

# EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E IDENTIDADES NOS QUILOMBOS: UMA ANÁLISE DA COMUNIDADE DE SALAMINAS PUTUMUJU

SCHOOL EDUCATION, CURRICULUM, TEACHER EDUCATION AND IDENTITIES IN KILOMBOS: AN ANALYSIS  
OF THE COMMUNITY OF SALAMINAS PUTUMUJU

EDUCACIÓN ESCOLAR, CURRÍCULO, FORMACIÓN DOCENTE E IDENTIDADES EN KILOMBOS: UN ANÁLISIS DE  
LA COMUNIDAD DE SALAMINAS PUTUMUJU

Jamile do Carmo Conceição Sandes<sup>1</sup>  
Thais Joi Martins<sup>2</sup>

---

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo analisar a relação entre a escolarização formal e o processo de construção das identidades no quilombo de Salaminas Putumuju, em Maragogipe-BA. Compreendendo que a escola ocupa um lugar importante no que tange a formação sociopolítica dos indivíduos, buscamos investigar de que maneira os saberes, realidade e história do quilombo supracitado se mostram no currículo escolar das crianças e adolescentes locais. Apresentamos as Leis e Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola junto ao referencial teórico sobre o tema colocando-os em interface com as experiências educativas evidenciadas na escola local. Por meio da pesquisa de campo, através da coleta e análise das entrevistas com estudantes, líder comunitário, professora e diretora, observou-se a necessidade de repensar o plano escolar quilombola, sob pena de estar contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e práticas discriminatórias postas a este grupo desde sempre.

**Palavras-chave:** Educação Escolar; Quilombo; Identidade; Currículo; Formação Docente

**Abstract:** This work has for objective to analyze the relationship between formal schooling and the construction of identities in the quilombo of Salamina in Putumuju Maragogipe-BA. Understanding that the school occupies an important place in the formation of policy partner individuals, we investigate how knowledge, reality and history of the aforesaid are the quilombo curriculum of children and adolescents locations. We present the laws and guidelines for school education with the theoretical framework facing educational experiences interface shown in the local school. Through field research, through the collection and analysis of interviews with students, community leader, teacher and Director, noted the need to rethink the quilombola school plan to be contributing to the maintenance of social inequalities and discriminatory practices put this group ever since.

**Keywords:** School Education ; Quilombo; Identity; Curriculum; Teaching Training

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre la escolarización formal y el proceso de construcción de identidades en el quilombo de Salaminas Putumuju, en Maragogipe-BA. Entendiendo que la escuela ocupa un lugar importante con respecto a la formación sociopolítica de los individuos, buscamos investigar cómo el conocimiento, la realidad y la historia del quilombo antes mencionado se muestran en el currículo escolar de niños y adolescentes locales. Presentamos las Leyes y Directrices para la Educación Escolar de Quilombola junto con el marco teórico sobre el tema, colocándolos en interfaz con las experiencias educativas evidenciadas en la escuela local. A través de la investigación de campo, a través de la recopilación y el análisis de entrevistas con estudiantes, líderes comunitarios, maestros y directores, se observó la necesidad de repensar el plan escolar de quilombola, bajo pena de contribuir al mantenimiento de las desigualdades sociales y las prácticas discriminatorias.

**Palabras clave:** Educación Escolar; Quilombo; Identidad; Currículo; La educación de los Maestros

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, Bahia, Brasil. [jamilsandes20@gmail.com](mailto:jamilsandes20@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-7896-3910>.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, Bahia, Brasil. [thaisjoi@gmail.com](mailto:thaisjoi@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0002-1929-2440>.

## Introdução

A ideia do presente artigo nasce na graduação em Ciências Sociais, a partir de um estágio extracurricular (não obrigatório) supervisionado, no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, no escritório da Reserva Extrativista Marinha Baía do Iguape, na sede do município de Maragogipe-BA. A Resex Marinha Baía do Iguape lida com comunidades extrativistas das cidades de São Félix-BA, Cachoeira-BA e Maragogipe-BA, tecendo o diálogo entre o Estado e estas, a fim de superar e intermediar conflitos sociais surgidos dentro de alguns territórios. Logo, a presente análise deu-se pelo período de 1 ano e 7 meses que pudemos estabelecer o contato com comunidades tradicionais, quilombolas, pesqueiras e extrativistas.

Participando de reuniões constantes com este segmento junto à reserva, presenciamos a preocupação expressa na fala de um pescador: “o que nos falta são escolas que tratem da nossa identidade de pesca”. Diante disso, despertou-se o desejo em iniciar estudos que envolvessem os dois temas, Identidade e Educação nas comunidades quilombolas. Em oportunidade surgida em julho de 2017 por meio de atividades do escritório na localidade, já de posse do roteiro de entrevistas, optamos por fazer a pesquisa na comunidade de Salaminas Putumuju. Partimos do pressuposto de que na região as Leis e Diretrizes para a veiculação da Educação Escolar Quilombola muitas vezes não eram seguidas e que os quilombolas locais costumam estudar em escolas ditas “formais”. Portanto, nosso objetivo central seria o de compreender e averiguar a relação estabelecida entre a instituição escola e a construção das identidades quilombolas. Para tanto, nossa

problemática foi traduzida pela seguinte indagação: Qual a relação objetiva existente entre escola formal e o enfraquecimento ou fortalecimento das identidades políticas quilombolas?

Para se demonstrar como se conformou a averiguação anterior incorreremos em mostrar no presente artigo qual a relação teórica existente entre educação formal e as comunidades quilombolas; a luta incessante do movimento negro para diminuir as desigualdades raciais, que se consubstanciaram nas Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (resolução nº08 de 20 de novembro de 2012) e que atribuíram um novo direcionamento para o currículo das escolas brasileiras. Na sequência traremos alguns dados nacionais relativos a educação quilombola e observaremos as situações conflituosas que se estabelecem nas instituições escolares dentro dessas comunidades.

Em seguida, traremos o mesmo panorama analisado a partir da pesquisa realizada na comunidade de Salaminas Putumuju, através dos discursos de um líder comunitário, de duas alunas da comunidade, de uma professora e de uma diretora local. Mais do que uma análise, a finalidade maior deste estudo é a de trazer uma contribuição para se pensar quais os caminhos possíveis para a educação escolar quilombola frente aos desafios e dificuldades postos para a mesma, sejam eles advindos e apontados por Políticas Públicas Estatais, pela mobilização das lideranças políticas locais, ou por parte das famílias e membros das comunidades estudadas.

Construímos este trabalho utilizando autores que discutem identidades e suas potencialidades políticas – individuais e coletivas – relacionando-os com escritos sobre a identidade quilombola, e autores

que debatem educação do ponto de vista formal e informal, buscando refletir a cerca desta sob a luz de textos dedicados à investigação específica da educação escolar quilombola. Salientamos que usamos a hermenêutica como tipo de análise, na medida em que, analisamos as pesquisas bibliográficas e verificamos a sua conexão ou desconexão com a realidade social observada e buscamos compreender os fatos teóricos e empíricos, para posteriormente podermos explicá-los.

O artigo, na sua primeira seção traz alguns dos desafios para a construção da educação escolar quilombola, levando em conta o que já está colocado em termos de políticas públicas, suas dificuldades e carências. Logo em seguida, se apresenta a metodologia: técnica de pesquisa, de que modo coletamos os dados, quantidade de entrevistas realizadas e os agentes que participaram das mesmas, bem como passamos brevemente pela história da comunidade, tomando alguns depoimentos do líder comunitário, e pela realidade da escola local, a partir do que foi observado em campo. Por fim, indicamos os principais problemas na gestão da política de educação escolar quilombola e quais os possíveis caminhos a seguir.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de revisão desta política pública, uma vez que, devido a não objetivação da mesma – o que inclui ausência de investimento em formação de professores, em espaço físico adequado, em material didático – a educação escolar quilombola se encontra extremamente comprometida e distante da urgente valorização dos saberes sóciopolíticos produzidos nos quilombos.

