



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS: CULTURA, DESIGUALDADES E DESENVOLVIMENTO

CARLENE SANTANA DOS SANTOS

EDUCAÇÃO E IDENTIDADE QUILOMBOLA:
Reflexões sobre a educação escolar e saberes tradicionais na Comunidade Quilombola
de Baixa Grande, Muritiba -BA

Cachoeira-BA

2024

CARLENE SANTANA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E IDENTIDADE QUILOMBOLA:
Reflexões sobre Educação Escolar e Saberes tradicionais na Comunidade Quilombola de
Baixa Grande, Muritiba -BA**

Texto apresentado como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Comin de Carvalho.

Cachoeira-BA

2024

S237e

Santos, Carlene Santana dos.

Educação e identidade quilombola: reflexões sobre a educação escolar e saberes tradicionais na Comunidade Quilombola de Baixa Grande, Muritiba- BA. / Carlene Santana dos Santos. Cachoeira, BA, 2024.

163f.:II.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Comin de Carvalho

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Cultura, Desigualdade e Desenvolvimento, 2024.

1. Educação – Aspectos Sociais - Bahia. 2. Quilombos – Bahia. 3. Quilombolas – Bahia – Usos e costumes. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 370.115098142

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB. Responsável pela
Elaboração – Juliana Braga (Bibliotecária – CRB-5/ 1396)
(os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

CARLENE SANTANA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E IDENTIDADE QUILOMBOLA:
Reflexões sobre a educação escolar e saberes tradicionais na Comunidade
Quilombola de Baixa Grande, Muritiba -BA**

Aprovado em 07 de junho de 2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ANA PAULA COMIN DE CARVALHO
Data: 05/08/2024 15:31:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ana Paula Comin de Carvalho – Orientadora
Doutora em Antropologia Social – Universidade Federal do Rio Grande do Sul .
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Documento assinado digitalmente



MARIANA BALEN FERNANDES
Data: 06/08/2024 20:34:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Mariana Balen Fernandes – Examinadora interna
Doutora em Antropologia – Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Documento assinado digitalmente



GIVANIA MARIA DA SILVA
Data: 05/08/2024 17:18:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Givania Maria da Silva – examinadora externa
Doutora em Sociologia – Universidade de Brasília .
Secretaria Municipal de Educação de Salgueiro/PE, CONAQ e ABPN

Cachoeira/Ba
2024

Dedico este trabalho aos que me antecedem, às crianças tão simbólicas que teceram junto comigo as páginas deste trabalho e ao território da comunidade quilombola de Baixa Grande que educa e ensina todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Eu agradeço a Deus por sempre estar presente em minha vida, me sustentando, amparando e iluminando os caminhos por onde percorri, orientando-me, dando-me força e coragem para lidar e enfrentar os desafios e adversidades que possam surgir.

À minha estimada orientadora, Ana Paula Comin de Carvalho, por acreditar no meu potencial, por me apresentar possibilidades, pela sensibilidade e cuidado nas conversas e orientações, pela parceria construída até aqui. À professora Jurema e ao professor Franklin, por abrirem as portas de sua casa em vários momentos, pelo cuidado e ensinamentos transmitidos. Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRB, pelos ensinamentos, trocas e experiências que me foram proporcionadas ao longo da minha formação acadêmica.

Aos meus interlocutores e interlocutoras: Ana Vitória, Laura Cecília, Emille, Diogo, Janaci, Miryellen, Milza, Mario, Guilherme, Kaique, Luan Vitor, Rafael e Gabriel agradeço pelas partilhas, narrativas e aprendizados, por indicarem caminhos para que pudéssemos construir juntos este trabalho. O agradecimento se estende a seus pais e responsáveis por me receberem em suas casas e permitirem o contato com as crianças.

À minha mãe, Maria, a representação do amor mais puro e genuíno que conheço, agradeço por ser meu apoio, minha segurança, meu colo, por ser sinônimo de amor e força ao mesmo tempo. Pelas orações, preocupações, cuidados, incentivos e compreensão sempre. Ao meu Pai, Francisco (*in memoriam*), agradeço pelo tempo que compartilhamos juntos, pelo amor genuíno, pelos ensinamentos e pelas boas memórias que me fazem sentir sempre presente.

Aos meus irmãos maternos, em especial Adriano, Sidinei, Silvio, Alex e Josimar, agradeço pelas preocupações, cuidado e afeto, mesmo quando a distância geográfica nos separa fisicamente. Agradeço pelos momentos e carinho compartilhados ao longo da vida. Aos meus irmãos paternos, Valdelice, Olegária, Orlando, Rosimeire, e a Dório (*in memoriam*), agradeço pelo carinho, preocupação, conversas e sorrisos compartilhados.

Ao meu avô Pedro, minha avó Menininha e aos meus tios Antônia, Antônio, Hermínia e José, pelo zelo e cuidado, pelos momentos de comemoração, pelas conversas, risos e reuniões debaixo do pé de manga. Compartilho desse sentimento de gratidão aos meus sogros Vanda e Damázio, que me abraçaram como família. Agradeço pela torcida, pelas palavras de força e carinho.

Ao meu noivo Delbaldo, agradeço pelo incentivo e sonhos compartilhados, pelas demonstrações de carinho e cuidado, por ser afago, pelas palavras de incentivo, por compreender todos os momentos de ausência e presença ausente durante este percurso.

Dona Rita, que surgiu como um anjo no início da graduação e que, sem conhecer a mim e às minhas companheiras, confiou a chave do portão de sua casa para que nossos meios de transporte, que possibilitavam nossa chegada até determinado ponto no caminho da universidade, ficassem guardados em segurança. Agradeço pelo vínculo de carinho e cuidado que construímos!

À minha comadre Maria Betania, minha inspiração desde sempre, agradeço por todo incentivo, companheirismo e vibrações positivas constantes, e por confiar a responsabilidade de ser madrinha de Guilherme, a quem agradeço por me trazer leveza aos meus dias.

Às queridas Edna Balbina e Antônia Fernanda, duas mulheres lindas de sorriso encantador, a vocês agradeço por serem inspiração, por me acolherem e me fazerem sentir parte da família, por serem ouvidos para minhas angústias, medos, receios, mas também para minhas vitórias. Obrigada por todos os incentivos, risos, abraços e pela parceria constante. À Fernanda, agradeço em especial por ter gestado Vicente, que trouxe mais amor e felicidade para nossas vidas. Ao João Paulo, agradeço por ser amigo, pelo apoio e torcida, por ser generoso e solícito em todos os momentos em que precisei, pelos favores que contribuíram antes e durante a trajetória do mestrado. Ao Joílson, meu primo e amigo, pelos incentivos, por ser referência, pelas conversas, partilhas e contribuições certas que muito contribuíram para a construção deste trabalho.

As minhas cunhadas, pelos incentivos, pelos momentos de distração, pelos sobrinhos que compartilham comigo amor e carinho, deixando esta trajetória mais leve e bonita.

Aos meus mais velhos, amigos e amigas da comunidade, por serem sinônimo de força e resistência, por me ensinarem a importância da coletividade, por serem fortalecedores e contribuírem para que eu me tornasse a pessoa que sou.

À Alessandra, minha comadre, que sempre se colocou à disposição para ajudar, agradeço pela amizade presente, companheirismo, abraços reconfortantes, parceria, carinho e por sempre estar disposta a ouvir. Obrigada por chegar na minha vida e permanecer! À minha querida amiga, Rute Anacé, mulher indígena e encantadora, que se tornou uma irmã, agradeço pelo vínculo de parceria e irmandade construído desde a graduação, por continuar a me

incentivar e fazer acreditar que tudo vai dar certo, mesmo quando nem eu acredito. À Tailana, minha querida amiga, agradeço pela amizade construída na graduação, pelo vínculo fortalecido a cada dia. Agradeço pelo companheirismo, palavras de incentivo, pelas conversas e carinho, transmitindo sempre calma e boas vibrações. À Vanessa, minha amiga, a quem recorri desde o primeiro dia em que soube da aprovação no mestrado. Agradeço por ser socorro e amparo, pelas instruções passadas, pelas dicas, pelo incentivo, por ser companheira e amiga. A Izabeli, amiga e companheira de luta, agradeço por ser inspiração, pelas experiências compartilhadas, pelo incentivo e torcida. À Neli Gomes, amiga que o universo nos conectou de forma virtual durante a pandemia, mas que tanto contribuiu para que eu acreditasse no sonho possível do mestrado, mesmo quando ainda era apenas um sonho. Agradeço pelo incentivo, parceria, conversas e vínculos construídos até aqui.

À turma do PPGCS 2022.1, em especial Renata, Danrlei e Elaine, que estão presentes em minha vida desde 2015, por compartilharem as disciplinas, discussões de textos, por estarem sempre dispostos a escutar e ajudar, por serem parceiros e amigos nesta trajetória.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por possibilitar que o Recôncavo faça parte dela.

RESUMO

Esta pesquisa tem como escopo a análise de processos educacionais e identidade quilombola, buscando compreender a relação entre a educação escolar e saberes tradicionais em consonância com a configuração de uma identidade étnico-racial por parte dos membros da comunidade quilombola de Baixa Grande, localizada em Muritiba, Bahia. A pesquisa privilegiou a percepção da própria comunidade sobre os processos educacionais e sua identidade com foco nas crianças de 08 a 12 anos de idade que frequentam a Escola Pedro Bispo dos Anjos, situada na própria localidade. Com tal intenção, realizamos observação e *escutativência* dos processos educativos escolares e dos saberes tradicionais que estão presentes na comunidade; conversas informais com as crianças, professores, pais e análise de material pedagógico utilizado nesses contextos. Com isso, as análises das narrativas e *escutativências* permitiram concluir que educação escolar segue o padrão universal, necessitando da inclusão efetiva das diretrizes da educação escolar quilombola, que insira e valorize os saberes tradicionais vivenciadas pelas crianças que constituem a identidade étnica.

Palavras-chave: educação; identidade quilombola; processos educacionais; saberes tradicionais.

ABSTRACT

The scope of this research is to analyze educational processes and quilombola identity, seeking to understand the relationship between school education and traditional knowledge in line with the configuration of an ethnic-racial identity by members of the quilombola community of Baixa Grande, located in Muritiba, Bahia. The research focused on the community's own perception of educational processes and their identity, with a focus on children aged between 8 and 12 who attend the Pedro Bispo dos Anjos School, located in the community itself. To this end, we observed and listened to the educational processes at school and the traditional knowledge that is present in the community; we had informal conversations with the children, teachers and parents and analyzed the teaching materials used in these contexts. As a result, the analysis of the narratives and listening experiences led to the conclusion that school education follows the universal pattern, requiring the effective inclusion of Quilombola school education guidelines, which include and value the traditional knowledge experienced by the children who constitutes the ethnic identity.

Keywords: education; quilombola identity; educational processes; traditional knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da cidade de Muritiba	21
Figura 2 – Plano de Ensino <i>Ratio Studiorum</i>	49
Figura 3 – Repetência e Evasão Escolar	64
Figura 4 – Ilustrações de castigo de escravos com máscara de flandes e fazendo transporte.....	89
Figura 5 - Ilustrações de vendedora de bananas e telefonista	89
Figura 6 – Ilustrações de criança negra olhando pela janela e crianças brancas brincando	90
Figura 7 - Atividades do dia da mulher negra e Dandara dos Palmares	93
Figura 8 – Atividade sobre Carolina Maria de Jesus	93
Figura 9 - Atividade sobre o negro e a cozinha brasileira.....	94
Figura10 - Atividade O herói negro	95
Figura 11 - Atividade sobre as comunidades quilombolas	96
Figura 12 - Mapeamento de saberes tradicionais pelas vozes das crianças	111

LISTA DE SIGLAS

BA	Bahia
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRCM	Documento Referencial Curricular de Muritiba
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EJA	Educação de Jovens e adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDs)	Livros Didáticos
MA	Maranhão
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização,
PDE Interativo	Plano de Desenvolvimento da Educação Interativo
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Caminho da Escola, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação de Muritiba
UFRB	Universidade Federal de Recôncavo da Bahia

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Chegando ao quilombo de Baixa Grande	22
Fotografia 2 - Casa Pedro Bispo (<i>In memoriam</i>) com vista para a área territorial da lagoa	23
Fotografia 3 - Ladeira de Nunga	23
Fotografia 4 - Certidão de óbito de Chico Vêi	25
Fotografia 5 - Olaria do Sr. Chico, morador da comunidade de Baixa Grande	27
Fotografia 6 - Estrada que dá acesso à lagoa com vista do espaço territorial	28
Fotografia 7 - Capela de Santo Antônio	30
Fotografia 8 - Imagem aérea da Escola Pedro Bispo dos Anjos, realizada durante a inauguração da feirinha comunitária de Baixa Grande em 30 de set. de 2023.....	31
Fotografia 9 - Casa de Dona Cila	32
Fotografia 10 - Crianças da Pesquisa	37
Fotografia 11 - Criança andando de bicicleta no quilombo	39
Fotografia 12 – Brincando de pega-pega	40
Fotografia 13 – Brincadeira “Quebra-pote”	41
Fotografia 14 - Produção de desenho e escrita de experiências escolares	45
Fotografia 15 – Brincadeira intitulada “Ciranda de Roda” durante oficina “Infâncias Quilombolas.....	45
Fotografia 16 - Realização da oficina “Quilombo território educador”	46
Fotografia 17 - Reunião na casa do Senhor Anacleto	71
Fotografia 18 - Frente da Escola Municipal Pedro Bispo dos Anjos	75
Fotografia 19 – Feira Cultural na Escola Municipal Pedro Bispo dos Anjos.....	75
Fotografia 20 – Salas, quadra e outros espaços da Escola Municipal Pedro Bispo dos Anjos.....	76
Fotografia 21 – Atividade de Interpretação de texto realizada na turma do 5 ° ano.....	97
Fotografia 22 – Atividade com problemas matemáticos realizada na turma do 4º ano	98
Fotografia 23 – Atividade 2 de Interpretação de texto realizada na turma do 5 ° ano	98
Fotografia 24 – Atividades e recorrência de ilustrações de personagens brancos.....	98
Fotografia 25 – Expressão através das linhas e formas: desenhos produzidos durante a oficina “Escola Nossa Escola”	103
Fotografia 26 - Visita à casa de Dona Cila	105

Fotografia 27 – Produção Textual sobre a visita na casa de D. Cila	106
Fotografia 28 - Sala de exposições dos murais identitários, personalidade importantes da comunidade e brincadeiras africanas	108
Fotografia 29 - Desenho 1 de menino com enxada	114
Fotografia 30 - Desenho 2 de menino capinando	114
Fotografia 31 - Desenho 3 sobre O cuidado com os fazeres domésticos	116
Fotografia 32 – Desenho 4 sobre o que aprendo com a minha família	118
Fotografia 33 - Brincadeira intitulada de “Boca de Forno!”	121
Fotografia 34 - Identificando planta, semente ou fruto	121
Fotografia 35 – Continuidade da Brincadeira “Boca de Forno”	122
Fotografia 36 – Desenho de Pipas na oficina “Infâncias Quilombolas”	123
Fotografia 37 – Brincadeira na roça	125
Fotografia 38 – Inseto bule-bule encontrado durante a colheita da mandioca	126
Fotografia 39 – Brincando com o que a natureza nos dá!	126
Fotografia 40 – Casa de farinha território de aprendizagem	127
Fotografia 41 – Plantio de milho	128
Fotografia 42 – Plantio de feijão	131
Fotografia 43 – O broto do amendoim ainda na vagem	132
Fotografia 44 – Observando o saber-fazer	133
Fotografia 45 – Sociabilização no processo da farinhada	134
Fotografia 46 – Colhendo folhas para reza!	136
Fotografia 47 – Conversa coletiva com crianças, pais e responsáveis	155
Fotografia 48 – Crianças da pesquisa com a pesquisadora	155
Fotografia 49 – Crianças com materiais disponibilizados para as oficinas	156
Fotografia 50 – Produção de desenhos	157
Fotografia 51 – Oficina “Escola nossa escola”	157
Fotografia 52 – Produções da Oficina “Práticas e experiências escolares”	157
Fotografia 53 – Oficina “Infância no quilombo”	158
Fotografia 54 – Dinâmica com mímica durante a Oficina “Quilombo território educador” ..	158
Fotografia 55 – Produções durante a Oficina “Quilombo território educador”	159
Fotografia 56 – Dinâmica dos palitinhos	159
Fotografia 57 – Registro da Colheita de Amendoins	160
Fotografia 58 – Registro da Colheita de mandioca	161
Fotografia 59 – Caça aos insetos bule-bule	161

Fotografia 60 – Crianças brincando de pega-pega sob observação dos mais velhos	161
Fotografia 61 – Brincadeira intitulada de “Macaquinho”	162
Fotografia 62 – Crianças buscando plantas para reza	162
Fotografia 63 – O ofício da reza	163
Fotografias 64, 65, 66 - Paisagem da lagoa de Baixa Grande em período de chuva	163

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1 TERRITÓRIO DE BAIXA GRANDE E CAMINHOS DE UMA CONSTRUÇÃO ETNOGRÁFICA COM AS CRIANÇAS.....	19
1.1 Caracterizando o universo da pesquisa	19
1.2 Relação com o território e trajetória acadêmica	32
1.3 Interlocutores da pesquisa	34
1.4 Caminhos na construção de uma etnografia com as crianças.....	41
2 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A QUESTÃO QUILOMBOLA.....	46
2.1 Escolarização brasileira e o contexto sociopolítico, econômico e excludente no Período Colonial	47
2.2 Reformas no sistema oficial de ensino e a integração da população negra entre o séc. XIX e séc. XX.....	51
2.3 Estratégias da população negra para o acesso à escolarização	56
2.4 Sistema oficial de ensino e a educação quilombola.....	59
3 A EDUCAÇÃO FORMAL: SILENCIAMENTOS E ESTEREÓTIPOS.....	67
3.1 Educação escolar na comunidade quilombola de Baixa Grande (BA)	69
3.2 Caracterização da escola existente na Comunidade de Baixa Grande.....	72
3.3 Invisibilidades da questão quilombola no currículo educacional	75
3.4 Ausências da identidade quilombola nos livros didáticos	83
3.5 Notas sobre atividades escolares	90
3.6 As experiências das crianças quilombolas na educação escolar	99
4 TERRITÓRIO QUE EDUCA E ENSINA: TRANSMISSÕES DE SABERES TRADICIONAIS NO QUILOMBO DE BAIXA GRANDE	109
4.1 Mapeando os saberes tradicionais a partir das vozes infantis.....	109
4.1.1 Orientações do sol e da lua para plantio e colheita	112
4.1.2 Saber fazer no processo de plantio e colheita	112
4.1.3 Conhecimento de ervas medicinais dos quintais para chás	114
4.1.4 Aprendizagem sobre as rezas de cura	114

4.1.5 Tarefas domésticas	115
4.1.6 Cuidado com pequenos animais (galinhas, porcos, ovelhas)	116
4.1.7 Respeito aos mais velhos	117
4.3 Entre socializações e aprendizagens: o saber/aprender através do brincar entre crianças da Comunidade Quilombola de Baixa Grande	119
4.4 <i>Minha mãe fala que a lua tá clara para plantar: o saber ancestral na construção do conhecimento do plantar e colher transmitido as crianças</i>	127
4.5 “No quintal de casa eu aprendo muita coisa”: o conhecimento de ervas medicinais pelas crianças	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	142
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO	149
ANEXO B - DESCRIÇÃO DOS PLANOS DA OFICINA 1.....	150
ANEXO C - DESCRIÇÃO DOS PLANOS DA OFICINA 2.....	151
ANEXO D - DESCRIÇÃO DOS PLANOS DA OFICINA 3.....	152
ANEXO E - DESCRIÇÃO DOS PLANOS DA OFICINA 4.....	153
ANEXO F – ÁLBUM DE FOTOS.....	154

INTRODUÇÃO

Cresci¹ ouvindo os meus parentes mais velhos de Baixa Grande utilizando estratégias para demarcar o tempo, as estações e as fases da lua a partir da observação da natureza. Muitos deles não sabiam nem ler, nem escrever, mas eram detentores de um conhecimento herdado dos nossos antepassados, transmitidos e vivenciados no dia a dia. O cantar do galo demarcava não somente o horário relacionado ao cotidiano da comunidade, mas também indicava alguns anúncios/presentimentos, comuns ao entendimento de todos. Aprendi, que se ele cantasse antes da meia-noite ou durante o dia era um mau presságio. Essa tradição é apenas uma das tantas estratégias tradicionais de aprendizado e conhecimento que sempre fizeram parte do cotidiano da comunidade preta e estigmatizada como forma de sobrevivência e manutenção de sua cultura.

Nas minhas primeiras observações, e *escutavivências*,² notei uma das crianças interlocutora indagando a sua avó do porquê o galo não poderia cantar durante o dia, a resposta foi rápida: “*Porque faz mal*”. Testemunhar essa cena me permite perceber que o conhecimento cultural está guardado com os nossos mais velhos e é transferido aos mais novos na convivência de forma despreziosa.

O fato exposto nos parágrafos anteriores faz parte de memórias presentes nos relatos e no dia a dia dos moradores. Saberes que alimentam e configuram uma identidade coletiva.

Assim, a presente proposta está envolta na temática da Educação e Identidade Étnico-Racial e visa trazer reflexões a respeito da relação entre os processos educacionais escolares e saberes tradicionais, bem como suas conexões com a configuração de uma identidade étnico-racial específica: a identidade quilombola. Nesta seara, vale notar que os processos educacionais escolares também são “considerados um dos locais que interferem na construção

¹ Durante o processo desta escutavivência, alterno as pessoas dos verbos entre a primeira pessoa do singular “Eu” e a primeira pessoa do plural “Nós”. Justifico o fato primeiramente porque faço um estudo etnográfico com contribuições da perspectiva da autoetnografia; segundo, pelo fato desta escrita ter sido feita em várias mãos, mais diretamente junto com minha orientadora, porém são várias vozes, ou seja, um “Nós” que contribuíram para que ela tivesse esta forma.

² “A *Escutavivência* em uma pesquisa compartilhada que narra, escreve e descreve histórias de dois lugares: de quem narra e de quem escreve, sendo que os dois movimentos são feitos coletivamente [...] a escrita é fruto das vivências” (Silva, 2022, p. 36). A metodologia da *escutavivência* passa a ser usada no campo após a banca de qualificação me chamar a atenção para a revisão do método de observação participante, visto que, eu, como a pesquisadora estávamos imersas no contexto de investigação e vivenciava as mesmas experiências dos interlocutores/colaboradores da pesquisa. Sendo assim, fui questionada se o que eu estava realizando não seria uma *escutavivência*, conceito este criado pela doutora Givânia Maria da Silva, inspirada na definição de *escrevivência* da escritora Conceição Evaristo.

da identidade negra” (Gomes, 2002, p. 39). E, por sua vez, os saberes tradicionais, advindos da educação quilombola, também se apresentam como formadores de identidade, dando origem a indagações desta pesquisa, já que buscamos desvelar qual é a relação entre os processos educacionais escolares e os saberes tradicionais, na configuração de uma identidade étnico-racial.

Desta maneira, a ideia é tentar compreender como são esses processos educacionais aos quais as crianças quilombolas de Baixa Grande estão sujeitas, analisando seus conteúdos produzidos e como eles dialogam ou não com a identidade quilombola. Queremos também compreender a visão das crianças, sobre tais temas, objetivando assim romper com uma visão *adultocêntrica* de tais dinâmicas sociais.

A hipótese que sustentamos nesta pesquisa com base em estudos realizados por outros pesquisadores como Silva (2022), Souza (2015), Oliveira (2016), é que os processos da educação escolar tendem a negar a identidade quilombola, enquanto os saberes tradicionais, geralmente, subsidiam, estimulam e positivam essa identidade.

Desta forma buscando responder aos objetivos e na tentativa de confirmar ou não a hipótese aqui apresentada a pesquisa foi realizada com 13 crianças da comunidade matriculados na escola Municipal Pedro Bispo dos Anjos, buscando trazer as vozes, impressões e perspectivas próprias das crianças para a escrita desta pesquisa.

Tomando o devido cuidado e respeitando o que me foi apresentado no decorrer da pesquisa, recorri ao diário de campo para uma análise mais aprofundada e cuidadosa dos dados, utilizando a análise de conteúdo (Bauer; Gaskell, 2008). Para tal análise de conteúdo utilizei palavras-chave como invisibilidade, quilombos, identidade, aprendizagem, saberes e culturas pares para mensurar os dados.

A transcrição dos registros orais se fez essencial para captar as narrativas das crianças e posicioná-las de acordo com a relação entre as palavras-chave da pesquisa. Após análise de toda o material, inclusive dos desenhos das crianças, materiais e atividades escolares, foi feito o trabalho de costura do material. Desta maneira, a presente dissertação se desenha em quatro capítulos:

No primeiro capítulo intitulado como “Território de Baixa Grande e caminhos de uma construção etnográfica com as crianças”, apresentamos de forma breve o universo da pesquisa situando ao leitor o contexto em que a pesquisa é realizada, pontuando a minha relação com o território e acadêmica, apresentando ainda os interlocutores caminhos e desafios na construção da etnografia realizada a partir das vozes das crianças.

No segundo capítulo trataremos sobre o “Sistema educacional brasileiro e a questão quilombola”. Nele discutimos a história do sistema de ensino brasileiro, pautado no contexto de exclusão e negação de direitos à população negra, assim como a legislação e as influências conservadoras e autoritárias advindas do período colonial, voltadas para os interesses políticos e econômicos totalmente excludentes quanto à população negra. Além disso, evidenciamos o caminho percorrido para a integração dos negros no cenário educacional, trazendo ao debate a inserção da modalidade de ensino para uma identidade étnico-racial e discutindo a questão quilombola no universo do ensino.

No terceiro capítulo, intitulado “A educação escolar: silenciamentos e estereótipos”, debatemos os silenciamentos e estereótipos direcionados à cultura e à identidade quilombola presentes no sistema de educação escolar. Além de trazer o movimento político comunitário que, em um cenário de estigmas sociais e invisibilidade frente ao poder público, criou uma organização de luta pela educação escolar na comunidade para que as crianças pudessem estudar no próprio território. Atualmente a luta se estende para a efetivação da educação escolar quilombola. Apresentei ainda a caracterização da escola Pedro Bispo dos Anjos e as experiências das crianças quilombolas na educação escolar. Além disso, aponte a invisibilidade da questão quilombola nos materiais didáticos, refletindo sobre as ausências das identidades étnico-raciais nas atividades escolares e o reflexo dessas ausências na configuração da identidade das crianças.

No quarto capítulo, denominado “Território que educa e ensina: transmissões de saberes tradicionais no quilombo de Baixa Grande”, abordamos os saberes tradicionais presentes na comunidade quilombola supracitada a partir da visão das crianças interlocutoras da pesquisa. Para tanto, trouxemos uma contextualização da comunidade e sua relação ancestral com saberes vivenciados e apreendidos em seu dia a dia, bem como o mapeamento dos saberes tradicionais e a relação que as crianças possuem com cada um deles.

1 TERRITÓRIO DE BAIXA GRANDE E CAMINHOS DE UMA CONSTRUÇÃO ETNOGRÁFICA COM AS CRIANÇAS

1.1 Caracterizando o universo da pesquisa

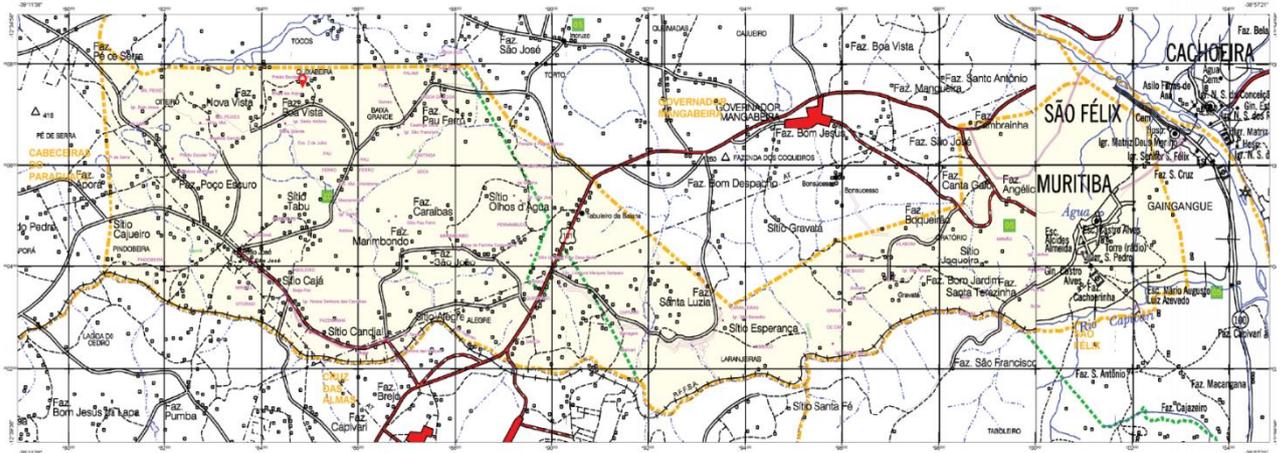
Este estudo foi desenvolvido no contexto empírico da Comunidade Quilombola de Baixa Grande, situada na Zona Rural do município de Muritiba - Bahia, no recôncavo da Bahia, distando 114 km da capital do estado. A autoidentificação do grupo como quilombola foi reconhecida pelo Estado em 2016, quando a Fundação Cultural Palmares a certificou nesses termos. A comunidade é composta por média de 300 famílias majoritariamente negras que compartilham laços familiares e que têm como meio de subsistência a agricultura, tanto para consumo próprio quanto para a comercialização local. Baixa Grande possui uma instituição escolar, a Escola Pedro Bispo dos Anjos, construída em 1998 pelo município. É voltada para o ensino infantil, fundamental I e Educação de Jovens e Adultos. Atende aproximadamente 116 crianças no turno diurno e 86 jovens e adultos no turno noturno.

O município de Muritiba fica próximo aos municípios de Cruz das Almas, Governador Mangabeira, São Félix e Cachoeira. Segundo informações do site do IBGE³ e da prefeitura Municipal de Muritiba,⁴ o município tem origem com exploradores jesuítas que avançaram nas regiões de Cachoeira e São Félix. Esses, ao subirem a serra às margens do rio Paraguaçu, fundaram um templo dando origem a um povoado, que, em seguida, foi elevado à categoria de vila de Muritiba. E três anos depois, em 08 de agosto de 1919, tornou-se cidade.

³ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **História de Muritiba - Bahia (BA)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/muritiba/historico>. Acesso em: 10 nov. 2023.

⁴ BAHIA. Prefeitura Municipal de Muritiba. **Conheça a história de Muritiba**. Disponível em: <https://www.muritiba.ba.gov.br/historia#:~:text=Muritiba%20tem%20in%C3%ADcio%20com%20a,origem%20ao%20povoado%20de%20Muritiba>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Figura 1 - Mapa da cidade de Muritiba



Fonte: Dados do IBGE.

Baixa Grande fica a 4km do distrito de São José do Itaporã, fazendo divisa com as comunidades de Baixa Pequena, Pau Ferro, Mil Peixes, Caatinga Seca e Tocos III.⁵ O acesso para chegar até a comunidade é mais fácil pela BR 494, que liga o distrito de São José do Itaporã à rodovia Mário Covas na BR 101.

Ao chegar no centro de São José, existem algumas alternativas de vias de acesso até a comunidade. No entanto, a rota mais simples é a que passa pelo fundo da Igreja Matriz de São José em sentido à rua do secador, seguindo a estrada principal, passando pelo bar de Xangô, situado nos limites entre as comunidades de Baixa Pequena e a comunidade quilombola de Baixa Grande.

Nesta mesma perspectiva o interlocutor da pesquisa Luan Vitor (11 anos), que é uma das crianças da comunidade que fazem parte da pesquisa, também nos informa o mesmo percurso, porém partindo de São José até Baixa Grande (*passa na estrada do secador, faz uma curva, passa na Baixa Pequena, na frente do lugar que tio Juarez corta cabelo, aí depois passa na entrada da casa dele, lá na Baixa Pequena, passa na frente da casa de vovô Xangô, desce uma ladeira e sobe a outra aí pronto*).⁶

O secador mencionado por Luan, é um local onde é plantado e colhido fumo de uma empresa privada, onde muitas mulheres de Baixa Grande e região vão em busca de emprego durante os períodos de plantação. Observa-se na narração do nosso interlocutor o reforço dado ao vínculo de parentesco existente entre as comunidades de Baixa Grande e Baixa Pequena.

⁵ A comunidade de Tocos III é a única das citadas a pertencer ao município de Governador Mangabeira, as demais comunidades são pertencentes ao município de Muritiba.

⁶ Para diferenciar as citações diretas longas as falas dos colaboradores desta pesquisa, adotamos o itálico para nas falas destes.

Fotografia 1 - Chegando ao quilombo de Baixa Grande



Fonte: Imagem de trecho de estrada para chegar na comunidade de Baixa Grande. Registro do dia: 29/11/2023.

Ponto de referência para saber se está chegando ao quilombo de Baixa Grande, o Bar do Xangô demarca duas vias de acesso para duas comunidades irmãs: à esquerda, chega-se à Baixa Pequena e seguindo direto encontra-se Baixa Grande. São duas comunidades que nascem em um processo de resistência do povo preto e que em todo momento os laços simbólicos e de parentesco estão sendo tocados.

Seguindo a estrada principal, a menos de 100 metros de distância, é possível olhar para o lado direito e avistar a casa antiga do senhor Pedro Bispo (*In memoriam*), construída de frente para a lagoa de Baixa Grande. Além disso, tem-se à vista de um lado da grande extensão da lagoa que hoje é coberta por vegetação de pasto, próxima à ladeira de Nunga, a qual foi referenciada também na fala de Luan citada anteriormente.

Fotografia 2 - Casa Pedro Bispo (*In memoriam*) com vista para a área territorial da lagoa



Fonte: Acervo da autora (2024).

Em outra narrativa, o percurso para se chegar em Baixa Grande é ilustrado por Miryellen “*vem reto, aí faz uma curva lá na frente, aí tem um monte de casa, têm umas árvores no caminho. Vai reto de novo, até chegar na ladeira, da ladeira dá pra ver a lagoa já, aí já é Baixa Grande, aí pra chegar na minha casa vai mais um pouquinho*” (Miryellen, 9 anos).

Fotografia 3 - Ladeira de Nunga⁷



Fonte: Acervo da autora (2024).

⁷ O nome Ladeira de Nunga faz referência à ladeira que fica próximo à residência onde a senhora apelidada de Nunga residia em vida com sua família.

Na descrição do trajeto a ser percorrido, é possível perceber a lagoa. Mas também, a ladeira é entendida como demarcador para se saber que já chegou na comunidade quilombola de Baixa Grande. O trajeto simples e rápido não oferece placas de sinalização, no entanto, as informações para se localizar no lugar podem ser disponibilizadas por qualquer morador ou pessoa que se encontre no caminho.

A comunidade Remanescente de Quilombo tem pouco mais de 200 anos de existência e resistência, não documentado, mas disseminado pela história oral sobre o início da organização de Baixa Grande. São memórias de um processo de formação que traz um nome imponente “Chico Vêi”, apontado pelos moradores mais antigos da comunidade como o primeiro que levantou seu rancho e fixou moradia no chão de Baixa Grande.

Francisco José dos Santos (Chico Vêi ou Chico Três Beijos⁸), “identificado como primeiro morador, ficava no alto da ladeira de frente para a lagoa.⁹ Seus netos e netas relatam que da lagoa tiravam água para manter a casa em geral e os peixes para sustento das famílias” (Santos, 2022, p. 19). Os moradores mais antigos relatam que as primeiras famílias se fixaram em locais estratégicos para sobrevivência, citando a lagoa como o meio de onde tiravam o sustento. Santos (2019) afirma que:

As primeiras famílias de Baixa Grande chegaram e se estabeleceram em lugares com meios possíveis de sobreviver. Estes residiam às margens da lagoa e, dali, tiravam suas principais fontes de sobrevivência: a pesca; a água das nascentes para saciar a sede e outras necessidades; a farinha abstraída da mandioca e a carne de porco. Em diálogo com pessoas da comunidade, é relatado que o plantio de arroz também se fez como meio de sustento para o consumo, sendo que este era consumido em apenas duas épocas do ano (Santos, 2019, p. 38).

