histórico de quilombos, sendo esta a comunidade que para mim gerava maior ansiedade em buscar respostas. Quem é de Maricoabo viu nascer o Loteamento Jaqueira, primordialmente com a migração de pessoas da cidade de Valença para lá, sem traços quilombolas característicos. Em conversa com uma pessoa da associação local, o entrevistado 7, este explicou que o processo de busca por uma certificação quilombola surgiu a partir do momento em que uma família da comunidade de Sarapuí, comunidade quilombola com muitos traços característicos ao longo da história, migra para o loteamento e fixa residência, iniciando-se a partir dessa família o interesse e motivação dos outros membros da comunidade para a busca pelo processo de certificação. Foi na escola dessa comunidade, participando de uma reunião de pais, que ouvi vozes do tipo “*vamos acabar logo com essa reunião*” ou “*eu é que não sou quilombola*”, frases que eu, enquanto pesquisadora, não esperava ouvir, mas que passo a entender a partir do momento em que fico sabendo um pouco mais acerca do histórico da comunidade. Para este aspecto, torna-se válido recuperar que o Decreto 6.040/2007 apoia a certificação da comunidade, neste sentido, quando assegura em seu artigo 2º, inciso II,

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

No entanto, com o cenário atual de insegurança por conta dos constantes ataques às políticas afirmativas em favor de grupos minoritários, já não se sabe até quando poderemos nos embasar legalmente nesses direitos coletivos conquistados que tanto tem incomodado alguns interesses de ordem mais particular e/ou de organizações contrárias que visam tão somente a concentração de riquezas nas mãos de poucos.

Outro destaque que reitero diz respeito ao relevante papel que as associações representam, pois no contexto das comunidades quilombolas, estas entidades têm o poder de facilitar o processo de conscientização destes sujeitos frente a sua identidade quilombola, bem como contribuir para o processo de organização coletiva, no sentido da busca de políticas que favoreçam o bem-estar da comunidade. Esta assertiva, por sua vez, pode ser comprovada, inclusive, na fala de algumas pessoas mais envolvidas nas reuniões das associações, quando inferem sobre o seu orgulho em ser negro, em ser quilombola, sobre a necessidade da luta, de uma educação que privilegie o fazer pedagógico contextualizado com a condição histórica, social, política, da comunidade, penso que um dos aspectos que dificulta o reconhecimento da identidade quilombola por parte de todos seja, justamente, a não participação de alguns nas associações, ou mesmo a frágil atuação de algumas gerências.

Diante da abordagem “Ensinaamentos para com os filhos”, o entrevistado 5 diz *“pelo menos eu com meus filhos eu sobre isso aí eu não converso não, mas eu não sei que a mãe deles conversa, as vezes algum pais deve conversar mais alguns filhos né, mas...”*

Sobre a “Titulação das terras” o entrevistado 5 responde *“aqui ainda não, não veio ninguém aqui ainda fazer isso aí ainda não, isso aí também a associação ajuda, mas isso aí também, eu acho que se as pessoas quiser vai na prefeitura e consegue [...] segundo eu vi falar que pra tomar empréstimo no banco tem que a terra ser titulada, aí o governo tá fazendo isso aí.”*

Analisando o depoimento do Sr., entrevistado 5, fica a certeza da preocupação com o bem-estar da comunidade, no sentido de estar buscando melhorias para a população, colaborando com o bem comum, no entanto, no que diz respeito às questões de identidade da comunidade alguns aspectos transmitem insegurança para quem os ouve, no sentido do envolvimento, do sentimento de pertencimento, dos conhecimentos construídos e passados de geração a geração, aspectos estes que se espera encontrar mais ativamente em uma comunidade quilombola. Atento também para a importância da atuação da associação, no sentido dos esclarecimentos, haja vista que na fala do entrevistado alguns elementos apontam para a desinformação ou informações desencontradas, ficando a impressão do entendimento de que a certificação traria apenas alguns benefícios importantes para a comunidade.

Ainda sobre a titulação de terras, a entrevistada 2 acrescenta

Aqui a maioria das pessoas tem títulos individuais porque comprou a terra. [...] Essa titulação, pelo que a associação falou, tem q ter a titulação coletiva, essa titulação ia ser um título de terra só para toda comunidade, porém quem tivesse o seu, o seu

mesmo não ia dividir com ninguém, só ia se apoderar daquelas terras as pessoas que tivessem hoje aqui, não tivesse parentesco de ninguém que viesse de fora e se alojou né naquela comunidade, essas não ia entrar no título coletivo, essas terras o governo ia comprar e ia ficar pra comunidade, só ia ficar ali se a comunidade permitisse que ela ficasse, senão ia ter que sair, se o quilombola tem uma terra, essa terra não entra na divisão, ela fica para a pessoa, ele recebe o título coletivo, mas não recebe mais um pedaço, ele já fica com a sua terra lá. Agora aquelas terras das fazendas que foram tomadas porque foram vendida a preço de banana, aí ficou aquele dono com aquela área imensa, sendo que os outros tinha parte, a minha família tinha parte, aí sim, aquela terra ali vai voltar para você, isso que eu ouvi da associação, mas as pessoas pensam que vai tomar a terra deles, qualquer um vai invadir...

(Membro da comunidade de Sarapuí)

Quanto à “Parceria da escola com a comunidade”, o entrevistado 3 falou sobre a conquista de ter uma escola, disse da proximidade da associação com a escola, segundo ele “duas irmãs”, da alegria em dizer que participou de uma roda de conversa com os estudantes da escola para falar sobre os saberes que ele conseguiu construir, sobre o seu povo. Questionado sobre o fato de estar diminuindo o número de alunos na escola ele acrescenta

Eu acho que tá existindo pouco aluno agora porque da maneira da gente viver aqui, porque se eu mesmo tivesse terra pra botar eles, eles ficava aqui, mas não tem, aí eles sai para trabalhar fora, aí leva os filhos. Eu só tenho um pedacinho de terra que meu pai deixou, os meus filhos estão em Salvador, em Santa Catarina. [...] A nossa região aqui é quilombola e ela só não tá mais fortalecida porque o pessoal se há de fortalecer, sai.

(Membro da comunidade de Novo Horizonte I)

Questionada acerca da “Relação entre a associação e a escola”, a entrevistada 6 acrescenta

É muito boa, a professora mesmo aqui é da associação, aí muitas vezes vai nas atividades das crianças cobrando sobre a participação da escola, da comunidade com a associação, com esse trabalho das meninas, eu acredito que ajuda os pais mais a se reconhecerem, porque tem gente que se você perguntar não se reconhece.

(Membro da comunidade de Novo Horizonte II)

Ainda sobre as pessoas se reconhecerem ou não, ela infere que no Novo Horizonte II

As pessoas se reconhecem quilombolas, como eu não nasci e me criei aqui, vim para cá já adolescente, quando me casei, eu ouço as pessoas falarem sobre coisas que aconteceram antigamente, que aconteceram em Sarapuí [...], tem gente que a gente vê que tem aquele orgulho de ser quilombola, de morar aqui, mas tem gente que não.

(Membro da comunidade de Novo Horizonte II)

A entrevistada 2 fala que acha que a escola trabalha pouco com a história de Sarapuí, que ela mesmo não sabe de muita coisa para passar para as crianças, que certa vez chegou um almanaque para a escola, mas que era geral, falava das comunidades quilombolas, mas não se referia à comunidade de Sarapuí, e que era importante as crianças conhecerem a história da sua comunidade.

Diante da “Participação da comunidade na associação”, segundo uma mãe de aluno do Novo Horizonte II, a entrevistada 6, a associação de lá tinha muita gente, mas com o passar do tempo foi diminuindo e agora tem poucas pessoas, questionando-a sobre os motivos, esta afirma que as pessoas querem ver mais resultados, como não vê, vão se afastando, *“aqui é uma comunidade quilombola, que deveria ter alguns benefício e não tem, a comunidade não tem água, lazer adequado, estrada, atendimento médico...”*. Ela faz referência à comunidade da Ponte do Meio que é uma comunidade muito carente, não tem escola, a maioria das casas é de taipa, não tem atendimento médico e existem muitos casos de leishmaniose, as crianças estudam no município vizinho de Taperoá, dada a proximidade, esta comunidade não fora pesquisada porque o meu foco maior era as escolas e lá não possui escola. Outra fala que chama a atenção é *“os meninos que estudam no ensino médio em Valença desistiram de estudar porque está sem transporte, tem duas (2) que o pai está levando de moto, tem duas (2) que dorme em Valença e o restante desistiu.”* São políticas públicas sob o descaso do poder público, situação que vem ocorrendo em todo o campo do município de Valença no momento da pesquisa, envolvendo as escolas de ensino médio, sob autarquia estadual, os motoristas que fazem o transporte dos estudantes estavam com as atividades paralisadas por falta de pagamento.