## Entre a negociação e o conflito: desafios postos na construção de uma educação escolar quilombola

Augusta Ferreira e Suely Dulce de Castilho (2014), afirmam que existe uma diferença considerável entre a educação quilombola<sup>3</sup> e a escola tradicional: enquanto a primeira procura a possibilidade de agregar um aprendizado associado ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunalidade e afetividade, a escola tradicional historicamente traz como possibilidade um saber alheio ao sujeito e muitas vezes distante do seu cotidiano.<sup>4</sup>

Esta distância entre escola formal e educação no espaço quilombola tem raízes no passado histórico escravocrata associado as escolas brasileiras. Apenas no final século XIX, se esboçaram os primeiros movimentos pela inclusão educacional do negro, afirmam as autoras.<sup>5</sup> Ainda sustentam que para que a escola cumpra seu papel de intermediadora

---

<sup>3</sup> Educação entendida aqui no sentido amplo, que está para além da educação formal: aquela que está inscrita nos propriedades culturais e nas experiências vividas por este grupo étnico; a educação circunscrita na pedagogia de vida e sobrevivência das comunidades quilombolas.

<sup>4</sup> Com base nas suas pesquisas, as autoras confirmam que educação quilombola seria importante para o fortalecimento da identidade. Ambas assinalam que é preciso ir mais além, trabalhando as questões identitárias desde as brincadeiras infantis. Chamam atenção para o fato de que a escola está muito aquém das necessidades das escolas quilombolas em suas especificidades. Para saber mais, ver: FERREIRA, A. E.; CASTILHO, S. D. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. **RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, n. 1, 18 set. 2014.

<sup>5</sup> Para saber mais, ver: BRASIL. Ministério da Educação. **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Jeruse Romão (org.). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005

dos conhecimentos nestas comunidades, é imprescindível, um novo olhar sobre a inserção do povo negro, considerando-o como fazedor do conhecimento, de saberes, respeitando sua história e suas práticas culturais. Nesse sentido, é necessário trabalhar para a construção de uma educação escolar antirracista, que reafirme a importância de se garantir a criação e recriação física e cultural das comunidades quilombolas, que passaram séculos à margem do sistema educacional e que ainda hoje sofrem com os efeitos do processo de exclusão associado ao período colonial e republicano no Brasil.

Segundo Campos (2017), a educação é um ato de cultura, sendo um fenômeno que resulta na formação do sujeito, logo, educar é a arte de ensinar, viver e conviver, contribuindo para que o indivíduo atribua significado social à sua vida, que por sua vez, materializa-se na sociedade a partir da construção de sua identidade. Sendo assim, o espaço escolar reflete este sentido da reprodução da sociedade e da cultura. Passa a ser um *locus* da cultura escrita, científica e epistemológica, por isso, configura-se como cultura escolar. Esta cultura escolar revela saberes nas diversas dimensões sociais que simbolizam uma pluralidade de tempos, de espaços e modos de vida de diferentes grupos sociais.

Porém, é preciso ter em mente a forma como estes grupos sociais são simbolizados. Ou seja, de que maneira suas propriedades culturais, suas práticas de resistência e de vida são representadas. Entendendo o ambiente da escola ainda como propagador das desigualdades raciais – em nome da manutenção do *status quo* e do saber da cultura legítima – portanto, racializado, existe uma lacuna ordenada que ignora os processos intelectuais –*orgânicos, a la*

*Gramsci* – produzidos nos territórios quilombolas, formados majoritariamente por indivíduos negros.

Visando suprimir tal exclusão, o Movimento Negro travou uma luta pela implementação da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, com o intuito de se posicionar na construção e defesa da humanização e do antirracismo na escola. Como desdobramento desta lei, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicou Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais e dedicou um capítulo que apresenta as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (resolução nº08 de 20 de novembro de 2012).

Compreendendo que o currículo se expressa em usos práticos, que tem outros determinantes e uma história, o ensino em comunidades quilombolas e nas escolas fora dos quilombos, busca, conforme estabelecido por lei, garantir um conhecimento no espaço escolar articulado com os saberes tradicionais e as práticas socioculturais das populações quilombolas visando um processo educativo que atenda as especificidades da cultura e da identidade étnico-racial do povo quilombola. (Campos, 2017)

De acordo com Carril (2017), a política pública representa avanços significativos na história da educação brasileira, no que se refere principalmente ao material didático. No entanto, existe ainda muita instabilidade na educação escolar quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e a formação docente. As escolas vêm sendo implementadas nas comunidades considerando pouco ou quase nada das suas

particularidades. Continua com suas características predominantemente excludentes, onde seus currículos se baseiam no modo de vida urbano, de classe média e “branca”. (Ferreira; Castilho, 2014)

A saber, existem estabelecimentos fora de área quilombola que recebem estudantes dessas comunidades e não utilizam material específico, e no que se refere as escolas quilombolas, menos da metade dessas instituições situadas em territórios quilombolas informam utilizar este material. (Carril, 2017).

A autora afirma que a maioria dos estabelecimentos é de pequeno porte, com até duas salas de aula (57,3%), prevalência que se repete nas regiões Norte (64,7%) e Nordeste (60,3%). Apenas 15,3% dos estabelecimentos tem mais de seis salas, e ainda verifica-se a falta de quadras de esportes. Apenas 783 escolas em áreas quilombolas informaram utilizar materiais específicos (*A cor da cultura* e o *Kit Quilombola*). Quanto a formação docente, existem 13.196 funções docentes na educação básica em áreas quilombolas, indicando a concentração de 63,4% no Nordeste; em geral, pouco mais de 505 dos professores que atuam nessa modalidade no país tem vínculo efetivo.<sup>6</sup>

Larchet & Oliveira (2013) apontam, como um eixo importante para a aplicação da educação escolar quilombola, a necessidade de uma política de formação de professores voltada para o debate das questões raciais, visando construir uma educação antirracista,

<sup>6</sup> A realidade da escola municipal estudada na presente pesquisa conforma com estes dados: possui somente duas salas de aula, ambas multiseriadas – o que, ficou observado, dificulta o trabalho – não tem quadra esportiva, e não se utiliza o material específico emitido pelo programa. As professoras não têm vínculo efetivo com a educação municipal.

rompendo com a história oficial, uma vez que o cenário nos mostra o contrário: além do acesso à escola ser muito difícil (como o é no caso da comunidade Salamina Putumuju estudada na presente pesquisa), o currículo está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas conhecem a história de suas comunidades em sala de aula. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas (vide a situação da escola pesquisada).

Carril (2017) sustenta que se de um lado a escola promove a socialização, a mesma também nos afasta das “raízes” tradicionais à medida que se liga a uma universalidade, enquanto as particularidades se apagam nos modelos educacionais tradicionais, enfraquecendo, portanto, a própria identidade. No Brasil, as comunidades quilombolas não deixaram de construir saberes e práticas que moldaram a sua própria vida, aprendendo a cada encontro com o Outro, os jogos de poder e a importância de estratégias que lhes permitissem lutar pela sua existência e atuarem como sujeitos políticos mediante a vida em sociedade.

Nesse mesmo sentido, Arroyo (2012) afirma a importância de uma “Pedagogia da Terra”, que manifesta a capacidade de reinventar valores, identidade e memória destes povos frente ao estado de desumanização a que foram submetidos. Esta última pedagogia não aparece nos espaços escolares, justamente porque estes espaços não foram pensados para trazer à tona os autorreconhecimentos mais radicais, que articulam o processo socioeducativo com o processo de direito ao território e com

projetos que vinculam o campo e a sociedade urbana.