Apesar dos moradores de Baixa Grande não relatarem memórias da escravidão, ou contexto de fuga que caracterizava a formação de antigos quilombos, identificamos

⁸ Francisco José dos Santos, mais conhecido como Chico Vêi, aparece na oralidade dos nossos mais velhos como uma figura imponente. É lembrado como “o primeiro que chegou aqui” na comunidade, que morreu em idade avançada, com mais de 120 anos de idade. No entanto, não se sabe ao certo em que data Chico Vêi chegou nesse território. Recentemente foi encontrado o atestado de óbito de Chico Vêi o qual traz dados oficiais que reforçam as narrativas dos moradores mais velhos de Baixa Grande. Falecido em outubro de 1951, o atestado de óbito nos oficializa que nosso ancestral viveu por 130 anos de idade. Ademais, os dados demonstram que seu nascimento foi em 1821, período que antecede o fim da escravidão em 1888. A certidão foi lavrada no cartório do distrito de São José do Itaporã – onde eram registrados os nascimentos e mortes das pessoas das comunidades rurais da região e que fazem parte do município de Muritiba – sob o poder do oficial de registros Durval Cesar de Carvalho, assentado no livro de registro de óbito nº 4, folha 102 v, no termo 315. Consta ainda que Francisco José dos Santos, faleceu em sua residência, sem assistência médica.

⁹ A lagoa de Baixa Grande é um importante símbolo geográfico da comunidade. Segundo os moradores mais velhos, a comunidade recebe este nome seguindo a característica inicial da organização do povoado, onde as primeiras casas foram construídas na baixada em volta da lagoa, que se apresentava extensa e rebaixada em relação ao povoado que se formava.

recentemente um dado importante a partir de um documento oficial guardado por um familiar, a certidão de óbito de Chico Véi. Tal documento nos dá base para identificar sua data de nascimento em 1821, período que antecede o fim da escravidão, ocorrida somente em 1888.

Fotografia 4 - Certidão de óbito de Chico Véi

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

ESTADO DA BAHIA

REGISTRO CIVIL DE PESSOAS NATURAIS

Distrito Judiciário de: Itaporan Estado da Bahia

.Certidão de Óbito

Durval Cesar de Carvalho Oficial do Registro Civil das Pessoas Naturais do Distrito Judiciário de Itaporan município de Muritiba Estado da Bahia.

CERTIFICO que o livro de Registro de Óbitos sob N.º 4, existente em meu poder e Cartório, à fls. 102 V., consta o termo número 315 referente ao falecimento de Francisco José dos Santos ocorrido aos 25 dias do mês de Outubro de mil novecentos e cinquenta e um 1951, em domicílio neste distrito de Itaporan do sexo masculino, de cor x x x x x x x x profissão lavrador, natural de deste distrito, estado civil Solteiro, com 130 anos de idade filho de Maria Jovina dos Santos sendo a causa da morte, segundo atestado passado pelo Dr. Sem assistência medica e foi sepultado no Cemitério deste distrito no dia 25 de Outubro de 1951 Inzento de selos de acordo com a Lei Federal 3.519

O referido é verdade e dou fé.

Itaporan 18 de Julho de 19 53

[Assinatura]
designado

Fonte: Arquivo do Coletivo Chico Véi.

Esse documento é uma das evidências do nosso pertencimento à comunidade, pois nos ligamos à identidade quilombola a partir da nossa historicidade, cor da pele e organização política e social como demarcador da nossa identidade coletiva, que nos leva à autoatribuição como comunidade quilombola, dessa maneira compartilho a definição de Beatriz Nascimento que diz:

O quilombo passou a ser sinônimo de povo negro, sinônimo de comportamento do negro e esperança para uma melhor sociedade. Passou a ser sede interior e exterior de todas as formas de resistência cultural. Tudo, de atitude a associação, seria quilombo, desde que buscasse maior valorização da herança negra (Nascimento, 2016, p. 124).

A comunidade que se inicia com poucas famílias vivendo em área isolada, sem vias de acesso para tráfego de transportes recebe benefícios apenas “em 1964, devido à necessidade de

circulação de transporte com a finalidade de entrada de mercadorias para o pequeno comércio de moradores, foi aberta uma via de acesso principal na localidade” (Santos, 2019, p. 34).

Em descrições dadas pelas crianças, Baixa Grande carrega muitas características, entre elas pontuamos algumas traduzidas nas falas de algumas de nossas colaboradoras:

Baixa Grande é bem movimentada que tem muita gente, tem muitas casas, muitas famílias, somos família também, as pessoas são gentis (Ana Vitória, 12 anos).

[...] tem tudo que eu quero aqui, tem tudo que eu quero e tudo que eu gosto, porque tem meus primos pra brincar, minhas amigas, tem a minha avó que eu tô perto, tem os frutos que dá, tem um monte de coisa em Baixa Grande. (Miryellen, 9 anos).

Baixa Grande é grande, tem muita gente, muita casa, a paisagem é linda, a lagoa, tem os familiares por perto, tem a escola, a capela, a associação [...] (Laura, 9 anos).

As narrativas das colaboradoras refletem como Baixa Grande é entendida através da sensibilidade das crianças; concomitantemente elas trazem características que as ligam ao lugar, seja quanto ao contato com seus familiares, nas brincadeiras com os primos, pontuadas em suas falas, seja no que diz respeito aos alimentos que são produzidos na paisagem local.

Assim como as crianças descrevem Baixa Grande como um lugar onde tem muita gente, atualmente é formada por uma média de trezentas famílias. “Baixa Grande é chão/território, terra de gente majoritariamente preta” (Santos, 2022, p.40), um dos elementos determinantes da comunidade, além do forte laço de parentesco presente.

A relação de parentesco, compadrio e vizinhança proporciona à comunidade uma rede de manutenção de tradições, memórias e solidariedade, transmitidas por gerações. As famílias que aqui vivem têm como principal meio de subsistência a agricultura e nos meses que o sol e a estiagem tornam a terra pouco produtiva, algumas famílias recorrem às olarias como meio de gerar uma renda.

Fotografia 5 - Olaria do Sr. Chico, morador da comunidade de Baixa Grande



Fonte: Arquivo do Coletivo Chico Vêi.

A Olaria do Sr. Chico como gosta de ser chamado, é uma das poucas que ainda está em funcionamento. Local esse conhecido e demarcado pelas crianças como patrimônio que compõem a comunidade, “*aqui tem a lagoa, que tem a olaria de seu chico, que faz tijolos, faz telhas*” (Laura, 10 anos). Em Baixa Grande não tem quem não conheça a Olaria citada, que se situa na lagoa, como indica nossa interlocutora, próximo à estrada que dá acesso às trilhas que chegam nas barrocas de água. Estrada que também é utilizada como via de acesso para um percurso mais rápido, caso queira partir de Baixa Grande até Pau Ferro (comunidade vizinha) nos períodos de seca, pois na época de chuva os caminhos e trilhas enchem de água.

A arte do saber/fazer das atividades nas olarias já não é tão expressiva na comunidade, mas, ainda ouço narrativas contadas, carregadas de emoção e significado, de famílias que tiravam o sustento da família a partir do trabalho nas olarias. Empilhar os tijolos antes do processo de enforná-los, amassar o barro entre uma brincadeira e outra fazia parte da colaboração das crianças nas olarias, e se constitui como umas de minhas lembranças vividas na infância. Atualmente, entretanto, as crianças da comunidade raramente participam de atividades como as descritas. Atualmente as construções de casas de taipa e adobes antes vistas no território abrem espaços para as novas alvenarias e construções de blocos de cerâmicas.

Fotografia 6 - Estrada que dá acesso à lagoa com vista do espaço territorial¹⁰



Fonte: Acervo da autora (2024)

A comunidade quilombola de Baixa Grande, é um território de identidade e cultura, que nos possibilita vários aprendizados no viver comunitário. Por isso, o espaço coletivo se torna também um território educativo.

Baixa Grande é território de terra fértil, além das “árvores que sombreiam os quintais e ainda há espaço para as plantas medicinais sempre frescas e prontas para os chás, lambedores ou banhos que os de casa ou os vizinhos precisem” (Santos, 2022, p. 37). Tudo que é plantado nasce e produz. O cultivo e as plantações de hortaliças, aipim, mandioca, milho, feijão, amendoim geralmente é para consumo familiar. E é comum ocorrerem a troca e/ou o compartilhamento com um familiar, compadrio ou vizinho que não cultivou daquele mesmo alimento e/ou que deu um digitório¹¹ na colheita ou no plantio. Desta forma, ocorre a manutenção da rede de solidariedade ou, como Marcel Maus (2008) definiria como a reciprocidade, o dom da dádiva. O excedente das colheitas também é comercializado para o mercado externo, assim como as colheitas do fumo, do limão e da laranja.

¹⁰ Estrada que dá acesso às olarias e trilhas para as carroças de água da lagoa. Na imagem estão presentes Miryellen ao lado da estrada brincando e do outro lado sua tia na colheita de mandioca.

¹¹ Os digitórios é uma prática recorrente entre moradores da comunidade de Baixa Grande que consiste na ajuda mútua e solidária entre vizinhança e parentes no desenvolvimento de alguma tarefa, se assemelhando aos mutirões para realização de trabalhos. Na oralidade do nossos mais velhos, contam que se reuniam em digitórios desde as construções de casas de taipa, nos dias atuais acontecem de maneira mais recorrente na raspagem de mandioca que reúne famílias, parentes e vizinhos que disponibilizam sua mão de obra de forma gratuita, regida por um código não especificado do dar, receber e retribuir.

Baixa Grande é território de saber, saberes de homens e mulheres que conhecem e se orientam pelas quadras da lua para auxiliar no plantio e cultivo das plantações. São detentores de um saber que determina a melhor época para plantar, adubar e limpar, orientados pela lua. Ali é terra de gente, que sabe mexer com a terra, cultivar os grãos e também guardar para futuras plantações.

Além disso, é também lugar de forte devoção. As famílias da comunidade Remanescente de Quilombo Baixa Grande em sua grande maioria seguem a religião católica, e têm como padroeiro da comunidade Santo Antônio.¹² “[A] devoção ao santo é herdada de Antônio José dos Santos, filho de Chico Vêi que rezava as treze noites em sua casa na comunidade de Baixa Pequena” (Santos, 2022, p.28). Nas narrativas compartilhadas sobre a devoção conta-se que após a morte do devoto, o mesmo veio em um sonho a um ente familiar para que ela alertasse sobre a necessidade de a comunidade continuar a devoção ao santo, tomando-o como padroeiro e construindo uma igreja para as devoções. Dessa forma, todos os anos é realizado no mês de junho, entre o dia 01 a 13, o trezenário em louvor ao glorioso Santo Antônio, na capela de Santo Antônio. Uma devoção antiga como é ressoado a seguir:

*“A devoção já é antiga
Disso não podemos esquecer
Foi em sonho que um falecido devoto
Veio à vizinha aparecer
E pedir para que Santo Antonio
Padroeiro não deixasse de ser”* (Coletivo Chico Vêi, 2020, p.20).

E prosseguem ainda dizendo:

*“Construíram a capelinha
Com muita dedicação
No início, pequenininha, mas valendo como mansão muitos
por muitos anos na igreja
As crianças fizeram a lição”* (Coletivo Chico Vêi, 2020, p. 26).

¹² Sobre a história de devoção a Santo Antônio na comunidade remanescente de quilombo Baixa Grande, ver mais em: NASCIMENTO, Simone dos Anjos de Souza do. **Glorioso Santo Antônio:** festa do padroeiro da comunidade quilombola de Baixa Grande (1980 – 2020); SANTOS, Antônia Fernanda dos Anjos dos. **Rezas com mato:** registro do ofício de rezas com ervas na Comunidade Quilombola de Baixa Grande. Trabalho de conclusão de curso. Cachoeira, 2019

Fotografia 7 - Capela de Santo Antônio



Fonte: Acervo da autora (2024)

A Capela de Santo Antônio por anos foi também lugar político. Era o local de encontro dos moradores até a construção da Sede da Associação Comunitária, para reuniões e organizações no intuito de buscar benefícios para a comunidade no que diz respeito ao trabalho da roça.

É importante mencionar ainda que a capela também funcionou como local de aprendizagem para as crianças da comunidade. Assim como os espaços arranjados nas casas de alguns moradores da comunidade, devido à inexistência de uma escola fixa, ou melhor, de um espaço fixo voltado para o ensino-aprendizagem. A garantia e luta, dedicadas à educação formal da comunidade, foi fruto, desde o início, do engajamento comunitário para que se aprendesse a “leitura”, termo muito presente entre os mais velhos. Enfim, é a partir da luta comunitária também que é construída a única unidade escolar no território de Baixa Grande em 1998, a denominada Escola Pedro Bispo dos Anjos. Esse espaço escolar é a materialização da luta coletiva na nossa comunidade.

Fotografia 8 - Imagem aérea da Escola Pedro Bispo dos Anjos, realizada durante a inauguração da feirinha comunitária de Baixa Grande em 30 de set. de 2023



Fonte: Imagem disponibilizada no grupo de WhatsApp da comunidade de Baixa Grande pela presidente da associação local.

Na imagem aérea, é possível observar uma pequena parte do território da lagoa coberta por vegetação de pasto, ao centro da imagem podemos observar algumas casas e toldos da feirinha comunitária, e no canto esquerdo a Escola Pedro Bispo dos Anjos.

Retornando ao aspecto religioso da comunidade, além da capela de Santo Antônio, existem outros templos religiosos na comunidade, são eles: a Igreja Adventista do Sétimo Dia e a Igreja Universal que vêm se instalando na comunidade nos últimos 15 anos.

A comunidade também é guiada pela fé nas rezas e benzeduras de cura, utilizando a energia das ervas e as palavras proferidas por alguns poucos moradores que detêm o saber ensinados por antepassados. É um patrimônio imaterial ainda vivo e muito procurado na comunidade. Como observado no livro Memórias de Baixa Grande ao se referir à narrativa sobre a vida de uma antiga rezadeira da comunidade e seu bem fazer.

*Uma grande mulher sábia
 Que com as palavras certas
 O mal sempre afastou
 De olhado, vento caído, dor de cabeça
 E ainda outros males
 Muita criança rezou (Coletivo Chico Véi, 2020, p.21).*

Ainda nos dias atuais, quem percorrer pela comunidade, em algum momento poderá se deparar com a cultura e crença nas rezas, benzeduras e simpatias, traduzidas nas palavras e gestos de quem as realiza na cura dos males de quem as procura. São tradições presentes no campo místico e religioso. O fazer cultural do ofício de rezas e benzeduras está envolto no campo sincrético do catolicismo popular que carrega influências de matrizes africanas e culturas indígenas (Miranda; Caplaca, 1994).

Fotografia 9 - Casa de Dona Cila



Fonte: Acervo da autora (2024)

O fazer/saber das rezas e benzeduras e o conhecimento das ervas medicinais e das receitas para tratamento de doenças foram, por muito tempo, a única alternativa dos indivíduos que compunham um coletivo de identidade. Na impossibilidade de atendimentos médicos na comunidade, os indivíduos procuravam os “doutores da medicina popular” para a cura dos seus males, físicos e espirituais.

É neste universo empírico carregado de memórias, pertencimento e saberes que idosos, adultos, jovens e crianças estão imersos, compartilhando simbologias e aprendizagens que compõem a identidade cultural e territorial da Comunidade Quilombola de Baixa Grande. Território esse que por muito tempo foi estigmatizado e estereotipado pelo olhar do outro como uma comunidade em que as pessoas eram desprovidas de inteligência. Mas, ao contrário desse imaginário pejorativo que recai sobre as pessoas que compõe o coletivo de identidade, elas são detentoras de saberes e ciência própria.

1.2 Relação com o território e trajetória acadêmica

Acreditamos que seja pertinente relatar de forma breve como surgiu o interesse de nos debruçarmos sobre esta pesquisa. Para tal, situarei de onde parte a minha voz e o meu lugar de fala. A escolha da temática pesquisada está diretamente relacionada à minha vivência e entendimento enquanto quilombola.

A minha relação e trajetória na comunidade tem início no meu nascimento, pois nasci e me criei na comunidade quilombola de Baixa Grande. Foi nela que me aproximei das discussões a respeito da educação e relações étnico-raciais. E assim como a maioria dos que nasceram no território, foi nele que meu cordão umbilical¹³ foi enterrado, e como costume dizer, minhas raízes são nutridas e fortificadas nesse chão.

Sou de uma família de seis irmãos maternos, a caçula, a única mulher entre eles e a cursar o ensino superior. Meus irmãos pararam os estudos para trabalharem e ajudarem no sustento da família. Minha mãe analfabeta, agricultora e viúva, nunca apoiou a ideia dos meus irmãos de pararem os estudos. Sempre a ouvi dizer que a única coisa que tinha para nos dar era o estudo. O mesmo refrão, eu ouvia do meu pai quando ainda em vida, sempre que o acompanhava na roça.

Desde muito nova acompanhei meus pais na labuta¹⁴ com a “roça”. Ali cresci vivenciando práticas de cultivo, cuidado e respeito pela terra, mas também brincando na sombra de uma árvore. Entre uma brincadeira e outra, com os elementos que o cenário ali me possibilitava, ajudava-os e me divertia tentando reproduzir os movimentos de trabalho (no plantio do feijão, separando o número de sementes que iria em cada buraco, cobrindo de terra com os pés, semeando as manaíbas¹⁵ de mandioca sobre as covas, [...]). Ao mesmo tempo, eu observava meus pais e irmãos mais velhos na “lida”.

É nesse contexto que a presente pesquisa se insere, nas experiências vivenciadas no dia a dia, em um campo que me é familiar, pelo fato de ser moradora e pertencer à comunidade.

Venho de uma trajetória escolar pública, guiada e incentivada pela minha família e minha madrinha Helena, que já foi minha professora e de grande parte dos moradores que hoje já são jovens e adultos da comunidade. Assim como todas as crianças e jovens da comunidade,

¹³ Prática tradicional de enterrar o coto umbilical para que jamais nos esqueçamos do lugar de onde viemos.

¹⁴ Nos dias de hoje ainda é muito recorrente a companhia de crianças junto com os pais em trabalhos na roça, pois na maioria dos casos os pais preferem levar as crianças com eles para não as deixarem sozinhas em casa.

¹⁵ Pedacos das hastas da planta da mandioca, cortadas com auxílio de um facão, com medidas de aproximadamente 10 a 15 cm cada.

precisei sair de lá para continuar os estudos no ensino fundamental, anos finais, e ensino médio em São José do Itaporã, distrito da cidade de Muritiba-BA.

Nesse período, eu ainda não tinha o reconhecimento identitário como quilombola, nem sabia o que era. Sabia que eu pertencia a uma comunidade negra e rural estigmatizada, da qual eu não tinha referências positivas. E quando eu ouvia associações da comunidade com quilombo, era sempre de forma negativa, estereotipada.

Me recordo que meu cabelo já não era mais natural, já o alisava. Por muito tempo utilizei produtos químicos, alisantes e térmicos como chapinha e escova, para alisar os cabelos, na tentativa de me enquadrar e ser aceita naquele novo ambiente. O crescimento da raiz do cabelo era uma problemática. O crespo crescia com toda a força que possui, revelando sua forma que tornava o contraste entre a raiz do cabelo e a parte alisada evidentes. Usar os produtos que alisavam meus cabelos era como uma fuga do preconceito que poderia sofrer em um território que não era o meu. Local onde, por muito tempo, minha identidade e de tantas outras jovens era esmagada pela crueldade do racismo.

Me formei no ensino médio em 2014 e logo adentrei-me no curso de Ciências Sociais na UFRB. Em paralelo havia a formação do grupo de estudos formado na comunidade e que logo se tornou o Coletivo Chico Véi, de onde emergem questões de autorreconhecimento e lutas por políticas públicas, voltadas para a comunidade que por muito tempo foi esquecida.

É neste movimento que eu começo a me reconhecer como quilombola e me afirmar enquanto tal nos espaços em que eu frequentava. Tal fato ocorre simultaneamente a minha participação nas ações do coletivo Chico Véi, ainda em 2015, em atividades de valorização e autorreconhecimento identitário com as crianças da Escola Pedro Bispo dos Anjos. Passados quase 4 anos, em 2019 eu retorno à escola para realizar a pesquisa de monografia. E, em 2022, assumo disciplinas na Educação de Jovens e adultos (EJA).

Minha trajetória na universidade, me proporcionou o contato com outras comunidades quilombolas. Através da minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), tive contato com as comunidades quilombolas da Bacia do Iguape – Cachoeira, Bahia. Ali, pude observar, a partir das narrativas dos moradores, anseios e angústias do cenário educacional, questões muito parecidas com a da comunidade quilombola de Baixa Grande, onde determinados processos de aprendizagens tradicionais eram invisibilizados na educação escolar.

Em 2021 eu retomo o contato mais direto com crianças, quando começo a dar aulas de reforço escolar durante a pandemia do Covid-19.¹⁶ Observo a invisibilidade da cultura quilombola nas atividades escolares das crianças. É partindo desse espaço e trajetória que me aflora o desejo de realizar a pesquisa junto às crianças da comunidade e trazer, com isso, reflexões acerca dos processos de aprendizagens presentes nesse território. O escopo final é trazer contribuições para uma educação comprometida com o nosso povo. A relação entre mim e as crianças foram de muito afeto, ao de durante a pesquisa, as crianças começassem a me chamar de “tia”, professora e Carlene alternadamente.

Dessa forma, levando em consideração a atual conjuntura política e social em que vivemos, na qual a educação apresenta desafios a serem superados – no que diz respeito à inclusão, à diversidade e à diferença, que não são vistas com especificidades e peculiaridades ou passam despercebidas aos olhos do Estado – espera-se com o desenvolvimento desta pesquisa, do ponto de vista acadêmico, contribuir para ampliar o campo de pesquisa dentro das ciências sociais sobre a temática da identidade quilombola e educação.

É importante ressaltar que a identidade quilombola é política (Calheiros, Stadter, 2010), e é construída através de trajetórias históricas, pautadas nas “práticas cotidianas de resistência na manutenção e na reprodução de modos de vidas característicos e na consolidação do território próprio” (O’dwyer, 2001, p. 120-122). No entanto, para os indivíduos da comunidade quilombola de Baixa Grande, a identidade étnica e racial está a todo momento sendo afetada pelo racismo cotidiano em diferentes graus de violência racial.

Quando falamos em racismo cotidiano nos unimos à perspectiva de Grada Kilomba (2019). A autora o entende como todo o vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares, que colocam o sujeito negro como diferente do sujeito branco e como a expressão de tudo que é reprimido na sociedade branca, “a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial” (Kilomba, 2019, p. 34). O racismo que se configura é um paradigma constante de abuso, de violação, de violências, de experiências traumáticas que deixam resquícios na vida e trajetórias de pessoas negras.

¹⁶ A Pandemia do Covid 19 trouxe um cenário trágico de descontrole no sistema de saúde. Tal descontrole e alta transmissão do vírus, ainda desconhecido, causou mortes em proporções desastrosas. O alto índice de contágio e risco pela facilidade de transmissão teve como consequência o isolamento social para controle e diminuição da circulação do vírus, tendo um impacto significativo na educação, especialmente para crianças negras e quilombolas, como afirma Silva e Souza (2021, p.88): “A desigualdade racial e de gênero está presente no mercado de trabalho, no acesso à educação, à saúde. Os quilombos são parte dos grupos afetados por essa desigualdade”. Ou seja, desta maneira, a pandemia de covid-19 prejudicou a escolarização que já se apresentava de maneira precária nesses territórios, pois as medidas como aulas remotas, não possibilitavam o acesso, acompanhamento e desenvolvimento de atividades destes indivíduos às aulas. Ler mais em: SILVA, Givânia Maria da; SOUZA, Bárbara Oliveira (2021). Quilombos e a luta contra o racismo no contexto da Pandemia. **Boletim de Análise Político-Institucional**, 2021.

Neste sentido, é possível dizer que a identidade étnico-racial das populações afro-brasileiras é um produto social, resultante de situações de conflito, envolvendo discriminações, processos de exclusão social, exploração e opressão individual ou coletiva. Por esse motivo, é de extrema necessidade associar educação escolar e identidade, já que é um lugar de interação social para além do âmbito familiar e/ou distante do território de origem.

A população negra e as comunidades tradicionais quilombolas, por muito tempo, foram excluídas do processo de educação oficial instituída no país. No entanto sempre possuíram estratégias de ensino/aprendizagem constituídas e vivenciadas no habitar comunitário. Assim, entendemos a educação como processo amplo e extenso que vai para além da supremacia do formato escolar, dessa forma é importante realizar uma análise acerca das diferentes modalidades educacionais existentes nas práticas sociais.

Nas palavras de Ferreira e Castilho (2014), Educação Quilombola é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural (Ferreira; Castilho, 2014, p. 6). Seguindo a mesma perspectiva Oliveira *et al.* (2016) conceitua a educação quilombola como uma forma que advém da própria organização e vivência destes sujeitos com os “espaços outros de educação”, que se desenvolvem nas relações familiares e no dia a dia comunitário. Espaços informais de dentro de um território de identidade, os quais educam e transmitem conhecimento.

Ou seja, a educação quilombola é transmissora de saberes tradicionais. Ela acontece de forma quase que inversa à educação escolar, sem a necessidade de uma sistematização de conteúdo para seu compartilhamento. Os saberes são transmitidos a partir das experiências, nas vivências cotidianas, nos espaços de socialização do indivíduo dentro das interações familiares, círculo de amigos e comunidade, sendo uma prática contínua. Desta maneira, a educação ocorre em espaços múltiplos dentro do território quilombola. Já a educação escolar, por sua vez, nasce da luta em prol de uma educação diferenciada que atenda aos quilombolas.

Em suma, A educação oficial ou educação escolar se dá no espaço territorial da escola e conta com a normatização e regulamentação, assim como a padronização de conteúdos e presença de currículos. Já na transmissão de saberes tradicionais, o aprendizado espontâneo se dá no dia a dia (Oliveira *et al.*, 2016). Desta maneira, os processos educativos presentes na educação quilombola têm origem na própria coletividade. E promovem, segundo Ferreira e Castilho (2014, p.14);

A socialização dos conhecimentos, das tradições, do “ser quilombola”, se dá a partir da convivência e observação dos mais velhos, tendo a tradição oral como o mais importante meio de transmissão do conhecimento (Ferreira & Castilho, 2014, p. 14).

Sendo assim, o processo se dá nas relações sociais familiares, com a comunidade, com o sagrado, com as vivências e com os movimentos sociais. No entanto a educação quilombola não é linear, como às vezes se possa pensar.

A escola formal, como instituição representante do Estado e um espaço sociocultural, pensa a diversidade em sua relação com a igualdade. Essa concepção atribui ao termo homogeneidade, neutra e oficial, através da ideia de igualdade de direitos compartilhados em um ambiente.

Nos espaços de vivências e transmissão de saberes tradicionais, os agentes que transmitem os saberes encontram-se principalmente no meio familiar e nos espaços de coletividade. Esse arranjo constitui-se em um sistema contínuo a partir de costumes e experiências. O processo se dá com base no compartilhamento e “desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso esse que orienta as suas formas de pensar e agir espontaneamente” (Gohn, 2006, p, 30), inexistindo uma sistematização e normatização pré-definidas. Os resultados não são calculados, os processos formativos dos saberes tradicionais apenas acontecem, reforçando e dando sentido de manutenção nas ligações com as formas de se relacionar com a cultura, território e tradições.

1.3 Interlocutores da pesquisa

As crianças da Comunidade quilombola de Baixa Grande possuem lugar significativo nos objetivos que compõem esta pesquisa. Iremos tratar de algumas observações e conversas realizadas com as crianças durante a pesquisa.

Fotografia 10 - Crianças da Pesquisa



Fonte: Acervo da autora (2024).

A imagem anterior é de um registro do primeiro encontro coletivo com as crianças, pais e responsáveis para apresentação coletiva do projeto de pesquisa na sede da associação local no dia 11 de março de 2023. O espaço foi aberto para que as crianças e os seus responsáveis tirassem dúvidas a respeito do desenvolvimento da pesquisa. Antes mesmo de iniciar a apresentação do projeto, eu pedi para que as crianças se apresentassem, falassem seus nomes, como gostavam de ser chamados e idade.

As crianças ainda tímidas se apresentam;

“Meu nome é Laura Cecília, mas o povo me chama de Laurinha (risos tímidos). Eu tenho 9 anos”; “Meu nome é Miryellen, My, Ellen, eu tenho 9 anos”; “Meu nome é Gui, Guilherme¹⁷”; “meu nome é Ana Vitória, pode me chamar de Ana, ou de Vitória mesmo, tenho 11 anos”; “Meu nome é Kaique, só Kaique mesmo”; “Meu nome é Diogo Professora, eu tenho 8 anos”; “Eu? Meu nome é Emille, meu apelido é Mile, Emi”; “Agora é eu, meu nome é Milza, pode chamar de Mil também”; “Meu nome é Janaci, Jana, é pra falar o que mais mesm?”;

Algumas crianças respondem quase em coro que faltava a informação da idade. Jana continua dizendo que tem 9 anos. Logo em seguida, Junior se apresenta *“meu nome é Mario, mas eu gosto que me chame de Junior”* (Diário de campo, 11/03/2023).

Duas das crianças que são colaboradoras da pesquisa não estavam presentes, por isso, peço licença para apresentá-las. São eles; Rafael 9 anos, que prefere ser chamado pelo nome e Luan Vitor 11 anos, gosta de ser chamado de Luan.

As crianças são filhos(as) e netos(as) de agricultores. Dos 13 participantes, 11 seguem a religiosidade de seus pais, que variam entre o catolicismo e catolicismo popular¹⁸ e 2 seguem a religião evangélica.

As crianças desbravam a infância no quilombo, entre brincadeiras com seus pares, nos terreiros e quintais de suas casas ou das de seus avós, de seus tios ou de suas tias. Ou seja, são nesses espaços que, corriqueiramente, se encontram para brincar. Elas são ao mesmo tempo observadoras e também questionadoras de coisas do dia a dia, como é narrado por Miryellen: *“[...] e também o que Baixa Grande tem é que a gente pode andar, brincar, andar de bicicleta,*

¹⁷ Guilherme tem 6 anos e apesar de não estar na faixa etária estabelecido para pesquisa, acompanha sua prima desde o primeiro encontro coletivo, nas oficinas e estar presente em escutavivências, se tornou também interlocutor da pesquisa

¹⁸ O catolicismo popular é compreendido como comportamentos e ações simbólicas que são readequadas de acordo com as vivências, expressões e experiências do povo. Já o catolicismo é unívoco e se configura como uma vertente do cristianismo. Ler mais em: PASSOS, Mauro. O catolicismo popular. In: PASSOS, Mauro (org). **A festa na vida: significados e imagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

pelo ar livre”. Miryellen, 9 anos, nestes espaços elas aprendem e passam a ter pequenas responsabilidades.

Fotografia 11 - Criança andando de bicicleta no quilombo



Fonte: Acervo da autora (2024)

Cotidianamente, elas percorrem vários espaços da comunidade, a pé ou de bicicleta, realizam tarefas de responsabilidade como por exemplo ir ao mercado próximo das suas casas, a mando de seus responsáveis. As suas rotinas se dividem entre os períodos na escola, aulas de capoeira na associação, que ocorrem duas vezes na semana, atividades domésticas e religiosas aos fins de semana, como curso de catequese,¹⁹ na capela de Santo Antônio e culto evangélico²⁰ nas igrejas Assembleia de Deus e Igreja Adventista do 7º dia.

As crianças envolvidas na pesquisa, nem sempre têm acesso às altas tecnologias, brinquedos tecnológicos. Geralmente, os recursos mais próximos a elas são os aparelhos de tv e celulares dos pais. No contexto de uma comunidade quilombola rural, as crianças possuem uma identidade geracional distinta dos mais velhos, no entanto compartilham valores e comportamentos próprios do seu grupo de pertencimento.

Elas crescem e se desenvolvem em meio às tradições e cultura de uma comunidade quilombola negra e rural, na qual a maioria das famílias vivem da agricultura. Essa relação os

¹⁹ O curso de catequese é a preparação para o sacramento católico da primeira eucaristia. As crianças católicas da comunidade podem participar do curso a partir dos 7 anos de idade.

²⁰ Categoria nativa/local para se referir aos adeptos de igrejas neopentecostais.

coloca em contato diariamente com a natureza, com a terra, que por sinal vira elemento possível de brincadeira como nos diz Emille, quando questionada sobre suas brincadeiras: “*eu brinco de bolinho de terra com meu irmão, de correr[...]*” (Diário de campo, 07/05/2023).

Fotografia 12 - Brincando de pega-pega



Fonte: Acervo da autora (2024).

O registro da brincadeira entre as crianças no terreiro durante aniversário do primo de Guilherme, expressa um pouco da vida cotidiana na comunidade de Baixa Grande. Em um percurso rápido pelas vias de acesso dentro da comunidade, é possível identificar as pessoas nos terreiros de suas casas conversando, bem como a presença das crianças brincando, como ilustra a fotografia acima.

As brincadeiras infantis também se expressam em momentos de reuniões coletivas entre adultos, jovens e crianças, a destacar “Quebra pote e galinha gorda”²¹ como ilustra a imagem a seguir.

²¹ Quebra-pote – brincadeira que tem como intuito quebrar o pote suspenso com os olhos vendados, seguindo orientações das pessoas que estão assistindo. Quando o pote é quebrado as crianças que observam correm para catar os doces que estavam recheando o pote. Geralmente quem é vendado recebe uma quantidade de doces a parte, pois na maioria das vezes não consegue se desfazer da venda e do pedaço de madeira utilizado para quebrar o que seria a representação do pote ou o próprio pote em tempo hábil.

Fotografia 13 – Brincadeira “Quebra-pote”



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na fotografia anterior podemos constatar a interação entre crianças e adultos na brincadeira quebra-pote, realizada na Sede Da Associação Comunitária Rural, no dia 08 de outubro de 2022. Nesta brincadeira, crianças e adultos podem participar, não existe a distinção de idade, o intuito de todos é que o pote seja quebrado. A brincadeira une os envolvidos de forma coletiva para a resolução de um objetivo comum, ou seja, a quebra do que as vezes é a representação do pote. Isso demonstra para as crianças a importância da coletividade. Nestes momentos as crianças interagem com os seus mais velhos de forma descontraída, compartilhando da mesma brincadeira.

Desta maneira, vários caminhos são apresentados pelas crianças: nas suas falas, nas brincadeiras, nos risos e nas conversas. Além do mais, se expressam nos registros fotográficos que realizei e nas dinâmicas propostas por mim. Acrescentando, elas também interagiram nas apresentações de seus materiais escolares e didáticos, nos seus olhares, desenhos, bem como nos seus silêncios, que muito diziam.

O percurso traçado, me possibilitou vislumbrar, a partir das vozes das crianças, significados que dizem respeito à organização social e coletiva da comunidade quilombola de Baixa Grande. Significados esses que traduzem a identidade étnico-racial da comunidade, mas também me permitiu entender um pouco a relação que a educação escolar possui com o território quilombola.

1.4 Caminhos na construção de uma etnografia com as crianças

Para que fossem alcançados os objetivos da pesquisa, fizemos uso da abordagem qualitativa de caráter etnográfico em conjunto com autoetnografia. O objetivo dessa escolha foi compreender a relação entre processos educativos e transmissão de identidade em crianças de 08 a 12 anos de idade, da comunidade quilombola de Baixa Grande, que estudam na Escola Pedro Bispo dos Anjos.

Foram convidadas crianças de três turmas diferentes: do terceiro, do quarto e do quinto ano do ensino fundamental I. A todas foi explicado que eram livres para aceitarem ou não participar da pesquisa: 12 crianças se voluntariaram, sendo 3 crianças da turma do 3º ano, 6 crianças do 4º ano e 3 crianças do 5º ano. Os critérios de escolha referiam-se apenas ao local de pertencimento e ao recorte de idade estabelecido para a pesquisa.

Levando em consideração o contexto da pesquisa do qual faço parte, reafirmo meu lugar como alguém que experienciou os processos educacionais escolares e os saberes tradicionais presentes na comunidade quilombola de Baixa Grande. Sendo assim, também lancei mão de uma perspectiva autoetnográfica para compreender melhor o ponto de vista de meus interlocutores, ainda que reconheça que nossas experiências de aprendizado guardam algumas diferenças significativas.

Segundo Santos (2017), a autoetnografia é um método caracterizado por uma especificidade que possibilita ao pesquisador o uso da própria experiência “tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recurso como memória, autobiografia e história de vida)” (Santos, 2017, p. 219). Desta forma, entendo a autoetnografia como sendo uma rica fonte de dados para a compreensão e para nos relacionar com os processos educacionais na configuração da identidade quilombola, permitindo que narrativas, experiências e visões do pesquisador estejam presentes no campo de pesquisa.

Além disso, busquei fugir do risco de recair em uma certa cegueira para questões próprias das crianças, visando considerar seus discursos seriamente, no sentido de romper com uma perspectiva adultocêntrica.²² Sendo assim, houve um esforço de tentar entender os processos presenciados pelos olhares delas. Com esse objetivo, tomei cuidado e prestei atenção nas diferenças entre a minha experiência educacional na infância e a de minhas interlocutoras,

²² O adultocentrismo apoia-se na ideia de que os adultos têm uma certa superioridade social em relação às crianças, ou seja, acredita-se que o adulto tem mais conhecimento, e pressupõe-se que estão sempre com a razão, logo devem ser obedecidos.

no intuito de não projetar sobre elas minha visão atual deste processo que reflete uma posição geracional.