Segundo o entrevistado 3, a associação do Novo Horizonte I foi a primeira formada, tinha muita gente, mas depois dividiu e as comunidades foi fundando outras associações, hoje a associação do Novo Horizonte I tem cerca de trinta (30) famílias.

Outra questão curiosa que surgiu, em entrevista a uma mãe de estudante da escola Ataliba Pereira Lacerda/ comunidade Sarapuí, membro da associação, a entrevistada 2, é a informação de que três (03) comunidades (Sarapuí, Novo Horizonte II e Ponte do Meio) pertencem a uma mesma associação, inclusive são comunidades distantes, e na comunidade de Sarapuí, dentre 80 famílias que compõem a comunidade, segundo ela, apenas quatro famílias participam da associação atualmente, sendo que uma das famílias está morando fora. Não conheço os motivos pelos quais se constituiu este formato, talvez a pequena adesão das famílias tenha relação, mas entendo aí que talvez esta seja uma dificuldade, inclusive esta mesma mãe retrata a dificuldade em se deslocar para a comunidade do Novo Horizonte para

participar das reuniões, haja vista que estas geralmente ocorrem lá. Instigando a entrevistada, esta afirma que a comunidade de Sarapuí não está satisfeita com o fato de a associação abarcar mais de uma comunidade, fala de alguns aspectos relativos à má gerência também, faz referência a benefícios que chegam apenas para o Novo Horizonte, questões estas que precisam de maior cuidado e atenção, visando minimização dos conflitos.

Logo, percebe-se nas falas dos pais/ comunidade que o cenário ainda não é homogêneo, no sentido da representação da comunidade, na defesa dos direitos de uma coletividade, no senso de pertencimento, nos objetivos comuns, mas o fato de serem comunidades já certificadas soma esforços positivos, talvez o investimento na liderança, no processo constante de conscientização, de esclarecimento da população, no envolvimento de todos, na parceria de todas as associações com todas as escolas, alcancem resultados favoráveis ao longo do percurso. Existem, inclusive, comunidades de municípios vizinhos bastante coesos que podem servir de exemplo, de incentivo, de inspiração para a continuação da luta, da organização coletiva, no intuito de fortalecer o grupo.

4.4 Entre o ideal e o real: uma análise de documentos oficiais

Este tópico destina-se a apresentar uma análise acerca de alguns documentos que têm a contribuir com a discussão do trabalho pedagógico em escolas quilombolas, neste caso, nas escolas quilombolas do Subsistema Educacional de Maricoabo, objeto desta investigação. Para tanto, subsidiarei minhas análises nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, no estado da Bahia; como também no conteúdo da lei número 10.639/03; no Projeto Político Pedagógico das instituições estudadas, e nele, a proposta curricular das escolas.

Art. 1º, § 1º A Educação Escolar Quilombola, na Educação Básica:

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

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

(Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola no Estado da Bahia, 2013.)

Conforme consta no trecho apresentado, o perfil de uma escola quilombola precisa diferir das demais escolas, visando atender à representação do seu povo. Aspectos inerentes às peculiaridades da comunidade precisam ser trazidos à tona, ser estudados, analisados, discutidos, passados de geração a geração, no intuito de fortalecer uma organização socialmente formada para atender a um contexto que, por um lado se homogeneíza, enquanto sujeitos de identidade comum, mas que também difere de outros contextos, de outras comunidades, requerendo assim pedagogia própria, devendo, sobretudo, “garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (Art. 1º, § 1º, inciso V, Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, 2013).

Refletindo acerca das escolas e comunidades pesquisadas, pude perceber a presença de alguns aspectos apresentados acima sendo elucidados, ainda que seja em pequena instância, recuperando, por exemplo, a fala de alguns estudantes da Escola Municipal José Albertino dos Santos, quando se reportaram à roda de conversa que ocorreu em sala de aula com um senhor da comunidade, de modo a ouvir um pouco de sua vivência e participação mais direta com as marcas do processo de escravização, também recupero a fala de estudantes da Escola Municipal Bandeirante, lembrando um trabalho de pesquisa proposto pela professora, utilizando enquanto laboratório as próprias famílias dos discentes e destaco, neste sentido, o artigo 5º, inciso XX, do mesmo documento, quando aponta enquanto um dos princípios da educação quilombola, “cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afro-brasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos “mais velhos” como fonte de conhecimento e pesquisa e como conteúdo da Educação Escolar Quilombola”.

No entanto, destaco, neste sentido, que tais ações não devem ocorrer pontualmente, são falas que ainda não aparecem em todas as escolas investigadas e muitas vezes, a frequência com que acontecem pode ainda não ser satisfatória. É preciso, pois, que a instituição de ensino quilombola se organize, no sentido de transpor para o seu planejamento anual a implementação de ações educativas que favoreçam o trato para com a aprendizagem dos saberes científicos, bem como as lutas, conquistas que se evidenciaram através de políticas públicas que precisam estar no centro das propostas curriculares em nossas escolas. Necessário se faz, dessa forma, intensificar a conquista por implementação dessas políticas no interior de cada comunidade, como também fazer a correlação destas com o contexto em que os estudantes vivenciam, sendo protagonistas de sua história e cultura, vivenciando relações,

estudando acontecimentos sociais, políticos, que envolvem o seu povo, entendendo como isso se processou na sociedade, os impactos que persistem até os dias atuais, as incoerências, intencionalidades, sobretudo em uma conjuntura política atual de ameaça constante aos direitos conquistados pelos povos tradicionais, que precisam estar no bojo da discussão para ajudar na compreensão da formação de marcos históricos a que somos submetidos e que nem sempre chegam ao nosso alcance da forma mais autêntica possível.

O artigo 2º, das Diretrizes Estaduais, infere

Cabe ao Estado e aos Municípios integrantes do sistema estadual de ensino garantir:

I – apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;

II – recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas; e

III – a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

Uma das queixas apresentadas pelas escolas estudadas é justamente a carência de apoio técnico pedagógico do poder público, ao passo que as escolas hoje têm se mantido financeiramente com os programas federais, o que é muito pouco, dada a quantidade pequena de discentes, influenciando totalmente no valor que é repassado, haja vista ser apenas uma complementação disponibilizada aos estados e municípios, além das estradas que dão acesso às comunidades, que também não favorecem, as lacunas no sistema de transporte, bem como a formação docente que ainda é deficitária. A partir do exposto, chamo a atenção, inclusive, para as próprias Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, aqui em evidência, que precisam ser conhecidas pelos docentes, haja vista a importância do processo de aquisição do conhecimento para colaborar de modo mais efetivo com a prática pedagógica em contextos quilombolas e também poder cobrar com maior embasamento dos órgãos competentes, sendo incoerente, portanto, cobrarmos uma prática docente contextualizada se o próprio professor ainda desconhece os documentos que embasam e asseguram a educação para a modalidade.

Do mesmo modo, é preciso estar ciente de que o livro didático, recurso bastante utilizado pelo corpo docente, ainda não corresponde à expectativa de uma proposta pedagógica que respeite os pressupostos da educação quilombola, deste modo, necessário se faz que os professores destas classes adquiram habilidades, criticidade e respaldo para inserir em seu planejamento novas estratégias pedagógicas capazes de suprir tais carências, inclusive de cunho político, haja vista que o livro didático continua apresentando uma leitura superficial, que tenciona mascarar aspectos da verdadeira história de exploração, desprestígio, silenciamentos, discriminação e exclusões que perpassam até os dias atuais, influentes estes que, insisto, precisam fazer parte da dinâmica das escolas quilombolas.

Dessa forma, reitero a relevância do processo formativo para os docentes, sendo importante considerar que as escolas objeto deste trabalho de pesquisa possuem um grupo gestor em comum, composto por um diretor escolar, um vice-diretor e um coordenador pedagógico, podendo este último colaborar com o processo formativo dos docentes. Entretanto, é preciso reconhecer também que estes profissionais necessitam do mesmo modo de um apoio pedagógico, ao passo que não são sujeitos de identidade quilombola, não fazem parte de uma Secretaria Municipal de Educação com coordenação específica para Educação Quilombola e que trate das especificidades desta, não dispõe ainda de uma proposta pedagógica própria para esta modalidade, além das condições para acompanhamento que continuam bastante limitadas.