Por isso, colocados os desafios supracitados, podemos nos questionar: Quais os possíveis caminhos para uma educação escolar quilombola, em que o quilombo seja, como o é na prática, este projeto político de emancipação e antirracista, tão atual quanto histórico? Seria uma educação comunitária, autônoma, que reforçasse o acontecer horizontal e as pedagogias identitárias mais radicais de transformação da ordem, – distanciando-se do que Santos (2005) denomina de poder vertical, – promovendo uma mudança profunda na forma como se apresenta a estrutura escolar? Seria a busca pela aplicação efetiva e eficiente das políticas curriculares de reconhecimento educacionais no âmbito do Estado? As questões acima permeiam a dicotomia “Negociação e Conflito”<sup>7</sup>, que desde sempre fez parte da realidade das populações negras e comunidades quilombolas, que traçaram e ainda retraçam suas estratégias e lutas por direitos sociais.

## Metodologia

A fim de compreendermos a problemática envolta a partir dos questionamentos postos anteriormente, e de entendermos qual a relação que se estabelecia entre a escola local e a formação identitária grupal dos agentes locais, realizamos a presente pesquisa na comunidade de Salaminas Putumuju. Para isso, utilizamos como técnica a Pesquisa Qualitativa, atribuindo à investigação científica o enfoque sobre caráter subjetivo, a

<sup>7</sup> Discutida a partir da obra: REIS, J. J.; SILVA, E. **Negociações e Conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

partir dos traços particulares contidos na trajetória dos agentes estudados. A coleta de dados fez-se através de entrevistas semiestruturadas, apresentando-se da seguinte forma: entrevista com o líder comunitário da comunidade de Salaminas Putumuju; entrevista com duas estudantes do ensino médio da sede do município de Maragogipe-BA, moradoras da comunidade; entrevista com a professora da Escola Municipal de Salaminas Putumuju e entrevista com a diretora da Escola Municipal de Salaminas Putumuju. Portanto, analisaremos no presente artigo os discursos e as percepções dos cinco entrevistados a partir da seguinte proposição de pesquisa: a educação formal aplicada a algumas comunidades quilombolas do Recôncavo da Bahia concretiza-se de forma desvinculada das percepções identitárias construídas em torno da questão quilombola.

## A comunidade e a escola: percepções e sentidos atribuídos à educação quilombola

A comunidade Salaminas Putumuju, que sofreu com a falta de energia elétrica por bastante tempo, localiza-se na área rural do município de Maragogipe, no Recôncavo Baiano, banhada pelo Rio Paraguaçu, na Bacia do Iguape. Se organiza em torno de uma Associação Comunitária que tem representação, por exemplo, no Conselho Deliberativo da Resex Marinha Baía do Iguape. Certificada como território quilombola em 2004, cerca de 40 famílias vivem no local, e estas comemoraram em 02/08/2014 a transferência de posse de área de 1,4 mil hectares pelo INCRA (maior área entre os sete imóveis rurais que compõe o território)<sup>8</sup>, numa cerimônia ocorrida na Casa

<sup>8</sup> Disponível em: <http://googleweblight.com/?u=http://www.incra.>

Grande da antiga fazenda da localidade, com presença como a da então ministra da Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial, Luiza Bairros.

Nesta antiga Casa Grande, encontram-se ruínas do que foi uma senzala com duas pequenas e escuras câmaras usadas em seculares atos de tortura aos escravizados. No local existem destroços de engenho e de grandes tachos onde os escravizados outrora preparavam o azeite de dendê. Em torno da propriedade há guaritas e canhões instalados no período colonial para a defesa do local, período de exploração da mão de obra de negros escravizados e do plantio da cana de açúcar, como rememora Jundiá, de 52 anos, um dos líderes comunitários locais. Sobre a origem do nome Putumuju, Jundiá relata, em entrevista, que:

Era uma localidade aonde os escravos quando fugiam corria pra dentro da Salamina e se refugiava no lugar que ficava bem distante do beira mar, então já ficava bem próximo da estrada de São Roque<sup>9</sup> pra saída de lá então esse local onde eles ficavam deram o nome Putumujú, era o local onde se centralizava a maior parte dos moradores da época de Salamina. Salamina antigamente podia ter em torno de umas cento e tantas famílias, duzentas, mas, oitenta por cento dessas famílias se refugiava nessa localidade onde se chama Putumuju.

A comunidade por fim, sobrevive da pesca, da extração de mariscos como caranguejo, ostra, da agricultura familiar com

---

gov.br/noticias/quilombolas-terao-posse-de-terras-no-reconcavo-baiano&hl=pt-BR&geid=1032

<sup>9</sup> Distrito do município de Maragogipe-BA, que fica próximo ao Quilombo de Salaminas Putumuju.

a plantação do aipim, por exemplo, e da comercialização da piaçava. Na mesma comunidade encontramos uma pequena Escola Municipal denominada Quilombo do Putumuju, fundada em 2007, que atualmente atende 35 estudantes de 04 a 15 anos, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, o que obriga crianças e adolescentes locais a irem terminar os estudos em escolas da sede, na cidade de Maragogipe.

### A escola Municipal Quilombo do Putumuju



Fonte: foto retirada de dispositivo celular pessoal da pesquisadora

A escola possui apenas duas salas multiseriadas. A professora entrevistada, que não possui vínculo efetivo com a educação municipal, trabalha no local há 4 anos, ministra aulas a 15 alunos do Pré e do 1º ao 2º ano. Na sala vizinha, ministra-se aulas do 3º ao 5º ano. Estes dados descritos acima coincidem com o panorama da educação quilombola nacional, que nos informa sobre escolas mal estruturadas fisicamente, com até duas salas e professores contratados, o que propicia uma troca de profissionais exacerbada. Este é o caso da professora entrevistada, que iniciou seu trabalho substituindo um outro professor anteriormente.

Percebemos que a professora possui dificuldade de intermediar diálogos com

turmas de séries diferenciadas. Uma lousa, a mesa da professora e as cadeiras dos alunos compõem a sala. As paredes da mesma são cobertas por atividades lúdicas e exercícios realizados pelos alunos. Vê-se papéis que reproduzem as vogais e o ABC. Fisicamente, apesar de pequena, a instituição é bem estruturada, revestida com piso do chão às paredes. Além das duas professoras, conta com mais uma funcionária, uma auxiliar de serviços gerais, moradora da própria comunidade.

O acesso à escola é bastante difícil. O ritmo da maré dita onde aportar os barcos. Quando alta, precisa-se saltar no porto chamado Olaria, que fica muito longe da escola, garantindo uma longa caminhada. Caso esteja vazia, a opção é o porto do Dunda, mais próximo ao local. Com a maré baixa, saltamos do barco de Sr. Francisco, pescador e morador local, no Dunda. Fomos levados por ele até um determinado ponto. De lá, seguimos a pé, sozinhos, num trajeto difícil e com muitos obstáculos. Foi necessário retirar as sandálias para facilitar a caminhada. As professoras habitualmente usam botas para que a lama não lhes cubra os pés. É preciso seguir em linha reta cerca de 15 a 20 minutos pela mata até que se enxergue de longe a casa de uma “senhora”, que é ponto de referência para encontrar a escola, que fica logo a frente da mesma. Há outras dificuldades, como a distância entre algumas casas de estudantes e a escola, como relata a professora, que preferiu preservar seu nome, por isso utilizaremos o nome fictício de Joana:

(...) pra eles aqui a dificuldade, como você viu, a dificuldade do caminho, de eles acordarem cedo, pegar uma lancha, principalmente a educação infantil ir pra Maragogipe, a dificuldade é muita pra eles. Ainda

mais ela (se referia a uma aluna sentada em seu colo)...ela mora lá no casarão... então, é muito distante, é mais de uma hora e meia de caminhada do casarão até aqui a escola.