Os trabalhos etnográficos com crianças vêm ganhando espaço em produções acadêmicas. E nesta pesquisa comungo da perspectiva de “reconhecer a existência de diferentes vozes presentes no campo da pesquisa” (Marchi, 2018, p. 729) utilizando conceitos como “culturas pares” (Azevedo; Betti, 2014), auxiliando na compressão das crianças como indivíduos em incessante movimento na sociedade, considerando as vozes e expressões que podem ser apreendidas através de desenhos, textos, entre outros.

A fim de responder aos objetivos da pesquisa, foram realizadas conversas coletivas e informais com pais. Ou seja, as reuniões eram os momentos nos quais havia uma maior participação e, conseqüentemente, momentos de interação da comunidade. Nessas ocasiões, eu procurava sempre estar atenta às possibilidades de observação que surgissem. Ademais, como estratégia, criei uma rede de informações através do grupo de WhatsApp para saber quando certos processos iriam acontecer. Algumas situações foram observadas em visitas e conversas com as crianças, que acompanham seus pais nas plantações, e nas colheitas.

No início da pesquisa, o método em destaque versava sobre a observação participante como um importante instrumento de pesquisa antropológica. No entanto, ao me deparar com o conceito de *escutavivência*, criado pela Doutora Givânia Silva,²³ notei que ele seria mais adequado para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, passei a utilizá-lo para o estudo de campo.

A metodologia empregada para apreender os conhecimentos da educação escolar deu-se a partir do próprio olhar das crianças. A escolha por esse viés metodológico parte do meu envolvimento com o Coletivo Chico Véi²⁴ e do desconforto causado pela minha presença na escola, quando da realização de observações durante minha pesquisa de monografia, que teve como campo empírico a Escola Pedro Bispo dos Anjos. Naquele momento, no ano de 2019, a investigação resultou na escrita da monografia, intitulada *Representação Social do Negro: As controvérsias de uma escola tradicional no quilombo de Baixa Grande, Muritiba-BA*.²⁵

²³ Doutora Givânia Silva é quilombola, professora e ativista negra, doutora em Sociologia, é uma das fundadoras da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

²⁴ Coletivo atuante na comunidade que busca e tensiona o poder municipal, para que os direitos coletivos da comunidade quilombola sejam efetivados. As principais lutas do coletivo Chico Véi são pela garantia da saúde e uma educação antirracista que valorize a historicidade da comunidade. Além disso, o coletivo vem buscando uma educação diferenciada e exigindo a efetivação das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na escola, desde o ano de 2016.

²⁵ Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao colegiado do curso de bacharelado em Ciências Sociais da (UFRB) em dezembro de 2019, na qual teci reflexões a respeito de como as representações da população negra

Desde então, a sementinha deste estudo foi plantada, sendo as crianças porta-vozes, melhor dizendo, interlocutoras para que eu pudesse ampliar meus conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula. E, através das análises de cadernos e atividades, realizei ainda uma sondagem preliminar dos conteúdos presentes nos livros didáticos, procurando identificar a relação com as questões étnicas e que podem ser correlacionadas à comunidade.

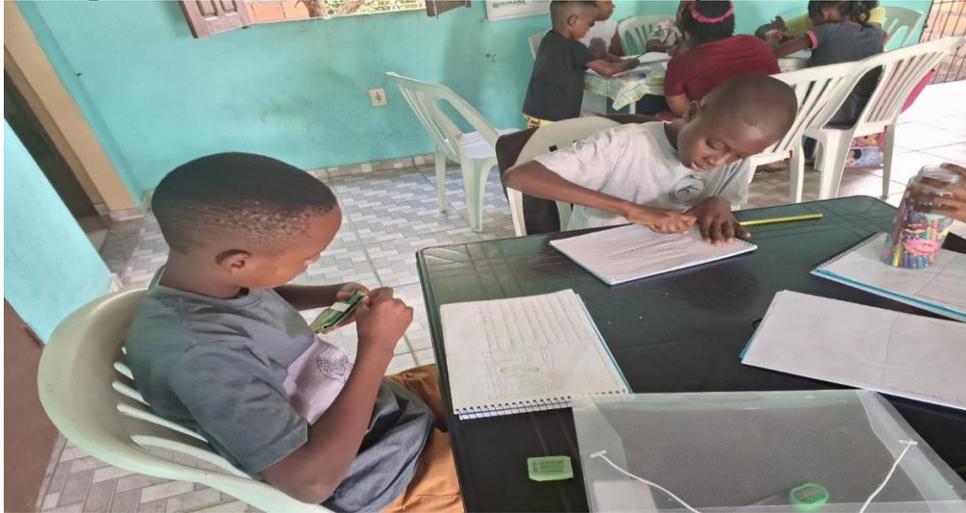
Para compreender a visão das crianças, os conteúdos escolares e o que aprendem na comunidade, foram realizadas quatro oficinas aos sábados, na Sede da Associação local, com início às 13:30 e findavam às 16:30. A seguir apresento uma breve descrição do processo.

As oficinas seguiram as temáticas: *Escola nossa escola* (compreender como as crianças veem o espaço escolar); A primeira foi desenvolvida em duas partes, sendo a primeira delas a realização de uma dinâmica de perguntas e respostas, em que as crianças iam passando o balão com a pergunta dentro, ao mesmo tempo que cantávamos a música “a bolinha vai passando, onde será que vai parar, a pergunta vai ser respondida quando parar de cantar, parou!” (trecho de música criada para a dinâmica). As perguntas eram relacionadas ao dia a dia na escola, por exemplo, sobre a fundação da escola, as cores das paredes, as quantidades de salas, e a importância da escola. Na segunda parte da oficina, as crianças ficaram livres para desenhar a escola, os espaços de interações e as brincadeiras realizadas na escola.

Já na segunda oficina, denominada *Práticas e experiências escolares* (entender como as crianças experienciam as práticas no contexto escolar). Iniciei contando para as crianças lembranças de quando eu estudava na escola Pedro Bispo dos Anjos. Em seguida, pedindo para que eles contassem um pouco sobre como é estudar na instituição, o que eles aprendiam em relação à comunidade, o que gostavam e o que não gostavam na escola. Logo depois, solicitei que eles desenhassem e escrevessem sobre a escola e o que mais gostavam de fazer, sinalizando também que poderia ser desenhado eles próprios na sala de aula, no intervalo ou aquilo que preferissem.

presente no universo escolar traziam impactos negativos ao reconhecimento identitário das crianças enquanto negros.

Fotografia 14 - Produção de desenho e escrita de experiências escolares



Fonte: Acervo da autora (2024).

A terceira oficina teve como tema *Infâncias quilombolas* (o objetivo foi buscar perceber a infância das crianças, suas brincadeiras, etc.). Esta oficina tem início com uma dinâmica na qual era passada uma caixa com frases que eles tinham de completar, de acordo com suas brincadeiras preferidas.

As frases eram do tipo: a diversão é garantida quando, ou é muito divertido brincar de As crianças pegavam as frases e completavam-nas, de acordo com suas preferências, com bate-papo sobre em quais espaços elas brincam e em quais gostam de brincar. Logo após a dinâmica, solicitei que os colaboradores desenhassem suas brincadeiras e ficassem à vontade para escreverem algo sobre os desenhos. Finalizamos a dinâmica com uma das brincadeiras citadas durante a dinâmica.

Fotografia 15 – Brincadeira intitulada “Ciranda de Roda” durante oficina “Infâncias Quilombolas”²⁶



Fonte: Acervo da autora (2024).

²⁶ Esclarecemos o fato de ter crianças com os rostos borrados na fotografia, porque desta forma respeitamos a não adesão à pesquisa, porém essas crianças não participaram da pesquisa, mas acompanhavam os irmãos e primos nas oficinas e para evitar qualquer constrangimento permitimos a participação mesmo que indireta.

A Quarta oficina denominada *Quilombo território educador* (visa identificar os saberes apreendidos no chão da comunidade a partir das vozes das crianças), teve início com um bate-papo sobre os aprendizados que não se restringiam apenas ao espaço escolar. Na explicação inicial, ressaltai que na comunidade aprendíamos várias coisas. De início as crianças ficaram acanhadas, outras apresentavam expressões que transparecia a dificuldade em verbalizar quais seriam as aprendizagens adquiridas por elas na comunidade, mas a conversa fluiu.

Após a interação das crianças e suas falas, anotei palavras relacionadas às aprendizagens descritas por elas, como varrer, lavar, chá, capinar, plantar e sugeri que brincássemos de mímica. Cada criança tinha de pegar um papel e apenas com o gesto informar aos colegas sobre qual aprendizado estava falando. Logo após o fim da dinâmica, solicitei que as crianças escrevessem e desenhasssem sobre os aprendizados em seus cadernos de desenho para depois colocarmos os saberes na cartolina.

Fotografia 16 - Realização da oficina “Quilombo território educador”



Fonte: Acervo da autora (2024).

Em síntese, as oficinas foram realizadas de forma lúdica e dinamizadas a partir da solicitação de desenhos apresentados aos colegas, de pequenos textos sobre o que aprendem na escola, na comunidade e o que acham legal de aprender nos dois locais.

Desta maneira é importante pontuar aqui que para fins de análise e organização do trabalho, consultei todo material coletado, fotos e vídeos, respeitando a autorização dos pais e a vontade das crianças que nem sempre se sentiam à vontade para tais registros. Aqui é importante pontuar que existiu preocupação de alguns pais na participação das crianças na pesquisa e com a imagem das crianças, como pontuado por duas mães ainda no início da pesquisa: “*Como é esse negócio de tirar fotos? Não tem problema não, né? Porque hoje em*

dia menino não pode trabalhar não, senão dá problema”. Em seguida: *“Eu também quero saber, por que os meus meninos lá faz as coisas..., eu levo tudo pra roça com a gente, pra não deixar só em casa, eles ajuda também no serviço”*.

As preocupações giram em torno do entendimento que as pessoas de fora poderiam ter em relação às imagens das crianças durante os seus processos educativos, que está intrinsecamente relacionado ao trabalho. O problema que preocupa às responsáveis seria a associação das imagens com o trabalho infantil,²⁷ cabendo a explicação do que seria a exploração infantil. Esta preocupação deriva muito do que se é compartilhado de forma a deslegitimar a maneira como é passado o conhecimento transmitido na prática às crianças como uma exploração e não um aprendizado.

Depois de apresentarmos o universo da pesquisa, discussões teóricas a respeito de pesquisas etnográficas com crianças e a forma como a pesquisa foi sendo conduzida e costurada é importante dialogarmos sobre o percurso do sistema educacional brasileiro e a luta quilombola legítima por espaço no educacional no capítulo a seguir.

²⁷ Trabalho infantil diz respeito ao trabalho realizado por crianças abaixo da idade estabelecida pela legislação. Caracteriza-se ainda como exploração quando crianças são obrigadas e submetidas a longos períodos de trabalho, interferindo, deste modo, na educação. No entanto, a participação de crianças quilombolas e crianças em geral envolvidas em contextos rurais em diversas atividades no seu contexto, como aponta os estudos de Santana (2020), funciona “como possibilidade [de] ressignificação do trabalho infantil, dependendo do seu contexto, como integrante das culturas infantis, e um importante componente nos processos de aprendizagem comunitária” (Santana, 2020, p. 304). Ler mais em: SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Crianças quilombolas e trabalho, reflexões a partir das vivências no Quilombo Mato Do Tição–MG. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 301-318, 2020.

2 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A QUESTÃO QUILOMBOLA

Neste capítulo discuto a história do sistema de ensino brasileiro, pautado no contexto de exclusão e negação de direitos à população negra e o caminho percorrido para a integração dos negros no cenário educacional, bem como abordamos a questão quilombola no universo do ensino.

A historiografia do sistema educacional brasileiro se constitui em uma cronologia excludente, a começar pelo período Colonial no qual o negro foi inserido no contexto apenas por interesses capitalistas. “Critérios como discriminação racial em função da cor da pele, a estigmatização e a rejeição chegou historicamente a tal ponto, que foram excluídos completamente do cenário educacional” (Nunes, 2014, p. 2). Essa exclusão reflete ainda hoje na sociedade brasileira. Estudos a respeito da inclusão do negro no sistema educacional de ensino atestam que a escravidão e a discriminação racial deixaram resquícios, os quais influenciam a desigualdade educacional que ao longo dos tempos e até nos dias atuais exercem uma função reprodutora de desigualdades entre negros e brancos.

2.1 Escolarização brasileira e o contexto sociopolítico, econômico e excludente no Período Colonial

Estudiosos alegam que o entendimento do sistema educacional brasileiro passa pela compreensão do cenário histórico e seu contexto sociopolítico e econômico no período colonial, quando o percurso do ensino formal brasileiro tem início.

O Período Colonial é caracterizado pela ocupação e exploração do Brasil pelos portugueses entre meados do século XVI até o início do século XIX. Ribeiro (2021), em seu livro *A História da Educação Brasileira*, relata que a escolarização se constitui ainda no Governo Geral. Sendo este o primeiro poder público fundado para dar apoio às capitanias, objetivando um bom desenvolvimento no processo de colonização. E a chegada dos Jesuítas em 1549, acompanhados por Tomé de Souza, teve como objetivo aumentar a “dominação religiosa sobre os indígenas, convertendo-os à fé católica” (Melo, 2012, p.12).

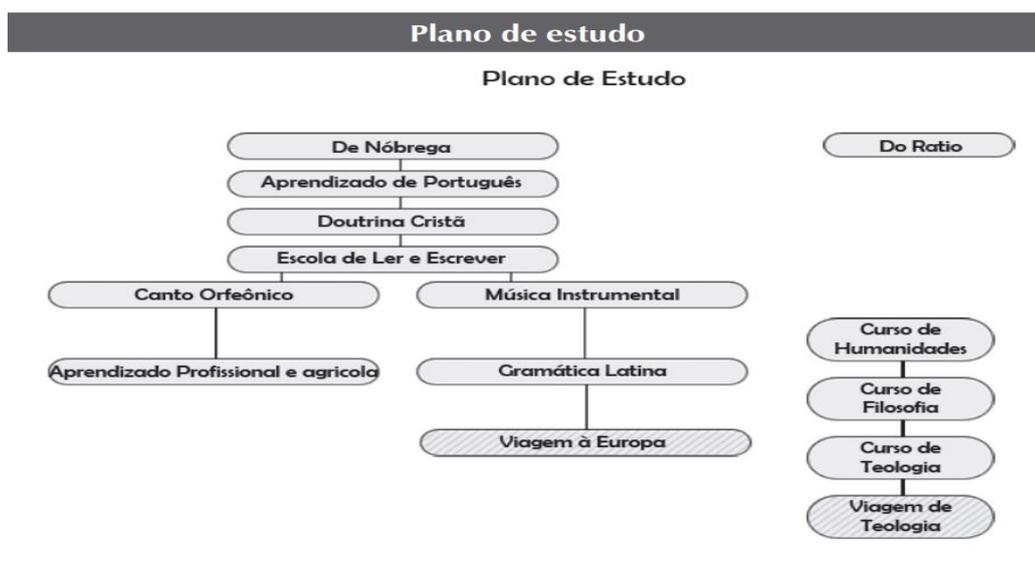
Os indígenas, de acordo com Melo (2012), passaram por um processo de ensino e catequização, sendo instruídos a seguir os dogmas e normas impostos pelo catolicismo, intencionalmente atrelados à política colonizadora de Portugal. Ainda, segundo o autor, conversão viabilizava a dominação dos nativos pelos colonizadores, atendendo aos objetivos

que seriam vantajosos aos interesses econômicos e políticos de Portugal. No entanto, o cenário não se encontrava tão amigável, os indígenas não aceitavam tão facilmente a conversão religiosa e, tampouco, a exploração da mão de obra. Com o aumento da necessidade de mão de obra para exploração das riquezas brasileiras, em 1568, foram trazidos da África os primeiros negros para o trabalho compulsório em cativo, na conhecida monocultura latifundiária²⁸ de cana-de-açúcar.

Nessa época, o contexto social se configurava na presença dos administradores portugueses (representantes do Estado). O clero e outras classes sociais vinham crescendo no período colonial, a saber: “os senhores de engenho (latifundiários) e escravos (detentores da força de trabalho)” (Melo, 2012, p.12). Foi nesse contexto que se iniciou de fato uma educação escolar com um ensino importado da cultura europeia. E isso se deu graças à Companhia de Jesus, a qual alcançou grande domínio na esfera educacional. Através do Plano de Ensino *Ratio Studiorum*, apresentado na imagem que segue, é possível perceber que o plano de ensino foi pensado e estruturado a partir dos interesses da nobreza e seus descendentes que se estabeleceram na Colônia.

De acordo com Melo (2012) e Ribeiro (2021), o plano de ensino para os indígenas e negros seguia apenas o objetivo de catequizá-los, a fim de torná-los menos agressivos e facilitar a exploração da mão de obra. Dessa maneira, segundo Melo (2012), as instruções formativas dos Colégios Jesuítas eram direcionadas à população dos descendentes de colonizadores, servindo de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Figura 2 - Plano de Ensino *Ratio Studiorum*



Fonte: Ribeiro (1984, p.28 *apud* Melo, 2012, p. 13).

²⁸ Extensa propriedade agrícola privada, na qual se cultiva um único produto agrícola em larga escala, explorada por latifúndios detentores de grandes proprietários de terras.

Do modelo de ensino disposto na imagem, é nítido observar que ele configura uma profunda exclusão em relação aos negros, bem como demarca o contexto conservador e racista do período colonial.

É possível observar também que o plano de estudos centralizava sua estrutura rumo aos fundamentos da cultura europeia, trazendo uma valorização da fé numa associação com o campo de Humanas. No modelo de ensino *Ratio Studiorum*, predominava o estudo relacionado aos “valores como a autoridade, obediência, fé e tradição, ignorando etapas de aquisição e desenvolvimento do conhecimento científico, tais como métodos de pesquisa, análise e experimentação” (Melo, 2012, p.14), seguindo um modelo católico, assim como afirma Ribeiro (2021), que instruía e formava a elite para o trabalho intelectual.

Mesmo seguindo um modelo pautado na religiosidade católica, os colégios da Companhia de Jesus, os quais contavam com o apoio de Portugal, eram cada vez mais procurados, até mesmo por aqueles que não tinham interesses religiosos, pois, segundo Ribeiro (2021), compreendiam o modelo educacional como a única possibilidade para capacitação intelectual, além de reforçar os prestígios sociais. Ribeiro (2021, p.20) pontua que “os graus acadêmicos obtidos nessas escolas, eram juntamente com a propriedade de terra e escravos, critérios importantes de classificação social”.

O sistema de ensino, como aponta Carril (2017), por muito tempo foi destinado à classe dominante, a partir do contexto colonial, hierárquico, patriarcal, escravocrata, entre outros. O negro sempre foi colocado como um obstáculo para o projeto de nação civilizada.

A história da educação brasileira terá como balizadora a formação de uma sociedade dualista, decorrente dos séculos de escravidão e que se desdobra para além desse período. A lógica da escravidão estava em desacordo com as premissas da modernidade [...]. A divisão do saber e fazer, da lógica industrialista, da criatividade e da inventividade ficou restrita a um pequeno domínio social (Carril, 2017, p.549).

Desta maneira, fica evidente que as instituições escolares se deram por interesses das “civilizações mais avançadas necessitem preservar a estrutura do acervo cultural acumulado por esses povos, carecendo transmitir os conhecimentos de geração para geração” (Silva, 2017, p. 22). E nessa emergência os negros não estavam inclusos e nem tampouco existia a pretensão de incluí-los.

Ribeiro (2021) diz que a proibição do acesso ao ensino nos colégios Jesuítas a outras classes sociais e raciais, relacionada à “questão dos moços pardos”, se deu pela grande procura

por colégios para efetuarem as matrículas. Além disso, um outro motivo para essa proibição, era que no imaginário social da época, os mestiços causariam desordem, considerando a presença dos negros na escola, e ameaçariam o controle e harmonia social.

A Companhia de Jesus preparava os futuros bacharéis em Belas-artes, Direito, Medicina, além de teólogos e professores, tanto na Colônia como na Metrópole, fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local. Com isso, a Igreja Católica, através da arma pacífica que é a educação, exercia poder político, econômico e social (Melo, 2012, p. 14).

Mesmo com a dominação do cenário educacional ao longo de aproximadamente duzentos e dez anos no Brasil e todo prestígio que os colégios possuíam, os Jesuítas foram expulsos pelo primeiro ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) em 1759. O mandato do Marquês de Pombal ocorre entre 1750 e 1777, época que fica conhecida como “Período Pombalino”. Seu governo inicia-se seguindo as ideais do Iluminismo, com a pretensão de restabelecer a economia e a modernização da cultura portuguesa em crise, resultante das modificações socioeconômicas e políticas que vinham ocorrendo em toda a Europa.

As reformas pombalinas na esfera educacional requisitavam a gerência do Estado nesta área, propondo reformas na educação, instituindo “aulas régias²⁹ de Latim, Grego e Retórica, as quais eram ministradas por professores específicos, de forma autônoma e isolada” (Melo, 2012, p. 18). Tais reformas representaram um retrocesso no campo educacional, apresentando problemas como: professores sem a devida formação e base didática distanciada da sócio-histórica, política e cultural na colônia. Ribeiro (2021, p. 24) apresenta duas razões para a expulsão da Companhia de Jesus da colônia; a primeira razão era o fato de a companhia ser “detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo”; a segunda porque “educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país”.

Apesar do retrocesso educativo supracitado, se compara ao sistema de ensino desenvolvido pelos Jesuítas pode-se considerar que a reforma proposta pelo Marquês de Pombal apresentou avanços, sendo eles:

1. A formação do perfeito nobre (negociante);
2. simplificação e abreviação dos estudos, motivando o ingresso em cursos superiores;
3. melhoria do aprendizado da língua portuguesa; e
4. inclusão de conhecimentos científicos (Melo, 2012, p.19).

²⁹ Sobre o sistema de ensino correspondente à educação primária e secundária, ver mais em: CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834). **Revista História da Educação**, 1999, p. 105-130.

A reforma priorizava, intencionalmente, o desenvolvimento racional e científico, rompendo com o vínculo religioso, tornando o ensino laico. No entanto, a reforma educacional abre uma grande lacuna no cenário educacional brasileiro, já que “a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país” (Seco e Amaral, 2006, p. 4). Além disso, as reformas pombalinas não foram efetivadas de imediato e o ensino das Aulas Régias só aconteceram oficialmente em 1774, ou seja, 14 anos depois da expulsão dos Jesuítas. Durante esse período, o ensino foi reservado para aqueles que podiam pagar aulas particulares. Desta forma, a educação brasileira continua sendo executada sem uma estrutura, apresentando-se de forma fragmentada, invisibilizando e excluindo os negros do campo educacional. Isso se prolongou até o fim do período colonial em 1821.

A partir da discussão até aqui apresentada, é possível perceber que os Portugueses tinham a intencionalidade de formar uma sociedade idealizada nos moldes da cultura europeia, utilizando a educação como ferramenta para a concretização dos seus objetivos no Brasil Colônia. No entanto, os negros só faziam parte dos objetivos coloniais na exploração da mão de obra escrava, sendo excluídos do cenário educacional, como salientei anteriormente.

2.2 Reformas no sistema oficial de ensino e a integração da população negra entre o séc. XIX e séc. XX

A escolarização do negro no Brasil, nas primeiras décadas século XIX, ainda era inexistente no sistema oficial. Após a independência do Brasil da dominação portuguesa, na primeira Constituição (1824), o

Art. 179 determina a educação primária gratuita como direito de todos os cidadãos brasileiros, o que restringia o acesso da população escravizada em dois pontos: 1. A maior parte dos escravizados eram africanos; 2. A existência do negro como cidadão era negada, com a justificativa de que eles tinham que trabalhar, pois foram trazidos da África para servir à economia, nada poderiam receber de uma filosofia de educação (Nunes, 2014, p. 5).

No entanto, a prescrição abre brecha para os negros nascidos no Brasil, o que mobiliza o poder legislativo para a criação de instrumentos legais na legislação vigente em uma sociedade escravocrata que impediam e/ou dificultavam o acesso de indivíduos negros no sistema educacional. Gomes (2004) cita leis provinciais, de 1837, que determinavam a exclusão do negro do ensino público: “[...] são proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º - as pessoas

que padecem de moléstias contagiosas, 2º - os escravos e pretos ainda que livres ou libertos” (Gomes, 2004, p. 4).

Durante o século XIX, ocorreram algumas reformas no cenário educacional envolvendo um conjunto de instruções e normas, objetivando a aproximação às nações civilizadas. Na década de 1850, ocorrem medidas que visavam à organização e uniformização do ensino em todo o território nacional. Entretanto, em 1854, a Reforma Couto Ferraz que instituiu novas definições para a Instrução Primária e Secundária em toda a Corte, pelo Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854 – estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravizados. E a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (Brasil, 2004, p.7).

A Reforma executada pelo Ministro Couto Ferraz, de acordo com Saviani *et al.* (2017), adotando a convicção iluminista, estabeleceu que o ensino primário passasse a ser gratuito e obrigatório para meninos a partir dos 7 anos de idade, inclusive para os escravizados libertos. Contudo, foram estabelecidas algumas regras no “Art. 69. Não serão admitidos a matrícula, nem poderão frequentar as escolas: 1º Os meninos que padecerem de moléstias contagiosas. 2º Os que não tiverem sido vacinados. 3º Os escravos” (Brasil, 1854).

A reforma, demonstrando uma determinação legal racista direta, impossibilitava que os negros escravizados e os libertos, tivessem acesso ao ensino, uma vez que “a parcela da população mais atingida pelas moléstias infectocontagiosas eram, justamente, o contingente pobre, em sua maioria negro e mestiço” (Santos *et al.*, 2008, p. 4). Essa determinação não incluía a população negra adulta liberta. A negação do direito à educação para os negros e a efetivação do Decreto nº 1.331, apresentam um ocorrido; segundo Melo (2012, p. 34), “em 1857, no Rio Grande do Sul, o Colégio de Artes Mecânicas negou-se a aceitar crianças negras como alunas, mesmo elas sendo livres”.

Assim como no período colonial, o ensino oficial continua sendo privilégio de uma camada da sociedade branca elitizada. Nas últimas décadas do século XIX, o cenário de alta taxa de analfabetismo entre os adultos atrapalhava ideais do Império, que aspirava uma certa instrução pública para uma nação civilizada.

De acordo com Costa (2011):

O Estado não poderia estabelecer certas exigências de níveis de escolaridade, como foi o caso do censo literário criado pela reforma eleitoral de 1881, sem que oferecesse o mínimo de condições para obtenção da instrução primária (Costa, 2011, p. 56).

É neste contexto que o Ministro Leôncio de Carvalho, por meio do decreto 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabeleceu a criação de cursos noturnos para a população adulta em cada escola pública de ensino primário. No entanto, o decreto 7.031-A determinava que “os negros só poderiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (Brasil, 2004, p. 7). A reforma e os decretos promulgados só reforçam a exclusão da população negra (escravizados, libertos, mestiços) da escolarização formalizada.

De acordo com Nunes (2014), em 1879 foi instituído a liberdade de ensino pela Reforma Leôncio de Carvalho (1879), prevendo a liberdade de credo religioso e a criação de novas escolas, trazendo o fim da proibição do acesso ao ensino para negros escravizados. No cenário de transição do Período Imperial para a Primeira República (1889-1930), Santos *et al.* (2008) evidencia o discurso da sociedade brasileira, nas últimas décadas do século XIX, em debates para a construção de “nação civilizada”, após o fim oficial do sistema escravista que perdurou no Brasil por mais de 300 anos.

Temerosos pelas consequências que poderiam vir acontecer com a liberdade “discussões e debates acerca da abolição da escravidão, um modelo de educação de cunho disciplinador era aventado como uma estratégia desejável para uma transição segura do sistema de trabalho” (Santos *et al.*, 2008, p.2). Uma forma estratégica de garantir uma certa doutrinação dos comportamentos dos ex-escravizados, de maneira que não atrapalhasse o desenvolvimento econômico da nação brasileira.

No entanto, Nunes (2014) afirma que:

Mesmo com o fim da proibição de matrículas para negros, a sua realidade educacional ainda era muito precária, dos poucos que conseguiam se matricular, apenas os considerados mulatos ou os criados em meios aos senhores da casa grande conseguiam chegar à escola normal, nenhum ao nível superior (Nunes, 2014, p. 7).

Após a assinatura da Lei Áurea em 1888, os negros recém-libertos foram abandonados a sua própria sorte. A transição para o trabalho livre não incluía garantias de direitos básicos de sobrevivência para este segmento da população, pois continuavam relegados a uma posição de inferioridade, discriminação e submissão no que diz respeito à composição da sociedade brasileira; suas culturas e costumes eram vistos em posição bem menos elevada, isto é, diante das tradições dos grupos dominantes, e do saber eurocêntrico do branco. A escravidão se finda formalmente em 1888, mas o reconhecimento dos negros e quilombolas só foi iniciado de

maneira muito frágil, resultante do racismo, cem anos depois, na Constituição Federal de 1988, que será abordado mais à frente.

De acordo com Santos *et al.* (2008), a passagem dos ex-escravizados para a liberdade trouxe a necessidade de educar os negros para o trabalho e para viver em liberdade. Parte da população daquela época estava preocupada com os resultados negativos que a inserção do negro poderia trazer para o projeto de construção de um país modernizado. A atribuição do atraso, considerado como característica dos escravizados e seus descendentes, era uma ameaça para a formação do país civilizado. Dessa forma surge uma nova demanda,

[...] que exigia os novos meios produtivos a fim de que fossem inseridos nesta nova forma de sociedade emergente, era preciso preparar os indivíduos e, para isso, muitos dos intelectuais viam na educação a alternativa possível (Silva, 2008, p. 204).

Desta maneira, as instituições escolares, que eram compreendidas como um espaço disciplinador, passam a ser vistas como local ideal para promover a disciplinarização dos corpos negros, que poderiam os aproximar ao modelo de cidadão ideal, ordeiro e civilizado.

A maioria dos discursos emancipacionistas propalava a necessidade de se inculcar nos libertos (e demais trabalhadores livres) o amor ao trabalho, entendido este como a forma mais eficaz de regenerar os negros (vítimas de seu passado escravo) e incluí-los como partícipes da nação. Assim, os debates acerca da importância de se destinar instrução formal aos egressos do cativeiro e seus descendentes tinham ampla repercussão. No entanto, isso não se traduziu numa política pública de inclusão e igualdade de acesso entre brancos e negros às escolas oficiais (Santos *et al.*, 2008, p. 3).

No entanto, as reformas que sucedem o marco da abolição não criavam estratégias que de fato almejassem a inserção do negro no cenário educacional. Dentre elas, cito aqui a Reforma Benjamin Constant e a Reforma de Rivadávia. Uma das primeiras medidas no campo educacional no período da Primeira República (1889-1929), período em que a educação manteve a característica conservadora. A Reforma Benjamin Constant (1890-1891), com caráter elitista e liberal, foi composta por deliberações legais para organização dos conteúdos ministrados na educação.

No entanto, enfatiza Santos *et al.* (2008) que medidas estabelecidas na reforma, pelo decreto nº 982/1890, continham determinações repreensivas e proibitivas nos espaços escolares, a exemplo da intervenção polícia e proibição da circulação em determinados espaços. Essas medidas colocavam os negros, que tinham acesso à educação nesse período de pós-abolição,

em um cenário que dificultava o convívio e a permanência, pelo fato da representação que recaía sobre a população negra, como sendo os desviantes, os perigosos e os desordeiros.

Santos *et al.* (2008) cita a Reforma de Rivadávia Corrêa (1911) que tinha a pretensão de “modificar radicalmente a estrutura do ensino superior em todo o Brasil. Através do Decreto nº 8.659/1911, tal reforma concedeu maior autonomia aos diretores, que, por sua vez, instituíram taxas e exames para admissão no ensino fundamental e superior” (Santos *et al.*, 2008, p.4). A reforma é fundamentada nos parâmetros econômicos, aumentando a exclusão social e educacional. As taxas cobradas, automaticamente excluía parte da população menos favorecida, ou seja, a população negra ficava novamente à margem da sociedade.

É possível perceber que o sistema oficial de ensino e as reformas, ocorridas num discurso de democratização, não produziram condições para a inclusão de todos. Os negros eram colocados de lado pela legislação que era utilizada como artifício oficial, com apoio da sociedade escravocrata, para dificultar o acesso e permanências deles (dos negros) nas escolas.

Segundo Nunes (2014), as reformas estaduais com novas orientações pedagógicas para o ensino, começaram a surgir entre os anos de 1920 e 1930, sentenciando o elitismo no universo educacional e pregando um sistema escolar público e gratuito, com a obrigatoriedade para todos os cidadãos, sem distinção de cor ou gênero. A ampliação da rede de escolarização pública no país, em 1961, possibilitou cada vez mais o ingresso da população negra nesse sistema, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pelo decreto 4.024/61 em 1961, que segue princípios de nacionalismo, liberdade e democracia, presentes no artigo 1º, apresentados por Melo (2012):

Art. 1º. – A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça (Melo, 2012, p. 65).

Contudo, esse movimento progressivo para a população negra e de movimentos de educação popular foram interrompidos em 1964 com o “golpe da Ditadura Militar, sob a alegação de que era subversivo, comunista” (Melo, 2012, p. 67). Isso se estendeu até o ano de 1985, causando um período de retrocesso no cenário educacional. Com o fim da Ditadura

Militar, surge a Constituição de 1988, com novos princípios e diretrizes para a democratização do sistema oficial de ensino, colocando a educação como direito de todos e dever do Estado brasileiro, seguindo os princípios presentes no artigo 206.

O primeiro parágrafo do artigo garante: “*I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*”. Isso garantiria ensino obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, configurando uma de algumas das medidas que trazem uma certa democratização ao ensino e inclusão dos negros no cenário educacional de forma democrática.

Contudo, o histórico da educação para a população negra no Brasil, após a abolição da escravatura no país, ocorreu de forma muito lenta em virtude de uma morosidade no reconhecimento dos negros ex-escravizados como indivíduos de direitos. Dessa maneira, a educação não era reconhecida como um direito para todos. Essa lógica vai de encontro ao não reconhecimento da cidadania desses sujeitos.

Gonçalves e Silva (2000, p.137), em seu trabalho “Movimento negro e educação”, nos convida a refletir acerca do abandono e exclusão dos negros no sistema oficial de ensino, da passividade do Estado e da “precarização moral e educacional do referido contingente”. Ainda que, segundo os autores existisse uma legislação, o Estado se fazia omissivo à situação de exclusão da população negra nos bancos escolares.

2.3 Estratégias da população negra para o acesso à escolarização

As experiências educativas traçadas pelos negros e o percurso para se alcançar a educação extraoficial têm sido esquecidas e/ou pouco mencionadas nos trabalhos acadêmicos, existindo uma lacuna de dados escritos que narrem e descrevam esses processos, que se iniciam no período do regime escravocrata indo até o regime republicano. É nessa época que os negros conquistam o direito ao acesso à educação oficial. Todavia, a pretensão aqui é visibilizar algumas estratégias encontradas a partir de uma sistematização de leituras de referências e trazer reflexões acerca dessa invisibilidade da história educacional quanto à população negra.

Estudos, como da autora Muller (1999), evidenciam que negros, ainda que poucos, chegaram a atingir determinados níveis expressivos de instrução. Tal fato ocorria a partir das hipóteses que dizem respeito “à educação informal, que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano, por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas” (Xenofonte; Gondim; Eustáquio, 2022, p. 8).

Apesar de todas as manobras que impediam o acesso da população negra ao ensino oficial, alguns negros chegaram a alcançar níveis de escolarização e consideráveis, conseguindo com isso até a criar suas próprias escolas. A população negra por muito tempo utilizava-se também das estratégias de solidariedade na qual o conhecimento obtido por um negro era repassado para outros, pois entendiam o conhecimento escolar como uma estratégia.

Cruz (2005) apresenta o registro de uma escola no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha-MA, criada por um negro, o Negro Cosme³⁰ para escolarização dos negros aquilombados.

Sobre a escola do Quilombo Fazenda Lagoa Amarela, fomos informados no Arquivo Público do Estado do Maranhão de que há precária existência de fontes sobre o assunto, uma vez que esse quilombo teve uma existência limitada a dois anos, sendo posteriormente dizimados todos os seus habitantes, em decorrência da Guerra dos Balaios. Sua referência documental é expressa em uma comunicação nos altos do processo desencadeado no período contra os líderes dos balaios. Contudo, esse fato por si permite que possamos inferir que mesmo durante o Império já era comum a preocupação dos negros em apropriarem-se dos saberes na forma escolar (Cruz, 2005, p. 28).