O grupo gestor das escolas pesquisadas acompanha o total de onze (11) escolas que compõem o subsistema de Maricoabo, como já fora mencionado em outro tópico, sendo que, destas onze escolas, seis (06) são quilombolas, todas encontram-se em contexto campesino, sendo necessário, deste modo, reconhecer que o processo de acompanhamento também não é fácil, haja vista que são diferentes espaços, carentes de acompanhamento diário, sob reponsabilidade de um coordenador pedagógico apenas. Os encontros de coordenação pedagógica têm ocorrido na escola sede do subsistema, em Cajaíba, sendo necessário viabilizar o traslado dos professores até a referida escola, haja vista que o grupo acredita ser mais fácil do que viabilizar o traslado de todos os professores até uma das escolas quilombolas, dada a distância entre elas, além do mais, questões burocráticas, estruturais, suporte tecnológico, dentre outros, concentram-se na escola sede, sendo também este momento utilizado para os professores, após reunião, levarem os materiais adquiridos para as suas escolas, resolverem problemas de documentação, pendências funcionais, dentre outras questões.

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, dentre os princípios desta modalidade, está, no artigo 5º, inciso XV – “Reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam”. Uma das questões observadas na pesquisa refere-se à percepção de que alguns integrantes das comunidades quilombolas nem mesmo se reconhecem quilombolas, sendo necessário um trabalho de base, em colaboração entre escola e comunidade, com participação ativa das associações locais, a fim de motivá-los a entender o lugar que ocupam nesta dinâmica e a perceber-se enquanto parte do grupo que está para fortalecer a comunidade.

O artigo 6º das diretrizes trará aspectos relacionados à garantia dos princípios da educação escolar quilombola, dentre eles a construção de escolas públicas em territórios quilombolas, bem como a manutenção desses espaços físicos, considerando aspectos ambientais, econômicos, sócio educacionais, e de acessibilidade. Observando o contexto das escolas em área campesina, como é o caso das escolas quilombolas de Valença, percebe-se as carências no que tange a estrutura física, como já fora ressaltado *a priori*, com um mínimo de conforto possível, em alguns casos prédios alugados, improvisados, sem água encanada, com degradação da estrutura física, haja vista os vários anos sem reforma, além da carência diante dos recursos de uso pedagógico.

Do mesmo modo, as condições de acessibilidade, eu desconheço adaptações que tenham sido feitas nestas escolas para receber estudantes com necessidades educacionais especiais, ferindo assim um dos princípios que está presente em várias legislações de controle e organização do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras, com a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, sendo importante considerar também, neste aspecto, a necessidade de materiais pedagógicos para favorecer a aprendizagem desses sujeitos, bem como o processo de formação continuada dos profissionais que desenvolvem as habilidades e competências para com os mesmos.

Chamo a atenção também para o art. 9º, das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, que discorre sobre o calendário escolar nestas instituições, devendo este “adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério dos sistemas de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na LDB”. Para este aspecto, cabe salientar que a Secretaria Municipal de Educação de Valença ainda não alcançou tal premissa, pois o calendário escolar sempre fora o mesmo a ser cumprido por todas as escolas do município, inclusive a legislação que respalda a educação do campo também delibera neste sentido. Questões estruturais, financeiras, envolvendo transporte escolar, férias do professor, contratos de professores e pessoal de apoio, são alguns dos aspectos que têm dificultado o processo, haja vista ser mais cômodo, menos desgastante e oneroso para o município manter a unidade nas escolas, ainda que para isso desconsidere o que propõe a legislação correspondente. Deste modo, nos resta atentar para a sensibilização da equipe escolar, a fim de desenvolver um olhar cuidadoso para com o contexto no qual os estudantes encontram-se inseridos, na tentativa de ao menos minimizar qualquer tipo de incoerência que venha prejudicar o acesso e permanência dessas crianças, jovens ou mesmo adultos que compõem o cenário de nossas escolas.

O art.18, ainda das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação escolar Quilombola, aponta para a oferta da “Educação de Jovens e Adultos (EJA), devendo atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida e trabalho”. Para este aspecto, posso inferir que as comunidades quilombolas em questão não dispõem da referida modalidade de estudo, estando os jovens ou adultos destas comunidades, que possuem déficits na trajetória educativa, à mercê de um transporte escolar deficitário, em estradas vicinais carentes de manutenção, arriscando-se a realizar o trajeto diário para o colégio de ensino fundamental de séries finais mais próximo, que fica no povoado de Cajaíba, bastante distante de suas comunidades, fato que tem impactado negativamente no acesso e permanência destes sujeitos à vida escolar.

Diante do Projeto Político Pedagógico para as instituições quilombolas, as Diretrizes Curriculares Estaduais apontam,

Art. 27 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se em diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, em processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I – os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II – as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla; e

III – a possibilidade de articulação entre Escola Quilombola e instituições de Ensino Superior, devidamente apoiadas por agências de fomento à pesquisa.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas, deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Como se pode perceber no texto completo do artigo 27, é a materialização de um conjunto de ações educativas que, inclusive, são abordadas em outros artigos que compõem as referidas Diretrizes, sendo o PPP a construção coletiva das intenções da instituição, de modo a refletir o perfil da escola e dos agentes que lá estão, considerar o contexto em que ela se encontra inserida, para, a partir da realidade, traçar estratégias pedagógicas capazes de contribuir com o processo de desenvolvimento integral dos sujeitos em processo formativo, sem perder de vista o fortalecimento da identidade quilombola, a organização coletiva, a articulação com a comunidade, e os caminhos possíveis para a melhoria das condições de vida

e desenvolvimento da comunidade. Estes aspectos, por sua vez, favorecem a produção de material didático de apoio à construção de novas aprendizagens.

A escola precisa se sentir ativa dentro de uma comunidade reconhecida quilombola e ter claro que a sua função social precisa corresponder positivamente para a construção de um espaço mais equânime possível, com a garantia dos direitos que lhes asseguram a certificação e dos desafios para a implementação de políticas que ainda se constituem como ameaça para alguns.

Abro espaço, deste modo, no destaque aos pressupostos do Projeto Político Pedagógico, para situar o leitor de que o PPP das escolas investigadas fora construído em 2015, segundo análise do mesmo, com a participação das escolas e membros das comunidades envolvidas, no entanto, devido à logística da organização do trabalho pedagógico por conjuntos de escolas no município, o referido documento segue o formato unificado para as onze (11) escolas do subsistema. A estratégia utilizada foi de sistematização da proposta de modo geral, atentando para aspectos educacionais administrativos e pedagógicos relevantes das comunidades, presentes no corpo dos textos, com apresentação de quadros situacionais, intitulado “Diagnóstico da Escola”, com tratamento específico, a partir da análise de cada contexto, com destaque para as “Forças” que cada escola detém, as “Fraquezas” que cada escola detém, e “O que fazer”, que impele para o levantamento de algumas estratégias de melhoria da dinâmica escolar.

Dentre “Objetivos comuns” apresentados no PPP, e o “Plano de Ação”, também comum, para todas as escolas, destaco os problemas com as estradas vicinais que liga as escolas quilombolas, a estrutura física carente das escolas, a ausência de água encanada nas Escolas Municipais Bandeirante, Cosme e Damião e José Albertino dos Santos, impelindo-os a pedirem apoio dos vizinhos que possuem água encanada, além da Escola Galdino de Jesus que destaca as constantes suspensões no abastecimento de água da escola. Aparece também no plano de ação unificado a necessidade de sensibilização do poder público para manter a parceria com as associações de moradores dos povoados de Sarapuí, Novo Horizonte I, Novo Horizonte II e Aroeira, comunidades quilombolas, foco da pesquisa em questão.

Agrega também o PPP do Subsistema de Maricoabo memoriais de cada escola, que foram construídos com a participação ativa dos professores, abordando aspectos inerentes à constituição das escolas, caracterização das mesmas, dos povoados, alguns aspectos que ajudam a situar o leitor acerca do contexto de cada instituição, com exceção de duas (02) das escolas pesquisadas que não constam nos memoriais, a saber, a Escola Municipal Galdino de Jesus e a Escola Municipal Cosme e Damião. Deste modo, achei pertinente agregar os quatro

(04) memoriais existentes no PPP aos anexos destes escritos, visando fortalecer o processo de coleta de dados da investigação.