As lanchas escolares vindas dos distritos de São Roque e Enseadinha, que levam as professoras para a sede e alguns alunos para outros extremos do quilombo, demoram para passar; entre às 12:00 e 12:30. As professoras contam que ficam felizes quando passa algum pescador oferecendo carona, pois podem ter a certeza de que chegarão cedo em casa. Por conta da dificuldade de transporte e do acesso à escola, não há aulas à tarde, devido ao perigo de se correr riscos estando na mata quando o dia estiver escurecendo.

No que diz respeito a sua trajetória escolar, o líder comunitário Jundiá conta que na sua infância, nada o remetia a sua identidade. O entrevistado acessou informações sobre a mesma fora dos bancos escolares quando lia sobre o tema em algumas bibliotecas. Nesse sentido, lembramos que a escola é um dos primeiros espaços de socialização. Cumpre, segundo Bourdieu (2007) um papel importante de formação da identidade do indivíduo, na medida em que produz e reproduz conhecimento, capitais culturais e sociais. Sendo assim, é um dos primeiros ambientes em que a criança desenvolve os traços sobre si mesma e sobre os outros. É nela em que o sujeito passa boa parte de sua infância. Entretanto, Jundiá afirma que nas escolas em que estudou, os professores não tratavam da temática quilombola:

Não, não, não, não... mesmo porque parecia que eles (os professores) não também não tinham entendimento.

Não, não... e no Estadual<sup>10</sup> tinha professores que conhecia toda essa história que eram... que também sentava as vezes conversava comigo, a respeito e tal e que conhece... e que conhecia todos o trajeto de uma área de um quilombo e tal. Que tem um menino mesmo que ensinava lá ele foi meu professor... ele andava muito do lado do Rio Grande do Sul, essa região, Santa Catarina tal esses local, e ele conhece todo esse procedimento de quilombo e tal. Ele sempre de vez em quando, ele não fazia uma discussão em sala assim, mas ele sentava, eu sabia que ele tinha entendimento porque ele sentava as vezes, ele falava comigo, as vezes até na rua, sentando em algum lugar, parava comigo e ficava conversando.

Observa-se que existe um despreocupação recorrente quanto ao temática quilombola por parte das escolas em que o líder comunitário passou, tenham sido elas de nível fundamental ou médio. Mesmo havendo professores capazes de debater o tema, como dito por Jundiá, não havia uma sistematização curricular e por isso, não havia discussão em sala.

A sala de aula, nesse sentido, é o lugar de manutenção do *status quo* e de um sistema de dominações que se viabiliza através da imposição de uma cultura dita legítima. (BOURDIEU, 2007). Logo, seu conteúdo pode ser classificado como universalizante e tecnicista, como aponta Jundiá, que ressalta ter aprendido muito mais quando esteve em contato com a prática política do que na escola:

Olha, eu hoje , eu não tenho receio

<sup>10</sup> Colégio Estadual Gehard Meyer Suerdieck, um dos colégios que abrigam o ensino médio na sede da cidade de Maragogipe.

de conversar com ninguém, qualquer lugar seja onde for, não tenho vergonha de me identificar, jamais, porque, o conhecimento que eu tive conversando com as pessoas, pra mim foi mais importante até, claro, que a escola a gente aprende a ler e escrever, é importante é, mas conhecimento mesmo eu tive mais conversando tanto não só com minha comunidade como outras comunidades do estado, que também a gente luta junto. Por exemplo, a gente tem os Parateca Pau D'arco<sup>11</sup> que são tudo território quilombola, que a gente discute com esse pessoal. Com Senhor do Bomfim<sup>12</sup> que também tem território quilombola, enfim. No estado da Bahia se eu não me engano, parece que temo 280 regi... comunidade quilombola. Então, a gente discute com elas todas. Além disso a gente também ainda discute com os movimento estadual e nível nacional, então quando a gente senta num seminário alguma coisa pra discutir, a gente aprende mais coisa do que você dentro da escola sentado. Então pra mim é mais importância, o conhecimento discutindo com as pessoa, conversando com as pessoa do que a própria escola. Não quero descartando a escola, porque a escola tá aí é ótima pra que a gente aprenda a ler, escrever e tal, mas conhecimento você conhece mais fora da escola do que dentro da escola.

Observa-se que o líder comunitário resume o conhecimento produzido na escola ao "*ler e escrever*", uma espécie de mecanização. E ao conhecimento da vida

<sup>11</sup> Comunidade Quilombola localizada em Malhada, Oeste Baiano.

<sup>12</sup> Município brasileiro localizado no centro norte da Bahia.

cotidiana, como aquele em que aprende-se “*mais coisa*”. Podemos compreender o discurso anterior quando acessamos as críticas de Freire (1987) ao saber bancário, e sobre o professor que lê os conteúdos curriculares e passa a ser domesticado pelo mesmo. Portanto, constata-se que o último vive imerso na universalização de conhecimento que compõe a escola, passando a ser um professor que não explora os caminhos que estão para além do conteúdo programático, e que por sua vez, circundam a identidade cultural do aluno. Em contrapartida, podemos citar o saber dos movimentos sociais, da pedagogia da terra, do território, como nos mostrou Arroyo (2012). Ao ser questionado sobre quem o motivou com relação as lutas quilombolas o entrevistado revela:

Um pessoal de Salvador, da própria CPP<sup>13</sup>, da pastoral dos pescadores, eles iam (na comunidade) duas vezes no ano. Isso aí eu já tava maior, comecei... já de, de, idade já. Já tava... Provavelmente eu já tinha família, foi dentro do quilombo, dentro do próprio quilombo. Isso eu tava com 23 anos na época, quando eu comecei nessas batalhas.

O entrevistado relata que só se começou a discutir sobre o tema dentro da comunidade, especialmente em sala de aula, a partir do momento em que existia uma possibilidade de se pensar na certificação do território:

(...) alguns professor até entrava em assunto, alguns. Entrava em assunto... mas assim, era no sentindo de... é... de desenvolver parece a mente das pessoa dos próprio alunos da comunidades que

mais quem fazia isso era o Plínio<sup>14</sup>, era quem mais fazia isso, porquê na época a gente tava num fluxo assim, tava num momento, vamo dizer, aquele momento quando você começa uma coisa logo e tal... começa aquele desenvolvimento, tal. Como a gente tava em cima desse momento, aí os professor ele tava vendo como era que tava sendo desenvolvido o trabalho lá em Salamina pra o pessoal entender ai alguns professores entrava nesse assunto, pegava até alguns livros que contavam das história e tal.

Percebe-se que a experiência de Salaminas Putumuju tornar-se legalmente uma comunidade quilombola se concretiza através da luta na arena política travada por Jundiá e seus companheiros. Esta por sua vez, impulsiona, por assim dizer, a discussão em sala de aula. A exteriorização deste conhecimento cotidiano para dentro da escola acaba por colaborar com o processo de formação da identidade coletiva a que se refere Brha (2006), na medida em que, na sala de aula também se desenvolve o trabalho de relembração da história grupal.

A escola de Salaminas Putumuju, nas palavras de Jundiá, não incorpora conhecimento algum advindo das práticas comunitárias. Há um descaso no ensino e um distanciamento sistemático da comunidade e líderes:

O tipo de ensino que tá sendo ensinado, pra mim não faz diferença nenhuma. A diferença só é que, os alunos lá a gente se sente mais seguro, porque tá dentro da comunidade, tá livre de muitas

<sup>13</sup> Conselho Pastoral dos Pescadores.