Assim como Cruz (2005) pontua, é notável que a escolarização sempre foi uma questão importante para a população negra no Brasil e, mesmo em cenários de lutas e batalhas, a aprendizagem da leitura e da escrita ocupava um lugar importante na trajetória dos negros.

Gonçalves e Silva (2000) ressaltam que, no contexto do século XIX e com as mudanças sociais para o século XX, houve o favorecimento das organizações e dos movimentos negros em favor de mudança social dos negros, além, obviamente, da luta contra a dominação social. Por exemplo os movimentos da Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro, desempenhando um papel importante para a população negra com uma forte bandeira de cunho educacional.

Para Gonçalves (2000), a educação não se restringia apenas à aprendizagem da escrita e conteúdos escolares, mas também era considerada como “instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano” (Gonçalves, 2000, p. 337).

³⁰ Existem registros de que o Negro Cosme, Cosme Bento da Chagas, foi um grande líder quilombola e participou do movimento da Balaiada (1838-1841), sendo também um grande incentivador da educação para os negros. Além da preocupação da aprendizagem da escrita e leitura dos negros, o Negro Cosme se preocupava com a liberdade e consciência nos quilombos. Ver mais em: ARAÚJO, Mundinha. **Negro Cosme**: em busca de Dom Cosme Bento das Chagas, tutor imperador da liberdade. Imperatriz (MA): Étnica, 2008.

A negação da escolarização à população negra durante anos, e “a herança do passado escravista, no início do século XX, marcam profundamente as experiências da população negra no que se refere à educação” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 139). No entanto, não impossibilitou que organizações e movimentos negros buscassem estratégias para modificar os resultados da exclusão e abandono dessa população no que se refere ao sistema educacional. Na ausência de políticas que de fato possibilitassem o acesso e permanência da população negra nos bancos escolares, “foram as entidades negras que [...] passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 15).

Os autores trazem algumas informações a respeito da educação fora do sistema oficial de ensino realizada por pessoas negras, a qual a imprensa negra da época incentivava, bem como divulgava possíveis locais para o acesso à escolarização pelos negros, salientando a importância da educação para essa população.

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos (Gonçalves; Silva, 2000, p. 140).

A partir da organização social em busca de melhor acesso aos serviços públicos, mais especificamente à Educação, e melhor inserção da população negra na sociedade, o movimento negro começa a exercer sua capacidade de articulação política, buscando reconhecimento junto ao Estado brasileiro, “por meio de lutas por melhoria de qualidade de vida, de educação, moradia, enfim, pela aceitação social, política e cultural do negro na sociedade brasileira” (Silva, 2017, p. 92).

Desta maneira, o movimento negro, por meio de organizações e líderes, lutou pela criação de escolas para crianças negras. Ademais, promoveu a educação informal por meio de igrejas e comunidades, e defendeu a importância da educação como forma de empoderamento e resistência. Portanto, ele desempenhou um papel crucial na educação dos negros, promovendo a disseminação de informações, ideias e debates sobre os direitos civis e a importância da educação para a comunidade negra. Além disso, os periódicos negros também publicavam

materiais educativos, como textos, poemas e ensaios, que serviam como fontes de conhecimento e inspiração para a população negra.

É importante destacar, no entanto, que as poucas bibliografias encontradas, a respeito de estratégias do percurso educacional da população negra, atestam o descaso e invisibilidade da história do negro no Brasil.

2.4 Sistema oficial de ensino e a educação quilombola

Os quilombos se fizeram presentes no Brasil, atravessando vários séculos, resistindo e lutando contra o racismo e a opressão. Por outro lado, é sinal da atuação ativa do povo negro na construção da história e cultura da sociedade brasileira. As comunidades quilombolas são definidas como grupos de identidade cultural próprias, formadas através de um processo histórico de resistência e luta que mantém vivas culturas e tradições de épocas passadas através da oralidade.

Arruti (2006) traz uma conceituação de quilombos ou remanescente de quilombo ao grupo que se auto atribuía uma identidade étnica, com base nas características comuns. O processo de nomeação trazida pelo autor possibilita uma análise de quilombo como categoria jurídica e administrativa, que pressupõe uma população heterogênea com sujeitos de direitos e deveres coletivos.

Pelo Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003, em seu artigo 2º:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critério de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (Brasil, 2003).

Historicamente os quilombos forjaram várias maneiras de resistir “buscaram todas as formas para viver em liberdade e em harmonia com a terra e a natureza. Nunca aceitamos que o escravismo retirasse nossa dignidade de ser humano” (Machado, 2021, p.1).

Assim como afirma Little (2002), a territorialidade tem um papel importante na construção de grupos sociais, pois seus territórios que são cheios de laços, significados e simbologias singulares, são de grande importância para a subsistência dos grupos, desencadeando vários tipos de relações que funcionam como manutenção de uma estrutura particular, produzida por eles próprios na forma do manuseio de suas terras, baseadas na coletividade para um bem comum.

Na discussão analítica de quilombos, Miranda *et. al* (2018) traz uma conceituação dessa categoria ligada a diáspora africana, aos processos históricos e políticos que perpassam a formação do Brasil, “ao racismo no país, aos processos de resistência negra, a cosmologias e territorialidades que compõem especificidades étnico-raciais” (Miranda *et. al*, 2018, p. 486). Os autores mencionam Moura (1981; 1997; 2001) como importante teórico sobre os termos de quilombo, pois ele “comparece nas abordagens históricas do fenômeno que trata da perspectiva da resistência à escravidão” (Miranda *et. al*, 2018, p. 497). Entretanto, a discussão sobre a categoria de quilombos nas pesquisas acadêmicas dos últimos anos tem sido bastante contestada, mantendo-se as singularidades e particularidades nos modos de vivências e sociabilidades, “na forma como articula e negocia aspectos históricos, territoriais e culturais numa lógica de resistência à própria dissolução” (Miranda *et. al*, 2018, p. 504).

No que concerne aos direitos civis dessa população, como já salientado, foram negados por muito tempo. Foi possível observar nos tópicos anteriores que durante a trajetória de escolarização brasileira, os negros escravizados – libertos e conseqüentemente os quilombolas – sofriam e continuam sofrendo certa resistência quanto ao acesso ao sistema oficial de ensino. Historicamente a população negra foi excluída do cenário educacional, e é nesse contexto de exclusão que a população quilombola – apoiada por reivindicações e constantes denúncias do movimento negro, da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e dos movimentos sociais afins exige a educação escolar quilombola na qualidade de política educacional.

A questão quilombola em torno da esfera educacional nacional se tornou cada vez mais forte nas exigências e demandas que discutiam as especificidades, visando principalmente uma educação que “contemplasse não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo” (Brasil, 2012, p.13), tradicionalmente invisibilizada no decorrer da história da educação brasileira.

É importante destacar alguns momentos importantes no processo de luta na busca pela política educacional voltada para a população quilombola. Com destaque para o Primeiro Encontro Nacional, em Brasília durante os dias 17 a 20 de novembro de 1995, onde foram apresentados e enviados ao Estado necessidades e reivindicações da população quilombola, incluindo a educação. Destaco ainda a “Marcha para Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e Pela Vida”, no dia 20 de novembro de 1995, que protagonizou as primeiras manifestações públicas do movimento nacional quilombola (Brasil, 2012).

É importante mencionar a primeira carta produzida no 1º Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais em 1995, direcionada ao governo, na qual foram apresentados anseios e reivindicações, ao mesmo tempo em que denunciavam o esquecimento e negação dos direitos da população quilombola, relegados e negligenciados pelo poder público. Passados 107 anos da abolição da escravidão aqui no Brasil, a carta denunciava o desrespeito aos direitos básicos e imprescindíveis aos cidadãos, a terra, saúde e educação.

O Decreto 4887/03, que regulamenta o mecanismo para identificação, reconhecimento, delineamento e titulação de terras ocupadas por quilombolas, se constitui em um importante marco para as comunidades, pois, além de garantir direitos e cidadania aos quilombolas, o decreto estabelece políticas públicas voltadas a esses grupos. Ou seja, constitui-se como uma ferramenta importante para que suas instâncias representativas pudessem/possam lutar por esses direitos.

De acordo com Maroun; Oliveira e Carvalho (2013), as iniciativas governamentais, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2003, contribuíram para a criação de políticas afirmativas direcionadas à população negra e para a reflexão em torno de uma educação voltada para os indivíduos quilombolas.

Com muita luta, discussões e tensionamentos em torno do sistema de ensino formal, o Movimento Negro alcança avanços no cenário educacional, com a elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Lei 10.639/03. A obrigatoriedade de ensino da história da Cultura Afro-brasileira e Africana, por exemplo, é uma das ações afirmativas empregadas pelo multiculturalismo na educação. Isso porque incentiva que o professor e os alunos saiam do eixo de estudos euro-ocidentais, que é o que tradicionalmente as escolas brasileiras propõem, e se deparem com os ideais do multiculturalismo que vai além de uma visão folclorizada de existência de várias culturas. O escopo final versa sobre o compromisso com as lutas contra todo e qualquer tipo de discriminação e em favor de uma escola que não seja ambiente de reprodução das desigualdades.

Desta forma, cada vez mais, vem crescendo um movimento político por parte de pessoas negras que reivindicam que as diferenças identitárias sejam respeitadas e valorizadas de forma positiva. Pois, é sabido que entre as diversas consequências do racismo ideológico, um deles é tentar colocar negro em condição desfavorável em relação a outros grupos sociais, isto é, colocando em questão o intelecto e moral deste sujeito diante da sociedade em geral.

Sendo assim, a formulação da Lei 10.639/03 é um marco nas políticas educacionais para a diversidade e inclusão da cultura negra no currículo escolar, além “do ensino das relações

étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira” (Larchert; Oliveira, 2013, p.5).

Pode-se pensar as diretrizes mencionadas anteriormente como uma política de reparação e valorização do histórico de participação da população negra na sociedade brasileira, garantindo a essa população não só o ingresso, mas a efetiva permanência nos sistemas educacionais e tendo contato com conteúdo que diz respeito à historicidade da população negra.

Dessa maneira, a educação direcionada a grupos étnicos raciais é de fato uma “política porque refere-se a uma trajetória de uma população historicamente subalternizada por mais de três séculos e que desde sempre buscou meios de fraturar o sistema sob diversas formas” (Silva, 2014, p.105).

No entanto, de acordo com Maroun; Oliveira e Carvalho (2013), apesar dos avanços e conquistas do Movimento Negro, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, existe uma carência de uma abordagem própria e singular a respeito da escolarização em comunidades quilombolas.

A necessidade de uma educação escolar quilombola é apresentada pela disparidade educacional entre grande parte da sociedade e os quilombolas, que por muito tempo foram desprezados pelo Estado brasileiro. O trecho do relatório da Unicef de 2023, exemplifica a situação das crianças quilombolas no cenário educacional.

31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos (Brasil, 2003, p. 15).

Resultados do Censo Demográfico de 2022, divulgados recentemente pelo IBGE nos apresentam dados em que o analfabetismo atinge a população quilombola quase três vezes mais em relação à população brasileira, como demonstra os dados abaixo:

Em 2022, 1.015.034 pessoas quilombolas com 15 anos ou mais de idade viviam dentro e fora de territórios oficialmente delimitados. Desse contingente, 81,01% (822.319 pessoas) eram alfabetizadas e, conseqüentemente, 18,99% (192.715 pessoas) eram analfabetas. Dessa forma,

a taxa de analfabetismo das pessoas quilombolas a partir de 15 anos de idade era 2,7 vezes superior à registrada na população total residente no Brasil (IBGE, 2022).

Dados do censo escolar de 2023, demonstram também a distância educacional entre quilombolas, indígenas e brancos. O número entre repetentes é muito maior entre os indígenas, quilombolas e negros em relação ao número de repetência dos brancos, dados que se repetem na evasão escolar. Este cenário pode ser explicado pelas condições educacionais precárias a que as minorias sociais são submetidas, como podemos visualizar no gráfico a seguir.

Figura 3 – Repetência e Evasão Escolar



Fonte: Inep Censo Escolar (2023).

Os dados acima demonstram a importância da agenda do Movimento Negro e das lideranças quilombolas, que lutam contra a invisibilidade da situação da população quilombola e demonstram a urgência de uma educação específica para essa população. Ou seja, cobram políticas públicas que deem subsídios para o acesso da população aos bancos escolares, mas que estejam ligadas as suas particularidades sociais e culturais cada vez mais evidentes. Os debates no campo educacional, que tratavam da diversidade e das questões étnico-raciais, trouxeram resultados positivos, isto é, ocorreu, por meio de determinações oficiais, a inclusão da educação escolar quilombola como uma modalidade formal.

De acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica, e tendo em vista a Indicação CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012, p. 1).

Desta forma, é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sob orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 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 (Brasil, 2012).

Ficam estabelecidas, assim, as premissas para escolas localizadas em comunidades quilombolas, com exigências para construção de um currículo diferenciado, de projetos pedagógicos que vão de encontro com as especificidades históricas e culturais de cada grupo, sob supervisão e responsabilidade do governo federal, estadual e municipal que devem garantir e instituir os direitos asseverados na política educacional.

a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional. b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local. c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo. d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados. e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas. f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p. 131-132).

Contudo, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola não assegurou que falhas na sua implementação como modalidade educacional ocorressem. Segundo Larchert e Oliveira (2013),

A falta de preparo dos órgãos públicos municipal e estadual como, por exemplo, a Secretaria de Educação para implantar e implementar as políticas federais, garantindo a efetiva operação nas comunidades, é um dos obstáculos (Larchert e Oliveira, 2013, p.8).

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, as escolas começaram a pensar práticas curriculares nas quais emergiram questões sobre o “direito à preservação de suas formas específicas de viver e de pensar, de manter e utilizar culturas, seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento” (Miranda *et. al*, 2018, p. 514). No entanto, as pesquisas apresentadas por Miranda *et al.* (2018), demonstram que as escolas, em sua grande maioria, ainda não contribuem para que aconteça a valorização da identidade quilombola, quando, por exemplo, negam o processo histórico de luta e resistência dessas comunidades.

Muitas destas coletividades, nos dias atuais, convivem com o despreparo e/ou invisibilidade dos órgãos públicos na garantia e efetivação dos seus direitos. É recorrente os casos em que escolas situadas em comunidades remanescentes de quilombos ainda são submetidas à transmissão do saber formal, visto que o ensino-aprendizagem nessas comunidades é feito por pessoas que não possuem uma formação étnico-racial e, por consequência, disseminam “suas características predominantemente excludentes, onde seus currículos se baseiam no modo de vida urbano, de classe média e ‘branca’” (Ferreira; Castilho, 2014, p.16), criando uma enorme lacuna entre os processos educacionais, movimentos sociais compartilhados e vividos dentro das comunidades quilombolas.

O currículo da educação escolar quilombola deveria, em tese, atender a um projeto pedagógico que coloque as vivências culturais e identitárias dos quilombos dentro da escola.

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

O não cumprimento das orientações para a construção de uma educação escolar quilombola, a negação da historicidade no currículo formal de escolas situadas em territórios quilombolas, a invisibilidade das particularidades, dos valores e capacidades grupais, afeta a valorização e reconhecimento identitário nos espaços escolares. A enxurrada de informações negativas a respeito da população negra e dos quilombos favorece o sentimento de negação à identidade étnica.

A educação escolar quilombola vem também na perspectiva de complemento e soma com a educação que viabiliza os saberes tradicionais, de fortalecimento político identitário dos indivíduos, “aliada à educação como fator emancipatório e como eixo estruturador dos caminhos encontrados para fortalecer a luta” (Silva, 2013, p. 61) daqueles que são negados como pessoas de direito perante a sociedade e até mesmo diante do Estado.

Desta maneira, vejo na educação escolar quilombola a possibilidade de amplitude “suficiente a ponto de também refletir sobre as histórias, lutas e a identidade das comunidades quilombolas de forma positiva, na perspectiva de fortalecer a presença desses grupos, gerando a possibilidade de fazer uma nova leitura da história do Brasil, ou seja, uma sua (re)leitura” (Silva, 2013 p.63), este autor traz como protagonista a história da população negra e as formações dos quilombos, cujo acesso a seus conhecimentos, por muito tempo, nos foi negado.

A implementação e cumprimento das diretrizes da educação escolar quilombola, em síntese, é um desafio constante a ser enfrentado e solucionado em comunidades tradicionais para que, de fato, as invisibilidades do sistema oficial de ensino sejam sanadas. Como forma de contribuir para o campo, trago reflexões na sessão a seguir que demonstram a necessidade da efetivação das diretrizes.

3 A EDUCAÇÃO OFICIAL: SILENCIAMENTOS E ESTEREÓTIPOS

A educação oficial, é compreendida como aquela que é ofertada nas instituições escolares, organizada em diferentes níveis de aprendizagem, que envolve uma estrutura burocrática e hierárquica, conceituada por alguns autores como educação formal. Conforme Costa (2014) destaca que a educação formal se constitui através do sistema educacional escolar, seguindo uma estrutura hierárquica a partir de divisões que obedecem a uma cronologia por idade e nível de conhecimento. Em outras palavras, a educação escolar comunga de paradigma de “progressão”, baseado em hierarquias rígidas e de linearidade, existindo em uma estrutura burocrática e hierárquica. Uma vez que a política educativa e seu currículo é decidida em nível nacional e supervisionada pelo Ministério da Educação.

No entanto, a discussão que permeia este capítulo pretende abordar a educação caracterizada por ocorrer em locais específicos (escolas), os quais são organizados conforme as diretrizes nacionais, os profissionais especializados, o currículo padronizado e sistematizado, e dividido em áreas de conhecimento que objetivam a capacitação dos educandos a partir do aprendizado efetivo que sempre acontece. Segundo abordou Juarez Tarcísio Dayrell (1996):

Sob o discurso da democratização da escola, ou mesmo da escola única, essa perspectiva homogeneizante expressa uma determinada forma de conceber a educação, o ser humano e seus processos formativos, ou seja, traduz um projeto político pedagógico que vai informar o conjunto das ações educativas, que ocorrem no interior da escola. Expressa uma lógica instrumental, que reduz a compreensão da educação e de seus processos a uma forma de instrução centrada na transmissão de informações. Reduz os sujeitos a alunos, apreendidos sobretudo pela dimensão cognitiva. O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo. Essa perspectiva implementa a homogeneidade de conteúdos, ritmos e estratégias, e não a diversidade. Explica-se assim a forma como a escola organiza seus tempos, espaços e ritmos bem como o seu fracasso (Dayrell, 1996, p. 5).

A educação escolar desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento dos indivíduos para a sociedade. No entanto, a educação, que deveria atuar como instrumento de inclusão e igualdade, apresenta desafios na superação de estereótipos e silenciamentos, construídos e perpetuados ao longo do tempo em comunidades tradicionais quilombolas. Para Bastos (2015, p. 7), por exemplo, “a escola, com suas práticas socializadoras, aparece como um lugar especial de embates entre o reconhecer-se e o ser reconhecido/a nas suas diferenças”.

Apesar dos avanços e das lutas travadas pelos movimentos negros, a maioria das escolas, situadas em territórios quilombolas ou que recebem educandos oriundos de

comunidades remanescentes de quilombos, seguem o currículo da educação oficial. Essas instituições trabalham conteúdos que não contemplam as particularidades e especificidades da realidade e das vivências das crianças quilombolas, “pois não trazem para o diálogo as experiências, o conhecimento vivo que elas produzem e, assim, a escola não está se constituindo num espaço-tempo de formação e transformação para essas crianças” (Chisté, 2012, p.142).

Os estereótipos e as invisibilidades presentes na educação oficial, especialmente na escola do território da comunidade quilombola de Baixa Grande, são analisados a partir de informações fornecidas pelas crianças inseridas no contexto educacional. Isso permite-me refletir sobre como a educação a qual as crianças estão sujeitas acaba por invisibilizar a identidade quilombola na maioria de suas ações. Trata-se de uma educação que ainda segue o currículo sistematizado nos moldes eurocêntricos, em um modelo carregado de estereótipos que desconsideram a diversidade de conhecimentos e saberes presentes na comunidade quilombola de Baixa Grande, resultando em sua desvalorização identitária. Para Souza (2015);

Considerando que a escola nasce com o papel de uniformizar os sujeitos sociais, educando-os para terem uma visão única de sociedade, pautada na ideia de nação, ela se torna um espaço mediador que, para concretizar sua função, desconsidera a diversidade cultural e, neste sentido, também étnico-racial. Enquanto um projeto ocidental, a escola traz consigo um discurso hegemônico que silencia, inferioriza e nega a população negra e sua história (Souza, 2015, p.214).

A autora Neusa Maria Mendes Gusmão (1999), nos convida a refletir a respeito dos interesses do “educar”, pontuando a existência de poder sobre os grupos tidos como diferentes, “[...] educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano” (Gusmão, 1999, p.43). E é neste modelo que invisibiliza os grupos identitários como os negros e quilombolas bem como suas crenças e culturas. Conforme escreve Gusmão:

O que a escola faz diz respeito à universalidade do saber erudito, da palavra escrita que não dialoga com a cultura dos não eruditos, deixando assim, de compreender que a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação. É descobrir as outras linguagens que os destituídos de voz, criam para si mesmos como forma de instituir suas possibilidades de vida e, assim, viver (Gusmão, 1999, p. 59).

É importante reconhecer as particularidades e os desafios das comunidades quilombolas, cuja trajetória histórica de luta e resistência ainda são marcadas por silenciamentos no contexto educacional. “Portanto, a escola como espaço de mediação e

formação de conhecimento não pode ser estranha a essas várias realidades” (Silva, 2013, p. 68). Dessa maneira, são necessárias estratégias para uma educação que rompa com os silenciamentos das especificidades.

3.1 Educação escolar na comunidade quilombola de Baixa Grande (BA)

A escola localizada no território da comunidade é entendida pelos moradores de Baixa Grande, desde o início, como um espaço que, além de promover educação, é um lócus de poder e emancipação dos sujeitos.

Baixa Grande tem características particulares de uma comunidade negra e rural, e a garantia da educação foi fruto, desde o princípio, do engajamento comunitário para que toda a comunidade aprendesse a “leitura”, termo muito presente entre os mais velhos.

Por exemplo, desde muito nova eu ouvia falar na escolinha de Dona Maçu e, outras vezes, na escolinha de Helena.³¹ Ambas fazem referência ao mesmo espaço. Os primeiros anos de escolarização sempre foram lembrados como espaços cedidos das próprias casas, improvisados e sem energia elétrica. No entanto, atendiam as crianças e, posteriormente, os adultos, muitos deles pais e mães de famílias, no MOBREAL com o desejo de aprender a assinar pelo menos seus nomes, já que não tiveram oportunidade de acessar os espaços escolares durante a infância.

A escola e a casa se confundiam, não existia essa separação entre uma e a outra, de tal maneira que existia um diálogo entre a escola e a comunidade. O ambiente escolar funcionava em harmonia com o viver comunitário, em uma relação horizontal. Ambos os espaços funcionavam como educadores, pois contribuíam com a formação e proporcionavam às crianças vivências comunitárias; o contato com os saberes, as realidades, os sujeitos e as histórias da comunidade, tudo no mesmo ambiente de aprendizado. Como apresentado na narrativa presente no trabalho de Santos (2019),

[...] tinha um corredor na casa que a gente estudava, passava por esse corredor que era os quartos para ir tomar água. No final do corredor era a cozinha e tinha dois filtros em cima de uma mesa coberta com plástico verde e dois copos de alumínio emborcado na bandeja e a gente tomava água nesse copo da casa de Dona Maçú. Era o mesmo copo aqui os filhos de Dona Maçú utilizavam [...]. a gente brincava em volta do banheiro que tinha no fundo da casa a gente brincava nos quintais os meninos subiam em árvores,esses

³¹ A 'Escolinha de Dona Maçú' faz referência às aulas que aconteciam na casa da saudosa senhora Maçú (*In memoriam*), mãe de Helena, a primeira professora da comunidade de Baixa Grande.

espaços, eram um espaço também de formação (Edna Balbina dos Anjos). (Santos, 2019, p. 44).

Desta maneira, é nítido que o quilombo de Baixa Grande sempre foi um espaço altamente educador, de aprendizagem permanente. Sobretudo, um espaço que educa e ensina, isto é, território fértil de construção coletiva do conhecimento. A educação escolar, naqueles moldes, gerida e impulsionada por figuras da própria coletividade, fazia com que a escola e o território coexistissem ao mesmo tempo.

As aulas, que inicialmente ocorriam apenas na casa de Dona Maçú, foram se expandindo para outros espaços na comunidade, a fim de atender à grande quantidade de crianças e jovens interessados em estudar. Isso aconteceu em paralelo ao estabelecimento de vínculos com o poder público municipal em 1986. No entanto, em determinado momento, foram proibidas as aulas nos espaços cedidos. A partir de então as crianças teriam que sair do seu território para acessar o espaço escolar no distrito de São José do Itaporã.

A proibição da escolarização da forma que vinha acontecendo representava para o povo de Baixa Grande a negação, dentre tantos outros, do direito de aprender. Neste momento, nasce uma luta coletiva por uma educação formalizada dentro dos parâmetros estabelecidos para o funcionamento de uma instituição escolar. À frente dessa luta estavam o Senhor Anacleto Bispo dos Anjos e a professora Helena Conceição de Souza, que impulsionaram movimentos e reuniões junto à comunidade para que as pessoas de Baixa Grande permanecessem em seu território e tivessem o direito à educação preservado.

Fotografia 17 - Reunião na casa do Senhor Anacleto



Fonte: Arquivo pessoal do Senhor Anacleto³².

³² Reunião na casa do Senhor Anacleto, onde eram discutidas algumas políticas para a comunidade de Baixa Grande, incluindo a construção de instalações fixas para a escola da comunidade.

A luta do povo de Baixa Grande está ligada ao fator identitário e ao sentimento de pertencimento de figuras como a professora Helena e o Senhor Anacleto, que impulsionaram uma luta coletiva pela educação na comunidade. Uma educação que nasce desde o início para os moradores de Baixa Grande, principalmente por eles conhecerem e se identificarem com a realidade desse lugar, das crianças que eram seus parentes, seus vizinhos.

Após as reivindicações coletivas dos moradores e a doação do terreno para a construção das instalações fixas da escola, o prédio escolar foi inaugurado em 1998, seguindo as regulamentações e normas do Ministério da Educação. Isso caracterizou-se como a realização de um sonho compartilhado por toda a coletividade e uma das primeiras conquistas, obtida com muita luta, dos comunitários.

A Escola de Baixa Grande é uma conquista do grupo e a trajetória até a sua implementação demonstra a dificuldade na garantia da população negra em acessar a escolarização. O realojamento dos estudantes para fora da comunidade ocasionaria a desistência de muitos, já que, junto à proibição, não foram pensadas estratégias e condições mínimas para que os alunos dessem continuidade aos estudos. A conquista das instalações fixas da escola foi alcançada; no entanto, outra luta estava para ser travada, pois a:

Relação com o poder público municipal, no que diz respeito ao projeto político pedagógico foi proforma e implementou-se um projeto pedagógico eminentemente urbano, tendo em vista também que naquele período, as discussões sobre educação do campo, eram embrionárias (Santos, 2023, p.192)

No meu trabalho de monografia, intitulado *Representação Social do Negro: Controvérsias de uma escola tradicional no Quilombo de Baixa Grande*, destaco o sentimento dos moradores que não sentem a comunidade dentro da escola: “A escola na comunidade é um território para a gente, mas o que tem acontecido tem nos deixado de fora.” diz Edna Balbina dos Santos, 32 anos. Este fragmento foi obtido durante a pesquisa realizada no ano de 2019, e ilustra o sentimento de falta de diálogo e invisibilidade entre o espaço educacional e a comunidade na qual a escola está inserida.

No entanto, surge outra luta, agora pela promoção de uma educação antirracista, comprometida e em constante diálogo com o território, seguindo as diretrizes da educação escolar quilombola, estabelecidas pelo Coletivo Chico Véi desde 2015.

É relevante destacar como o Coletivo Chico Véi, representando a comunidade, constrói e reconstrói uma relação intensa com o território, implicando-se nas ações a partir da ideia de pertencimento. As vozes anteriormente silenciadas, acompanhadas pela naturalização desse

silenciamento, iniciam frequentes diálogos e tensionamentos junto ao poder público para a efetivação de direitos, destacando-se demandas relacionadas à educação. A luta que se trava agora é para que a educação formal não continue a invisibilizar a população negra e a comunidade quilombola, permitindo-nos ter voz e espaço nos conteúdos escolares, que reflitam nossa realidade e nos aproximem de nossa identidade.

Práticas pedagógicas em muitas situações reforçam o racismo na escola e as negligências existentes, quando promovem o apagamento de certas identidades étnicas, isto é, “no caso a quilombola, [tal apagamento] estará produzindo um não reconhecimento dos sujeitos quilombolas envolvidos neste sistema, ou o fará de maneira distorcida” (Sandes, 2018, p. 38). É justamente para que a educação haja contra este racismo estrutural, que invisibiliza, silencia e estereotipa, que a luta é travada.

3.2 Caracterização da escola existente na Comunidade de Baixa Grande

A Escola Pedro Bispo dos Anjos está localizada no território da comunidade quilombola de Baixa Grande. No entanto, até o ano de 2023 ela seguia as matrizes curriculares do município, conforme estabelecido no Documento Referencial Curricular de Muritiba (DRCM), publicado no Diário Oficial para todas as escolas do município muritibano. Mesmo diante das reivindicações feitas pelo Coletivo Chico Vêi desde 2016, em busca de uma educação diferenciada que atendesse às especificidades do grupo e desse espaço aos saberes locais, somente no 3º trimestre de 2023 é que surgem movimentos neste sentido por parte da Secretaria de Educação Municipal. Esta mudança se manifesta por meio de formações direcionadas às temáticas da educação para as relações étnico-raciais.³³

Os estados e municípios, que, por sua vez, deveriam ter construído ou estarem construindo os instrumentos e estratégias para atender às ações decorrentes, em sua grande maioria ainda não percebeu a importância da implementação dessa política para a diversidade brasileira e para promover ações que contribuam com a diminuição das desigualdades socioeconômicas e raciais (Silva, 2013, p. 72).

³³ As formações em educação étnico-racial têm sido uma pauta reivindicativa do Coletivo Chico Vêi desde o ano de 2016. O coletivo tem exercido pressão sobre o poder público municipal para que os profissionais da educação da Escola Pedro Bispo dos Anjos e das escolas do distrito de São José do Itaporã, que recebem alunos oriundos da comunidade quilombola de Baixa Grande, recebam formações direcionadas às relações étnico-raciais.

Aqui é possível refletir a respeito do silenciamento do poder público local juntamente com a secretaria municipal de educação de Muritiba na busca de estratégias e auxílio aos profissionais de educação da Escola Pedro Bispo dos Anjos, que possuem dificuldades em trabalhar a diversidade identitária nas salas de aula.

Durante a realização da pesquisa de monografia em 2019, ouvi de muitos profissionais da escola reclamações pela falta de apoio e formações para trabalharem a questão quilombola, que passou a ser cobrada pela comunidade em 2016, quando ela recebe a certificação pela Fundação Cultural Palmares. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola encontrava-se desatualizado³⁴ e sem a presença das questões quilombolas. Somente em dezembro de 2023 foram publicadas nas redes sociais a Primeira Mostra do PPP das escolas do município de Muritiba, na Bahia. A Escola Pedro Bispo dos Anjos aproveitando-se da ocasião, publicou um pôster abordando a questão quilombola para que fosse reformulada.

Podemos dizer que a reformulação é reflexo da ocupação de lideranças quilombolas na Secretaria Municipal de Educação de Muritiba (SME), após reivindicações pautadas pelo Coletivo Chico Vêi para que tivéssemos representação dentro da secretaria municipal e gestão escolar.

O quadro de funcionários da escola é composto por efetivos e contratados, tanto da comunidade quanto de fora, bem como por cargos de confiança direcionados à gestão escolar, geralmente composta por outsiders. Atualmente o cenário do quadro de funcionários vem aos poucos se modificando, na medida em que pessoas da comunidade vem ocupando cargos que antes não lhes eram acessíveis. A exemplo do cargo de Apoio Pedagógico, recentemente ocupado por uma professora da própria Comunidade Quilombola de Baixa Grande.

A participação de quilombolas, comprometidas com as questões étnico-raciais, nestes lugares de poder e tomadas de decisões – ainda que de maneira pouco expressiva – é um passo à frente para pequenas mudanças no cenário educacional.

Como mencionado no início deste a Escola Pedro Bispo dos Anjos³⁵ foi inaugurada em 1998, e está situada dentro dos limites territoriais da comunidade Quilombola de Baixa Grande. Ela atende a localidade nos ensinamentos da Educação Infantil no turno matutino, Ensino Fundamental I no turno vespertino e Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

³⁴ A informação foi obtida em observação durante turismo pedagógico em que instituições educacionais de outros municípios visitaram a escola como parte do roteiro da visita.

³⁵ A escola foi construída em um terreno doado pelo morador da comunidade, o senhor Anacleto Bispo dos Anjos. O nome da escola é uma homenagem ao seu pai, Pedro Bispo dos Anjos (*In memoriam*).

Na escola existem ações continuadas como o Programa Caminho da Escola, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e o PDE Interativo. As paredes são pintadas de verde e branco, assim como todas os estabelecimentos da rede municipal do município, como se pode verificar na imagem a seguir. No seu interior, as paredes são adornadas com pinturas infantis.

Fotografia 18 - Frente da Escola Municipal Pedro Bispo dos Anjos



Fonte: Acervo da autora (2024)

A estrutura da instituição de ensino é composta por quatro salas de aulas, todas equipadas com um cantinho da leitura. Além disso, há uma cozinha onde são preparadas as refeições das crianças, uma sala destinada à diretoria e secretaria, banheiros masculinos e femininos, uma quadra esportiva sem cobertura e uma guarita para o vigia. No entanto, é importante notar que ela não possui biblioteca, nem salas de informática para acesso dos alunos.

Fotografia 19 - Feira Cultural na Escola Municipal Pedro Bispo os Anjos



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 20 - Salas, quadra e outros espaços da Escola Municipal Pedro Bispo dos Anjos



Fonte: Acervo da autora (2024).

A escola conta com a distribuição de água tratada da Embasa e uma cisterna que fica nos fundos do seu terreno, onde as crianças não têm acesso. Quanto à alimentação fornecida na unidade escolar é descrita pelas crianças como boa. Os lanches incluem produtos tanto industrializados quanto produzidos pela agricultura familiar, adquiridos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Muitos dos alimentos servidos, como ovos, aipim, batata, laranja e banana, são conhecidos e citados pelas próprias crianças.

3.3 Invisibilidades da questão quilombola no currículo educacional

A busca pelo direito à educação e por um currículo diferenciado, tanto para as instituições escolares localizadas em territórios quilombolas quanto fora deles, é uma luta constante da população quilombola no nosso país. Por muito tempo, no contexto escolar, a

história oficial camuflou e reproduziu a narrativa sobre a população negra, associando-a à ignorância, ao sofrimento, à pobreza e à falta de civilização. Era como se a história do negro tivesse iniciado apenas com o sofrimento, negando, assim, toda a historicidade deste segmento populacional e a contribuição dele para a formação da sociedade brasileira.

Além de negar a resistência ao sistema escravocrata, como se os negros tivessem aceitado passivamente a exploração, essa narrativa invisibiliza as formações políticas e sociais lideradas por eles, como a formação dos quilombos, por exemplo.

A perspectiva do currículo escolar pouco mudou em relação ao período em que os negros eram proibidos de acessar o sistema oficial de ensino. As marcas ideológicas coloniais continuam enraizadas nos seus conteúdos, de tal modo que os interesses das classes dominantes são prioritários e a cultura eurocêntrica é validada como um saber universal, enquanto os saberes dos povos tradicionais são invisibilizados e silenciados.

Vale notar que, apesar dos espaços escolares assumirem o compromisso de formar cidadãos para viverem em sociedade, o que se apresenta nos seus currículos, muitas vezes, vai de encontro a preceitos hegemônicos universais, ainda atrelados a interesses coloniais. O currículo de muitas escolas situadas em territórios quilombolas ainda segue ideologias do colonizador, como nos mostra Macêdo e Macêdo (2018).

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re)produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros (Macêdo e Macêdo, 2018, p. 307).

Desta forma, ao adotarem os currículos educacionais do sistema oficial de ensino, as escolas promovem o enaltecimento de culturas distantes que fogem à realidade das comunidades quilombolas, causando um silenciamento e invisibilidade da cultura, da historicidade e da identidade desses sujeitos.