Optei por fazer referência, também, aos pressupostos curriculares propostos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, haja vista a relevância desta para se discutir a prática pedagógica em escolas quilombolas, entendendo-se que um currículo bem estruturado dá vida à instituição escolar, conduz à boa formação, ensina a compreender a tessitura de saberes que nos rodeiam e que, inclusive, coloca os povos tradicionais em posição de subalternização e de inferioridade. Deste modo,

Art. 30 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I – garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil e na Bahia, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II – implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, nos termos da legislação em vigor;

III – reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional e regional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que fundamentam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV – promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos espaços quilombolas;

V – garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como eixos norteadores do currículo;

VI – considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, político e pedagógico atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, de matriz africana ou não, e a proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas; e

VII – respeitar a diversidade de gênero e sexual, superando, nas escolas, o machismo e as práticas sexistas: homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas e outras.

(Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola no Estado da Bahia, 2013)

Sobre este quesito, a Secretaria Municipal de Educação de Valença, através da Coordenação de Educação do Campo, costuma viabilizar encontros com os coordenadores pedagógicos das escolas do campo, a fim de revisar os planejamentos anuais, dividido em unidades letivas, para posteriormente serem distribuídos entre as escolas. É válido ressaltar, neste sentido, que o embasamento parte de Orientações Didáticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, bem como dos Direitos de Aprendizagem do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. As escolas, por sua vez, ficam a vontade para, junto com os professores do subsistema, fazer novas adequações, inclusive as escolas quilombolas, que,

vale ressaltar, participam desse processo enquanto escolas do campo, não ocorrendo ainda um trato mais específico direcionado às escolas quilombolas. Segundo a coordenadora do Subsistema de Maricabo, os professores das escolas quilombolas podem fazer adequações posteriormente, caso o planejamento não contemple as necessidades da escola, e geralmente o fazem. Mais uma vez, volto à importância do professor agregar conhecimento suficiente para adequar o seu planejamento às necessidades de sua escola e comunidade, pois, ainda que as orientações partam de órgãos e instâncias maiores, creio que quando o professor possui as habilidades necessárias, a sala de aula passa a ser o seu laboratório e ele pode utilizar-se da autonomia que possui para ousar, criar e recriar, de modo a ensinar seus discentes a pensar, mostrando-lhes também o que se encontra nas entrelinhas do percurso.

Tive acesso aos planejamentos unificados do subsistema, e destes posso salientar que abordagens relativas às peculiaridades da identidade negra enquanto marca das comunidades quilombolas, aparecem mais explicitamente no componente curricular de História. O planejamento encontra-se em formato seriado e os professores das classes multisseriadas, como é o caso das classes quilombolas, quando recebem o planejamento, costumam agregar os conteúdos do 2º e 3º anos, bem como dos 4º e 5º anos, pois eles acreditam ser mais fácil trabalhar com as classes multisseriadas dessa forma. Trago, nesse sentido, algumas contribuições da proposta curricular das escolas para melhor exemplificar o trabalho desenvolvido nestes espaços.

1º ano

III Unidade

Objetivos

- Reconhecer como se deu a formação do povo brasileiro;
- Compreender as diferentes culturas existentes no país, advindas com os negros, índios e portugueses.

Eixo

- Conhecimento Literário e histórico

Conteúdos

- Formação do povo brasileiro
- Lei 11.645/08

2º ano

I Unidade

Objetivos

- Caracterizar os modos de vida de uma coletividade indígena e afro-brasileira que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões étnicas, econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas, identificando diferenças culturais entre o modo de vida deles e o seu;
- Refletir sobre as aproximações e diferenças entre diferentes culturas.

Eixo

- Conhecimento Natural/ Pessoal/ Social/ Afetivo

Conteúdos

- A diversidade dos povos

- Os indígenas
- Os Afrobrasileiros

II Unidade

Objetivos

- Caracterizar os modos de vida de uma coletividade indígena e afro-brasileira que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões étnicas, econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas, identificando diferenças culturais entre o modo de vida deles e o seu;
- Identificar os modos de vida de uma coletividade indígena e afro-brasileira.

Eixo

Conhecimento Literário/ Histórico

Conteúdos

Os índios e os negros
A diversidade dos povos

IV Unidade

Objetivos

- Conhecer um pouco da história da formação do povo brasileiro;
- Identificar diferenças culturais, raciais, religiosas, e atributos físicos comuns às pessoas;
- Compreender e respeitar as diferenças.

Eixo

Conhecimento Literário e Histórico

Conteúdos

Formação do Povo Brasileiro

3º ano

I Unidade

Objetivos

- Caracterizar os modos de vida de uma coletividade indígena e afro-brasileira que vive ou viveu na região, distinguindo suas dimensões étnicas, econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas, identificando diferenças culturais entre o modo de vida deles e o seu;
- Refletir sobre as aproximações e diferenças entre diferentes culturas.

Eixo

-Conhecimento Natural/Pessoal/Social/Afetivo

Conteúdos

- A diversidade dos povos
- Os indígenas
- Os Afro-brasileiros

II Unidade

Objetivos

- Analisar documentos de diferente natureza;
- Identificar documentos segundo a fonte;
- Relacionar documentos históricos e geográficos;
- Buscar informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens etc.);
- Ler imagens de diferentes portadores;
- Realizar pesquisas bibliográficas.

Eixo

Conhecimento Literário/ Histórico

Conteúdos

- Organização de informações sobre as origens dos dialetos (europeus, africanos, indígenas)
- Aldeias indígenas, seus costumes, suas tradições, sua arte, as crianças indígenas
- As crianças africanas e seus costumes
- Os costumes religiosos e a arte dos povos africanos

- Apreciação e valorização de nossas crenças e cultura (valores, ética, respeito às diferenças e diversidades)

4º ano

I Unidade

Objetivos

- Analisar o modo de vida dos africanos no Brasil;
- Adotar posicionamento crítico quanto às condições de vida a que estavam submetidos os africanos escravizados;
- Discutir sobre os principais legados dos africanos na constituição da cultura brasileira;
- Valorizar as leis e garantias criadas para os afrodescendentes como forma de reparação dos danos causados no percurso histórico;

Eixo:

Os Povos que habitaram o Brasil e suas contribuições

Conteúdos:

A escravidão no Brasil

II Unidade

Objetivos

- Conhecer os aspectos sociais, econômicos e culturais da sociedade;
- Discorrer sobre os deslocamentos e confrontos culturais, étnicos, em diversos momentos históricos nacionais.
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico;
- Discutir sobre os principais legados dos africanos na constituição da cultura brasileira;
- Valorizar as leis e garantias criadas para os afrodescendentes como forma de reparação dos danos causados no percurso histórico;
- Identificar as regiões remanescentes de quilombos no território baiano.

Eixos

- Formação dos Grupos Sociais
- Centros Urbanos e Estruturação das Sociedades.

Conteúdos

- Os Africanos e suas culturas
- Zumbi e a luta pela liberdade
- Formação do povo brasileiro e suas influências

III Unidade

Objetivos

- Valorizar o patrimônio sociocultural e a diversidade;
- Reconhecer o patrimônio sociocultural como um direito dos povos e indivíduos;
- Respeitar a diversidade das diferentes culturas
- Reconhecer as concepções dos alunos sobre liberdade e debatê-las, para que eles se reconheçam como sujeitos de suas vidas e para que percebam as interferências deles na sociedade;
- Reconhecer o significado das datas comemorativas como a independência, para o presente, ou seja, estabelecer relações entre história e memória;
- Refletir sobre os beneficiados pelo processo de independência e sobre aqueles que não tiveram as condições de vida alteradas substancialmente;
- Compreender a contribuição dos imigrantes nos aspectos socioeconômicos do Brasil;
- Entender as contribuições dos imigrantes para o desenvolvimento financeiro, industrial e tecnológico do Brasil;
- Compreender a importância dos movimentos sociais para a conquista de direitos;
- Identificar os princípios comuns que caracterizam os movimentos sociais e grupos étnicos;
- Entender as formas de organização dos movimentos sociais e grupos étnicos;
- Descrever as principais conquistas dos movimentos sociais e grupos étnicos que beneficiaram toda a sociedade;

Eixo

- Formação dos Grupos Sociais

- Os Povos que habitaram o Brasil e suas Contribuições
- Grupos Sociais e Étnicos na Organização Social

Conteúdos

- Folclore
- O Brasil e sua Independência
- Os Imigrantes
- Movimentos Sociais
- Associativismo

5º ano

I Unidade:

Objetivos:

- Compreender o núcleo social familiar, contextualizando-o com os demais grupos sociais;
- Perceber mudanças e permanências nas vivências humanas presentes em sua realidade e em outras comunidades, nos diferentes momentos históricos;
- Respeitar a diversidade das diferentes culturas religiosas;
- Conhecer as formas de dominação dos portugueses no território nacional;
- Explicar os motivos da exploração portuguesa na América;
- Analisar o modo de vida dos africanos no Brasil;
- Discutir sobre os principais legados dos africanos na constituição da cultura brasileira;
- Valorizar as leis criadas para os afrodescendentes como forma de reparação dos danos causados no percurso histórico.
- Compreender os processos históricos e geográficos na formação dos quilombos no Brasil;
- Identificar as comunidades quilombolas do Município de Valença.
- Compreender a importância dos movimentos sociais para a conquista de direitos perante a sociedade;
- Estimular intervenções individuais e coletivas contra atitudes preconceituosas, etnocêntricas e discriminatórias.