<sup>14</sup> Escola Municipal de Referência Plínio Pereira Guedes, localizada na sede do município de Maragogipe- BA, que abrange o ensino fundamental.

coisas acontecerem. Questão de ensino pra mim não faz diferença nenhuma daqui lá pra cá, nem de lá pra lá. Mesmo porque, talvez até que aqui (na sede) ensine melhor, porque aqui tá debaixo dos olhos da fiscalização, pode ser que... e lá, tá lá a ver navio, tá por conta de quem quer que seja. Nós não sabe se os professor tem currículo de professor, não sabe se são formado mesmo pra ensinar. Então isso tudo veve debaixo dos pano e nós não temo esse conhecimento. E a secretaria de educação daqui nunca foi pelo menos lá. Hoje com esse governo que tá aí. Nunca tiveram lá, pelo menos a secretária de educação, pra sentar com a comunidade, pra explicar quem são esses professor, se são formado, se tem capacidade, enfim. Não tem um currículo pra ensinar as crianças o significado da origem deles, o que significa, ao contrário.

Jundiá salienta que existem pessoas dentro do território capazes de ocupar a escola e trabalhar este conhecimento:

Mas, também assim, a gente tem dentro da comunidade quem possa tá explicando isso pra eles dentro da própria escola, porque tem eu, tem Egídio (também líder comunitário), tem Manoel (também líder comunitário) que, entendeu, que tem esse conhecimento, tem outras pessoa lá que também tem esse conhecimento, tem esse entendimento do mesmo jeito, só que... a escola não faz isso.

Quando questionado onde era melhor que as crianças estudassem, dentro do quilombo ou fora dele, Jundiá nos responde dentro de uma perspectiva em que podemos pensar a globalização no que tange seu acontecer hierárquico e suas influências

sobre o território:

Dentro do quilombo, dentro do quilombo. Pra mim seria bem melhor. Se tivesse todo apoio, toda estrutura, se possível fosse se formar dentro da comunidade, seria bem melhor. Porque pelo menos aí a gente sabia, se houvesse um currículo pra que os professor ensinasse aos aluno aquilo que eles devem saber, a realidade deles, seria bem mais fácil, livrar eles de tá dentro da cidade, porque você sabe, hoje a influência é muito grande. Nesse mundo que a gente vive a influência é muito grande, e lá a influência é bem menos. E teria bem mais chance de eles aprender a realidade deles, do que aqui dentro da cidade, porque aqui dentro da cidade ele não aprende, não sabe de nada da realidade deles. Aqui eles sabe a realidade da cidade, do povo que vive na cidade, dum povo urbano. Ele não tem realidade da comunidade, ou seja, eles tão lá, mas praticamente eles não sabem nada, porque ele tá sendo ensinado o que o professor coloca na cabeça dele.

Hoje eu tenho uma criança lá vamo supor de 6 anos, se o professor colocar na cabeça dele: "olha esqueça esse negócio de quilombo que você não é quilombola e tal", você acha que ele vai crescer como... não, ele vai dizer que ele não é quilombola. Então assim, por isso que eu acho que é muito importante que a escola da própria comunidade leve eles ao ensino fundamental até concluir se fosse possível do que tá deslocando ele da comunidade pra vim pra cidade.

A última fala do entrevistado remete ao que Milton Santos (2005) denomina de união vertical, que se consubstancia em

normas impostas de fora para dentro. Ao dizer *“aqui dentro da cidade ele não aprende, não sabe de nada da realidade deles”*, o entrevistado remete-se a universalização de sentidos promovida por estas formas hierárquicas de pensar o mundo, que contribuem para o esvaziamento das identidades políticas e das lutas em prol do bem coletivo, como expresso na fala do líder comunitário.

Jundiá, contudo, entende que reforçar o que Santos (2005) define como *“acontecer homólogo”* - enaltecer as regras construídas localmente e coletivamente, - é o caminho para impedir interferências da união vertical. Por isso defende uma escola dentro do próprio quilombo, na qual houvesse a possibilidade de contribuir para um currículo que de fato retratasse a realidade e experiência locais; um currículo que reconhecesse, por exemplo, as formas de trabalho coletivizadas e horizontais de comunidades quilombolas pesqueiras, como é o caso de Salaminas, em que é o mar quem determina quando e como se vai pescar, e este ato é realizado em grupo. Esta última linha de raciocínio entraria em conflito com o pensamento da união vertical, que mercantiliza tudo, inclusive a educação, atribuindo a mesma, uma versão utilitarista baseada na individualidade, no mérito e na competitividade, como sustenta Santos (2005).

O conflito entre o local e o global, entre a tradição e tradução, também está dado nas falas das estudantes adolescentes de Salaminas, que cursam o ensino médio na sede do município, na escola estadual Polivalente de Maragogipe. Ao questioná-las sobre o que pensam em fazer quando terminarem os estudos: Voltar para comunidade e viver como os pais ou sair, fazer faculdade, cursos; Carolina, a primeira

entrevistada de 17 anos, responde:

Fazer uma faculdade, um curso. Não, não. Lá não tem nada para a gente fazer, vai ficar lá...só vai... Lá tem muitas meninas que estudou, mas, tipo elas vem para aqui... tem duas meninas que se formou, cabou os estudou foi fazer curso em Salvador, que lá não tem nada para a gente fazer, lá o povo só trabalha de pesca, tira até..., a gente vai ficar lá para fazer o que.

Sobre a faculdade que quer fazer, diz:

Ser pediatra. Ganhar o mundo e fazer coisas diferentes.

Perguntamos para a segunda entrevistada, de 18 anos, que preferiu não se identificar, qual conhecimento irá usar mais, se aquele aprendido na comunidade com seus pais, ou aquele ensinado na escola:

Acho que vou usar mais esse daqui o que aprendi na escola. Por que assim, tipo assim, lá eles falam mais de coisa de lá que são coisas de roça, e eu não gosto dessas coisas, e as coisas que eu aprendo aqui na escola eu vou levar mais para vida do que as coisas de lá.

Questionamos se desejava fazer faculdade e qual, e se pensava em voltar para Salaminas mesmo depois de concluir o curso:

Teatro. Não. Só se for para visitar meus parentes mesmo, por que para viver, meu pensamento de hoje não sabe, eu já não gosto de lá, nunca gostei, aí eu não pretendo voltar para lá para morar não. Tem muita gente que já foi embora de lá já, tem uns que foram embora e tens que estão voltando. Tem uns que dizem que acha lá calmo, que já conheceu outras coisas melhores. Tem um que

não queria vim, ele disse que não queria vim não, ele dizia que não gostava daqui não.

Hall (2002), sustenta que a globalização promove um deslocamento das identidades centradas, tornando-as mais dialógicas, diversas. Este esquema se revelaria no que o autor denomina de Tradição e Tradução. A primeira quando as identidades buscam manter seus elementos culturais mais essenciais, e a segunda quando busca transformá-los de acordo com o contexto. Entendendo o território, a partir de Santos (2005), como identitário, por isso político, perceberemos que nele estão reunidos tanto o acontecer homólogo quanto o hierárquico; tanto a tradição quanto a tradução. Quando Jundiá assinala que estudar no quilombo reforçaria a identidade das crianças e evitaria as influências *“do mundo em que a gente vive”*, o líder está defendendo a manutenção do acontecer comunitário, a tradição.