É sabido que o currículo formal está envolto em uma legitimação de saberes, em que alguns são considerados válidos em detrimento de outros, carregando consigo ideologias racistas que reproduzem uma super valorização dos saberes eurocêtricos, colocando-os em posições de superioridade. Essa dinâmica tem reflexos na sociedade, sendo importante destacar o papel do racismo estrutural como um instrumento que contribui para o não reconhecimento dos saberes advindos da população negra. Conforme aponta Souza (2016),

Além de grande parte dos direitos fundamentais ter sido negada a esta população e seus descendentes, ainda foi negado a toda a população nacional o direito de conhecer outras facetas da sua história, pois entendemos que a compreensão da história nacional é indissociável da história da população negra no Brasil. Além disto, acreditamos que os conhecimentos africanos presentes na cultura nacional e a visão de mundo africano-brasileira devem compor o currículo escolar não apenas como conteúdos a serem ensinados mas, como parte da pedagogia escolar como um todo, que engloba as práticas da escola, rituais pedagógicos, processo ensino-aprendizagem, etc. (Souza, 2016, p. 13).

As comunidades possuem o direito a uma educação que incorpore um currículo que se aproprie dos conhecimentos e saberes produzidos a partir de sua territorialidade, alimentando-se do que é previsto para a efetivação da Educação Escolar Quilombola em seus territórios. Desta maneira, os currículos devem estar fundamentados nos princípios norteadores que respeitam a sua identidade territorial, tais como os ensinamentos:

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

É importante enfatizar a necessidade de as próprias instituições de ensino refletirem e planejarem seus currículos a partir da historicidade, vivências e experiências do quilombo, respeitando sua trajetória própria de formação, seus conhecimentos e suas culturas. Desta forma, essas referências garantirão o fortalecimento e reconhecimento identitário no contexto escolar por meio das práticas pedagógicas e curriculares.

Quanto às escolas de ensino fundamental em territórios quilombolas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica orientam que:

Art.17 -O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade devem constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade. § 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas: I-A indissociabilidade das práticas educativas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida. II-A articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório; III-Um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferente contexto sociais (Brasil, 2012).

Os currículos escolares têm a função de oferecer apoio na condução dos caminhos para a construção das aprendizagens e conhecimentos. No entanto, nas palavras de Silva “para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 2011, p.14). Isso reforça a hipótese de que a escolha dos conhecimentos inseridos nos currículos compõe uma lógica de poder e hierarquias, carregada de ideologias para um modelo de sociedade que segue interesses dominantes, em que o conhecimento e os saberes da população negra não têm vez.

Tomaz Tadeu da Silva chama nossa atenção para a influência que um currículo exerce sobre as identidades, pois “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2011, p.15).

Nota-se, com isso, a construção identitária a partir das construções sociais de poder e a perversidade que leva o indivíduo a negar a si mesmo e a sua humanidade. A identidade negra muitas vezes é estabelecida pela ótica do outro, frequentemente associada a uma imagem negativa do que somos. Isso resulta em danos significativos, influenciados pelo tratamento que a sociedade direciona, geralmente considerando o negro como um ser desprezível e limitado em racionalidade.

No entanto, Munanga, ao citar Castells, traz três formas de identidade, constituídas no contexto definido pelas “relações de poder”.

A identidade legitimadora, que é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais; [...] – A identidade de resistência, que é produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante. [...] A identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural a sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e, conseqüentemente, se propõem em transformar o conjunto da estrutura social (Munanga, 2005, p. 4).

Em concordância com Castells, Munanga (2005) afirma que a construção de identidades demarcadas por relações opressivas de poder é inegável, quando se trata dos discursos direcionados à população negra e quilombola. O espaço que esse grupo ocupa na sociedade está impregnado de ideologias racistas. Assim, a noção de identidade surge sempre por meio das concepções de diversidade entre raças, etnias, gêneros, entre outros. A identidade étnico-racial no contexto das comunidades quilombolas torna-se ainda mais complexa.

Existe uma estrutura burocrática e hierárquica na instituição escolar, uma vez que a política educativa, incluindo o currículo, é decidida em nível nacional e supervisionada pelo Ministério da Educação. Desta maneira, temos na escola um território de poder que reproduz e perpetua o racismo. Os espaços de educação escolar muitas vezes espelham a sociedade e suas diversas contradições, sendo locais repletos de conflitos e desigualdades. Por isso, é necessário dar prioridade e intensificar as possibilidades reais de desenvolver ferramentas educativas diferenciadas que promovam a emancipação, rompendo com a ideologia de igualdade que reproduz um ideal abstrato dos indivíduos. Ao mesmo tempo, essa ideologia transmite uma neutralidade no conjunto de ideias e assuntos presentes no currículo.

Apesar disso, pensar apenas em uma mudança no currículo não parece ser o bastante, pois o processo envolve várias problemáticas. De acordo com Carril (2017),

A preparação inadequada dos professores, materiais descontextualizados aos estudantes, e a própria cultura escolar, [...] regras e disciplinamento, reforçam, na verdade, a permanência da estrutura social hierárquica vigente (Carril, 2017, p. 555).

O sistema escolar apresenta lacunas por não reconhecer a relação entre a sociedade em seu sentido mais amplo e a escolarização.

A ideia de igualdade disseminada nos currículos escolares nos faz pensar no mito da democracia racial, que se apresenta como uma das várias contradições presentes na sociedade e refletida na educação formal. A respeito disso, Munanga destaca que:

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimularem as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (Munanga, 2015, p.80)

O mito da democracia racial recai sobre um imaginário de que, aqui no Brasil, ocorreria uma relação harmoniosa entre os indivíduos, independentemente da raça, cor ou etnia, que compartilharia de forma igualitária as oportunidades. No entanto, isso, na verdade, é uma forma de negação e apagamento de todo o processo de escravidão, que deixou marcas profundas na população negra mesmo após a abolição.

No Brasil o mito da democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça(nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (Munanga, 2003, p.11).

O discurso de democracia racial arraigados no campo educacional, principalmente nos currículos, invisibiliza toda historicidade da população negra, camufla os conflitos interétnicos numa ideologia de harmonia e de igualdade entre todos. Desta forma, vem crescendo um movimento político por parte de pessoas negras que reivindicam que as diferenças identitárias sejam respeitadas e valorizadas de forma positiva nos currículos educacionais. Entre as diversas consequências do racismo ideológico manifestado nos currículos, o qual põe o negro em condição desfavorável em relação a outros grupos sociais, é colocado em questão o intelecto e moral dos negros na sociedade.

A falta de reconhecimento e a inferiorização do negro no contexto da educação formal geram, na intersubjetividade das crianças, a ausência de valorização das potencialidades negras. Essa idealização distorcida sobre a identidade negra se configura como um fator determinante para causas de danos morais, sociais e psicológicos. Tais consequências prendem e internalizam a ideia de inferioridade, levando, muitas vezes, a busca por camuflar ou negar a própria identidade. Assim como afirma Munanga (2015), os negros podem estagnar no tempo, achando-se incapazes de aproveitar novas oportunidades, sendo sentenciados a uma baixa estima e sentimento de inferioridade.

O estudioso também discute a importância do debate sobre multiculturalismo nos temas de identidade racial e diversidade cultural, contribuindo para as reflexões sobre currículos educacionais e associando-se à política das diferenças, bem como aos princípios de combates sociais entre grupos sociais, classistas e sexistas. Deste modo, a identidade negra e o sistema de relações raciais são construídos a partir de uma complexidade que envolve os contextos recentes e as relações raciais no Brasil, interligados a fatores como a queda na qualidade educacional de crianças e jovens quilombolas. Com isso, podemos pensar no multiculturalismo como exemplo para explicar a diversidade e as diferenças.

Tomaz Tadeu da Silva (2011) conclui que:

[...] a diferença como um produto derivado da identidade. Nessa perspectiva, a identidade é a referência [...] reflete a tendência, a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, a

identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas (Silva, 2011, p.76).

Refletir sobre a diferença e identidade como categorias excludentes nos leva a considerar que sujeitos de identidades quilombolas continuam sendo marginalizados na sociedade. As relações veladas do racismo, a exclusão social presente na educação formal e internalizada no currículo exigem urgentemente uma desconstrução de valores e concepções que reproduzem e perpetuam as desigualdades. A pouca atenção dada à abordagem da diversidade étnico-racial influencia negativamente as identidades negras, resultando no não-reconhecimento de si e, conseqüentemente, na internalização de uma identidade forjada. Diante disso, podemos considerar a questão como uma forma de injustiça social contra a população negra, legitimada e institucionalizada pelo racismo.

A universalização dos currículos ‘sustenta a existência de saberes universalmente válidos e defende uma educação baseada nos valores universais daquilo que se ensina’ (Silva, 2015, p. 464). Além disso, ela apresenta uma representação estigmatizada e desvalorizada do negro e dos grupos quilombolas, impondo às crianças quilombolas o afastamento de sua identidade e determinando uma identidade deteriorada, em conformidade com o paradigma que prevalece na sociedade. A autora Neusa Gusmão (1999) nos deixa em alerta quando afirma que “*educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar, explorar em nome de um modelo cultural que se acredita universal e humano*” (Gusmão, 1999, p. 43).

Quando o indivíduo se depara com a exclusão de sua cultura e valores, isso o leva a assumir um lugar desacreditado de si mesmo. Na tentativa de se conformar aos padrões instituídos e legitimados positivamente, ele passa a negar a própria identidade, cultura e historicidade.

Seguindo as considerações de Souza (2016),

Na história da população negra no Brasil e em particular da população quilombola, o seu não reconhecimento dentro dos currículos escolares tem trazido conseqüências econômicas, sociais, psicológicas, culturais e políticas para esta população, além de produzir e reproduzir desigualdades (SOUZA, 2016, p.53).

Torna-se de extrema importância realizar uma avaliação e reavaliação desse instrumento de apoio e condução da aprendizagem, a fim de identificar os vícios existentes por

trás dessas páginas e compreender de que maneira isso se reflete na vida psicossocial dos estudantes.

Caberá a esse currículo, segundo nosso entendimento, transformar a relação da escola com as comunidades quilombolas, por meio da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino e reconhecer que esta nasce com outra perspectiva, que é, principalmente, atender aos quilombolas (Silva, 2013, p. 71).

Silva (2013) nos chama ainda a atenção para o distanciamento entre o que está escrito nas normativas, que regem a modalidade de ensino, com o que de fato é colocado em prática no fazer educacional nas salas de aula.

A partir do entendimento que temos a respeito da Educação Escolar Quilombola, o currículo do sistema municipal de ensino, vem contribuindo para o *epistemicídio*³⁶ do saber e da fala quando não reconhece as diversas possibilidades educativas a partir dos saberes existentes na comunidade.

E aqui é importante também trazer a questão do *epistemicídeo* da fala, quando uma criança, remetendo ao seu aprendizado na escola, traz para casa e corrige a sua avó, que utilizava o termo “escravar do sol”, dizendo-lhe que o certo seria “pôr do sol”, em um diálogo durante as limpezas das raízes de mandioca para a feitura da farinha.

Aqui, é possível notar que a criança entende o que a sua avó mais velha diz e traz à conversa uma outra forma de dizer a mesma coisa, forma essa apreendida na escola e colocada como a única correta. É dessa maneira que ocorre o *epistemicídeo* da fala, quando no ambiente escolar não se reconhece as especificidades territoriais linguísticas e culturais.

A autora Sueli Carneiro (2005), em sua tese de doutorado pontua que:

Epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

³⁶ O epistemicídio se refere à morte da construção do conhecimento. Isso acontece quando uma cultura se sobrepõe a outra, criando formas de dominação política e ideológica explica Marcos Horácio Gomes Dias, sociólogo e doutor em história social pela PUC-SP. Leia mais: VICENZO, Giacomo. Prática do epistemicídio pode limitar o conhecimento aos saberes ocidentais. **UOL**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/05/03/pratica-cria-monocultura-do-conhecimento-e-marginaliza-outros-saberes.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 30 mai. 2023.

Durante a escuta vivencia com as crianças, ouvi palavra ditas por elas e percebi a riqueza da fala principalmente das que têm maior convivência com seus avós. Eram correntes em seus enunciados termos como “cabeceira da roça”, “maiadas”, “sol se escravar” para se referirem aos limites da roça, o meio de uma plantação e pôr do sol. No entanto, esses vocábulos não estão dentro dos conteúdos escolares e quando colocados são deslegitimados.

As crianças têm o direito de preservar os conhecimentos adquiridos em seu território e, ao mesmo tempo, de incorporarem ao seu cotidiano novos saberes, mais especificamente os escolares. Essa relação intrínseca é fundamental para que compreendam que cada um deles tem seu valor. Isto é, tanto os saberes locais quanto aqueles escolares contribuem para ampliar sua visão de mundo, seu modo de agir e até mesmo ter uma base sólida para defender seu território, sua cultura.

As crianças de Baixa Grande residem em um contexto rural, vivenciam realidades diferentes daquelas vividas nas cidades e grandes centros urbanizados. Logo os conteúdos universalizados não atendem as suas especificidades, “antes de pensarmos em um currículo a partir das perspectivas estranhas às realidades das comunidades quilombolas ou de outros sujeitos em condições semelhantes, mais prudente seria ouvi-los(as) e, com eles(as)” (Silva, 2013, p.74) pensar, e construir e estruturar um currículo que de fato atenda às especificidades do público, em cujo cenário educacional está inserido.

3.4 Ausências da identidade quilombola nos livros didáticos

O livro didático é um recurso amplamente utilizado, suscitando diversas questões, incluindo aquelas relacionadas à discriminação e ao preconceito racial. Ele é um meio de levar conhecimento para as pessoas desde a sua infância, sendo um objeto de construção e aprendizagem dos indivíduos, tendo um importante papel para reafirmação de valores sociais e morais.

De acordo com Carvalho (2006), a ausência de referências voltadas para o negro de forma positiva nos livros didáticos contribui para uma baixa autoestima e para a propagação de sentimentos de inferioridade entre os alunos negros. Portanto, essa perspectiva aponta que ter representações negras positivas nos livros didáticos contribui de forma significativa para a vida social dos alunos, seja na autoestima, no reconhecimento enquanto negro ou na assimilação das possibilidades enquanto sujeitos de direitos.

Em consonância com o pensamento de Carvalho (2006), defendemos que é de suma importância ter referenciais da população negra, do seu lugar de vivência, de forma positiva no currículo escolar, nos materiais didáticos e nas atividades escolares, visto que interfere diretamente na vida social dos alunos. Ou seja, produz efeitos na sua autoestima, no reconhecimento de suas identidades, assim como a ausência de elementos de seu contexto corrobora para uma baixa estima e para a propagação de sentimentos de inferioridade, culminando na negação da sua identidade, como já mencionado anteriormente.

De acordo com Silva (2010), existe uma relação de poder nos discursos sobre os personagens negros e brancos em livros didáticos e uma branquitude naturalizada perpassa a sua produção. Essas obras textuais são ferramentas de aprendizagem e construção, exercendo um papel importante para a difusão e reprodução do racismo, contribuindo para a produção e sustentação de discursos e ações racistas que sustentam relações de poder. Para Silva (2013), os materiais didáticos distribuídos nas escolas,

[...] usam da política pública para impor apenas a história de um grupo como vencedor – os não negros(as). E, mais que isso, fazem com que a sociedade naturalize e não perceba os danos que ações como essas têm causado aos outros grupos (Silva, 2013, p. 89).

Isso é reflexo da sociedade que não enxerga o outro, melhor dizendo os negros como parte importante da história, que tanto contribuíram para a formação da sociedade brasileira.

Em 1995, a carta escrita por um coletivo de lideranças negras e quilombolas, durante a marcha para Zumbi dos Palmares traz a reivindicação por livros didáticos adaptados às realidades e especificidades das comunidades negras rurais, que respeitassem as culturas locais dos seus territórios. Já se passaram 28 anos da elaboração e entrega desta missiva ao Estado brasileiro e as demandas continuam tão urgentes como há anos atrás.

Segundo as DCN para a EEQ, a efetivação da produção de material didático-pedagógico fica sob a incumbência da União, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios (Custódio; Foster, 2019, p. 204).

Silva (2013), nos alerta para a questão das comunidades remanescentes de quilombos nos materiais didáticos:

Se os sistemas públicos ainda têm dificuldades em compreender as dinâmicas das comunidades quilombolas, podemos até nos arriscar em dizer que, para editoras, isso é ainda mais complexo, pois seus interesses são meramente econômicos, e não em uma educação com bases mais inclusivas. Assim, a diversidade existente no país é deixada de fora das salas de aula (Silva, 2013, p. 98).

Desta maneira, podemos compreender o mercado editorial de livros didáticos como não comprometido com a educação multicultural, estando preocupado apenas em vender o produto que estão produzindo, atendendo, por assim dizer, minimamente as exigências de conteúdo impostos pelo estado. Contudo, a produção dos materiais didáticos deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais;

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino (Brasil, 2012, p. 8).

Em vista disso, salientamos que deve haver a produção de materiais didáticos seguindo os princípios constitucionais da Base Nacional Comum, respeitando as identidades e especificidades étnicas da população quilombola. Custódio e Foster (2019), em seu estudo sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas de ensino estaduais do país para a educação escolar quilombola, trazem contribuições relacionadas à produção de materiais didáticos, incluindo os livros e pontuam que: “deve seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a oralidade e a memória” (Custódio; Foster, 2019, p. 203).

Desta maneira, também é importante refletir acerca dos discursos e representações nas quais os educandos estão tendo acesso, deste modo apontamos dados identificados por autores como Silva (2011) e Silva (2021). A autora Ana Célia Silva em sua obra - *A representação Social do Negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?* - publicado em 2011, traz a análise da representação do negro em 15 livros didáticos (LDs) da década de 90, escolhendo 5 livros do ensino fundamental 1º e 2º ciclo de língua portuguesa. Na discussão do tópico “O retorno à Universidade”, Silva (2011) conta sobre sua experiência dos anos de análise de livros, utilizados entre 1984 a 1986, quando observou 82 livros usados em 22 escolas de Salvador, selecionando 16 nos quais existiam maior recorrência de estereótipos e preconceitos direcionados aos negros.

Silva (2011, p. 20-21), nos apresenta dados importantes durante essa pesquisa, a identificação de “435 ilustrações de crianças brancas em atividades de lazer ou em sala de aula e apenas 51 ilustrações de crianças negras, a maioria delas trabalhando ou realizando ações consideradas negativas”. Com isso, a pesquisadora Silva demonstrou a disparidade entre as formas de representação.

No entanto, no tópico - *Os livros analisados no que tange à representação social do negro nos textos e ilustrações* - ela analisou 10 livros e afirma que houve uma significativa mudança na representação, identificando apenas um livro que representava o negro de forma estereotipada.

Mesmo a autora demonstrando mudanças a respeito de como o negro passa a ser representado nos LDs, ela nos alerta a ficarmos atentos a personagens negros que venham a ser representados de forma caricaturadas, situações em que os traços do rosto venham a ser retratados de forma ridicularizada ou espetacularizada.

Apesar dos avanços positivos nas representações dos negros nos livros didáticos, pesquisas como de Silva (2021) que analisa as imagens de livros didáticos de geografia nos apresentam dados que apontam preconceito e discriminação quanto às diferenciações imagéticas entre os negros e os brancos. Além disso, a autora nos apresenta ainda dados a respeito dos discursos empregados nos livros de geografia analisados e sustenta que:

[..]. no modelo capitalista ocidental, constroem um sistema classificatório que produz uma diferenciação socioeconômico e cultural quando observamos as imagens das comunidades quilombolas, pois são estabelecidas hierarquias onde existe a pretensa superioridade do padrão europeu, branco, que é tomado como referência de estética universal (Silva, 2021, p. 56).

A estética universal também é identificada nos LDs utilizados pelos alunos na Escola Pedro Bispo dos Anjos no ano que discorre a pesquisa; são da coletânea 'A Conquista', distribuída pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Durante algumas visitas, busquei, junto com as crianças, folhear as páginas dos volumes de história e geografia.

As crianças relatam utilizar os livros com frequência para fazerem leituras de textos e histórias em sala de aula e demonstram gostar de realizar essas atividades. No entanto, a maioria delas, ao ser questionada sobre as relações entre os textos e as temáticas já estudadas, não consegue identificar tais conexões. A exemplo das temáticas e conteúdos no que diz respeito aos Quilombos, a discussão se apresenta de forma genérica, associando as formações dos quilombos a fugas dos escravizados; quando se fala de outros tópicos, como o movimento da lua ao redor da terra (fases da lua) ou a interação campo-cidade, sua disposição também é global.

A respeito das fazes lunares, a título de exemplo, após observar a atividade solicitada, indagando a uma das colaboradoras da pesquisa se as fazes da lua apresentadas no livro tem algo em comum com a comunidade, a resposta foi: “*acho que não, mas aqui também tem as*

luas, e esse calendário? Eu não entendi foi nada” (Laura, 9 anos). O calendário mencionado por Laura faz referência ao calendário lunar muçulmano.

A partir da fala da coparticipante, é possível perceber a dificuldade em associar o conteúdo ao saber local sobre as “quadras da lua” e a influência das fases lunares na plantação, pois no material didático o conteúdo vem disposto numa lógica eurocêntrica. Isto é, traz exemplos de calendários lunares que não traduzem o conhecimento das fazes da lua e as influências que possuem na cultura e costumes de povos tradicionais.

Sobre a interação campo-cidade, por sua vez, é possível refletir sobre os textos e imagem, representando a produção de frutas que não são produzidas na região, como é o caso da maçã, que as crianças só têm acesso pelos mercados com caricaturas de pessoas brancas. Ou seja, mais uma vez é refletida uma realidade distante daquela do campo, conhecida pelas crianças. E tudo isso dificulta o reconhecimento dos estudantes quilombolas com o que está sendo visto.

Os autores Custódio e Foster (2019) afirmam, nos resultados de sua pesquisa, que “apesar de todos os esforços empreendidos até o momento, ainda não se alterou o tratamento dado ao conteúdo presente no material didático, levando em consideração todo o contexto histórico e sociocultural das comunidades quilombolas no Brasil” (Custódio; Foster, 2019, p. 206).

Quando tratamos do conteúdo de livros didáticos, não há como escapar do debate sobre as representações sociais hegemônicas sobre os grupos étnico-raciais que estão contidos neles. Em especial no que se refere à população negra e às comunidades quilombolas. Eles são sempre associados à escravidão, à subalternidade e ao passado da nação que teria sido superado pela mestiçagem, sincretismo, modernidade e urbanização. O que contribui para que os estudantes vejam de forma negativa a identidade negra e quilombola nos espaços escolares.

Nesta perspectiva, analisando imagens e textos dos livros didáticos (LDs), apresento algumas imagens presentes no LD de História, usados pelas crianças do 4º ano, para exemplificar o que estamos discutindo até aqui. São algumas imagens nas quais é possível observar uma recorrência de representações de personagens negros remetendo ao passado escravista ou pós-abolição, e uma recorrência de personagens brancos em posições de prestígio e poder.

A figura 3 traz representações dos negros remetendo ao passado escravista, castigos e em posições de servidão, isto é, em condição de objeto. Temos a imagem da escrava Anastácia, usando uma máscara que tem por objetivo silenciar o sujeito escravizado, bem como na figura dos escravos que são colocados para transportar os “brancos da burguesia”, nos chama a atenção

para os pés descalços dos escravizados, reforçando a ideia de inferiorização e subalternização dos negros, enquanto os personagens brancos aparecem em posição de superioridade.

Figura 4 – Ilustrações de castigo de escravos com máscara de flandes e fazendo transporte

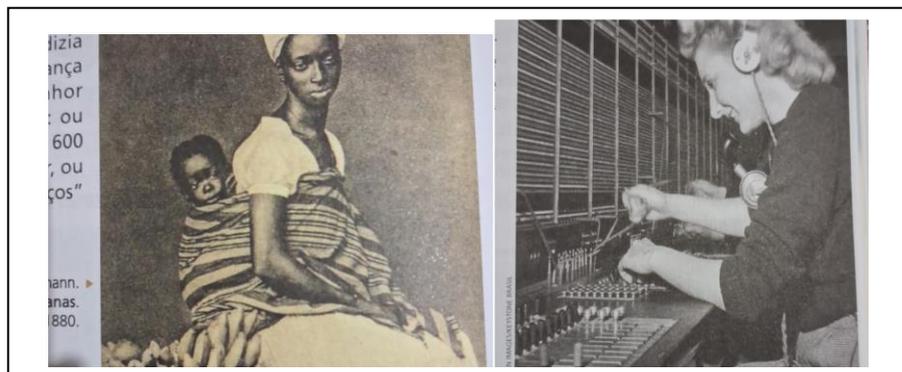


Fonte: Boulos Junior (2021).³⁷

As informações sobre o processo escravista aparecem nos livros de forma insuficiente e superficial, impossibilitando o conhecimento de uma outra história que perpassa a contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira e, conseqüentemente, impede a consciência política sobre tais fatos. Isso faz com que as crianças que utilizam o material didático aceitem apenas o que está dito nos livros como verdade.

Na figura 4, a representação da mulher negra com as crianças em suas costas, traz um semblante marcante, expressa um olhar de cansaço e tristeza, diferente das representações de personagens brancos presentes no livro, a exemplo a figura a seguir.

Figura 5 – Ilustrações de vendedora de banana³⁸ e telefonista³⁹



Fonte: Boulos Junior (2021).¹

³⁷ BOULOS JUNIOR, Alfredo. **A conquista: história**, 2021, p. 100/116. Acervo do instituto Moreira Salles.

³⁸ Vendedora de bananas na Bahia, cerca de 1880.

³⁹ Telefonista em Paris, França, 1946

Ainda na figura 4 da página anterior temos a representação de uma mulher branca, e é possível perceber o contraste na representação, o sorriso que expressa felicidade e contentamento com o ofício que está realizando de telefonista.

Assim como nas imagens anteriores, as ilustrações de crianças presentes, em sua grande maioria, retratam os negros de maneira inferiorizada, os exemplos são dispostos na figura 5 e podemos observar a figura de uma criança negra com um caderno e lápis na mão, olhando pela janela de uma criança branca com materiais de estudos e computador na mesa. A criança negra carrega uma expressão tensa em seu semblante ao mesmo tempo que usa máscara, aludindo ao período pandêmico. No entanto em volta da imagem não se tem uma crítica ou texto explicativo que contextualize a representação imagética, o que permite ser lida e interpretada de várias maneiras.

Figura 6 – Ilustrações de criança negra olhando pela janela e crianças brancas brincando



Fonte: Boulos Junior (2021).⁴⁰

Percebemos que a imagem causava um silenciamento, ou passagem rápida da página em alguns casos, pedi para que as crianças me falassem sobre a imagem, “*é um menino pobre, que não tem computador pra estudar, a roupa tá rasgada e suja*” (Miyellen, 09 anos), ainda indagando sobre qual personagem se parecia com ela, a mesma afirma, depois de um silêncio, que seria o menino que olha por fora da janela. Quando questionada sobre qual seria a semelhança, Miryellen pontua: “*a cor do cabelo, e a cor da pele*”. Interrogada se gostaria de ser representada desta maneira e qual seria a posição que gostaria de ser representada, Miryellen responde apenas que gostaria de ser representada como o personagem branco.

⁴⁰ BOULOS JUNIOR, Alfredo. **A conquista**: história, 2021.

As expressões, silêncios e falas da interlocutora demonstram o descontentamento em relação à representação, conseguindo compreender a inferiorização do negro que aquela imagem representa.

A representação ainda da figura 6, que está no lado direito, ilustra um grupo de crianças brancas em um momento de diversão em épocas diferentes, representando o passado e o presente. Através das imagens pode se notar que os discursos presentes nas ali continuam a retratar os negros no passado e no presente de forma inferior em relação aos personagens brancos.

O conjunto de imagens apresentadas nos faz questionar: como é possível se identificar com o retrato de negros em posições subalternas, em posições de servidão forçada, de tristeza? Como se reconhecer e se conectar à sua identidade e se autoafirmar enquanto negros, diante de textos superficiais sobre os quilombos e de representações como estas?

Diante do exposto, podemos concluir que os conteúdos e representação de personagens negros dificultam o reconhecimento de suas próprias histórias no que está sendo retratado nos livros didáticos. Por conta disso, é fundamental enfatizar que ter representações negras positivas nos livros didáticos contribui de forma significativa para a vida social dos alunos, seja na autoestima, no reconhecimento enquanto negro ou na assimilação das possibilidades enquanto sujeitos de direitos.

3.5 Notas sobre atividades escolares

A partir da análise de cadernos e atividades escolares, assim como das falas das crianças, discutimos nesta seção a ausência de questões quilombolas nestas situações.

Durante os meses de março a dezembro de 2023, acompanhei as atividades das crianças em visitas e conversas, observando os conteúdos estudados por elas nas matrizes curriculares, de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História (Cigana e Indígena) e Artes. No entanto, nas atividades e avaliações do primeiro trimestre do ano letivo de 2023, não identifiquei tarefas que abordassem a identidade negra e quilombola. No entanto, no segundo trimestre foi possível perceber a abordagem da questão negra ainda que de maneira não muito aprofundada no mês de julho. Porém, as atividades se aproximam da questão identitária, cultural e territorial da comunidade quilombola de Baixa Grande, bem como temáticas relacionadas à Consciência Negra que foram trabalhadas no terceiro semestre do ano letivo com ênfase no mês de novembro.

Todavia, não podemos deixar de pontuar os esforços dos profissionais em tentar trabalhar as questões identitárias, de acordo com seus conhecimentos, ressaltando que devemos tomar bastante cuidado para não culpabilizar apenas os profissionais, pela falta de sensibilização ou letramento racial e inexistência de formações voltadas à temática étnico-racial tem contribuição significativa para o não desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas a questões identitárias. Alves; Araujo (2020) em pesquisa realizada na Escola Pedro Bispo dos Anjos, garantindo o sigilo dos profissionais que atuam na escola, demonstram a inexistência de formações continuadas voltados para estudos étnicos.

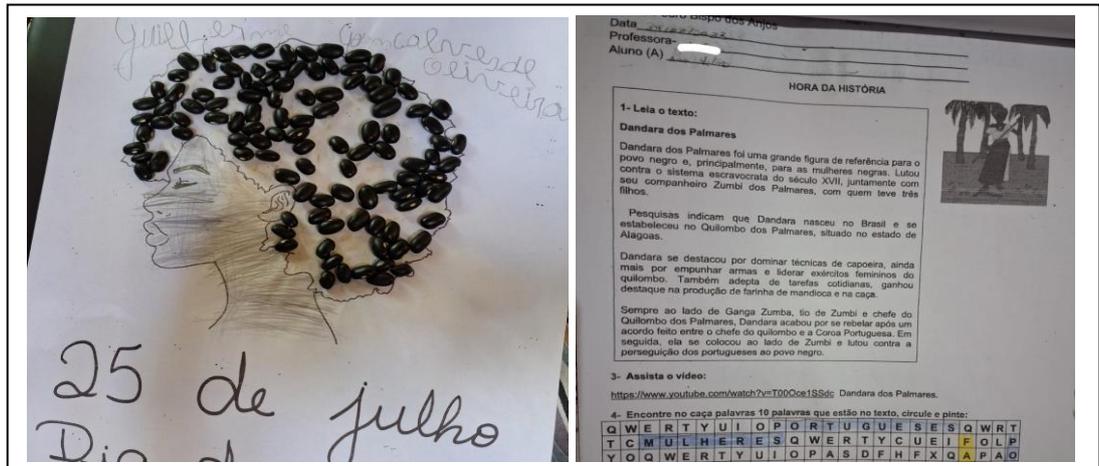
Tabela 1 - Caracterização da equipe escolar

Nome	Função	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Tempo de atuação na instituição	Moradora da comunidade	Formação continuada Afro-brasileira
Tereza de Benguela	Gestora	Pedagogia	Educação Infantil	10 anos	Sim	Não
Antonieta de Barros	Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos	Não	Não
Carolina Maria de Jesus	Professora	Pedagogia	Gestão e Coordenação Escolar	2 anos	Sim	Não
Lélia Gonzalez	Professora	Pedagogia	Educação do campo	8 anos	Não	Não
Dandara dos Palmares	Professora	Pedagogia	Psicopedagogia	6 anos	Sim	Não
Sueli Carneiro	Professora	Pedagogia	Estudos Linguísticos e Literários	10 anos	Não	Não
Zeferina	Professora	Pedagogia	Psicopedagogia	25 anos	Sim	Não

Fonte: Alves; Araújo (2020).

Observei ainda atividades em datas isoladas a partir do segundo trimestre, como no dia 25 de julho, que demarca o Dia da Mulher Negra Americana Latino e Caribenha, folclore brasileiro, além de atividades recorrentes durante o mês de novembro que faziam relação com a identidade das crianças. Isso demonstra que, mesmo que de forma folclórica, a identidade está sendo trabalhada.

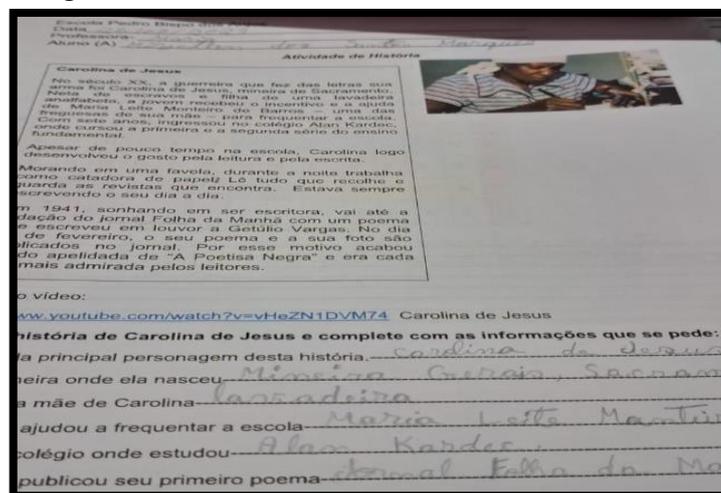
Figura 7- Atividades do dia da mulher negra⁴¹ e Dandara dos Palmares⁴²



Fonte: Fausto (2001).

Entre as atividades realizadas no mês de julho, foram identificadas, práticas de arte e pintura em referência ao Dia da Mulher Negra Americana Latino e Caribenha (Figura 7), atividade sobre Dandara do Palmares (Figura 7) e a atividade sobre Maria Carolina de Jesus (Figura 8), bem como atividade fora da escola com visitas às avós mais idosas da comunidade.

Figura 8 – Atividade⁴³ sobre Carolina Maria de Jesus



Fonte: Jesus (2019).⁴⁴

⁴¹ A atividade do Dia da Mulher Negra foi realizada com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, no dia 25 de julho de 2023.

⁴² A atividade sobre Dandara dos Palmares foi realizada com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, no dia 25 de julho de 2023.

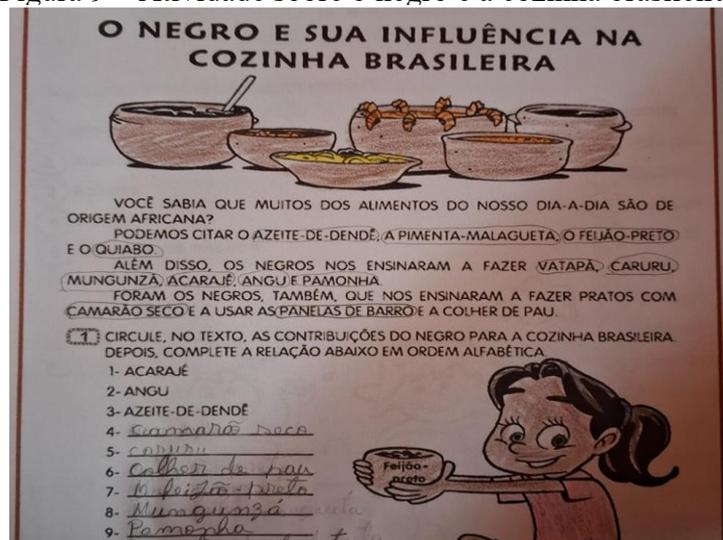
⁴³ A atividade sobre Carolina Maria de Jesus foi realizada com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, no dia 25 de julho de 2023.

⁴⁴ JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

As atividades desenvolvidas na escola sobre o folclore brasileiro me foram verbalmente passadas como apresentadas nas narrativas de alguns de nossos interlocutores: “*a gente fez um cartaz na escola do folclore, colou um monte de imagem de gente com roupa de capoeira, sambando, aí botou as comidas também, a professora colou na parede*” (Milza, 12 anos); “*a professora mandou levar folha de chá pra fazer um cartaz do folclore*” (Diogo, 8 anos). Seus relatos demonstram as atividades em que a cultura negra é pontuada.

Os trabalhos realizados no mês de novembro pelas crianças, apresentam uma recorrência de textos relacionados a Zumbi dos Palmares, as influências afro-brasileiras na cultura brasileira, exemplificadas em trechos de atividades dispostas nas imagens abaixo.