Eixo

- Formação dos Grupos Sociais
- Os Povos que Habitaram o Brasil e suas contribuições
- Grupos Sociais e Étnicos na organização social

Conteúdos

- Família, escola e comunidade
- Intolerância Religiosa
- A escravidão no Brasil
- Quilombo
- Comunidades Quilombolas do Município de Valença
- Os Movimentos Sociais
- Preconceito Racial

III Unidade

Objetivos

- Analisar, de forma crítica, as relações de poder estabelecidas nas localidades;
- Comparar as relações de poder estabelecidas entre a sua e as demais localidades;
- Entender as relações sociais, econômicas, políticas e culturais estabelecidas pela coletividade;
- Apreciar algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, característica das diferentes regiões do Brasil.

Eixo

- Formação dos Grupos Sociais

Conteúdos

- Entendimento sobre as lutas dos povos na conquista de seus espaços na sociedade: As revoltas (canudos, farroupilhas, Balaiada...)
- Contribuição dos grupos étnicos na cultura brasileira: Manifestações Culturais (Folclore)

O dia 20 de novembro também aparece nas datas comemorativas do mês de novembro. Outras pistas aparecem, ainda, em Português ou Artes, em alguns casos sem mencionar aspectos da identidade negra, mas constam, a exemplo, tipologias textuais variadas, variedades linguísticas, influência musical indígena, espanhola e africana, danças, manifestações culturais artísticas, artes visuais, diferenças culturais no município de Valença. A partir destes, sob minha análise, há muito a ser explorado, no sentido de contextualizar com a dinâmica de uma comunidade quilombola, no entanto, depende muito do envolvimento e intencionalidades do professor que está com o poder da mediação em sala de aula e pode fazer os links possíveis.

Analisando a proposta curricular acima, percebo que ela abre margem para explorar alguns temas relativos ao contexto quilombola, inclusive para atender à lei 10.639/03.

Entretanto, não posso deixar de frisar que se o professor atribui a abordagem curricular dos temas apresentados tão somente à proposta do livro didático de nossas escolas, esta deixará muitas lacunas no processo, haja vista, reitero, a falta de criticidade que muitos dos livros didáticos apresentam, com algumas informações deturpadas, mascaradas, para atender a intencionalidades que não são de interesses do povo quilombola, nem da legislação que lhes assegura direitos conquistados sob muita luta.

Percebo também que a abordagem não aparece em todas as unidades letivas no formato de conteúdos, o que me leva a referenciar a importância no trabalho pedagógico pautado primordialmente em temas geradores, sequências didáticas, sendo possível, assim, inúmeras possibilidades capazes de partir da discussão do contexto quilombola e assim explorar também outros conteúdos, outras habilidades, sempre com um foco especial no tema gerador, e isso de modo constante ao longo das unidades letivas, ainda que seja com os pequeninos, na abordagem de letras, números, palavras, por exemplo, o professor poderá partir de gêneros textuais diversos que dialoguem com a temática do negro.

Art. 32 O currículo na Educação Escolar Quilombola pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, temas geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas sejam trabalhados numa perspectiva interdisciplinar.

(Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola no Estado da Bahia, 2013)

Creio que, inclusive, o trabalho em classes multisseriadas se torne mais atrativo, se realizado na abordagem de temas geradores, projetos, dentre outros, além de menos sofrível

para o educador, retirando um pouco a preocupação com a seriação na multisseriação, como tem ocorrido ainda.

Para o quesito Gestão Democrática, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola referencia

Art. 35 O processo de gestão democrática desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá:

I – incluir, no seu colegiado gestor, representantes da comunidade quilombola na qual a escola se insere.

(Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, 2013)

Quanto à participação no colegiado gestor, que no município é intitulado de Conselho Escolar, tendo por finalidade deliberar e fiscalizar acerca de aspectos inerentes à condução pedagógico-administrativa, mas que, na prática, tem atuado pontualmente na gerência do recurso direto oriundo do governo federal, posso inferir que este possui alguns membros das comunidades quilombolas, garantindo assim a representatividade proposta pelo artigo 35º das Diretrizes Estaduais.

Art. 45 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 – a história dos quilombos na Bahia;

III – o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira;

IV – as ações afirmativas;

V – 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;

VI – 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, da Lei nº 11.645/2008 e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

(Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola, 2013)

O artigo 45 nos reporta à formação inicial que, com certeza, os professores das escolas quilombolas investigadas não tiveram acesso, visando favorecer a prática docente de modo mais articulado com a identidade da instituição. Entretanto, nos aponta pistas para agregar a proposta de formação continuada que deve fazer parte da articulação e acompanhamento pedagógico nestas escolas, no sentido de enriquecer o conhecimento contextualizado, selecionar materiais que possam ser utilizados com os estudantes ainda nas séries iniciais, propor coletivamente alternativas para a produção de material pedagógico, agregar novos

conhecimentos, partilhar, construir juntos, fortalecer o grupo e a atuação docente nestes espaços.

Por conseguinte, retomo à abordagem do PPP que, segundo a coordenação das escolas, já encontra-se carente de revisão, necessitando, inclusive, suscitar uma fundamentação teórica mais contundente acerca do cenário da Educação Escolar Quilombola, visando diminuir cada vez mais a distância entre o conhecimento científico e o saber cotidiano das comunidades. E, deste modo, também chamar a atenção para a importância em aperfeiçoar nos encontros pedagógicos o estudo e discussão acerca de referenciais que respaldam a Educação Quilombola, na certeza de que somos seres em processo de crescimento e amadurecimento constante, se assim quisermos favorecer o exercício de uma prática pedagógica significativa, que inclua cada homem e cada mulher que não se sinta contemplado nas relações que se estabelecem diariamente em sociedade.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De posse dos resultados da pesquisa, pautada em uma análise mais acertada acerca do nível organizacional das comunidades quilombolas de Maricoabo, com atuação de suas associações locais, bem como a percepção da dinâmica escolar, o envolvimento de todos diante da identidade quilombola e do atendimento às políticas públicas que compõem a logística educacional no município de Valença, posso fazer algumas inferências acerca do cenário encontrado na atualidade.

Reitero a abrangência da pesquisa às seis (06) escolas quilombolas de Maricoabo e às cinco (05) comunidades que compõem as referidas escolas, em um cenário de certificação dessas comunidades nos anos de 2007 e 2009. Neste sentido, as entrevistas direcionadas, primordialmente, aos membros das comunidades quilombolas, mas também às crianças e adolescentes entrevistados, me fizeram entender o próprio processo de certificação dessas comunidades. Deste modo, torna-se válido reiterar, que quatro (04) das comunidades pesquisadas estão mais próximas uma das outras, tanto a nível geográfico quanto, inclusive, a nível sócio econômico, com atividades de produção ligadas à agricultura. Analisando os relatos dos entrevistados, estes sempre se reportavam às marcas do período da escravidão, ocorridos na comunidade de Sarapuí, assertiva fácil de se perceber nas citações de algumas das pessoas, quando se reportam a resquícios arquitetônicos e de espaço físico sinalizados e percebidos ainda hoje em Sarapuí. O que ocorre é que muitas pessoas migraram entre as comunidades, constituíram novas famílias em outras localidades próximas, e quando da busca pela certificação se objetivou englobar, além de Sarapuí, também as comunidades do entorno, a saber Novo Horizonte I, Novo Horizonte II e Aroeira, por estarem em um mesmo contexto geográfico, social, cultural.