Mas, quando as estudantes relatam que *“querem ganhar o mundo”* fazer faculdade e não pretendem voltar para a comunidade, porque *“não gostam de coisas de roça”*, elas estão imprimindo em suas identidades transformação, estão traduzindo-as, propondo mudanças em seu curso histórico, modificando-as segundo o contexto. O conhecimento aprendido na escola é mais importante para Carolina do que aquele aprendido com seus pais, em seu território. Observa-se, assim, a influência dos ditames de uma cultura global, vertical, que traz consigo esta educação formal a que se refere a jovem, tencionando com a complexidade inscrita na construção e na afirmação do grupo através da identidade quilombola. Verificamos, nesse sentido, a presença em Salaminas do movimento de tradição e tradução, do acontecer homólogo e hierárquico, das identidades políticas que

buscam manter as características mais essenciais da vida comunitária, e daquelas que visam modificá-las.

Todavia, há um outro aspecto que precisa ser considerado como fator que auxilia neste processo de tradução que compõe a fala das estudantes. Ambas passaram pela escola local antes de irem estudar na sede. Questionamos se quando estudavam, o currículo era voltado para discussões que remetessem ao modo de vida delas.

Na escola, não. Eu acho que não, quando eu estudava não falava, só o povo quando se reuni assim (...) Eu acho que isso é ruim, por que tipo, quando alguém fazer alguma pergunta para a gente, a gente não vai saber responder.

Não. Quando eu estudava lá não. Eu não sei agora fala. Mas quando eu estudava não, não falava sobre isso não. Sinto falta um pouco assim, por que a gente quer, quer saber mais sobre o lugar que nós mora e ninguém fala assim para a gente.

Isto nos permite analisar que, não ter se visto no currículo em nenhum momento da sua escolarização, mesmo dentro do quilombo (considerando, inclusive, que a escola local deveria ter livros didáticos específicos para isso) implica na não identificação das mesmas, na dificuldade em se reconhecer enquanto quilombola. Observa-se isto quando perguntamos se a entrevistada se afirma como quilombola:

Não. Não gosto de falar não, não gosto de dizer que sou quilombola não. Eu acho chato. Não gosto de Salamina. De nada que tem lá eu não gosto, eu vou falar a minha verdade, não gosto de nada.

Ao negar a discussão ampla sobre historicidade e vivência nos quilombos, dentro de uma escola na própria comunidade, caminha-se em direção ao que Honnet (2003) chama de degradação do reconhecimento. Logo, não se criam relações em que haja interesse pelas particularidades do outro e reconhecimento dos valores e capacidades do grupo, o que compromete o desenvolvimento da autoestima. Vê-se, nesta fala, que a valorização de pertencer a um território quilombola está comprometida, assim como os vínculos afetivos com o mesmo. Isto se evidencia ainda mais diante deste relato.

(...) eles estudam por estudar mesmo, muitos estudam para não ficar em casa, para não querer ficar lá (na comunidade) direto, para poder vim para aqui (sede), por que acha lá chato. Tem uns que querem alguma coisa e tem uns que para eles tanto faz. Eu gosto de vim para cá (sede).

O autorreconhecimento acha-se ausente ante um sistema educacional que jamais os reconheceu enquanto identidades étnicas dotadas de história e de presente. Tal questão dialoga com o foi dito por Jundiá, sobre uma escola dentro da comunidade que os leve até a formação máxima sem que precisem vir para a sede, ou seja, eficiente em mostrar-lhes sobre todo o universo que circunda comunidades quilombolas. Assim, haveria a valorização de si e do território em que vivem.

Sobre a escola da sede e seu tratamento sobre as questões quilombolas no conteúdo programático, as estudantes respondem respectivamente: "Aqui (na

escola em que cursam o ensino médio) não. Sinto falta, por que eles devem falar para a gente entender, se eles não falam eu vou entender como?" ; "Não. Que eu me lembre não, nunca falou sobre isso não. Sinto falta um pouco, mas, já que não fala eu já acostumei já."

Nesse sentido, Arroyo (2012) relata a necessidade de que os temas que envolvem a desigualdade no sistema escolar não estejam postos apenas nas escolas do campo, mas também naquelas que trabalham com a educação pública. Desta forma, o currículo da escola estadual Polivalente de Maragogipe, deveria dedicar-se a viabilizar conteúdos que tratem da identidade quilombola, uma vez que recebem estudantes oriundos de tais comunidades. Há quilombo onde há autonomia, afirma Almeida (2002). A forma de organização social e econômica permitiu a estes grupos a sobrevivência, configurando um projeto político que não é dos que restaram, dos remanescentes, mas histórico, geracional, do passado e do futuro. Carolina nos confirma isto pois, quando perguntamos se ela já considerava Salaminas um quilombo antes mesmo de ter ganho a certificação legal, ela responde que sim, porque: "O jeito do provo trabalhar, trabalho de piaçava, pescaria, mariscar, essas coisas assim, trabalho de roça, plantar aipim, essas coisas assim."

Toda esta maneira específica "*do provo trabalhar*", baseada na utilização sustentável dos recursos que a natureza dispõe, confere a identidade política e de resistência para os quilombos. Esta dinâmica de vida comunitária, de trabalho coletivizado, de gerência comum dos recursos naturais, a autonomia, é desconhecida pela professora da escola local que nos relata sua definição de quilombo, produzida pela ideia de que o último seria a reunião de ex-escravizados:

Eu acho que quilombo vem dos escravos né, antigamente, como aqui tem mesmo o casarão, tem a parte de baixo do casarão onde os escravos eram maltratados, ficavam acorrentados, porque disse que tem tudo ali. Essa parte do casarão aí embaixo eu nunca fui, mas os moradores contam a gente isso, que aqui era uma fazenda, mas que habitavam descendentes de escravos, e os escravos eram acorrentados e ficavam ali... era o castigo dos escravos né?

Em contraste com a ideia exposta anteriormente, Freire (1996) afirma que é necessário romper com os discursos engessados em sala de aula, para tanto, é fundamental que se desenvolva um trabalho minucioso de pesquisa. Trabalhar em territórios quilombolas implica portanto, em processos de resignificação, a saber, Almeida (2002) assinala que quilombos abrigam origens distintas – apesar de compartilharem uma história comum no período escravocrata – logo, abrigam identidades e contextos múltiplos.

Quando pensamos em Salaminas Putumuju, sua economia de subsistência sustentável pautada na pesca, extrativismo e agricultura, a história que circunda a comunidade do seu nascimento até a certificação impulsionada por Jundiá, sua presença na extensão que compõe a Reserva Extrativista Marinha Baía do Iguape, sua relação com o Movimento dos Pescadores e Pescadoras e com os empreendimentos locais (Usina Hidrelétrica Pedra do Cavalo e Estaleiro Enseada do Paraguaçu), estamos falando de inúmeras particularidades e nuances que poderiam estar expressas no conteúdo programático da escola, por meio do trabalho de pesquisa.

Existem conhecimentos sistemáticos

imbricados nesta totalidade que formam o território de Salaminas, e que precisam ser trabalhados, já nos relatou Arroyo (2012): é necessário viabilizar o conhecimento da natureza (terra e mar), o conhecimento dos movimentos sociais, o conhecimento dos impactos ambientais negativos causados por grandes obras da indústria capitalista, dentre outras características. Entretanto, no que diz respeito à comunidade, visualizamos a ausência do diálogo e a inviabilização de uma troca de saberes.