Figura 9 – Atividade sobre o negro e a cozinha brasileira⁴⁵



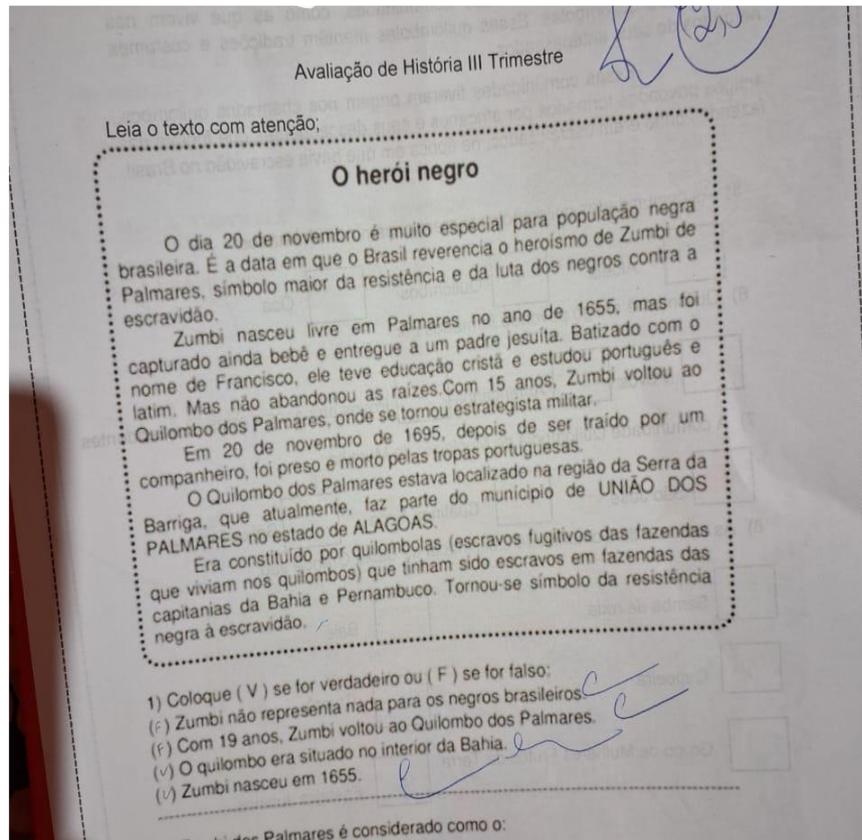
Fonte: Turminha do MPF [2024?].⁴⁶

Ainda que a atividade sugerida traga as influências do negro na cozinha brasileira, sua valorização nesse quesito, observo a personagem pintada: uma criança que apresenta uma problemática, pois ainda que o texto faça menção ao negro, a imagem descontrói a palavra escrita, já que apresenta uma personagem que carrega traços, como por exemplo o cabelo, que faz alusão a um padrão branco e que, conseqüentemente, não se assemelham aos traços dos educandos da escola.

⁴⁵ Atividade realizada nas turmas do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.

⁴⁶ BRASIL. Ministério Público Federal (MPF). O negro e sua influência na cozinha brasileira. **Turminha do MPF**. Disponível em: <https://turminha.mpf.mp.br/explore/cultura/cultura-afro-brasileira/influencia-africana-na-culinaria-brasileira>. Acesso em: 05 mar. 2023.

Figura 10 – Atividade sobre O herói negro⁴⁷



Fonte: Velas (2013).⁴⁸

Aqui, figura 10 me chamou a atenção o fato que ainda nos dias atuais o termo “escravos”, para fazer referência às pessoas que sofreram o processo de escravização, ainda esteja sendo utilizados em textos de atividades, em uma escola dentro de uma comunidade remanescente de quilombo.

⁴⁷ Trecho de atividade realizada na turma do 3º ano do Ensino Fundamental no dia 29 de novembro de 2023.

⁴⁸ VELAS, Maristela. O herói negro. **Recanto das Letras**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/mensagens/287363>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Figura 11 - Atividade sobre as comunidades quilombolas⁴⁹

4) Leia o texto abaixo:
As comunidades Quilombolas

Em várias partes do nosso país existem pessoas que vivem em diversas maneiras e em diversas comunidades, como as que vivem nas comunidades quilombolas. Esses quilombolas mantêm tradições e costumes herdados de seus antepassados.

Essas comunidades tiveram origem nos chamados quilombos, antigos povoados formados por africanos e seus descendentes que fugiam das fazendas onde eram escravizados, na época em que havia escravidão no Brasil.

5) As comunidades quilombolas tiveram origem nos chamados:

Aldeia Quilombos Oca

6) Quilombo é antigo povoado formado por:

Povos Americanos Povos africanos e seus descendentes

7) A comunidade Quilombola do Município de Muritiba:

São José Caatinga Seca Baixa Grande

8) As culturas da Comunidade Quilombola de Baixa Grande são:

Samba de roda Balé

Capoeira Caratê

Grupo de Mulheres Frutos da Terra Festejos Juninos

Fonte: Leite (2000).⁵⁰

No trecho da atividade acima, figura 10, podemos observar um pequeno texto sobre as comunidades quilombolas, e logo abaixo questões que pouco aprofundam a temática, e em apenas uma questão a comunidade quilombola de Baixa Grande é citada. Esse fato demonstra a fragilidade em trabalhar nas atividades questões de pertencimento ao território onde as crianças estão inseridas.

A aproximação de histórias de Baixa Grande foi apenas verbalizada por algumas das crianças que relataram ter lido o livro “Memória de Baixa Grande Contada por sua Gente” na sala de aula no mês de novembro, como é dito por Janaci: “a gente leu o livro de Baixa Grande na sala [...] conta um monte de história de gente de Baixa Grande. Lá [...] fala de vovó Cila também” (Janaci, 11 anos). A narrativa apresentada mostra um avanço no que diz respeito à presença de histórias próprias do quilombo na escola, e enfatiza a importância de ver e se reconhecer, reconhecer nomes e histórias de conhecidos, vizinhos e parentes nesses espaços.

Contudo, práticas pedagógicas no ambiente escolar estão pautadas numa lógica presente na maioria das escolas brasileiras que incluem a temática das questões étnico-raciais e de identidade quilombola apenas no mês de novembro. É época em que é comemorado a memória de Zumbi dos Palmares e em que as lutas dos movimentos negros ganham maior destaque.

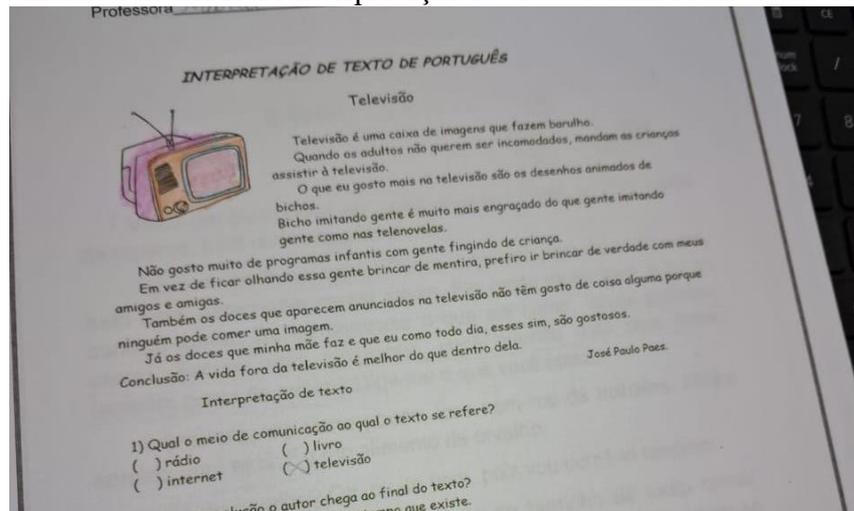
⁴⁹ Trecho de atividade realizada em turma do 5º ano do Ensino Fundamental no dia 16 de novembro de 2023.

⁵⁰ LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**. v. IV, 2000.

As práticas pedagógicas devem romper com essa “tradição” estabelecidas nas escolas. As questões étnico-raciais devem estar inseridas do início ao fim do ano letivo, incluindo a realidade cotidiana de crianças e jovens.

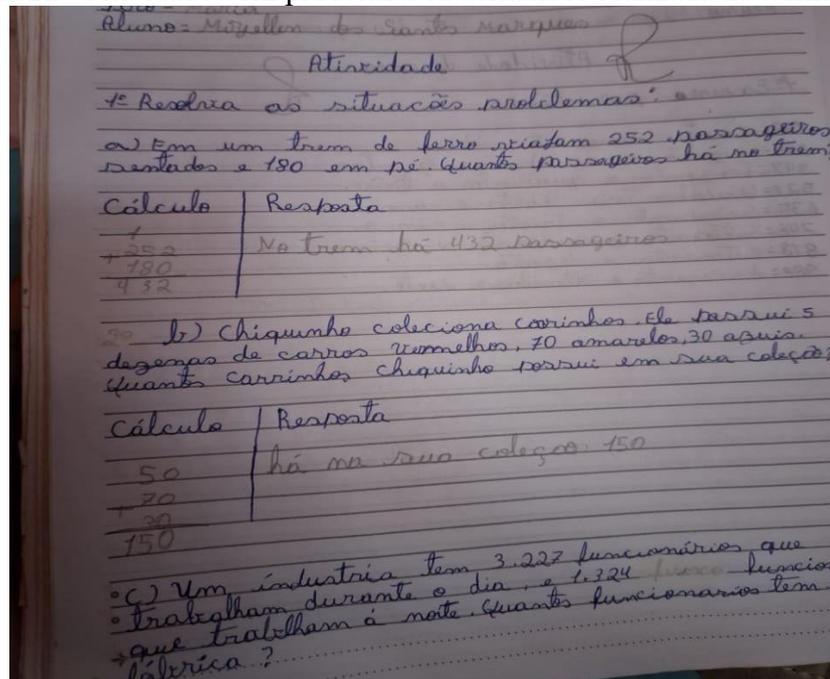
Assim como nos livros didáticos, a maior parte das atividades, propostas para as crianças nos cadernos e atividades impressas, segue a lógica do currículo estabelecido pela educação escolar formalizada.

Fotografia 21 - Atividade de Interpretação de texto realizada na turma do 5º ano



Fonte: Paes (1996).⁵¹

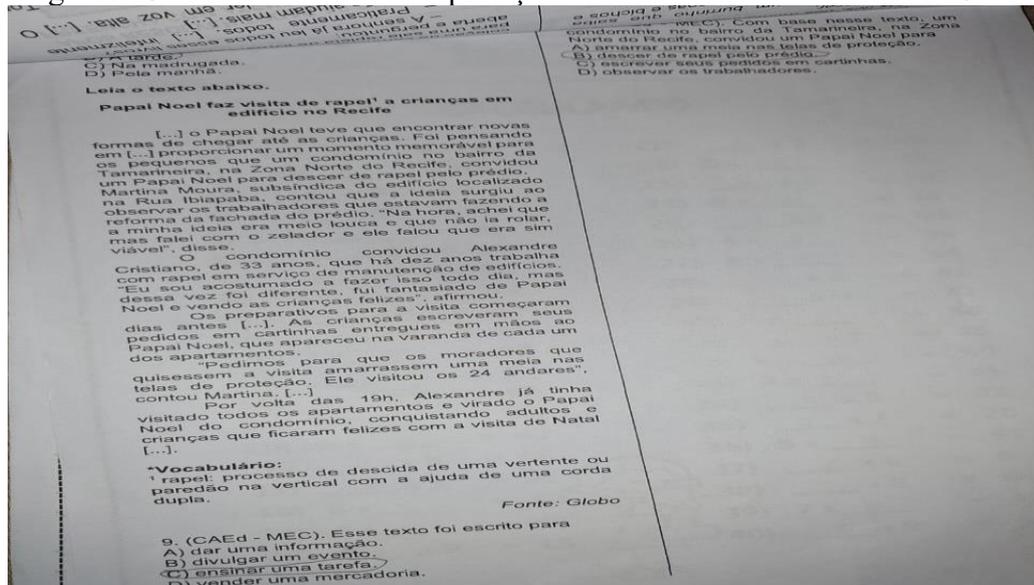
Fotografia 22 - Atividade com problemas matemáticos realizada na turma do 4º ano



Fonte: Acervo da autora (2024)

⁵¹ PAES, José Paulo. **Quem, eu?** - um poeta como outro qualquer. São Paulo: Atual, 1996.

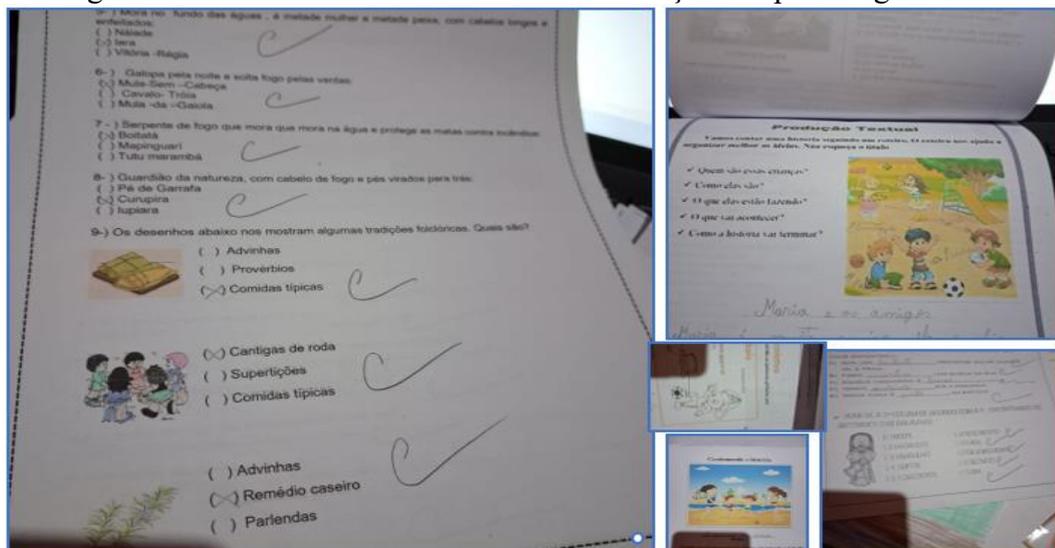
Fotografia 23 - Atividade 2 de Interpretação de texto realizada na turma do 5º ano



Fonte: Souza (2020).⁵²

O contexto da comunidade pouco aparece nas atividades ao longo do ano, a maioria das histórias e fábulas trabalhadas nas disciplinas apresentam contextos urbanizados e distintos do contexto onde os colaboradores da pesquisa estão inseridos. As situações, os problemas de matemática buscam exemplos diversos nas suas formulações, no entanto a comunidade pouco aparece.

Fotografia 24 - Atividades e recorrência de ilustrações de personagens brancos



Fonte: Acervo da autora (2024)

⁵² SOUZA, Suzana. Papai Noel faz visita de rapel a crianças em edifício no Recife. In: G¹, 2020. Disponível em: <https://glo.bo/3bihoMk>. Acesso em: 16 mar. 2023.

Nas imagens acima é possível perceber ainda a recorrência de caricaturas de personagens brancos em relação a atividades com caricaturas negras nas atividades. A ausência da identidade quilombola no cotidiano escolar e nas tarefas passadas para casa pode afetar o autorreconhecimento delas de várias formas, impactando diretamente na conexão com sua própria história e cultura.

Os conteúdos escolares identificados, a partir da análise dos cadernos e atividades das crianças as quais têm acesso na educação escolar, traduzem a ausência da identidade quilombola e cultura negra de forma efetiva e com uma alta frequência como demonstra a tabela abaixo.

Quadro 1 – Conteúdos do 3º ano do Ensino Fundamental I

Português	Matemática	Ciências	Geografia	História
- Leitura, interpretação e produção de diferentes textos;	- Escrita dos numerais;	- Classificação dos Animais (invertebrados e vertebrados);	- O Campo e a Cidade;	- Definição de município;
- Palavras Polissílabas;	- As quatro operações;	- Planeta Terra;	- Matéria-prima e produtos industrializados;	- Patrimônio Históricos da cidade de Muritiba;
- Interpretação oral e escrita;	- Algarismo Romano	- Planetas, estrelas e satélites;	- Indústria e comércio;	- Espaços públicos, documentos pessoais;
-dígrafos lh, nh, ch, rr,ss;	- Frações;	- O Dia e a noite;	- A atividade industrial;	- Datas;
-	- Problemas Matemáticos;	- Fases lunar;	- O comércio e os serviços;	- Pratos típicos indígenas;
- Correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss;	- Adição e subtração de Estratégias de cálculo sem agrupamento;	- As rochas e os minerais;	- Recursos naturais renováveis;	- Datas comemorativas; Meio Ambiente, Tradições das festas Juninas. Independência da Bahia;
- Separação de sílabas e classificação quanto ao número de sílabas;	- Medidas de comprimento;	- Formação do solo;	- Recursos naturais não renováveis;	- Dia da mulher negra; relatório de visitas as avós mais velhas de Baixa Grande;
- Produção de textos Quadrinhas, músicas;	- Medidas de tempo;	- A importância das rochas e do solo;	- Atividades econômica;	- Diferentes modos de trabalho;
- Conto Africano: A lenda do Baobá.	- A hora e o minuto;	- Solo e minerais;	- Folclore Brasileiro e suas manifestações;	- Proclamação da república;
- Encontros consonantais e vocálicos.	- Mais períodos de tempo (quinzena, bimestre, trimestre, semestre, etc.);	- Meio ambiente e cultivo do solo;	- Regiões do Brasil;	- Conceito de Quilombos;
	- Medidas de massa e de capacidade;	- Dia da Arvore A chegada da primavera;	- Tratamento do lixo na comunidade e no Município;	- Zumbi dos Palmares – O Heroi Negro;
	- Cubo e paralelepípedo, Prismas, Pirâmides,	- Folclore e ervas medicinais;		
		- Representação do planeta terra;		

- Memórias de Baixa Grande. Estudo do livro da comunidade.	Cilindro, cone e esfera.	- Características do planeta terra.	- Influências negras na culinária Brasileira; - Quilombo de Muritiba.	
--	--------------------------	-------------------------------------	--	--

Fonte: Acervo da autora (2024).

Outro ponto importante a ser considerado é a confusão ou conflito de identidade. Enquanto na comunidade é enfatizada a identidade quilombola – nas experiências cotidianas, nas estratégias e formas de manutenção coletiva, seja nos digitórios, na maneira de plantar, no cuidado com a saúde a partir de plantas, e até no simples fato de referenciar ou indicar o endereço de uma pessoa, utilizando um familiar que lhe antecede, nas atividades escolares – esse enaltecimento e fortalecimento identitário muitas vezes não ocorre na escola, devido aos materiais didáticos dispostos. Esse fato abre brechas para que as crianças enfrentem conflitos internos sobre a compreensão de sua identidade.

Ao analisarmos livros e atividades às quais as crianças estão submetidas, é fundamental refletir sobre o distanciamento entre o que está estabelecido na legislação para a educação escolar quilombola e o que é efetivamente repassado para as crianças. Lembrando que para que ocorra de fato uma educação escolar quilombola ela deve estar interligada constantemente com o território quilombola, trazendo sempre uma boa relação com a cultura, experiências e vivências da comunidade, conexão que deve ser sentida pelas crianças.

Após analisarmos a invisibilidade da identidade quilombola nas propostas de atividades, e livros didáticos das crianças, a seguir iremos refletir sobre as experiências das crianças no espaço escolar.

3.6 As experiências das crianças quilombolas na educação escolar

Neste tópico, visamos trazer uma discussão acerca das experiências das crianças quilombolas de Baixa Grande na educação escolar na qual estão inseridas, dando um foco maior às narrativas apresentadas por elas a respeito de suas visões e experiências. Para tanto, utilizamos, além das narrativas expostas nas visitas e durante conversas sobre o dia a dia na escola e atividades, oficinas temáticas que nos permitiram também acessar essas narrativas.

As crianças envolvidas na pesquisa, como já dito, frequentam a escola municipal Pedro Bispo dos Anjos no turno vespertino e dois dias da semana nos dois turnos. Sendo pela manhã

as aulas e atividades da base diversificada com aulas de capoeira⁵³ e reforço escolar é pela trade as da grade curricular. Os estudantes utilizam o transporte escolar para chegarem até a instituição e assistem as aulas que acontecem das 13 hs às 16:40 hs. Nos dias que tem aulas da base diversificada elas permanecem o dia inteiro ali, inclusive almoçando.

Nossas interlocutoras trazem experiências positivas e negativas de suas vivências no espaço escolar nos seus discursos. Dentre as positivas ressaltamos o aprendizado da leitura e escrita, o encontro com os seus colegas e amigos, as aulas de capoeira e o carinho das professoras tidas como “boazinhas”, com a justificativa de que dão carinho e brincam com elas. Ao mesmo tempo surge o termo da professora que é “ruim” com a justificativa de que se elas não terminam a atividade não podem sair para o intervalo, assim como são proibidos de ir ao banheiro ou beber água mais de duas vezes.

Em oficinas realizadas com as crianças, no início do segundo trimestre de 2023 que teve como temática 'Escola Nossa Escola', fizemos uma brincadeira adaptada da ‘Batatinha que Passa Passa’ com uma caixinha contendo algumas perguntas relacionadas e imagens que faziam referência às experiências das crianças na escola. A criança que ficasse com a caixa deveria pegar uma pergunta, responde-la e, em seguida, abrir espaço para os colegas também fazerem o mesmo. As questões eram variadas: sobre as brincadeiras no pátio da escola, lanche preferido e até o que eles aprendiam sobre quilombos na escola.

No início, elas responderam sobre as brincadeiras, ficando o futebol na quadra a mais citada pelos meninos, e o pega-pega congelou entre as meninas. A brincadeira é descrita por Emile da seguinte forma: “*o pega-pega congelou, é assim que brinca, primeiro tem que ver que vai pegar, aí depois a gente corre, e aí se quem tá pegando tocar na gente íi tem que ficar parado no lugar igual estatura*” (Emille, 09 anos). A descrição apresentada demonstra uma variação da brincadeira pega-pega, na parte em que as crianças tem que ficar congeladas no lugar em que foi pego.

A respeito do lanche, a sopa e o iogurte figuraram entre os lanches preferidos que muitas vezes os fazem querer repetir. No entanto, sobre o aprendizado a respeito dos quilombos, responderam que não sabiam sobre a temática, enquanto outras afirmaram não se lembrar. Mas o que a realização da dinâmica e respostas das crianças tem a ver com as suas experiências? A intencionalidade aqui era de apreender sobre suas narrativas de forma lúdica, e que de fato as

⁵³ As aulas de capoeira na escola foram uma solicitação feita pelo Coletivo Chico Vêi para a prefeitura e Secretaria de Educação de Muritiba.

crianças se sentissem livres para expressar suas próprias narrativas, possibilitando refletir também sobre as ausências de atividades e assuntos no espaço escolar.

Ainda nos diálogos, após a dinâmica, indaguei novamente de maneira mais direta o que elas estavam aprendendo – principalmente nas aulas de história sobre os quilombos e a sua comunidade de pertencimento. Não que os conteúdos devessem estar ligados apenas a essa disciplina, mas por me recordar que foi nesse componente que eu tive contato com a temática dos quilombos e com Palmares. A forma como esses e outros assuntos eram tratados dissociados da minha realidade cotidiana me fizeram, por muito tempo, não gostar do componente curricular. Situação semelhante foi observada por mim com meus interlocutores.

Ainda nos dias de hoje, apesar de muitas lutas do movimento negro e quilombola, os conteúdos de história no ambiente escolar trazem uma invisibilidade da história do negro e dos quilombos de forma positiva e valorativa, que influenciam diretamente na aprendizagem das crianças, bem como na afirmação identitária.

Atualmente, apesar das lutas dos movimentos negro e quilombola, os conteúdos históricos trabalhados no ambiente escolar não dão visibilidade à presença e contribuição da população negra nestes processos sociais, sempre capitaneados pelos colonizadores e seus descendentes que ocupavam e ainda ocupam os espaços de poder. Em relação aos quilombos, temos sempre uma associação como passado e com o exemplo palmarino, sem nenhum tipo de conexão com o presente e vivência dos alunos.

Perguntei se já haviam estudado esses assuntos relacionados à negritude e quilombos no primeiro trimestre do ano letivo de 2023 e a maioria respondeu que não. Então, solicitei que compartilhassem o que lembravam do ano anterior e algumas respostas surgiram: “tem o quilombo de Zumbi”, “é onde os escravos que fugiam morava”. Algumas crianças confirmavam as respostas das colegas, enquanto outras sorriam timidamente.

As respostas associadas ao Quilombo de Palmares e aos escravizados, fazendo referência aos quilombos, eram, por muito tempo, a mesma associação feita por mim, considerando-os apenas como locais de refúgio onde os cativos buscavam a liberdade. Essa imagem, embora fosse a mesma por muito tempo, ainda reforça estereótipos presentes na aprendizagem das crianças. As expressões tímidas e acanhadas delas naquele momento me fizeram refletir sobre como o tema ainda causa constrangimentos e timidez nos estudantes, por associar essa formação social como resquícios do passado escravocrata.

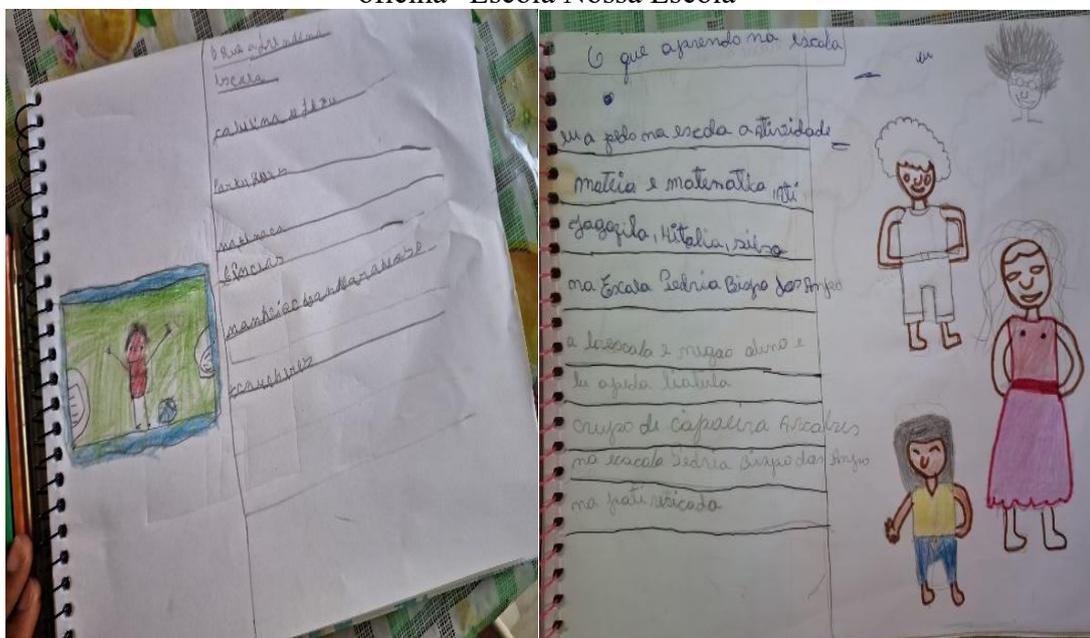
Isso nos faz perceber que existe uma visão cristalizada que é passada para as crianças no sistema escolar e que os distanciam de suas realidades atuais, “limitando ou impossibilitando

a compreensão da complexidade que foi a formação dos quilombos e a sua resistência até a atualidade” (Souza, 2016, p.14).

As crianças pouco têm a dizer sobre o que é ser quilombola pelas associações estereotipadas e os estigmas envoltos no assunto, assim como os mais velhos da comunidade. Porém, suas palavras, modos de expressar, modos de falar, de se apresentar trazendo sempre um mais velho que o antecede como por exemplo, “*sou filha de Miguel, neta de Vó Cila*” (Milza, 12 anos) traduzem o que é ser quilombola em termos locais. Em outras palavras, é uma identidade que remonta a uma ancestralidade.

Os momentos de diálogos a respeito das experiências das crianças na escola nos possibilitam escutá-las, “ouvindo o que é dito pelas linhas e formas” (Azevedo; Betti, 2014, p. 305). Cada traço, cor e forma produzida por elas durante as oficinas foram importantes para compreender as relações e experiências no ambiente escolar, muitas vezes não sendo externalizadas verbalmente, mas expressadas em seus desenhos. Como está na fotografia 16, que expressa em poucas palavras o que se aprende na escola e mostra simbolicamente o que mais se gosta de fazer naquele lugar.

Fotografia 25 - Expressão através das linhas e formas: desenhos produzidos durante a oficina “Escola Nossa Escola”



Fonte: Acervo da autora (2024).

As imagens anteriores foram produzidas por duas crianças da pesquisa, em uma proposta de expressar por meio de desenhos suas percepções sobre o aprendizado no ambiente escolar e suas experiências. As breves descrições pouco mencionam a comunidade, mas os desenhos ilustram momentos de sociabilidade entre os pares. O desenho da criança com a bola pode ser interpretado como um momento de interação com amigos na quadra da escola, de liberdade da sala de aula e diversão que se aproxima da sociabilidade entre primos e amigos na comunidade. No segundo desenho, a criança que o produz explica que replicou ela e as amigas momentos antes de iniciar uma brincadeira. Que ela sempre tira no zero ou um e posteriormente no par ou ímpar para decidir quem vai iniciar o jogo. Na figura podemos perceber outro momento de interação e diálogo entre colegas, evidenciando a preferência das crianças por atividades mais livres, lúdicas e de sociabilidade com os seus pares.

Um outro ponto importante é perceber como as crianças retratam a si e aos seus colegas. No primeiro desenho a criança se colore em um tom de marrom escuro e com cabelos pretos, ainda que as características faciais não sejam tão evidentes. No segundo desenho apenas uma criança se pinta e as demais são apenas contornadas de marrom, retratando a percepção da criança a respeito das diferentes tonalidades de pele, evidenciada pelas características mais próximas do branco, na representação dos cabelos lisos e ondulados, ainda que todos são vistos como negros. A criança retratada com características étnico-raciais mais evidentes sequer foi colorida no segundo desenho e nem ganhou um corpo sendo invisibilizada, demonstrando como as crianças “ao desenharem traçam o mundo pelo seu olhar, sendo esse ato uma das formas de materialização simbólica das culturas infantis, trazendo para suas construções os conflitos existentes nos espaços em que convivem” (Pereira; Santiago, 2020, p. 6).

Dentre outras experiências verbalizadas pelas crianças, a presença de estereótipos, provenientes da visão colonizadora é evidente em suas falas. Isso se torna claro quando comentam sobre personagens folclóricos, como o saci e datas comemorativas, como o Dia da Mulher Negra e o 20 de novembro. Sobre o folclore as crianças relatam a presença de personagens como Saci-Pererê, baianas e o boi da cara preta em suas falas me chamaram a atenção:

Teve festinha na escola do folclore, teve apresentação, a gente brincou de correr do boi da cara preta (Guilherme, 6 anos).

Na comemoração do folclore a professora queria que eu me vestisse de saci, eu mesmo não que eu não quis (Rafael, 9 anos).

[...] teve a apresentação na escola no dia do folclore, teve pipoca, teve apresentação das meninas vestidas de baiana (risos) e o boi da cara preta correndo atrás de todo mundo (Jana, 11 anos - diário de campo).

Na tentativa de compreender como as crianças percebem as representações e a recusa da criança a representar o personagem do saci o indago o porquê da negativa, o mesmo responde “*Deus é mais professora, o saci é muito teimoso e não obedece, eu mesmo não (risos)*” (Rafael, 9 anos).

Tanto o boi da cara preta quanto o personagem do saci foram associados ao um sentido negativo, o boi ao qual intui um sentido de maldade por conta da cor, e o saci acompanhado por adjetivos pejorativos associados ao negro. A negativa da criança reflete o desejo de não ser representado como algo negativo.

Essa abordagem acaba por espetacularizar/folclorizar essas datas, aderindo a visões eurocêntricas sobre a história e cultura da população negra. Dessa maneira, pensar na construção de um currículo diferenciado para a educação escolar quilombola é promover um sentido educacional em que os próprios indivíduos se tornam construtores dos seus conteúdos, percursos e dinâmicas. A intenção da legislação e das reivindicações dos movimentos sociais é que as experiências das crianças sejam ricas em diversidade sociocultural e enaltecimento da identidade étnica.

Em relação as experiências descritas pelas crianças no espaço escolar e as falas sobre as aprendizagens nas disciplinas da matriz curriculares também relatam vivências fora do espaço físico da escola. Em datas comemorativas como o Dia da Mulher Negra, Latina e Caribenha e o Dia dos Avós, a escola promoveu visitas com os estudantes às casas das avós mais velhas da comunidade, fazendo menção às duas datas comemorativas citadas anteriormente. A atividade proposta é um ponto positivo para trazer a ancestralidade e o respeito aos nossos mais velhos para dentro da agenda escolar. Mesmo que em datas isoladas, ações como esta se configuram em um grande avanço para a educação escolar quilombola na comunidade.

Fotografia 26 - Visita à casa de Dona Cila⁵⁴



Fonte: Acervo da autora (2024).

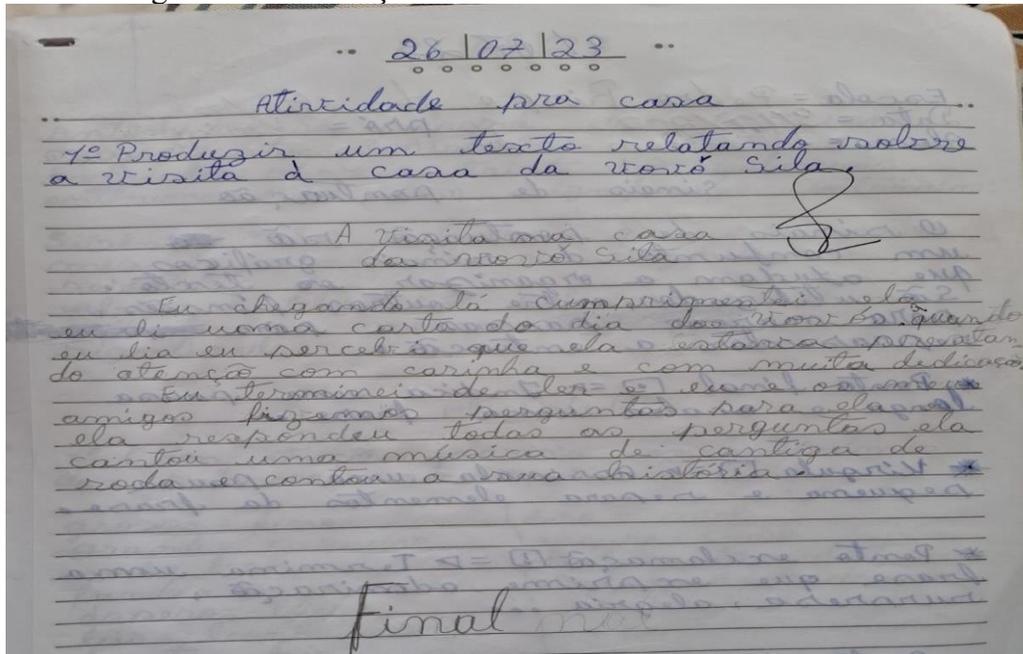
⁵⁴ Imagem retirada durante a visita na casa de Dona Cila, disponibilizada pela familiar de uma das crianças da pesquisa.

Durante a oficina “Infâncias Quilombolas”, as crianças relatam de forma positiva as visitas aos mais velhos da comunidade, como demonstra a fotografia anterior, quando foram fazer a visita na casa de dona Cila, esta imagem foi disponibilizada por um familiar de uma das crianças da pesquisa para fazer parte do nosso acervo.

“Eu gostei, foi todo mundo pra casa de vó Cila, escutar ela falar, agora todo mundo conhece vovó. (Jana, 11 anos). “Podia ter mais passeio da escola na comunidade, foi legal” (Junior, 10 anos). “A sala da gente foi na casa de Dona Agustinha, e seu Chico, ela também reza as pessoas. Seu Chico ensinou uma brincadeira do tempo dele pra gente, que brinca com pedras. (Diogo, 8 anos).

Em um relato escrito em uma atividade escolar Miryellen (9 anos) apresenta em poucas palavras a sua experiência com a visita:

Fotografia 27 – Produção Textual sobre a visita na casa de D. Cila



Fonte: Acervo da autora (2024).

Sobre o relato a indaguei se obteve algum aprendizado durante a visita, a mesma respondeu que: *“a vovó Cila contou a sua história pra gente, ela reza as pessoas que está dodói e não cobra nada, tem gente que não quer ir pro médico aí ela rezava, ela cantou uma música pra gente, mas eu esqueci como canta (risos)” (Miryellen, 9 anos).*

No território de Baixa Grande, “os lugares são espaço e tempo de educação, descoberta, experiência, que inclusive podem indagar a outros espaços educativos, como a escola, com o sentido de seus processos de ensino-aprendizagem descolados da prática, do fazer” (Souza,

2015, p.177). As experiências comunitárias locais e o contato com essas vivências têm muito a contribuir com a aprendizagem e fortalecimento identitário das crianças.