Quanto à comunidade do Loteamento Jaqueira, esta está em um espaço geográfico, econômico, social, diferenciado, por estar localizada a apenas 3 km da sede do município de Valença, com atividade econômica pautada, principalmente, na pesca e serviços informais, com pouca ou nenhuma incidência da agricultura. Esta sempre foi alvo de críticas, diante da identidade quilombola, pelas comunidades vizinhas, haja vista que é uma comunidade mais nova, que se formou a partir da migração de habitantes, sob a forma de loteamento, ao passo que em 2009 consegue também a certificação perante a fundação Cultural Palmares. Em conversa com um membro da comunidade e da associação local, quando de uma reunião de pais na escola, ao receber a crítica de alguns moradores afirmando “*não serem quilombolas*”,

o rapaz me explica após a reunião que uma família de Sarapuí migrou para o Loteamento Jaqueira e, na época em que as outras comunidades estavam sendo certificadas, a família agregou-se à associação e com o apoio da mesma, mostrando os possíveis benefícios, pôde alcançar a referida certificação, apoiando-se, para tanto, no Decreto nº 6.040/2007 que justifica certificação desta e de outras comunidades que não possuem resquícios quilombolas aparentes.

Neste contexto, cabe inferir que, quando da sistematização de dados da pesquisa, fiquei sabendo que a escola da comunidade, com 11 alunos, fora desativada no início do ano letivo 2018, haja vista problemas de ordem estrutural, envolvendo o aluguel do espaço, uma vez que o proprietário não quis mais alugar. Em conversa com a diretora do subsistema, esta informou que os estudantes estão utilizando o espaço de uma escola vizinha, que fica a cerca de 1 km.

Caso similar ocorre em uma das outras comunidades, a fazenda que fica próximo a Sarapuí, onde se localiza a Escola Municipal Maria Onofre Ferreira, a qual, por não existir associação local é extremamente distante o envolvimento da comunidade com o sentimento de pertença dos habitantes, inclusive ouvi muito nas entrevistas que não sabiam que a comunidade era quilombola.

Estes escritos iniciais servem para ratificar o quanto é importante o papel esclarecedor, formativo, articulador, que as associações locais, bem como as escolas precisam desenvolver e que acho que necessita ser fortalecido nas comunidades que fizeram parte da pesquisa, a fim de unir esforços em prol do coletivo, um coletivo que consiga se articular em favor das melhorias para a comunidade, para o grupo de residentes que apesar da diversidade, se homogeneízam dentro de um território quilombola.

Do mesmo modo, posso lembrar as diferenças quanto à participação nas associações locais, os afastamentos diante de questões pessoais, de discordâncias diante de determinados perfis das diretorias das associações, ou seja, diferenças que não se sabe como administrar e só enfraquecem a organização.

Refletindo um pouco mais acerca dos resultados inerentes ao desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, posso inferir que as vozes docentes representavam para mim ansiedade considerável dentre todos os entrevistados, haja vista a minha relação profissional com a representação escolar. Entretanto, a partir do momento em que decidimos trabalhar com os relatos biográficos abrimos mão das entrevistas para os professores, haja vista que no interior dos relatos docentes pretendia-se encontrar as respostas pretendidas e, como as repostas não corresponderam a tal ponto, admito que a coleta de dados referente à prática docente ficou um

pouco limitada, talvez a entrevista surtisse resultados mais satisfatórios também para esta categoria, dado os imprevistos, apesar de algumas conversas informais que ocorreu e que também contribuíram. É importante salientar ainda, por outro lado, que a análise do PPP e da Proposta Curricular das escolas disponibilizou para mim uma compreensão satisfatória acerca da dinâmica escolar, dando-me maior embasamento acerca dos pressupostos organizacionais do trabalho pedagógico realizado nas escolas quilombolas de Maricoabo, percebendo forças e também limitações no processo.

Considero relevante chamar a atenção também para outras dificuldades inerentes à realização da pesquisa, dentre elas a dificuldade de acesso às escolas, dada a distância até as mesmas, estradas vicinais difíceis, carência de transporte para acompanhamento do grupo gestor às escolas, de modo que optei por alugar um serviço particular de transporte para realizar as entrevistas no final da pesquisa de campo. Nas primeiras visitas eu fui junto com o grupo gestor, aproveitando as oportunidades de acesso através dele, que não mediu esforços para me agregar à programação das escolas. Partindo do exposto, para mim, o mais difícil foi ter que desenvolver a pesquisa, os estudos, as análises, produções, sistematizações, tendo que seguir com a minha dinâmica natural de trabalho, haja vista que a Secretaria Estadual de Educação da Bahia não cedeu a minha licença das atividades profissionais. Sei que me empenhei o quanto pude, mas sei também que a produção poderia ter sido mais satisfatória se o meu esforço se concentrasse apenas às atividades do mestrado. De qualquer forma, a licença concedida pela Prefeitura Municipal de Valença ganha destaque muito positivo para esta trajetória formativa, pois favorece que pelo menos, parcialmente, eu tenha tido um tempo dedicado aos estudos e pesquisas, aumentando, assim, a minha responsabilidade para com a minha atuação profissional com as escolas que me propus pesquisar.

Assim, deixo nestes escritos um diagnóstico acerca do cenário encontrado nas Escolas Quilombolas do Subsistema Educacional de Maricoabo, além da contribuição de diversos autores e referenciais para a temática, com o intuito de melhor embasar as discussões e servir de apoio para que outros sujeitos possam fazer uso da referida investigação. Com a pesquisadora fica a gratidão pela oportunidade e colaboração de muitos autores e atores que, convictamente, atuaram para a construção de novos saberes, novas oportunidades, novas angústias e indignação acerca das desigualdades aparentes e aquelas não tão aparentes, que nos envolvem a cada dia. Que não se apague em cada um de nós a vontade de fazer diferente, de se renovar, de fazer melhor, de lutar por um mundo no qual as oportunidades estejam disponíveis para todos, sem perder de vista de que nem todos estão no mesmo patamar de reconhecimento, de valorização, de acesso aos meios, cabendo, sobretudo, um olhar e

tratamento diferenciado para alguns, para muitos na verdade, para a grande maioria em países como o Brasil, no qual se acredita que alguns nasceram para mandar e outros para obedecer e executar. Mas sabemos que essa História pode ser diferente.

6. REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda Martín. **Uma epistemologia para a próxima revolução**. Revista Sociedade e Estado, Volume 31, nº 1, janeiro/ abril 2016.

ALVES, Alda Judith. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Faculdade de Educação/ UFRJ. Cad. Pesq. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ANDRE, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AYRES, Genny Magna de Jesus Mota. **Comunidades Quilombolas: reivindicação de direitos e afirmação da cidadania**. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

BAHIA. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola**. (Resolução CEE 68, 20/12/2013).

BRASIL. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas**. Lei 12.960. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1 a 6/94**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo**. (Resolução CNE/CEB 2, 28/04/2008).

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. (Resolução CNE/CEB 4, 13/07/2010).

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. (Resolução CNE/CEB 1, 03/04/2002).

_____. **Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. (Decreto nº 6.040, 07/02/2007).

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. LDBEN nº 9.394. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. (Resolução CNE/CEB nº 8/ 2012).

_____. Ministério da Educação. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** (Resolução CNE/CP nº1/2004).

_____. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.** (Decreto nº 5.051, 19/04/2004).

_____. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.** (Decreto nº 4.887, 20/11/2003).

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B., ALEJATANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS) **Dicionário de educação do campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Políticas Públicas para a ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa.** Afro-Ásia, 18, 1996, 235-261.

ISA [Instituto Socioambiental]. **Análise do Substitutivo à Proposta de Emenda Constitucional nº 215-A e propostas apensas.** Por: Maurício Guetta, advogado. Programa de Política e Direito Socioambiental Instituto Socioambiental (ISA). Brasília, 01 de dezembro de 2014. Disponível: <<https://mobilizacaonacionalindigena.files.wordpress.com/2014/12/parecer-substitutivo-c3a0-pec-215-a-e-propostas-apsensas.pdf>>. Acesso em 14 de abril de 2018.

LINO, Nilma. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAE – v. 27, nº 1, p. 109-121, Jan/ Abr. 2011.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências.** Rev. Bras. Educ. Vol. 17, nº 50. Rio de Janeiro Mai/ Ago. 2012.

MOREIRA, Matheus; DIAS, Tatiana. **O que é ‘lugar de fala’ e como ele é aplicado no debate público.** 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/15/O-que-%C3%A9-%E2%80%98lugar-de-fala%E2%80%99-e-como-ele-%C3%A9-aplicado-no-debate-p%C3%BAblico>>. Acesso em: 18/06/2017.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Estudos Avançados. Vol. 18, nº 50. São Paulo Jan/ Abr. 2004.