Ao ser questionada se a escola realiza atividades com a comunidade, a professora responde titubeante e sem mais detalhes de quais sejam estas (vale lembrar a fala de Jundiá acima, que se queixa da não ocupação dos líderes comunitários no espaço escolar): “Assim... tem, tem, tem atividades, tem palestras, sempre tem reuniões aqui com eles, entendeu? Sempre tem.” Ao mesmo tempo, questiona a distância dos pais com relação a instituição:

Agora eu acho assim que eles deveriam preservar mais, porque o que não acontece é isso essa parceria de escola com a família, porque eu digo assim, a escola não caminha sozinha, se não tiver uma parceria com a família e os pais também não ajuda. Tem muitos tão ausentes na escola, o que acontece aqui muito é isso... os pais não são muito presente. Eles... eles...a, nas reuniões quando a gente questiona sobre as atividades que vão pra casa que vem sem fazer, a maioria diz que são analfabeto. Mas isso não é justificativa pra um aluno vir todos os dias sem as atividades prontas. Porque eu digo assim, eu conheço pais analfabetos que os filhos vai pra casa e traz as atividades. Ele não sabe ensinar mas ele tá ali constante, cobrando do seu filho: tem atividade hoje, vamos sentar, vamos fazer.

Então isso tudo ajuda no desenvolvimento da criança.

Thin (2006), assinala que há uma diferença entre a lógica da instituição escolar e as visões de mundo das famílias populares. A primeira dominante, a segunda dominada. Este confronto se estrutura de maneira hierárquica, visto que a escola entende deter o capital cultural universal e legítimo sobrepondo-se, assim, ao da família. Esta possui uma forma de socialização própria e lida com a instituição a partir da mesma. Nesse sentido, é possível compreender a crítica ao modo como os pais se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem dos filhos.

Do alto da hierarquia intelectual, percebe-se que escola não busca meios de convivência que se adaptem a história grupal (o analfabetismo recorrente entre os pais). Entende-se que este analfabetismo é sintoma do processo histórico de exclusão da população negra e quilombola ao acesso às escolas. Compreendendo isto, têm-se uma dimensão de que esta seja umas das possíveis causas para o não acompanhamento das crianças em suas atividades escolares, uma vez que foram socializados distantes da escola formal. Dessa forma o vínculo com o grupo é encurtado pelo pensamento julgador, gerando desconforto, desestabilizando a relação entre a escola e família, como afirma o autor. (THIN, 2006)

Assim, percebe-se a ausência do trabalho de pesquisa mencionado por Freire (1996), que contribuiria para o entendimento mais profundo de situações como estas que se apresentam na comunidade e que colocam em confronto a escola e a comunidade local. Havendo tal trabalho de pesquisa, estas questões que envolvem as relações étnico-raciais no país e o cotidiano

de comunidades quilombolas apareceriam de maneira metódica e continuada no currículo, evitando a folclorização das práticas e traços políticos da população negra. Folclorização no sentido da eleição de certos estereótipos para exploração comercial, turística e midiática, como exposto na fala da professora, que relata quais atividades realiza voltadas para estes temas:

Mas a gente trabalha já... porque a escola ela trabalha... no caso, agora antes eu não se te dizer antes como era, porque essa escola foi fundada em 2007, então a gente começou a trabalhar... e eu comecei a trabalhar aqui em 2013. Antes eu não sei se eles trabalhavam, a gente trabalha. A gente trabalha com... Tanto que a gente faz o projeto da Consciência Negra, que é de 20 novembro, a gente já trabalha com a consciência negra. Agora como eles são evangélicos, a gente gost... a gente também trabalhou folclore, só que eles tem um porém, se trazer uma baiana pra cá vai dizer que é do diabo porque eles são evangélicos. É, tudo que tá no cronograma da escola a gente segue tudinho, mas só que muitas coisas eles não querem participar porque são evangélicos. Aí o folclore a gente queria fazer assim... trazer a capoeira, trazer é... o samba de roda, trazer uma baiana de acarajé.

Percebemos que o trabalho sobre a historicidade da população negra e quilombola, que deveria ser feito de maneira contínua, o ano inteiro, com planejamento, conteúdo programático, currículo elaborado para tanto, se resume apenas a um dia, o 20 de novembro, logo, retira-se todo o poder político e reflexivo da data para transformá-la em dia festivo e comemorativo.

Um fator que colabora

consideravelmente para isto é a ausência de materiais didáticos específicos. A escola municipal de Salaminas Putumuju é quilombola. Como tal, deveria receber todo aparato literário visto que é amparada pela Lei de Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, de 2012. No entanto, a professora menciona somente a existência do livro Girassol, que trabalha com a temática do campo:

A gente tem o livro Girassol, que é diferenciado que o Girassol é o livro do campo, é diferente do livro da zona urbana. Não porque fala, no caso assim, tem o livro, ele fala... a maioria fala mais do campo, das raízes do campo.

Mas logo nos revela:

Agora o livro didático não fala nada da... nada, nada sobre o quilombo no caso... só... na minha sala não. Mas na outra sala tem um livro, tem um livro de artes que fala, entendeu? Porque os meus são mais educação infantil, então não abrange ainda a história. Mas o deles tem, eles tem.

Perguntamos de que maneira o livro das séries do 3º, 4º e 5º anos exibem a história dos quilombos. Ela responde:

Eu não tenho acesso porque é lá da outra escola... da outra sala. Eu não tenho acesso, entendeu? Porque tem um livro lá agora eu não tenho acesso ao livro. Porque eles não tenho esse livro, o meu, a minha turma não tem ainda esse livro. Só quando eles sair dessa sala que for pra lá que eles vão ter acesso a esse livro, entendeu? Mas acho que inserido também lá no conteúdo deles.

Nota-se que a ausência da aplicação das leis, se reflete também na entrevista com a diretora da escola local. Carol, de 31 anos, graduada em pedagogia, demonstra dificuldade em nos falar sobre o significado de quilombo:

Na verdade, assim, pra mim foi um desafio né. Porque eu nunca tinha trabalhado numa área quilombola. Então assim, aos poucos é que a gente vai conhecendo o ambiente como é que funciona e tal. E assim, a especialidade quilombola mesmo, eu tô começando ainda a me inteirar disso aí. Eu sei né que né o quilombo... a parte quilombo vem de muitas histórias.

A diretora também não conhece as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, e mais ainda, desconhece a lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino, lei que impulsiona, também, a criação destas diretrizes:

Tô me inteirando ainda com isso. Eu tenho até o livro das Diretrizes que pediu até que a gente desse uma olhada, há pouco tempo que teve uma formação lá em São Roque que foi da biblioteca náutica, não sei se você ouviu falar, aí tem aquela lei né que é 10.639 que é a lei que, da... coisa afrodescendente. Então aí eu ainda tô...ainda não tive tempo de pegar a lei mesmo, eu sei que existe essa lei, e outras mais, mas a especifica mesmo, acho que acredito que seja essa. Mas ainda não me inteirei não.

Percebe-se que embora a diretora administre uma escola em solo quilombola, e esteja trabalhando com cultura e organização política negras, o que se vê é uma falta de

compreensão sobre a temática, o que reafirma a prática de um currículo universalizante e pouco diverso, reproduzindo o conhecimento tido como oficial e que não leva em conta estas identidades. Isto também acontece em instituições da sede que recebem estudantes de comunidades quilombolas. A própria diretora nos relata sobre as experiências destes alunos:

Oh, até então, é como eu digo, eu tenho mais experiência na sede. Eu acho que, pra eles não é muito viável (estudar na sede), porque não é muito trabalhado a parte quilombola, entendeu? Assim, pelo o que tenho visto, agora tá pedindo que seja incluído no currículo essa parte né, então incluindo no currículo, foi feita reuniões e pediu que fizesse... que já era até pra ter sido feito, aqui na sede também o trabalho com esse tipo de assunto. Mas até então, eu não tinha percebido que tinha esse olhar pra receber eles, até porque, alguns que já passaram por lá pela escola tem um mesmo que foi de lá, que ele veio uns três dias e desistiu de frequentar a escola. Desistiu de vir pra sede estudar. No caso ele era 6º ano. E aí ele desistiu porque não tava se sentindo bem, a mãe disse isso, que ele não tava se sentindo bem, que não tem forma que ele vá. Não sei se ele agora ele tá indo, porque eu também não procurei mais saber.