A experiência da aula fora da escola interagindo com os mais velhos, deixou as crianças felizes. Elas expressaram o desejo de que isso ocorresse mais vezes. Quando questionadas se gostavam das aulas da mesma forma que gostaram das visitas, uma criança apontou que as aulas na escola são importantes porque aprende a ler e escrever. No entanto, na comunidade ela aprende outras coisas que não são ensinadas na escola. E é nessa perspectiva que a educação escolar quilombola deve acontecer. É importante que as crianças aprendam os conteúdos necessários para viver no mundo para além dos quilombos, no entanto, os saberes do território devem estar presente na mesma medida, com a mesma importância no espaço escolar.

Dentre as vivências descritas pelas crianças, pude observar de perto o desfile cívico da cidade de Muritiba que ocorreu em 08 de agosto de 2023, o qual elas tanto falavam que iriam participar. Acompanhei o evento e conversei com algumas delas que estavam vestidas de baianas, merendeiras e médicas. Percebi o descontentamento das crianças caracterizadas de merendeira e baiana, pois queriam representar a médica e a outra professora: *“Eu não queria ser a baiana não, eu queria ser a médica, que é mais melhor” (Milza, 12 anos).*

Essa afirmação carrega um discurso de descontentamento e enaltecimento de uma profissão que é muito pouco representada pelos negros nos materiais didáticos. Refletindo sobre a afirmação, a indagação que fica é: como está sendo trabalhada a valorização das profissões tradicionalmente desempenhadas por pessoas negras, incluindo a valorização das baianas de acarajé da comunidade? Essa criança tem sim o direito de querer representar e seguir outras profissões, mas talvez o descontentamento venha por conta de uma educação que coloca a merendeira, as baianas de acarajé e tantas outras profissões com as quais as crianças têm contato diariamente em posições de inferioridade.

Neste caso, podemos refletir a respeito da folclorização presente no âmbito escolar, concordando com a autora Shirley Pimentel de Souza, que afirma:

Veio ainda a folclorização da cultura africana e afrodescendente que até hoje é tratada como “exótica” pelos currículos escolares. Tais representações ideológicas se dão principalmente em função do racismo que até hoje interfere em todos os âmbitos da sociedade brasileira (Souza, 2016, p. 12).

A questão residiria em uma folclorização se, de fato, houvesse uma problematização e valorização cultural identitária das profissões mencionadas acima. Assim como, de qualquer outra cultura negra que tenha sido folclorizada em ambiente escolar. Desta forma,

Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade (Gomes, 2002, p. 46).

Durante o mês de novembro, as crianças relatam as realizações de atividades na escola a respeito da cultura negra, e se empolgam quando trazem as descrições de brincadeiras africanas aprendidas na escola nesta ocasião.

Também no mês de novembro, a escola organizou uma feira cultural aberta a comunidade para visitação, muito bonita e importante. A instituição escolar foi ornamentada com símbolos africanos como Sankofa que representa a importância da aprendizagem com o passado, representado de duas maneiras e, o símbolo Aya o qual representa resistência e desenvoltura e cada sala estava organizada de uma maneira. Havendo turmas com murais identitários dos alunos e biografia de personalidades importantes da comunidade, sala de museu de artefatos antigos, de artesanatos, plantas e ervas medicinais, sala de contação de histórias e brincadeiras africanas tendo estas sendo demonstradas como, por exemplo, as brincadeiras de passar o bastão, terra mar e amarelinha africana.

Aproveito a oportunidade de abertura da escola para a comunidade, para observar e compreender aquela experiência para e com as crianças. Em conversas com aquelas que participaram da pesquisa durante a feira cultural, tentei compreender como se deu a construção e participação delas no evento.

Fotografia 28 - Sala de exposições dos murais identitários, personalidade importantes da comunidade e brincadeiras africanas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Começo pedindo que as crianças me mostrem os murais identitários. Então, elas me mostram felizes as suas fotos, desenhos e escritas, evidenciando a sua efetiva participação na construção dos materiais, diferente dos painéis biográficos de personalidades da comunidade. Ao passo que nem todas as personalidades eram conhecidas pelas crianças, o que dá a entender que não foram apresentadas e ou trabalhadas em suas trajetórias em sala de aula. No entanto, mesmo que não tenha sido construído e trabalhado com os estudantes, a presença dessas personalidades no espaço escolar é relevante para que as elas percebam a importância dos integrantes de sua comunidade neste espaço escolar.

Sobre os símbolos africanos que ornamentavam as paredes da escola, nenhum deles era conhecido pelas crianças. Nem mesmo o Sankofa.⁵⁵ Ouvei de uma delas que disse ter escutado uma das professoras pedir a funcionária as galinhas africanas para colar nas bordas do mural identitário. Sorrindo, contei a ela o nome e o que o símbolo representa para eles. Alguns saíram e contaram aos colegas a informação enquanto outros continuaram perto de mim.

O fato exposto reincide na folclorização da cultura negra e dos seus símbolos, na medida em que não são trabalhados em sala de aula e são expostos em uma feira para o público ver. É possível perceber também a fragilidade dos profissionais nesse quesito. Eles se esforçam para poder colocar as questões raciais no cotidiano da escola, no entanto necessitam de formações para que possam fugir da cilada de folclorizar.

No entanto, reforçamos o pensamento de que a cultura negra afro diaspórica deve estar no espaço escolar e suas atividades durante todo o ano letivo e não apenas em datas isoladas com o mês batizado como novembro negro. A cultura, vivências e lutas da população negra e quilombola não acontece em apenas um determinado mês do ano. Logo a presença da temática se faz necessária durante todo o processo de aprendizagem escolar.

As experiências no contexto escolar em que as crianças estão sendo submetidas, apesar dos esforços empreendidos em algumas atividades, ainda assim dificultam que eles e elas provenientes de um contexto singular como o de uma comunidade tradicional quilombola, como é o caso de Baixa Grande, se identifiquem com os conteúdos escolares, aumentando o sentimento de distanciamento identitário.

⁵⁵ Sankofa é um ideograma africano representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás ou também pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração. (BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **SANKOFA na Socioeducação: enfrentando e combatendo o racismo no SINASE**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/Sankofa.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023).

4 TERRITÓRIO QUE EDUCA E ENSINA: TRANSMISSÕES DE SABERES TRADICIONAIS NO QUILOMBO DE BAIXA GRANDE

A Comunidade Quilombola de Baixa Grande por muito tempo estigmatizada pelo fator racial das pessoas que a compõem, é aqui entendida como território educador. Educação essa empreendida nos saberes guardados pelos mais velhos da comunidade, saberes transmitidos e possibilitados às crianças nos espaços comunitário, nas vivências familiares, nas brincadeiras com seus pares, na relação com o território, etc.

4.1 Mapeando os saberes tradicionais a partir das vozes infantis

Quando criança experienciei diversos saberes presentes na comunidade quilombola de Baixa Grande. Conhecimentos esses que me acompanharam e acompanham até os dias atuais, muito presentes em minha memória afetiva e que fazem parte de um conjunto que configura a minha identidade de mulher negra e de um quilombo rural do Recôncavo da Bahia.

As crianças da comunidade estão imersas numa territorialidade específica. São quilombolas e pertencem a uma comunidade negra rural, compartilham de vivências e experiências cotidianas diferentes de crianças que vivem num contexto urbano. Elas aprendem em casa, com os nossos mais velhos, a melhor maneira de plantar e de cuidar do cultivo. Sabem identificar quando a “quadra da lua”⁵⁶ está boa para plantio. Compartilham a crença na tradição para esperar o melhor horário para planta andú⁵⁷ e quiabo: quando o sol vai se “escarvando”⁵⁸ para que dê fruto com uma altura baixa, sem a necessidade de “enxertias”.⁵⁹

O pilão utilizado para pisar café e fazer fubá não se restringe apenas a isso, mas também é utilizado para rituais em prol da saúde, principalmente de crianças. O que nos gera um sentimento de pertença e ligação a nossa identidade.

As escutas vivências, as conversas informais com as crianças, me possibilitaram o mapeamento de saberes tradicionais a partir da premissa de que: “brincando, as crianças interpretam a cultura, aprendem sobre o mundo que as cerca, as relações entre os sujeitos, a cultura existente, seus valores, crenças e formas de organização” (Souza, 2015, p.129).

⁵⁶ Quadras da lua é um termo muito utilizado entre os mais velhos da comunidade, com o qual definem as fases da lua em quadras, designam como “quadra da lua escura”, por exemplo, quando é indicado a plantação e quadra da lua clara quando não é indicado para o plantio de determinadas lavouras.

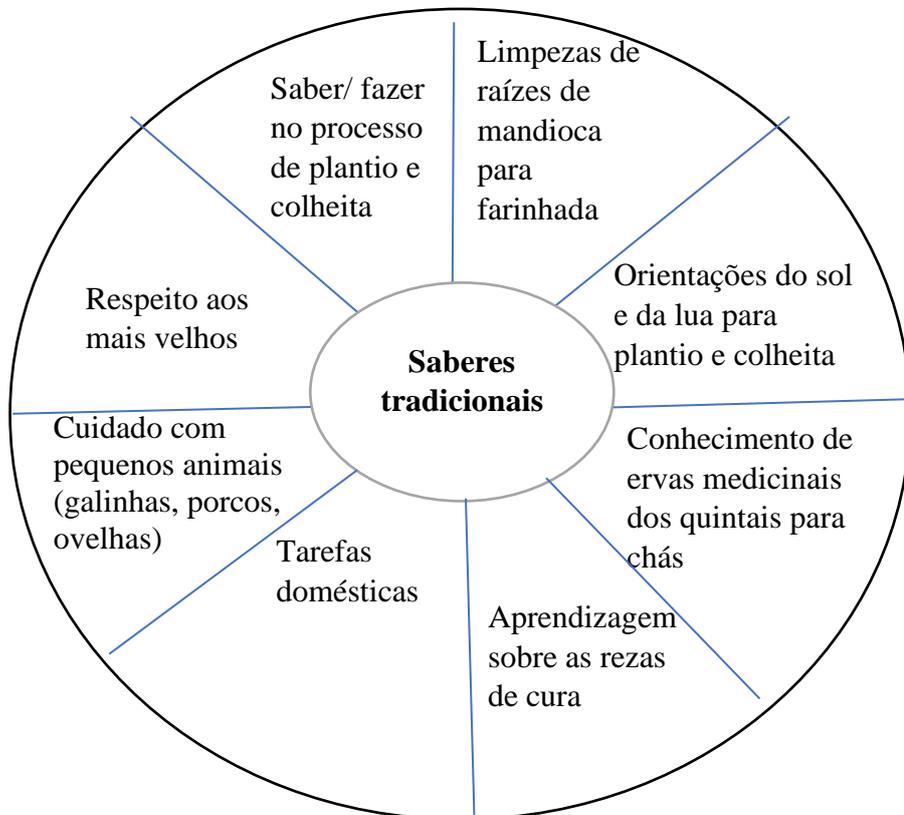
⁵⁷ Tipo de leguminosa que cresce em vagens de coloração esverdeada de árvore com folhas verdes acinzentadas. O fruto do anduzeiro possui formato arredondado e irregular; apresenta sabor forte, muitas vezes é preparado em substituição ao feijão.

⁵⁸ Termo utilizado para fazer referência ao pôr do sol.

⁵⁹ Técnica de melhoramento genético, geralmente utilizando parte de plantas vivas para melhorar a produção de frutos, ou altura.

Minhas interlocutoras de pesquisa participam de uma “rede de relações, vivenciando aprendizagens e socializações em diferentes momentos e lugares, com os adultos, adolescentes e, especialmente, com seus pares” (De Paula, 2022, p. 196), interpretando e vivenciando aprendizagens nos quintais, embaixo das árvores, nas roças, nas rodas de conversas. Entre as birras, traquinagens e brincadeiras, elas observam, aprendem, brincam e participam desses saberes, representados nos gráficos abaixo:

Figura 12 - Mapeamento de saberes tradicionais pelas vozes das crianças⁶⁰



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

O mapa produzido a partir das experiências das crianças foi construído em conjunto com elas. A ideia para a construção seria circular, pelo entendimento de que os saberes tradicionais transitam por toda a comunidade, tocando os indivíduos de diferentes idades, graus de instrução e gênero. A educação quilombola tem como característica essa circularidade. Os saberes

⁶⁰ Representação gráfica do mapa feito pelas crianças. É importante sinalizar que existe uma variedade de saberes tradicionais no território da comunidade quilombola de Baixa Grande guardada pelo seu povo, no entanto a pesquisa se direcionou apenas aos saberes tradicionais mencionados pelas crianças e compreendidos por elas como saber tradicional.

perpassam as gerações, sem perder seus significados, não sendo encontrados em apenas um lugar específico como acontece no modelo de educação escolar vigente.

As crianças participam desses processos voluntariamente. No entanto, nutrindo certas responsabilidades, principalmente as maiores ajudam os pais ao mesmo tempo que aprendem. Assim como tem algo a ensinar, compartilham e fazem novas descobertas, utilizando os elementos que estão a sua volta para brincar e “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (Corsaro, 2001, p.128).

Desde muito novas elas têm contato com instrumentos utilizados para realização de trabalhos na agricultura, como as enxadas. Isso acontece sob a supervisão e orientação dos adultos com a intencionalidade de que aprendam a manuseá-los para ajudar no trabalho de capinar as roças ou aos arredores das casas e das plantações. Assim como são orientados desde cedo com o cuidado com a casa. Todavia, é preciso pontuar, as atividades domésticas são prioritariamente ensinadas as meninas.

Em relação às crianças, a educação no universo familiar transmite a importância delas para a manutenção do território, e a necessidade de os adultos estarem sempre próximos a elas, dialogando e ensinando sobre a importância da união entre as famílias e a razão de sua existência (Souza; Gusmão, 2011, p. 88).

As aprendizagens ocorrem no dia a dia da comunidade em vários espaços, seja em casa, no meio familiar, nas reuniões coletivas, nos digitórios,⁶¹ nos quintais e nas roças. Muitas vezes as crianças participam e interagem nesses processos, seja na colheita de amendoins, mandiocas, laranjas, feijão, limão entre outros. Esses contextos estão carregados de potencialidades formativas, que influenciam diretamente no aprendizado e formação do indivíduo. Isto posto, é interessante trazer de forma breve a relação das crianças com cada saber mapeado:

⁶¹ Em algumas regiões da Bahia, o termo "digitório" relaciona-se à ajuda que se recebe de amigos e vizinhos na capina, roçagem e/ou desmate de matagais, pastagens, plantações etc.; 2. Reunir-se com os amigos para ajudar alguém que não tem condições financeiras para contratar profissionais para executarem os serviços braçais relacionados à vida no campo; 3. O(A) dono(a) da roça geralmente oferece boa comida e muita cachaça como recompensa pela ajuda recebida. (HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015).

4.1.1 Orientações do sol e da lua para plantio e colheita

O aprendizado das orientações do sol para o plantio é apreendido pelas crianças de forma bem prática, principalmente no plantio de maniva de mandioca e aipim. Elas participam de forma ativa na semeadura das manivas sobre as covas onde serão plantadas, enquanto o plantio fica a cargo dos mais velho. Recebem as orientações dos pais para que semeiem as hastes de maniva com o “olho” que irá brotar na direção do sol, tomando-o ainda como orientador dos horários de “arriar da roça”⁶² quando o sol está centralizado no céu ou quando está prestes a se “escavar”.

O conhecimento das quadras da lua e o uso dele é ainda hoje guardado pelos mais velhos e transmitidos de geração para geração, que, por sua vez, utiliza dessa ciência que observa os astros da natureza para obter boas colheitas. Volta e meia, durante as visitas em uma casa ou outra, na *escutavivência* com as crianças e em rodas de conversas com seus familiares, durante a preparação de sementes, ou da terra para o plantio, as quadras da lua apareciam na oralidade. Dessa forma as crianças que presenciavam os diálogos aprendiam, primeiro escutando e depois observando.

4.1.2 Saber fazer no processo de plantio e colheita

Grande parte das famílias da comunidade quilombola de Baixa Grande sobrevivem da agricultura. O processo de plantio até a colheita tem a participação de crianças, mesmo que exercendo as funções mais leves, se colocando como atores sociais ativos no desenvolver das suas tarefas. Elas têm uma grande participação nos processos que antecedem o plantio até a colheita, e se colocam de forma ativa durante os seus desdobramentos. As crianças ajudam na preparação de sementes, debulhando o milho e amendoins, assim como participam do processo de preparação da terra para o plantio.

⁶² O termo “arriar da roça” como é falado corriqueiramente na comunidade diz respeito ao momento de se retirar da roça para uma pausa, geralmente na chegada do horário do almoço e o fim da tarde para o descanso, muitas vezes é seguido pela orientação do sol sem a necessidade de um relógio para informar o momento da pausa.

Fotografia 29 - Desenho 1 de menino com enxada

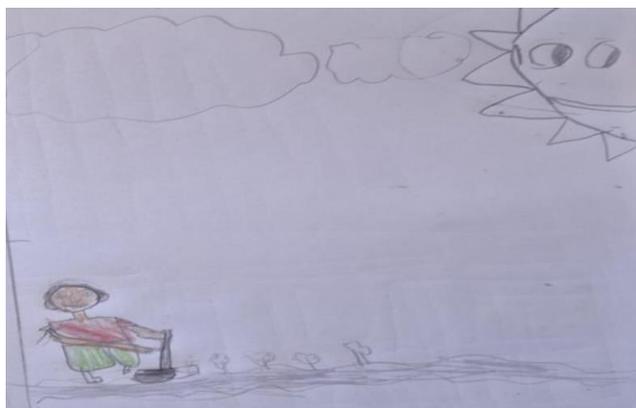


Fonte: Acervo da autora (2024).

As linhas, formas e palavras que compõe a imagem, traz a ilustração de um menino tocando um instrumento que pode ser lida como uma enxada pelas palavras que acompanham ao lado, em que o mesmo sinaliza que “arei ajuda a capinar”. O que chama a atenção, além da cor com a qual a criança se retrata, o verde, não há presença de um cenário no desenho, mas há um coração ilustrado perto da frase em que sinaliza a ajuda nas tarefas. Este desenho foi produzido durante a Oficina Quilombo Território Educador por Diogo de 8 anos de idade, na Baixa Grande, no dia 15 julho de 2023.

As crianças realizam as tarefas, em sua grande maioria, de início observando os mais velhos e imitando sua maneira de fazer, sempre querendo acertar. No manuseio das enxadas, muitas vezes adaptadas ao seu tamanho, isso também ocorre. O capinar não é uma tarefa simples, exige esforço, coordenação motora e concentração para que seja bem feito. Elas aprendem cedo o ofício por volta de 6-7 anos, tanto meninos quanto meninas, e vão se aprimorando através da prática.

Fotografia 30 - Desenho 2 de menino capinando



Fonte: Acervo da autora (2024).

Diferente do que observamos na fotografia 29, neste desenho a criança ilustrou o sol, o solo, as plantas, já a anterior não apresentou esses elementos, mas se pintou de verde. Os olhos do estão voltados para a plantação como se estivesse observando o crescimento das plantas. A criança se pintou de marrom, representando a cor da sua pele. A imagem não tem a presença de palavras, mas ilustra o cenário vivenciado pela criança e a relação com o saber empreendido referente à agricultura e aos elementos que o compõe. Nesta fotografia 30 o desenho foi produzido durante a Oficina Quilombo Território Educador por Junior, 10 anos de idade, na Baixa Grande, no dia 15 julho de 2023.

A participação dos mais jovens no saber laboral como na agricultura se dá de forma gradual. A ajuda aos pais nas tarefas segue um parâmetro de crescimento das crianças. Logo, as de menor de idade realizam as tarefas consideradas mais leves, enquanto as maiores se tornam responsáveis por atividades que exigem um pouco mais de esforço e habilidade.

Os desenhos feitos pelas crianças “gritos silenciosos que, nessas imagens, ligam as ações concretas com experiência, são abstração, cognição, comunicação que estão referidas às múltiplas possibilidades de interpretação social e comunicativa” (Gusmão, 1999, p. 59). O convívio recorrente no fazer da agricultura faz com que elas ajam com familiaridade, tanto com as tarefas quanto com a representação do trabalho na roça para o sustento familiar.

4.1.3 Conhecimento de ervas medicinais dos quintais para chás

O aprendizado sobre as ervas medicinais ocorre no cotidiano familiar e comunitário de maneira as vezes despretensiosa, às vezes intencional. Essa aquisição vai acontecendo de forma tão sutil que chega a ser naturalizado pelos envolvidos. As crianças acompanham seus pais, tios ou avós na colheita de alguma planta, ou a pedido de algum mais velho vão buscar ou levar determinada folha na vizinhança, quando elas próprias precisam de algum chá que é feito pelos pais. A relação dos mais jovens com esse aprendizado é sempre de muita curiosidade. Eles volta e meia, indagam aos seus mais velhos: “Para que serve? Toma quantas vezes? E aquela planta ali é mato ou serve de remédio?”.

4.1.4 Aprendizagem sobre as rezas de cura

Em relação ao ofício de rezas de cura, as crianças cujos pais são católicos se relacionam com esse saber desde muito cedo, quando são levadas por eles para rezar, ou quando escutam dos mais velhos que a criança precisa ser benzida por estar aparentando mal olhado. Da mesma forma que aprendem sobre as ervas medicinais, elas também são agentes nesse processo quando

buscam uma folha no quintal para realização da reza, na observação, nos questionamentos de que planta é aquela e qual a sua serventia. Dessa maneira aprendem e valorizam tais conhecimentos e práticas.

4.1.5 Tarefas domésticas

A rotina das crianças se divide entre frequentar a escola, brincar e em pequenas tarefas domésticas que aprendem desde cedo, como o varrer a casa, lavar louças, forrar a cama, varrer o terreiro, molhar as plantas e cuidar dos irmãos mais novos caso tenha. No entanto, o cuidado com os afazeres domésticos geralmente é direcionado às meninas, ainda que os meninos também realizem as tarefas, mas com menor regularidade.

Fotografia 31 - Desenho 3 sobre O cuidado com os fazeres domésticos



Fonte: Acervo da autora (2024).

No desenho acima, produzidos por Ana Vitória, 12 anos durante a oficina “Quilombo, Território Educador”, é reproduzido a criança em frente à casa com a vassoura na mão, aludindo à prática de varrer o terreiro de sua casa. Os corações podem representar o sentimento da criança em relação ao seu lar. No entanto, mesmo que pintados com a cor marrom, ainda que num tom mais claro que sua pele, os cabelos representados na imagem são lisos, diferente do seu cabelo natural, vontade não verbalizada em um primeiro momento quando questionada, mas expressada no desenho. A ilustração das crianças representa na maioria das vezes como eles se veem ou da maneira que desejariam ser vistas.

Assim com a imagem retrata cuidados domésticos, a narrativa trazida por outra criança também nos apresenta sua relação com determinado saber quando diz: “*De manhã eu acordo*

faço a arrumação, as vezes varro a casa [...]” (Laura, 9 anos). O termo arrumação trata da realização de tarefas domésticas, e é comum aqui na comunidade, bem como está presente nas narrativas das crianças, principalmente das meninas.

O cuidado com a casa é solicitado também às crianças, tarefas básicas que nem sempre são realizadas de tão boa vontade, principalmente quando estão no meio de uma brincadeira e são solicitadas para ajudarem a fazer algo. Em alguns casos, como em casas com mais de uma criança, percebo que quando solicitados, ou se tem um grupo de crianças, todos querem ajudar. Quase como se fosse uma disputa entre eles. Ainda que façam do seu jeito buscam o reconhecimento dos adultos pela tarefa realizada.

4.1.6 Cuidado com pequenos animais (galinhas, porcos, ovelhas)

As crianças executam o cuidado com os pequenos animais muitas vezes como forma de diversão, coragem, que envolve a curiosidade e atenção. Ajudam seus pais na alimentação dos animais, seja jogando o milho no terreiro para as galinhas, juntando frutas na época de manga e caju para os porcos, e/ou catando beldroegas, uma planta nativa, nas roças para alimentar os porcos e ovelhas. Esses animais são criados e alimentados tanto para alimento familiar como para a venda.

Reparei que durante a “semana santa” algumas das crianças visitam seus padrinhos e avós. Algo corriqueiro aqui na comunidade, mas o que me chamou atenção, e que muitas vezes passava despercebido aos meus olhos, é como as crianças também criam essa relação de cuidado com os animais. Elas são presenteadas geralmente com galinhas ou pintos na Semana Santa e dali a criança passa a se responsabilizar e cuidar do pequeno animal.

Algumas delas me contavam com felicidade que haviam recebido de sua madrinha roupas e outra que ganhou uma galinha. Esta última, por sua vez, falava com entusiasmo que sua mãe a orientou a cuidar bem do animal para “render” e assim poder levar um pinto para sua madrinha. Chamamos atenção aqui, muito embora não seja o foco, que a palavra render para nossos colaboradores tem o sentido de multiplicar, ou seja, ao cuidar da galinha no ninho, terá a possibilidade de ver esta multiplicação,

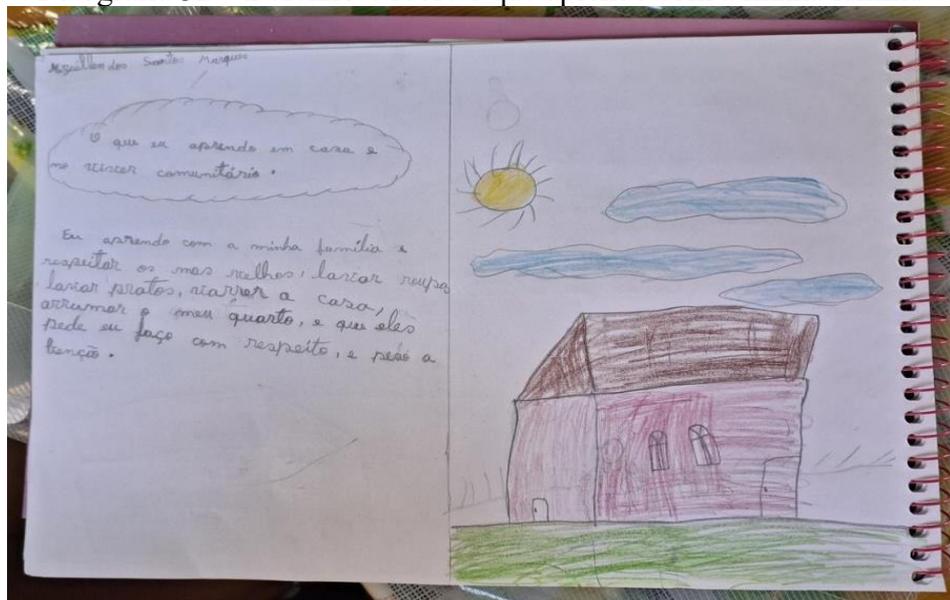
As crianças do quilombo apresentam uma diversidade de significações referente aos pequenos animais, desde o cuidado como parte de seus afazeres domésticos quanto aos laços mais amplos de afetividade permeados por esses animais, que lhes permitem manter uma rotina cultural. E isso, de acordo com Corsaro (2011) desempenha funções de ancoragem

possibilitando que os atores sociais possam lidar até mesmo com problemáticas, mas tendo uma boa relação com os animais na vida cotidiana.

4.1.7 Respeito aos mais velhos

O respeito aos mais velhos é colocado pelas crianças em muitas de suas narrativas tanto verbais quanto escritas. Desde muito novos são ensinados a pedir a benção aos parentes mais próximos, tios, tias, avós, padrinhos e madrinhas e aos mais velhos em sinal de respeito por toda a bagagem de experiência adquirida ao longo da vida.

Fotografia 32 – Desenho 4 sobre o que aprendo com a minha família



Fonte: Acervo da autora (2024).

O desenho acima foi elaborado quando pedi que as crianças escrevessem ou desenhassem algo que representasse suas aprendizagens em seu dia a dia na comunidade. O desenho de uma casa é acompanhado por pequeno texto que tem como título “O que aprendo em casa e no viver comunitário”. A morada aparece como lugar de aprendizado que se relaciona com as vivências comunitárias. Logo abaixo, nas primeiras linhas do pequeno texto: “*eu aprendo com minha família a respeitar os mais velhos*” é colocado em primeiro lugar. O respeito por aqueles que nos antecedem em idade, trajetória e experiência é visto, apreendido e resguardado pelas crianças.

Os desenhos elaborados pelas crianças ilustram a sua relação com os conhecimentos comunitários e familiares. Eles revelam o que compreendem a respeito do simbolismo que constitui o universo do coletivo do qual fazem parte, produzindo um campo de informações a

respeito das “sociabilidades vividas e representações sociais existentes em torno do quilombo” (Souza, 2015, p. 122).

Nas palavras de Souza (2015),

Os desenhos oferecem “pistas” sobre o pensamento das crianças em relação à vida no tempo presente. O olhar atento aos seus desenhos nos aproxima delas a partir do tempo presente, em que são crianças protagonizando a construção de concepções sobre as relações sociais existentes (Souza, 2015, p.121).

Cada traço, detalhe dos desenhos, reflete um pouquinho da realidade, cultura e contexto social do qual seus autores fazem parte.

Os saberes tradicionais mapeados a partir das próprias percepções das crianças nos permitem vislumbrar como elas se relacionam com cada saber tradicional presente nas suas realidades social e observar também como sua inserção acontece muito cedo nos contextos de aprendizagens. É através do processo de socialização no meio familiar que as torna agentes sociais em constante movimento perante os saberes pelos quais são tocados. Assim nos indica Gusmão (2003) que os saberes são construídos,

[...] na observação do mundo onde está e vive, fruto do agir em sociedade e das experiências vividas com aqueles com os quais, ela, criança, partilha a vida. Um saber que estrutura a sua mentalidade e se expressa pelo universo da oralidade (Gusmão, 2003, p.198).

No entanto, apesar de estarem listados apenas os saberes mencionados acima, as crianças, em suas narrativas, referem-se também a outros, experienciados durante suas vivências, seja de forma indireta e às vezes muito direta. Isto é, quando comentam por exemplo, sobre o que deve ser feito a respeito de algum membro do corpo que tenha sido torcido. Quando falam da tia Maria, a Vó Celi e outras mulheres que tiveram filhos gêmeos. Na comunidade tem uma cultura de que mulheres que tiveram filhos gêmeos recebe junto com o nascimento das crianças o dom de cura em algumas ocasiões, como por exemplo quando alguém se encontra com o dedo ou o pé “desmentido”, que seria uma luxação, estas mulheres são procuradas e fazem um ritual com os pés⁶³ durante três dias consecutivos, semelhante ao da reza e as pessoas ficam bem.

⁶³ O pisar com os pés é ritual onde a mulher que teve gestação gemelar, toca o membro torcido com os pés de maneira simbólica fazendo o movimento cruzado, e proferindo algumas palavras.

Nossos ancestrais estão a todo momento transferindo para as crianças, através da oralidade, símbolos e laços comunitários que muitas vezes são difíceis de decifrar em palavras por quem os experienciam. As crianças vivenciam, aprendem e compartilham muitos saberes além dos mapeados aqui, mas por vezes não conseguem externalizá-los como saberes tradicionais. É importante frisar que esse dado não é uma falha das crianças, até mesmo porque não somos ensinados a reconhecer que o conhecimento adquirido no território é um tipo de saber. A sociedade silencia e ignora nossos saberes, resultando na dificuldade de tanto crianças quanto adultos de reconhecer as aprendizagens do cotidiano como tais.

4.3 Entre socializações e aprendizagens: o saber/aprender através do brincar entre crianças da Comunidade Quilombola de Baixa Grande

Começo esta sessão trazendo um fragmento do diário de campo, no momento em observo crianças brincando durante à tarde do sábado do dia 14 de outubro de 2023. A brincadeira era boca de forno, onde tinha um comandante que fazia as perguntas enquanto as demais crianças respondiam.

— *Boca de forno?*
 — *Forno*
 — *Faça o que eu mando?*
 — *Faço*
 — *E se não fizer?*
 — *Toma bolo.*
 - *Eu quero folha de laranja lima.*
Todos correm na busca das folhas, e quem não consegue encontrar tomam bolo, ou seja, palmada na mão (Diário de Campo).

A brincadeira observada foi realizada em frente à casa da avó de Guilherme, com regras e normas a serem seguidas e respeitadas. A brincadeira “Boca de forno” é liderada por uma criança enquanto as demais seguem seus comandos. Durante a execução da dinâmica percebi que as crianças corriam e se espalhavam para buscar o que era solicitado, e algumas vezes se confundiam com alguma folha ou frutos, ou não conseguiam achá-las e acabavam recebendo “bolo”.

O “bolo” na brincadeira é uma palmada na mão de quem não conseguiu achar o solicitado, ou que mesmo encontrando entrega por último, por isso precisam ser rápidos para

encontrar e entregar ao comandante da brincadeira. Assim o aprendizado também é compartilhado ali entre seus pares, revelando “como as crianças conhecem e se apropriam” (Souza, 2015, p. 154) dos saberes, pois as crianças que ainda não conseguem identificar alguma planta, semente ou fruto, solicitado durante a brincadeira, aprende ali no momento da dinâmica.

Fotografia 33 - Brincadeira intitulada de “Boca de Forno!”



Fonte: Acervo da autora (2024)

Fotografia 34 - Identificando planta, semente ou fruto



Fonte: Acervo da autora (2024).

Pude observar ao longo da realização da pesquisa os processos de agenciamentos que tocam a infância na comunidade quilombola de Baixa Grande. As crianças estão imersas em

um contexto sociocultural no qual as vivências, as reuniões familiares, as socializações, os modos de vida se tornam meios de produção de aprendizagens, o que permite a elas uma infância diferenciada. Conh (2005) nos chama atenção alegando que o “ser criança” se apresenta de maneira muito diversa, estando de acordo com cada contexto sociocultural. O que resulta em diferentes vivências.

Fotografia 35 – Continuidade da Brincadeira “Boca de Forno”



Fonte: Acervo da autora (2024).

As crianças socializam, brincam conversam dividem descobertas com seus pares em encontros nos terreiros e quintais de suas casas, eventos na comunidade, reuniões nas associações, e nos adjutórios nas plantações, colheitas e etc. Quando reunidas com seus irmãos, primos ou amigos costumam andar de bicicleta, mesmo quando têm apenas uma para todas que compartilham uma “curvada”⁶⁴, sete cacos, boca de forno, futebol, bolinhos de terra, macaquinho,⁶⁵ pega-pega, boneca, carrinhos e em alguns casos joguinhos no celular; estes últimos são usufruídos de forma mais individual.

Outro jogo com o qual as crianças gostam de brincar quando reunidos é o “esconde-esconde”. Durante a observação eu pedi para que uma das crianças explicasse como era a brincadeira onde uma criança conta de 1 até 10 de olhos fechados encostado de frente para uma parede, enquanto as demais crianças que participam da brincadeira se escondem.

A gente tem que se esconder direito, pra quem começou contando não achar a gente, aí a gente tem que se esconder e voltar escondido para bater 1,2,3, quem for achado primeiro aí vai ter que procurar (Kaique, 10 anos).

⁶⁴ Expressão utilizada pelas crianças para se referirem a vez de cada um dar uma volta na bicicleta.

⁶⁵ Expressão utilizada pelas crianças fazendo referência à brincadeira conhecida também como amarelinha.

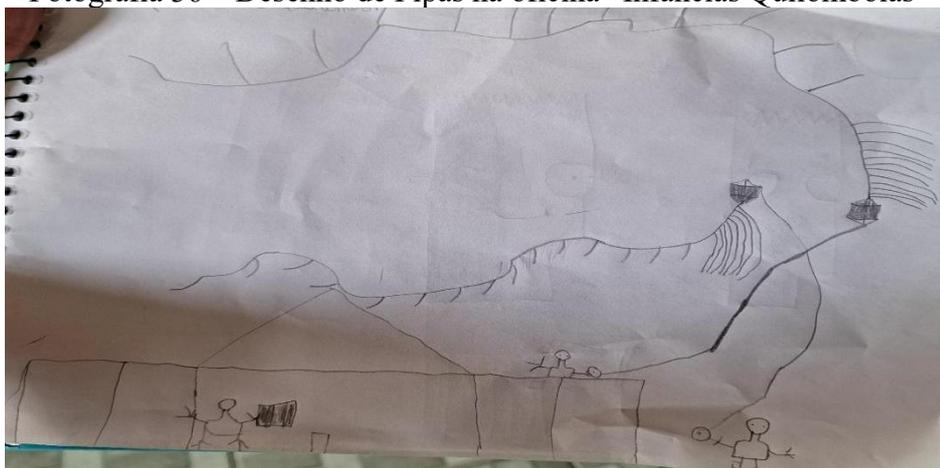
Na brincadeira, as crianças desenvolvem estratégias e conhecimento tanto das ordenações numéricas quanto dos espaços de seus quintais, lugares em que eles podem usar como esconderijos.