_____. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos.** Rev. USP, São Paulo, nº 68. Dez/ Fev. 2005-2006, p. 46-57.

_____. **Identidade Negra - Usos e Sentidos.** Editora Ática: São Paulo: 1986.

_____. **Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.** Sociedade e Cultura. V. 4, n 2, jul./dez., 2001, p. 31-43.

OLIVEIRA, Edgard Otacílio da Silva. **Valença: dos primórdios à contemporaneidade.**

Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2006.

SANT'ANA, Ruth Bernardes de. **A interação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 16, nº 2, p. 270-387, ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3 ed. rev. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SILVA, Valdélino Santos. **O processo de construção da identidade negra em Rio das Rãs.** XXII AMPOCS, Caxambu/ MG, 1998.

_____. **Rio das Rãs à luz da noção de quilombo.** Rev. Afro-Ásia nº 23, 2000.

SOUZA, Maria do Rosário Santos. **A contribuição do Projeto Político Pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o subsistema de Maricoabo – Valença/ Ba.** Dissertação (Mestrado em Educação do Campo - CFP). Amargosa: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016.

7. ANEXOS

7.1 Memorial da Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda

A Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda foi inaugurada por volta do ano de 1965, tendo como sua primeira professora a Sr^a. Maria de Lourdes Bonfim de Moraes, segundo o Sr. Manoel Bonfim, antigo morador e Presidente da Associação de Moradores. A escola ganhou esse nome em homenagem a um ex-prefeito que muito trabalhou em benefício da comunidade. Antes da construção da escola, as aulas aconteciam em casas familiares.

Desse modo, a referida escola, conta com uma única turma de classe multisseriada que atende da Educação Infantil ao 5º ano. O espaço escolar também é cedido para reuniões da associação de moradores e ainda para outros eventos ocorridos na comunidade.

A escola está localizada no povoado de Sarapuí, Distrito de Maricoabo. É uma comunidade Quilombola e muito importante para a história do Município de Valença. O nome Sarapuí, na língua Tupi significa: “O rio dos Sarapós” (pequeno peixe com forma de enguia).

O povoado de Sarapuí viveu seu apogeu no séc. XIX, até o início do séc. XX, quando funcionava como Sede do Município, tinha os seus rios navegáveis levando e trazendo progresso da região. Em Sarapuí nasceu o ex-governador da Bahia, Vital Soares em 03/11/1874, o qual na sua gestão deu prioridade ao desenvolvimento da educação e da agricultura baiana.

Sarapuí registrou em sua rica história um importante centro religioso, um seminário onde se formaram padres. Um centro comercial de farinha de mandioca e madeiras de lei, um cartório, alguns sobrados e várias ruas calçadas.

No entanto, o séc. XX marca a decadência de Sarapuí, com a associação dos rios, impedindo o escoamento de produtos e com a construção da ponte sobre o rio Graciosa em 1951, impedindo a passagem de saveiros para a localidade.

Sendo assim, atualmente tem-se constatado que os principais problemas da região são: o desmatamento, principalmente das matas ciliares, pesca predatória, caça indiscriminada, desarticulações da economia regional, empobrecimento da comunidade, falta de conservação dos sítios arqueológicos e monumentos históricos.

Fonte: Texto anexo ao Projeto Político Pedagógico do Subsistema Educacional de Maricoabo, ano 2015.

7.2 Memorial da Escola Municipal Bandeirante

A atual Escola Municipal Bandeirante fica situada na Comunidade do Novo Horizonte II, a 25 Km da Sede do Município de Valença/Bahia, Distrito de Maricoabo. Ela atende a alunos (as) da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental I com a faixa etária entre 5 (cinco) a (15) quinze anos.

O quadro de funcionários é composto por Valmira Silva Barbosa (a própria autora deste memorial) e Valdirene Silva Barbosa (auxiliar escolar). A Equipe Gestora é constituída pelas professoras Lecí Guimarães da Cruz (Diretora Escolar), Hildenize da Silva Aquino de Souza (Vice-Diretora), Priscila Conceição Sodré (Coordenadora Pedagógica) e Joelma Teles Pereira (Coordenadora do Projeto Mais Educação).

Quanto à estrutura física, o prédio escolar foi demolido e reerguido no ano de 2012. Ele é composto por uma sala de aula, dois banheiros, uma cozinha e uma pequena varanda. Em relação ao mobiliário, possui: uma geladeira, um freezer, uma mesa do professor, uma TV, um aparelho de DVD, cadeiras do estudante, seis mesas com 24 cadeiras plásticas. Dispõe de energia elétrica, mas ainda não possui água encanada.

Em relação à história da escola, há aproximadamente quatro décadas, havia uma fazenda de um Senhor apelidado por Thom a qual era denominada de Fazenda Bandeirante. O gerente da mesma residia por lá e era casado com a professora Irací de Cristo (ainda em docência), a qual iniciou as aulas na região em apenas vinte horas. Anos depois, cuja educadora deixou a comunidade e uma das suas ex-alunas (Alaíde de Jesus) deu procedimento a ação docente na região e em alguns meses também, a professora Edina Rios.

Nesse período, a atual comunidade era chamada de Pau-Que-Ronca. Segundo relatos, a origem desse nome se deu, porque havia uma enorme ladeira com uma árvore frondosa (sicupira) a qual quando o vento a balançava ela roncava. Anos depois, surgiu a 1ª organização sendo denominada de Grupo de Pequenos Produtores Rurais do Pau-Que-Ronca, foi daí que surgiu a iniciativa de trocar o nome Pau-Que-Ronca por Novo Horizonte II. Por volta de 1990, foi construída a primeira estrutura do prédio escolar. Nessa época, a equipe gestora assumia também a parte pedagógica, a oportunidade que lhes eram oferecidas para visitarem as escolas era uma precariedade tamanha ao ponto de comparecerem no máximo três a quatro vezes por ano letivo escolar. Esse relato é para ressaltar um pouco das dificuldades enfrentadas por pessoas que contribuíram positivamente com o desenvolvimento desta entidade. Tais como: Julita Pereira, (diretora e vice-diretora), Hildenize Aquino de

Souza (diretora e atualmente vice-diretora), Maria das Graças (ex-auxiliar escolar), Bialina Paraíso (ex-diretora), Jacira Basílio (ex-vice-diretora), Priscila Sodré (ex-secretária e atual coordenadora pedagógica), Rosiane Costa (ex-diretora), Letícia Porto (ex-vice-diretora), Zenaide Souza Luz (ex-vice-diretora), Alexandre Pita (ex-diretor), Valmira Silva Sousa (lecionou um ano), Márcia de Santana Oliveira (atuou por dois anos como auxiliar da professora), Antônia Silva (lecionou um ano), Marialva Costa (lecionou dois meses), Telma Souza (lecionou um ano), Joelma Teles (ex-coordenadora pedagógica) da turma regular e atualmente, do Mais Educação).

Dentre outras conquistas, esta escola gradativamente consegue integrar a maioria das famílias em seu contexto através de reuniões, festividades, palestras, tomadas de decisões, mutirões, e passeios. Uma tomada de decisão valiosíssima foi quando aos sete dias do mês de julho do ano dois mil e cinco (07/07/2005) fundou-se o Conselho Escolar. Foi uma luta muito árdua da gestora (na época), Maria do Rosário Santos Souza, com a participação do professor Heraildo Borges, juntos ao FNDE, que culminou na fundação do Conselho Escolar da Escola Municipal Bandeirante e Consorciadas com o CNPJ 07.667.156/0001-69, por meio do agrupamento das Escolas Municipais Bandeirante, Cosme Damião, José Albertino dos Santos e Maria Onofre Ferreira dos Santos.

Quanto aos recursos materiais didáticos, o ambiente escolar é servido de jogos, acervos literários, dicionários, globo terrestre, material didático (em quantidade boa). No final das unidades os pais são convocados e na maioria das vezes, com a presença da equipe gestora e pedagógica eles têm acesso aos resultados obtidos por seus filhos ou dependentes.

O espaço da escola, além das reuniões, palestras, festividades e oficinas promovidas pela própria escola, suas dependências foram e continuam sendo utilizadas para outros fins: atendimentos médicos, reuniões da associação local, reuniões do Projeto Agenda 21, da COOFAVA, CEPLAC, EBDA, cadastros e re-cadastros do Bolsa Família e Bolsa Escola, capoeira, momentos culturais, esportivos e lazer promovidos pela Secretaria de Ação Social deste Município.