O *não se sentir bem* deste estudante pode estar vinculado ao não reconhecimento de si no currículo. Nesse sentido, lembremos das afirmações de Bourdieu (2007), de que o ambiente escolar alimenta um determinado tipo de *habitus*, um capital cultural global, a fim de reproduzi-lo, e os indivíduos que não o assimilam, que desfrutam de outras práticas cotidianas, podem em muitas ocasiões

serem desclassificados ou eliminados do sistema escolar. Perguntamos posteriormente se racismo e discriminação se ligam à realidade de Salaminas:

Se se ligam? Um pouco, um pouco sim... tão relacionado. Agora assim, na escola mesmo a gente não viu situações de racismo na escola, sabe? Todo mundo lá briga porque tem de brigar, porque criança tudo briga né? Mas, em relação a racismo, porque lá a gente tem negros e a gente tem também alunos brancos, considerados brancos, e assim, a gente nunca presenciou nenhuma situação de racismo lá assim, nunca presenciamos não.

O racismo, segundo a diretora, não se dá de modo estrutural, reproduzindo-se, conseqüentemente, no espaço institucional, por exemplo, com a exclusão das identidades políticas quilombolas do currículo. O último só se manifesta, para ela, nas relações individuais, de criança para criança. Mas, ainda assim, a mesma revela em seguida uma situação ocorrida na supracitada formação da biblioteca náutica, na qual estavam alunos de Salaminas:

Eles se sentiram valorizados (...) destacou muito a valorização da criança que tem o cabelo black, as crianças que tem o cabelo né, considerado, é... enrolado demais, a raça negra. E aí o que acontece, eles se sentiram. Contaram histórias de crianças que tinham o cabelo dessa forma, e aí, que sofria muito racismo na escola, aí foi contado e aí, eles se sentiram mais valorizados, pelo menos os meus sentiram, **que as vezes um que tem o cabelo melhor falava do cabelo do outro**, aí eles já pensaram: "ah, a gente pode fazer assim né pró? Fazer esse penteado assim e tal, aí já foi tendo algumas

ideias". Mas, foi bom demais.(grifos nossos)

No que diz respeito ao livro didático a diretora reconhece que o material usado na escola não é suficiente para tratar destas questões:

Suficiente né não. Ele dá uma boa ajuda, porque o livro que eles usam mesmo já é um livro de área rural, é um pouco diferente dos da sede, mas mesmo assim, a gente dispõe também de um outro livro que conta a história, a história mesmo das regiões, um livro de história que tem a parte, complementar ele. A gente trabalha com História, Geografia, Ciências, Português, e tem esse (o livro rural) que é história também, mas não é especificamente quilombola, fala dos quilombos também, mas é história do Brasil, é de todas as regiões, sabe? E aí especifica também o da área quilombola. Temos livros também lá que fala dos quilombos. Algumas historinhas que valorizam também as pessoas afro, mas um livro específico mesmo dos quilombolas a gente não tem não.

Portanto, vê-se por meio das entrevistas, que a exclusão das identidades quilombolas dos currículos, a não execução da legislação, a não observação dos saberes comuns, a a deslegitimação das práticas e esquemas intelectuais da população negra, colabora para a perpetuação do racismo, dos estereótipos, do preconceito, da discriminação e dos lugares marginais. Ainda existe uma violência simbólica ocorrendo diariamente em salas de aulas dentro e fora dos quilombos espalhados pelo país, que necessita de discussão. A concepção de quilombo como uma simples reunião de negros escravizados, simplifica de maneira

intensa toda a complexidade destes territórios políticos, e esvazia sua identidade sócio-histórica. É a partir desta concepção que as escolas se baseiam para invisibilizar e inferiorizar a vida destes grupos, como foi exibido no presente trabalho.

### Considerações finais

Percebe-se, diante das entrevistas expostas, que existem inúmeros obstáculos em torno da aplicação da Educação Escolar Quilombola, postas não só pelo descaso da própria lei em se fazer eficiente, mas também pela ausência de conhecimento sobre a temática por parte das instituições escolares – professores, diretores, conteúdo programático.

A formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola necessita, como ressalta Carril (2017) de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e uma interdisciplinaridade de conhecimentos entre diversas áreas, abrindo diálogos com a geografia, história, antropologia. Como visto, essa possibilidade encontra limites nos diversos fatores dados pela própria cultura institucional e na organização das práticas pedagógicas nos cursos de formação dos professores, uma vez que, não seria suficiente somente uma alteração do currículo, pois evidenciamos outros problemas, tais como, a “preparação inadequada dos professores, materiais descontextualizados aos estudantes, e a própria cultura escolar, com seus espaços fechados, regras de disciplinamento” que acabam por sua vez, reforçando as hierarquias sociais. (GIROUX *apud* CARRIL, 2017, p.555)

Desta forma, observa-se uma série de obstáculos que se somam e se relacionam, contribuindo para a reprodução de

estruturas que promovem, ao longo da história, a exclusão desta população. A saber: as deficiências da formação inicial e continuada dos/as docentes que lecionam nos quilombos, a ausência do vínculo efetivo e a rotatividade dos/as professores/as, a não inserção das práticas das culturas locais nos currículos escolares, tais como, a religiosidade, a capoeira, a culinária local, práticas de trabalho sustentáveis e de acordo com os ritmos da natureza, entre outros; a escassez de materiais didáticos específicos, assim como a ausência de políticas de incentivo à formação adequadas para jovens que queiram atuar no quilombo como docentes, preocupadas em incorporar nas atividades escolares as lutas políticas de interesse da comunidade; médicos/as de família, por exemplo, que deem atenção às doenças específicas da população negra, como a anemia falciforme e a hipertensão. Todos estes fatores precisam ser enfrentados na busca por uma educação escolar quilombola efetiva e de qualidade, bem como são temas de pesquisa que precisam ser discutidos e aprofundados em novos estudos.

Os dados da pesquisa nos levam a inferir, nesse sentido, que a mudança curricular apenas na legislação não é suficiente para que os direitos relativos às identidades étnico-raciais sejam asseguradas na prática; a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola em si mesmas não se anuncia como solução para um problema que apresenta-se como estrutural, embora haja garantia do direito formal possa mobilizar ações políticas complementares, em vista da sua aplicação nas diferentes realidades. De acordo com Carril, (2017), o importante seria modificar as práticas didáticas mediante a implementação de Políticas e a reorganização

dos processos de trabalho. Caberia pensar, assim, uma educação escolar quilombola com base nos contextos de uso de seus territórios, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos; uma educação que prime por fortalecer os processos intelectuais geridos no bojo das lutas históricas (de antes e de hoje) por seus territórios, uma vez que, como assinalam Schmitt, Turatti e Carvalho (2002), identidade e território se retroalimentam.

## Referências

- ALMEIDA, A. W. B. Quilombos e as novas etnias. In: **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, A. M e CATANI, A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRHA, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.26, p.329-376, jan./jun.2006.
- CAMPOS, L. R. Educação escolar quilombola e o currículo escolar histórico cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel. In: XXVIII SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2017. p.1-28.
- CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p.539-564, abr./jun. 2017.
- FERREIRA, E. A.; CASTILHO, S. D. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Brasília,

n. 3, p. 12-25, 2014.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HONNETH, A. **Luta pelo reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: ED. 34, 2003.

LARCHET, M. J. ; OLIVEIRA, W. M. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Revista de Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.

SANTOS, M. O retorno do território. **Revista Observatório Social da América Latina**, Buenos Aires, v.6, n.16, p.251-261, jun. 2005.

THIN, D. Para uma análise da relação entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p.211-370, mai./ago. 2006.