Os estudantes desta escola são oriundos de pais e mães agricultores, que muito dependem do benefício da Bolsa Família, para fomentar a renda familiar. Como se sabe, a agricultura é uma atividade muito importante, mas a dificuldade de escoar e vender os produtos por preços razoavelmente justos é muito grande.

Por conta disso, a mão de obra familiar é uma dinâmica utilizadíssima nessa região.

É importante frisar também, que a mesma foi contemplada desde novembro do ano anterior com a ação do Programa Mais Educação, com as oficinas de matemática, linguagem,

canteiros e hortas, capoeira e recreação. Ele vem atendendo aos estudantes do 3º o 5º ano. Contamos com um oficinairo e duas oficinairas. Através desse programa a escola dispõe de novos mobiliários, porém, se faz necessário a existência de uma pessoa para colaborar no preparo da alimentação.

Fonte: Texto anexo ao Projeto Político Pedagógico do Subsistema Educacional de Maricoabo, ano 2015.

7.3 Memorial da Escola Municipal José Albertino dos Santos

A Escola Municipal José Albertino dos Santos foi construída aproximadamente no ano de 1985 e está localizada na comunidade do Novo Horizonte, Sarapuí.

A escola ganhou esse nome em memória de um morador que muito lutou por sua construção na comunidade. Após sua morte, a viúva, a Sr^a. Albertina, doou o terreno, e em uma reunião comunitária foi escolhido o nome em reconhecimento da importância do nome para a escola.

Antes da construção, os alunos da comunidade eram obrigados a seguirem a pé até a comunidade de Sarapuí, a escola mais próxima, para terem acesso às aulas. Entre os professores que trabalharam na escola, registra-se Mônica, Verônica, Silvanira, Edna, Miraci, Luciene, Marialva, Flávia, Beatriz, dentre outras... Entre diretoras registra-se Roseane, Mariluzia, Denise, Julita, Maria do Rosário e atualmente Leci Guimarães.

O prédio foi reformado em 2014, com a troca do telhado, piso, banheiros e cozinha. Ela conta com uma sala de aula, uma cozinha, dois banheiros e uma pequena área de recreação.

Sendo assim, é importante enfatizar que Novo Horizonte é uma comunidade Quilombola e sua história está interligada à história de Sarapuí.

Fonte: Texto anexo ao Projeto Político Pedagógico do Subsistema, ano 2015.

7.4 Memorial da Escola Municipal Maria Onofre Ferreira

A Escola Municipal Maria Onofre Ferreira está localizada em uma fazenda privada. O Fazendeiro Gerson Muniz Ferreira é um fazendeiro que se preocupava com a educação de seus trabalhadores e por isso resolveu construir essa escola para atender os filhos dos trabalhadores e também atender a comunidade vizinha, porque a dificuldade era muito grande para encontrar uma escola mais próxima.

O nome da escola foi escolhido pelo proprietário da fazenda, homenageando sua mãe que se chamava Maria Onofre Ferreira, essa mulher era guerreira e ajudou muito seu filho na fazenda. A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Valença que mantém a mesma nos aspectos físicos e pedagógicos. Os professores são pagos pela prefeitura e muitas professoras já passaram por aqui como Valdimara Lacerda, Norma Suely, Ana Alice Sousa Porto, dentre muitas outras, cada uma contribuiu juntamente as equipes gestoras para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.



Em geral, a escola é vista pela família como um espaço público no qual grande parte das crianças passam o tempo estudando e se divertindo. A equipe gestora vem pensando na organização deste espaço e no trabalho educativo para melhorar cada vez mais o processo ensino aprendizagem desenvolvido na mesma. A escola também dispõe de uma área privilegiada ao ar livre onde as crianças fazem o momento da recreação. A principal dificuldade da mesma é a ausência da energia elétrica.

As famílias nesta comunidade lutam para manter seus filhos na escola, pois a principal renda das mesmas é o Bolsa Família e a venda de produtos agrícolas, de onde tiram seu sustento.

Fonte: Texto anexo ao Projeto Político Pedagógico do Subsistema Educacional de Maricoabo, ano 2015.

8. APÊNDICES

8.1 Apêndice 1 - Roteiro para memória biográfica das professoras



	<p align="center"> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA Centro de Formação de Professores - CFP Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Site: http://www.ufrb.edu.br/educampo/ E-mail: mestrado.campo@cfp.frb.edu.br </p>	
---	---	---

MESTRANDA: Leticia Porto

ROTEIRO PARA MEMÓRIA BIOGRÁFICA DAS PROFESSORAS

1. Lugar de fala:
2. Idade, tempo de atuação em sala de aula, tempo de atuação nas escolas em que atua:
3. Nascimento da escola e trajetória pedagógica da mesma:
4. Relação da professora com a escola:
5. Contribuições da escola na vida dos sujeitos que por ali passam:
6. Perfil dos sujeitos que a escola atende:
7. Articulação entre a escola e a comunidade quilombola:
8. Processo de certificação da comunidade:
9. Entendimento da identidade de escola quilombola:
10. Mudanças no contexto após a certificação quilombola:
11. Respeito à identidade de escola quilombola. Estratégias e desafios para implementar um trabalho pedagógico articulado com a identidade de escola quilombola:
12. Conhecimento das Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola. Articulação das diretrizes com a prática em sala de aula:
13. Conhecimento da lei 10.639/03. Articulação da legislação com a prática em sala de aula:

8.2 Apêndice 2 - Roteiro para memória biográfica dos estudantes



	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA Centro de Formação de Professores - CFP Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Site: http://www.ufrb.edu.br/educampo/ E-mail: mestrado.campo@cfp.frb.edu.br</p>	
---	--	---

MESTRANDA: Leticia Porto

ROTEIRO PARA MEMÓRIA BIOGRÁFICA DOS ESTUDANTES

1. Idade:
2. Perfil da família:
3. Cor da pele, segundo identificação:
4. Atividade produtiva dos pais/ responsáveis:
5. Ocupação em horário extraescolar:
6. Compreensão sobre africanos e seus descendentes:
7. Entendimento sobre a comunidade quilombola:
8. Sobre morar em uma comunidade quilombola:
9. Diálogo das famílias sobre este assunto:
10. Diálogo da professora sobre povos quilombolas. Atividades desenvolvidas sobre a temática:
11. Atividade feita na escola que os deixou orgulhosos em ser quilombola:
12. Atividade feita na escola que os deixou tristes em ser quilombola:
13. Entendimento sobre quilombo:
14. Definição em uma palavra sobre o que é ser quilombola:

8.3 Apêndice 3 - Roteiro para memória biográfica dos pais/ responsáveis e comunidade externa

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA Centro de Formação de Professores - CFP Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Site: http://www.ufrb.edu.br/educampo/ E-mail: mestrado.campo@cfp.frb.edu.br</p>	
---	--	---

MESTRANDA: Letícia Porto

ROTEIRO PARA MEMÓRIA BIOGRÁFICA DOS PAIS/ RESPONSÁVEIS E COMUNIDADE EXTERNA

1. Tempo de residência na comunidade:
2. Participação na associação de moradores:
3. Participação no cotidiano da escola:
4. Contribuições da escola na vida dos sujeitos que por ali passam:
5. Relação da escola com a comunidade, com a associação:
6. Compreensão sobre a certificação quilombola da comunidade:
7. Mudanças na comunidade após a certificação quilombola:
8. Ensinamentos para seus filhos, diante da identidade quilombola:
9. Respeito à identidade de escola quilombola:

8.4 Apêndice 4 – Imagens da estrutura física das escolas investigadas



Figura 2. Prédio interditado da Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda/ Sarapuí



Figuras 3, 4 e 5. Casa alugada em funcionamento da Escola Municipal Ataliba Pereira de Lacerda/ Sarapuí



Figuras 6, 7, 8 e 9. Prédio da Escola Municipal Bandeirante/ Novo Horizonte II





Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15. Prédio da Escola Municipal José Albertino dos Santos/ Novo Horizonte I





Figuras 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22. Prédio da Escola Municipal Cosme e Damião/ Aroeira



Figuras 23, 24 e 25. Prédio cedido da Escola Municipal Maria Onofre Ferreira/ Fazenda Pitanga - Sarapuí



Figuras 26, 27 e 28. Prédio alugado da Escola Municipal Galdino de Jesus/ Loteamento Jaqueira





Figuras 29, 30 e 31. Igreja de Nossa Senhora Santana, originalmente capela, construída na segunda metade do século VIII/ Sarapuí



Figura 32. Segundo informações, ruínas do período da escravidão/ Sarapuí