Os mais jovens “recebem os ensinamentos dos adultos e sofrem o *adultocentrismo*, mas também participam da educação que eles empreendem, na medida em que transgridem, brincam, inventam, criam, significam espaços e se organizam de maneira própria (Souza, 2015, p.124), com seus pares ou não entre os momentos de interação e sociabilidade.

A presença das tecnologias também se faz sentir dentro da comunidade de Baixa Grande. Não é difícil encontrar uma criança que domine os comandos de um smartphone, tirando a sua atenção ao que está em sua volta. Algumas vezes, ouvi alguns pais chamarem as crianças para desligarem a tv ou largarem o celular e irem brincar com os primos. Apesar da tecnologia vir ganhando espaço na infância de algumas delas, ainda participam dos momentos de socialização e se divertem com a múltiplas possibilidades que o ambiente lhes permite principalmente nas idas para as roças com os pais ou responsáveis.

As crianças que aqui vivem, ainda que de maneira menos recorrente do que me recordo da minha infância, brincam e se divertem com jogos tradicionais que o território lhes possibilita: o pega-pega, esconde-esconde, boca de forno, sete cacos, balanços, palitinhos, soltar pipa entre outras que não necessitam de instrumentos digitais ou tecnológicos para garantir a diversão.

Fotografia 36 – Desenho de Pipas na oficina “Infâncias Quilombolas”



Fonte: Acervo da autora (2024).

A ilustração de Pipas no desenho de Kaique de 10 anos, durante a oficina “Infâncias Quilombolas” na fotografia anterior, reflete uma das brincadeiras tradicionais presentes no quilombo. Ela acontece sempre na companhia de outras crianças e até mesmo de adultos, numa relação de cooperação com o outro na medida que se ajudam mutuamente a colocar a pipa no

céu e às vezes, até mesmo, se desafiam, disputando para ver quem consegue cortar a linha da pipa do outro, ou quem consegue deixar a pipa mais tempo voando. A brincadeira de soltar pipa é vista como uma diversão, no entanto, “implica num aprendizado do brincar que evidencia como as crianças participam dos processos educativos e culturais entre si e com os adultos” (Souza, 2015, p.154).

Conh (2005) vai nos trazer a contribuição para o entendimento de que a criança tem um papel ativo nas relações nas quais estão presentes, não diferente das observadas entre os mais jovens de Baixa Grande, os quais são atuantes e ativos no meio social em que vivem, e por consequência estão imersos nas experiências culturais ao mesmo tempo que eles também produzem cultura.

Dessa maneira, é importante enfatizar que o processo de aprendizagem pelas crianças se dá na rotina de cada uma delas, assim como o exemplo citado por Costa (2014), quando “uma criança que adquire um vocabulário substancial em casa antes de ir à escola” (Coombs; Prosser; Ahmed, 1973, p.10 *apud* Costa, 2014, p. 438). Mas também, podemos pensar nos exemplos observados durante a *escutavivência*, como nos casos em que nossas interlocutoras têm irmãos mais novos a quem passa ensinamentos comunitários.

Dentre as crianças, sete desses têm irmãos mais novos, cuja relação de diversão e cuidado entre eles pude observar. Aprendem a cuidar das crianças não apenas a partir da observação de suas mães, mas também na prática. Ao mesmo tempo que cuidam e brincam com seu(s) o/os irmão(s) mais novo(s) cria-se um sentimento de responsabilidade, apreendido a partir de falas como: “*eu ajudo a minha mãe a cuidar da minha irmã pra minha mãe fazer as coisas*” (Jana, 11 anos), “*eu fico brincando com minha irmã pra minha mãe ir pra roça, eu dou o mingau dela*” (Kaique, 10 anos).

Os exemplos nos fazem enxergar que os saberes são transmitidos quase que sem intencionalidade aparente. As crianças estão dentro desses processos, observando e se construindo a partir deles. No entanto, é importante reconhecer que elas não são

[...] adultos em miniatura, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que estejam, elas interagem ativamente com os adultos e seus pares, com o mundo, sendo importantes na consolidação dos papéis que assumem e de suas relações (Conh, 2005, p.28).

As relações, as experiências, as socializações potencializadoras de aprendizagens se dão em diferentes momentos e lugares, seja debaixo de uma árvore no quintal ou terreiro de casa, seja na cozinha, seja no contato com os adultos, com outras crianças ou nas roças como podemos observar abaixo.

Fotografia 37 – Brincadeira na roça⁶⁶

Fonte: Acervo da autora (2024).

Na fotografia 37, podemos observar uma criança brincando aproveitando materiais da própria natureza para se distrair enquanto espera seus avós e tios que estão na roça, seu nome é Miryellen e brinca de plantar, reproduzindo sua realidade.

Durante a colheita da mandioca foi encontrado pela tia de Miryellen, uma de nossas interlocuras, um curioso bichinho, denominado bule-bule.⁶⁷ Logo, a tia e a avó lembraram as brincadeiras antigas nas quais o pequeno animal se fazia presente. E assim, a curiosidade tomou o espaço do receio em tocar no pequeno inseto e deu lugar para a diversão.

⁶⁶ Imagens retiradas no momento de distração em que a criança brinca de cavar e plantar após ajudar sua avó a quebrar mandioca na roça.

⁶⁷ Termo utilizado na comunidade para fazer referência a um tipo de casulo, geralmente encontrado na terra durante as colheitas de mandioca e amendoins.

Fotografia 38 – Inseto bule-bule encontrado durante a colheita da mandioca



Fonte: Acervo da autora (2024).

As trocas e convívio das crianças com os mais velhos, a relação com o território, e contato com a terra e a natureza permitem descobertas, ressignificações do que para muitas pessoas pode ser algo sem nenhum sentido, mas as crianças as ressignificam e as transformam em instrumentos para o seu lazer e entretenimento. “Elas criam enredos, criam cenas e dão seu próprio desfecho para histórias das quais elas são autoras e atrizes” (De Paula, 2022, p.426).

As brincadeiras nos processos de aprendizagem fazem parte de relações que contribuem para que as crianças conheçam e se integrem às culturas nos territórios. Entre uma *escutavivência* e outra, ouvi um convite para brincar vindo de uma das crianças durante a ajuda na colheita de mandiocas com o que o ambiente nos permitia e nos proporcionava naquele momento.

Fotografia 39 – Brincando com o que a natureza nos dá!



Fonte: Acervo da autora (2024).

A imagem retirada pela mãe da criança no momento em que brincávamos de palitinhos na roça durante a colheita de mandiocas, na Baixa Grande, no dia 18 de agosto de 2023, é o momento em que me foram apresentadas as regras da brincadeira. Para a brincadeira dos palitinhos me foram apresentadas as regras. Eu deveria pegar um palitinho, (talos do pé da mandioca) por vez, sem deixar que os outros palitos se movimentassem. O jogo exige habilidade e concentração, ressignificando o sentido daquele lugar que seria de trabalho, atribuindo outros sentidos através da brincadeira.

As brincadeiras realizadas pelas crianças demonstram como as simbologias particulares a cada cultura de interpretação sobre a infância quilombola se manifestam. As “brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura” (Prado, 1999, p. 114), onde se constroem e desenvolvem os saberes comunitários, familiares e identitários.

Os espaços das roças são constituídos como locais de educação, onde as crianças acompanham os pais e se relacionam com cada prática que é observada, aprendida e executada e deixada de lado quando as crianças optam por brincar. Assim como na plantação, um outro local de aprendizagem e socialização das crianças são as casas de farinha, onde elas se divertem, socializam e aprendem a respeito da produção de farinha de mandioca e beiju.

Nas casas de farinha as aprendizagens acontecem na oralidade, nas observações e práticas. Porém, não são permitidas a participação das crianças em todas as tarefas, cabendo-lhes a observação e a execução daquelas com menor risco e complexidade.

Fotografia 40 – Casa de farinha território de aprendizagem



Fonte: Acervo da autora (2024).

As imagens anteriores remetem a uma parte do processo do fazer farinha, em que a massa é peneirada, a fim de eliminar a parte mais grossa da massa. Através do processo de socialização as crianças são inseridas nesse contexto, observando movimentos, ouvindo e questionando, adquirindo conhecimento de técnicas do saber tradicional.

As crianças de Baixa Grande dentro de suas relações cotidianas produzem significados em relação às aprendizagens vivenciadas no dia a dia. No que diz respeito às aprendizagens na lida do trabalho rural, elas não apresentam narrativas de suas participações, mesmo que as funções desempenhadas tenham tanta importância quanto as realizadas pelos adultos.

Depois de falar e apresentar algumas das brincadeiras que transmitem e reforçam as aprendizagens enquanto as crianças se divertem, criando possibilidade de dinâmicas, ressignificando locais de trabalho se colocam ativos nesses processos, agora falaremos sobre a transmissão de saberes do plantio e colheita.

4.4 *Minha mãe fala que a lua tá clara para plantar: o saber ancestral na construção do conhecimento do plantar e colher transmitido as crianças*

Neste tópico procuramos discutir as aprendizagens tradicionais nos períodos de plantio das colheitas, observando uma identidade ancestral que se faz presentes durante todas as etapas, da preparação de sementes, plantio e colheitas.

O nome deste tópico traz a simplicidade de uma fala de uma criança carregada de saber, de conhecimento, que para muitos pode não ter importância ou sentido, mas que é fundamental para nós de comunidades tradicionais. Aprender sobre as quadras de lua, por exemplo, significa um bom plantio que resulta em uma colheita farta. Isto faz parte de um conhecimento que compõe nossa identidade e está presente também na vida das crianças.

As quadras da lua, conhecida no mundo acadêmico como fases lunar, é determinante para orientação dos nossos mais velhos no que diz respeito ao plantio. É a partir da ciência do observar a lua que identificam o melhor período para plantar, o que irá resultar em uma boa colheita. As plantações para uma boa colheita principalmente de alimentos têm que esperar pela quadra da lua escura, que juntamente com outros fatores possibilitará uma boa lavoura sem pragas. Durante toda a minha vida escutei sobre esse saber e a justificativa vinha de maneira simples: “as roças plantadas na lua clara não dão boas, se for feijão dá bichado”, “roça pode minguar, dar praga”, em outras explicações é colocado que “ a quadra da lua estando clara só da boa a roça de batata, aipim...” ou seja , as plantações de colheitas de raízes enquanto as

quadras da lua escura é designada a melhor para o plantio de grãos e leguminosas e assim esse saber vai se perpetuado.

Assim, como a observação das quadras da lua, todos os anos se esperam as águas de março como sinal para o início das plantações. Muitos da comunidade aguardam a chuva do dia 19 do referido mês, uma tradição popular que, junto à fé a São José, tem um significado de prosperidade para a plantação. Outros aproveitam as chuvas que caem antes mesmo dessa data. Com a proximidade da data já é possível observar nas estradas do quilombo de Baixa Grande cascas de amendoins em vários trechos do seu trajeto. É o sinal de que as sementes de amendoim para serem jogadas na terra estão sendo preparadas.

Desde à infância, eu aprendi que para ter uma colheita farta de amendoins, as cascas deveriam ser jogadas na estrada. Sempre ouvi dos mais velhos de maneira simples sobre tal prática. Nas *escutavivências* pude observar que essa tradição se faz presente de maneira muito viva, e as crianças internalizam e expressam à sua maneira esse aprendizado, numa relação de aprendizado-ensino-aprendizado, na medida que aprendem e compartilham também com seus pares.

Indaguei minhas interlocutoras sobre o motivo das cascas serem jogadas na estrada. Obtive algumas respostas, às vezes acompanhadas de risos, outras mais acanhadas: “*meu pai fala pra jogar na estrada*”; “*mainha mais painho fala que rende na roça*”; “*deve ser porque passa um monte de gente na estrada aí rende*”. Todas elas trazendo uma explicação semelhante, relacionada à fartura.

No entanto, a última resposta nos chama a atenção pelo fato de trazer uma associação do movimento de pessoas na estrada com a questão da fartura, da quantidade. Tal narrativa enriquece a perspectiva de que as crianças são ativas dentro de suas relações com o espaço e coletivo que convivem, são questionadoras, observadoras, participam da cultura ao mesmo tempo em que a criam e recriam.

Além do plantio de amendoins, é nesta mesma época que ocorre a de milho. Tenho lembranças de serem as espigas secas guardadas de um ano para outro, perto do fogão à lenha e retiradas de lá para debulhar quando estivesse perto do plantio. Hoje, percebo essa prática muito reduzida na comunidade. Nas casas das crianças onde estive imersa na *escutavivência*, as sementes eram compradas já debulhadas.

O plantio tanto do amendoim quanto do milho me possibilitou a observação da relação de educação-trabalho logo no início da pesquisa, pois as crianças estão inseridas, ajudam os pais no trabalho com a roça e ao mesmo tempo estão sendo submetidas a aprendizagens de formas de trabalho na agricultura.

Fotografia 41 – Plantio de milho⁶⁸

Fonte: Acervo da autora (2024).

As crianças estão em todo momento imbricadas nesses cenários, contribuindo na plantação, semeando as sementes a serem cobertas por terra, intercalando o que entendem por ajuda com os momentos de distração, como as pausas para correr na terra arada onde ainda não foi plantado. Há também, em alguns casos, a disputa entre os irmãos ou primos para ver quem consegue terminar de plantar um caminho primeiro e os risos e a apreensão, quando cai mais do que a quantidade indicada pelos adultos sobre os buracos. Rapidamente recolhem as sementes deixando apenas a quantidade certa.

⁶⁸ Imagem de Laura no momento do saber fazer do plantio de milho entre a plantação de laranjeiras.

Fotografia 42 – Plantio de feijão⁶⁹

Fonte: Acervo da autora (2024).

Além dos plantios e plantações já citados, não posso deixar de citar a escutavivência do saber tradicional do plantio das manivas até a colheitas das mandiocas para feitura de farinha e beiju. Agricultura que carrega uma cultura e significados tradicionais, com a qual ocorrem também as construções de papéis sociais a partir das orientações orais, observações e sobretudo da prática.

Durante o plantio das manivas é recorrente a ajuda das crianças, semeando as hastes em cima das covas que serão plantadas. Em alguns casos sobre orientações dos mais velhos, orientando a direção que devem ser colocadas, observando o *olho da maniva*⁷⁰ que deve ser plantado seguindo a orientação do sol. Em outros casos, as crianças já têm uma certa experiência a respeito da observação das hastes e já não recebem tantas orientações dos mais velhos.

Assim como nos processos de aprendizagem envolvidos no saber fazer do plantio, as crianças aprendem muito nos processos durante as colheitas das plantações, seja na colheita de laranja, limão, feijão, hortaliças, mandioca, milho, amendoim entre outras. Aqui darei dar uma atenção especial à colheita de amendoim e mandioca.

Durante a *escutavivência*, entre conversas com os mais velhos e as crianças que participavam da colheita de amendoins, que acontece na comunidade durante o mês de junho, as informações vão sendo trocadas entre um diálogo e outro a respeito do plantio e da colheita. Por exemplo as afirmações dadas pela avó de uma das crianças participante da pesquisa a

⁶⁹ Imagem de Miryellen no saber-fazer do plantio de feijão, na Baixa Grande.

⁷⁰ Expressão utilizada para se referir ao broto da maniva.

respeito da grande quantidade de vagens que estavam com caroços germinando ainda no seu interior. A senhora informa que o fato se dá por ter passado 86 dias sem arrancar os pés de amendoim do solo.

Fotografia 43 – O broto do amendoim ainda na vagem ⁷¹



Fonte: Acervo da autora (2024).

Na colheita das mandiocas e limpezas das raízes, as crianças aprendem também na vivência sobre a rede de sociabilidade e solidariedade tecida através dos digitórios, ou seja, os valores de coletividade e da ajuda mútua também se fazem presentes. Constatado isso ao observar as crianças envolvidas nas raspagens das mandiocas, sempre acompanhadas pelos seus responsáveis.

No entanto, durante uma *escutavivência*, também no processo de raspagem de mandioca, me chama a atenção a chegada de duas irmãs, uma delas participante da pesquisa, que se aproxima pedindo a benção aos mais velhos e logo depois avisando à dona das mandiocas que foram enviadas pela mãe para ajudar, pois a mãe não poderia ir. O fato reforça o simbolismo da prática do digitório, o trabalho ofertado visto como uma ajuda por não ser remunerado. Tal prática envolve solidariedade e partilha daqueles que participam.

⁷¹ Imagem de broto de amendoim descoberto ainda na vagem por Junior durante a colheita de amendoim, na Baixa Grande.

Fotografia 44 – Observando o saber-fazer⁷²

Fonte: Acervo da autora (2024).

As crianças participam desse fazer e na maioria das vezes têm a sua função delimitada, tirando “meia” da mandioca, enquanto os adultos têm a opção de escolher se querem colocar ou “tirar as meias”. O colar meia da mandioca ou como sempre ouço durante as raspagens de mandioca “botar meia” é a expressão usada para a tarefa de quem inicia a raspagem da mandioca até metade da raiz, para que outra pessoa possa “tirar a meia”, finalizando o processo de raspagem da raiz. Desta maneira a participação das crianças acontece de forma progressiva no procedimento da raspagem das raízes de mandioca.

Fotografia 45 – Sociabilização no processo da farinhaada



Fonte: Acervo da autora (2024).

⁷² A imagem traz Miryellen observando os mais velhos enquanto espera o transporte escolar para ir à escola.

Na imagem acima podemos observar os olhos atentos de uma criança aos movimentos, no fazer a limpeza de raízes da mandioca entre intervalos de brincadeiras e (piculas).⁷³ O instrumento utilizado é uma faca de serra já gasta, sem ponta e pouco môle,⁷⁴ a ideia é evitar acidentes. A imagem não chega a traduzir nem de perto a subjetividade da criança, a capacidade de contribuir nos processos de limpeza da mandioca, em sua maioria realizados pelos adultos.

Depois de abordar sobre o contato das crianças com o saber que é transmitido de geração para geração, neste caso do saber/fazer do plantar e colher, trago as aprendizagens a respeito do cuidado com a saúde a partir do conhecimento de ervas e plantas cultivadas nos quintais.

4.5 “No quintal de casa eu aprendo muita coisa”: o conhecimento de ervas medicinais pelas crianças

Na comunidade quilombola de Baixa Grande não é difícil encontrar ervas medicinais nos quintais das casas, as quais são cuidadas e compartilhadas entre vizinhos e amigos quando necessário. Cresci nesse meio, utilizando os chás, lambedores e banhos feitos das ervas e plantas dos quintais da minha casa e das casas dos meu avô e tios.

Quando não havia aquela determinada planta no quintal da minha casa, recorriamos aos parentes e vizinhos, nessa trajetória fui conhecendo ervas, seus aromas, funcionalidade e as características de cada uma delas, tanto aquelas colhidas para chás quanto para banhos ou rezas. Trago esta lembrança, pois na minha *escutavivência* com as crianças pude refletir como esse saber continua vivo e transmitido a elas.

Logo nos primeiros contatos com as crianças, após o cancelamento de uma visita – pois estava muito resfriada e para segurança delas preferi reagendar – sou surpreendida por uma jovem que me orientou a tomar um chá. “*toma chá de cravo tia, minha vó faz pra mim quando tô gripada*” (Myriellen, 9 anos). Fiquei realmente surpresa porque nos dias de hoje, em que parece que a tecnologia toma o espaço dos nossos conhecimentos, receber uma recomendação baseada em saberes tradicionais comunitários parece cada vez mais difícil.

Indaguei qual seria o cravo, e ela me respondeu que é uma planta que tem no fundo da casa da sua avó. A narrativa, carregada de aprendizado e experiência, traz a referência de sua avó como transmissora daquele conhecimento e o fundo da casa, ou seja, o quintal, como local onde pode se obter um remédio caseiro sem a necessidade dos farmacêuticos.

⁷³ É um termo muito utilizado entre os mais velhos ao se referirem quando as crianças estão brincando uma com as outras, envolvendo brincadeiras de muito movimento a exemplo o pega-pega.

⁷⁴ Diz a respeito de quão amolada (afiada) a faca está.

Durante as visitas e nas conversas com as crianças sempre perguntava sobre o seu dia, alguma descoberta nova, brincadeira, plantas, animais, ou até mesmo sobre suas atividades diárias que quisessem me contar.

Algumas crianças se mostravam tímidas, no entanto, a maioria delas se sentia à vontade para conversar, sair pelos quintais mostrando o que fez no dia anterior, como é possível notar: “*Essa planta aqui eu ranquei quando tava capinando aí mainha, me reclamou para não rancar porque servia de remédio, aí agora eu já sei*” (Laura, 9 anos); A planta que Laura me apresenta é a tancagem, muito utilizada para tratar inflamações, demonstrando como adquiriu um conhecimento sobre uma determinada erva que pensava ser apenas mato.

Destarte, o conhecimento a respeito das plantas e ervas medicinais são transmitidos na oralidade por parentes ou conhecidos, experiência que diz respeito ao uso, na prática da colheita, ou transporte das ervas pelas crianças para algum vizinho ou parente. Em outras palavras, elas se relacionam com o saber de plantas e ervas medicinais por meio das histórias e experiências práticas, na inserção das plantas no seu dia a dia, sendo o saber transmitido de forma diversificada mantendo os símbolos e significados em torno dos saberes compartilhados e adquiridos pelos mais novos dos mais velhos.

Ao longo das *escutavivências*, visitas, conversas e oficinas, minhas interlocutoras demonstraram conhecimento a respeito de plantas. O conhecimento varia entre elas. Algumas citam nomes de plantas que outros não têm conhecimento, outras conhecem as mesmas plantas usadas para finalidades distintas, sempre citando os pais ou avós como transmissores do saber. Os mais velhos ensinam as crianças a reconhecerem as plantas e compreenderem os seus benefícios, mas não só isso, ao transmitir o saber é passado também o respeito à natureza e o que advém dela.

Além do conhecimento das plantas para os chás, algumas crianças demonstram entender de ervas utilizadas para rezas de cura. Dentre elas, três das crianças têm relação mais direta com o senhor conhecido como Miguel Rezador,⁷⁵ que detém o dom do ofício das rezas e benzimentos. Uma das crianças é afilhado dele e as outras duas são filhas do rezador.

Durante uma das minhas visitas, perguntei ao senhor Miguel se poderia passar o ramo⁷⁶ sobre mim para tirar o mal olhado. De pronto ele aceitou e logo solicitou às filhas que estavam próximas para que pegassem a folha pra me rezar “*Or menina traz aê, o pião, a bassourinha,*

⁷⁵ O senhor Miguel é morador da comunidade quilombola de Baixa Grande, filho de dona Cila que transmitiu o ofício a seu filho.

⁷⁶ Passar o ramo é uma expressão muito utilizada na comunidade quilombola de Baixa Grande que faz alusão à prática das rezas com ervas.

mai a tira teima”. De maneira rápida as meninas, acompanhadas com suas irmãs mais novas, voltam com as plantas solicitadas pelo seu pai para que ele realizasse o ofício.

Fotografia 46 – Colhendo folhas para reza!



Fonte: Acervo da autora (2024).

Durante a busca, me aproximei das crianças e pedi para que Janaci me informasse quais eram as plantas que estavam colhendo, a mesma me apresenta: “*essa aqui é vassôrinha que painho pediu, ô paim é essa aqui que a tira teima né?*”, perguntando se teria alguma outra planta que usa pra rezar, Jana me apresenta uma outra que diz ser o guiné. Durante a *escutavivência* percebo que a colaboradora possui conhecimento das plantas, ainda que sobre algumas não tem certeza e busca a confirmação no conhecimento do pai, demonstrando uma das maneiras que o saber é transmitido.

Em um outro episódio, a visita se estendeu à casa da avó de duas crianças, a saudosa Dona Cila, benzedeira de mão cheia, mas que hoje já não pratica o ofício como antes. Ela está em idade avançada e perdeu a visão e o movimento das pernas com o passar do tempo.

Milza estava na casa da avó, no mesmo quintal, Jana, sua irmã, me acompanhou até lá enquanto deixou a brincadeira de bolos de terra e comidinha com seus primos e irmãs sob a supervisão da sua mãe. No percurso, seguia me contando sobre suas brincadeiras preferidas e me informando que Milza estava segurando a prima para a avó benzer. Esta última é dois anos mais velha que Jana e acredito que, por isso, lhe foi designado a função de segurar uma prima de mais ou menos dois anos, enquanto a avó realizava o ofício.

Quando cheguei na casa de Dona Cila, muitas lembranças vieram em minha mente da época em que minha mãe nos levava, eu e meus irmãos, para rezar de “mal olhado”. A diferença era que desta vez ela não estava no terreiro de sua casa, mas sentada no sofá. Era dali que passava os ramos de ervas sobre a menina que estava na cadeira em sua frente e proferia as

palavras necessárias, acionando divindades e santos católicos, da religiosidade popular, servindo “como intermediário na relação entre o indivíduo e o sagrado, podendo, portanto, suplicar a providência divina nos casos de doenças e na necessidade de proteção espiritual” (Miranda; Coplaca, 1994, p.22).

Durante a chegada, a criança que me acompanhava logo tratou de me informar “*professora não pode ficar na frente não viu*” (Jana, 10 anos). Ao mesmo tempo que a avó interrompe por um momento as rezas e diz “*é mesmo mia fia passa pá dentu, faz mal*” (Dona Cila). Não a indaguei no momento para não atrapalhar o silêncio e concentração que pairavam no ambiente naquele momento, a informação de que fazia mal é escutada por mim desde pequena. Ao finalizar a reza, Dona Cila informou que a criança a qual foi benzida estava com mal olhado, pois ela estava sentindo “os mato mole, e abrindo muito a boca”. E perguntando às netas se elas estavam vendo como os matos ficaram, com a resposta positiva das meninas, Dona Cila pediu para jogar os ramos fora. Jana logo se prontificou, pegou os ramos e dona Cila perguntou quem era, Jana respondeu que era ela, e dona Sila disse palavras afirmativas confiando a função a sua neta.

A cena vivenciada naquele momento transpareceu uma confiança. Dona Cila confiou a função de jogar fora as ervas utilizadas na reza, pois, a neta sabia onde deveria jogar. As ervas foram jogadas na direção que o sol se escava. Jana e Milza cresceram cercadas por esse saber, o seu pai aprendeu e carrega o mesmo ofício que a avó delas, que expressa o desejo de que as netas também o aprendam, quando em conversa comigo.

As crianças observam atentas os gestos e cada palavra, conhecem as ervas específicas para cada reza, saber que é aprendido no seu meio de vivência, e sem uma data ou hora certa. As pessoas chegam e procuram pelas rezas e elas, por estarem imersas no ambiente, aprendem muito observando e sendo agentes também nesses processos.

Nery (2006) traz a sua contribuição quando nos diz:

Um dom que se traduz na fé, aprendida com seus antepassados e de onde aprenderam a ver o mundo que os cerca. Rezadores, benzedores e curadores estabelecem com a comunidade um sistema próprio de comunicação que está além da comunicação oficial da mídia de massa, através de seus cantos, gestos, rezas e orações, que refletem vigorosamente a mais pura expressão das classes menos cultas e mais carentes da população (Nery, 2006. p.2).

O ofício realizado por Dona Cila e por outras pessoas da comunidade de Baixa Grande, e observados pelas suas netas, articula relações sociais e de solidariedade, tendo a religiosidade

popular como norteadora da cultura. Está diretamente ligada à função sociocultural, permitindo uma sociabilidade e fortalecimento de vínculos entre os indivíduos do lugar.

A transmissão dos conhecimentos das ervas e plantas medicinais às crianças faz parte de uma educação ancestral, advinda de uma ciência popular pouco legitimada. A educação quilombola de dentro do território de Baixa Grande é de suma importância para a identidade cultural da comunidade, além de garantir a continuidade desses saberes, que tanto conectam as crianças à natureza quanto fortalecem a sua identidade.

A transmissão dos saberes tradicionais se configura no modo próprio de fazer educação do próprio território, gerido pelas pessoas pertencentes a este chão, de fato uma educação quilombola. Seguindo a contribuição do pensamento de Souza (2015) quando afirma que:

A educação ofertada pela comunidade, isto é, os valores morais, as etiquetas sociais, as crenças, tradições e as experiências de vida, que socializam as crianças dentro dos seus modos de ver o mundo, de agir sobre ele e de se relacionar, de forma que as crianças possam construir e reconstruir aprendizagens, cultura, conhecimentos e identidades a partir dos referenciais coletivos e da interação (Souza, 2015, p. 96).

São esses saberes arquitetados e compartilhados nas vivências das crianças dentro do território da comunidade quilombola de Baixa Grande, saberes muitas vezes invalidados perante a sociedade, mas que ali é fator identitário determinante. São saberes que constroem e reconstroem laços e significados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado junto às crianças, as quais estão presentes em espaços significativos dentro do Quilombo de Baixa Grande, possibilitou-me explorar a relação entre educação e identidade quilombola, focando nas reflexões sobre a educação escolar e os saberes tradicionais.

O presente estudo faz um movimento de traçar reflexões a respeito da educação escolar e as dores do processo de negação ao direito dos negros em serem reconhecidos como cidadãos de direitos que repercutem neste âmbito até os dias de hoje, mas também faz parte deste trabalho de escrita coletiva trazer as potencialidades de uma comunidade estigmatizada que desde sua formação vem existindo e resistindo, utilizando estratégias educacionais próprias, no compartilhamento dos saberes tradicionais contribuintes para a manutenção e configuração identitária.

A identidade quilombola é construída através de percursos históricos singulares, ligada à historicidade, territorialidade, cultura e resistência dessas comunidades. Levando em consideração os graus de violações de direitos e racismo sofridos no dia a dia das pessoas do Quilombo de Baixa Grande, a identidade daqueles que pertencem à comunidade também é formada como produto social, resultantes de processos de exploração, conflitos, exclusão social. Mas, por outro lado, também é constituída pela resistência e por estratégias de sobrevivência, empreendida na salvaguarda dos saberes tradicionais de gerações para gerações, fundamental para manutenção da identidade e cultura local.

O processo de exclusão, violação de direitos principalmente a negação ao direito à educação escolar, ainda traz resquícios nos dias de hoje. O cenário de invisibilidade dos quilombos, juntamente com o apagamento das suas culturas, credos, e saberes nos currículos escolares é uma realidade predominante e não tão distante de experiências das crianças do Quilombo Baixa Grande que são submetidos à educação escolar municipal, no prédio escolar localizado dentro dos limites territoriais da comunidade.

Ao longo do texto apontamos para uma discussão a respeito dos saberes sistematizados e universalistas dos sistemas de ensino escolar, que comunga da ideia de igualdade, no entanto, contradiz a concepção quando não valoriza e coloca em posição de similitude as várias culturas e saberes distintos dos saberes e culturas eurocêntricas.

A universalização dos conteúdos foi percebida na educação escolar disponibilizada pelo poder municipal de Muritiba a partir das análises de conteúdos e atividades das crianças assim como suas falas, possibilitando perceber a lacuna entre a educação escolar e a educação escolar

quilombola, conquistada através da luta dos movimentos negros e quilombolas para que fosse respeitada a especificidade, aos modos de vida, cultura, saberes dos quilombos.

A partir das narrativas apontadas pelas crianças é possível reconhecer os esforços dos profissionais da educação em realizar atividades de acordo com seus conhecimentos ainda que limitados por falta de formações voltadas as temáticas étnico-raciais e especialmente da educação escolar quilombola mesmo que em datas isoladas.

No entanto, a educação escolar tem um desafio a superar, apesar dos esforços, é essencial e urgente repensar os currículos e as práticas pedagógicas norteadas por eles, para que de fato sejam incluídas as perspectivas quilombolas no contexto escolar, como prevê as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola.

As crianças apresentam narrativas nas quais dizem respeito às experiências no espaço educacional, o que deixa explícito que em alguns momentos o trabalho de temáticas relacionadas a questões étnicas e identitárias acabam por reincidir na folclorização das culturas negras, fato que se justifica também pela falta de formações continuadas para os profissionais de educação.

As invisibilidades dos livros didáticos distribuídos pelo governo e utilizados nas escolas em comunidades quilombolas, bem como na comunidade de Baixa Grande, revivem reivindicações urgentes a respeito da reformulação de seus conteúdos. Tais exigências têm por finalidade promover o respeito, a especificidade das comunidades quilombolas para que se traga nos materiais didáticos ofertados, não só a história de sofrimento e da passividade, como ainda nos materiais são retratados, mas também as vitórias. Comungamos da perspectiva de Nego Bispo de falar de nós ganhando, fortalecendo a ideia desde a infância de que podemos sim ser protagonistas das nossas próprias histórias.

Assim como os livros didáticos, as atividades propostas para as crianças pouco dialogam com suas vivências e experiências comunitárias. O que gera impacto na concepção identitária delas, podendo contribuir para a negação de sua identidade e ou dificuldade de reconhecimento com o seu grupo.

As crianças vivenciam e se deparam com os conflitos entre a realidade vivida e os conteúdos estudados, envoltos nos seus processos de escolarização escolar a qual invisibiliza a sua identidade. Enquanto, por outro lado, no seu dia a dia a identidade quilombola é nutrida nas práticas cotidianas, na transmissão e aprendizagem dos saberes tradicionais.

Compreendemos que no Quilombo de Baixa Grande há vários espaços de educação e transmissão de saberes tradicionais: sejam eles nas transmissão de valores culturais, quando as crianças acompanham seus pais e ou responsáveis no saber aprender do plantio e colheita; no

conhecimentos de ervas para o cuidado da saúde do corpo e espiritual quando acompanham seus pais na colheita de alguma planta para chás ou até mesmo quando transportam alguma planta como um favor para casa de algum familiar o vizinho; quando participam de dijitórios e compartilham dos significados de estar contribuindo com uma ajuda mútua, nas tarefas domésticas; na observação da lua e no contato e respeito à natureza.

Alguns dos saberes tradicionais com os quais as crianças mantem contato se configura numa relação de educação e trabalho, mesmo que as crianças a trate apenas como uma ajuda aos pais.

O mapeamento dos conhecimentos tradicionais, a partir da visão das crianças nos possibilita evidenciar o quanto o quilombo de Baixa Grande é um território fértil de alto potencial educativo, é de fato um território-escola assumindo o lugar nas suas funções e manutenções tradicionais exercendo o papel formativo nos mais dos espaço, sejam dos terreiros das casas, nos quintais ou nas plantações entre outros lugares. Desta maneira, é possível refletir a partir das vozes infantis o quanto o quilombo de Baixa Grande por muito tempo invisibilizado e estigmatizado é um território educador, que educa e ensina, que transmite os saberes diariamente.

Foi possível observar durante a *escutavivência* que as crianças acessam os saberes tradicionais a partir da escuta dos mais velhos, o conhecimento das práticas tradicionais e a socialização das mesmas bem como a construção da identidade quilombola ou o ser quilombola se dá a partir da oralidade, na observação e escuta dos mais velhos na convivência, ou seja são nas relações tecidas no dia a dia. Fato que acontece também na prática e no compartilhamento entre seus pares.

O contato com o coletivo e as relações empreendidas a partir da coletividade e com o território colocam as crianças no papel ativo, de maneira que elas participam, indagam, experienciam diariamente elementos culturais contidos na transmissão dos saberes tradicionais. A transmissão de conhecimentos tradicionais às crianças é um elo fundamental na construção do ser quilombola nas crianças, desempenhando ainda um papel crucial na preservação e fortalecimento identitário.

A educação escolar oferecida às crianças da comunidade quilombola de Baixa Grande, deve dialogar com a educação quilombola empreendida no dia a dia das crianças que aprendem e participam dos saberes tradicionais em vários espaços da comunidade. Elas são altamente tocadas por esses saberes que estão ligados à configuração da identidade quilombola. No entanto, para que o diálogo aconteça, é imprescindível que haja uma escuta horizontal com a

comunidade, isto é, para que o pontapé inicial para a execução de uma educação de qualidade, respeitosa e comprometida com as questões étnico-raciais e identitárias seja de fato efetivado.

A valorização dos saberes tradicionais e inclusão desses conhecimentos na educação escolar é o início para seu reconhecimento e valorização. Significa ainda uma modificação estrutural, já que validados seus saberes, experiências e cultura tornando a educação escolar mais inclusiva, contribui para que a identidade das crianças de Baixa Grande seja também valorizada e respeitada.

Agregar os conhecimentos e a diversidade de saberes tradicionais existentes no território de Baixa Grande aos conhecimentos e conteúdos escolares colabora para que as crianças tenham uma autoafirmação positiva da sua identidade, tenha orgulho de sua origem e dos símbolos e significados presentes em sua cultura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flávia Silva; ARAUJO, José Conceição Silva. A identidade quilombola em uma escola da comunidade baixa grande do município de Muritiba-BA. *Revista Educação e Ciências Sociais*, v.3, n.5, 2020. DOI:10.38090/recs.2595-9980.2020.v3.n5.80-98.

ARAÚJO, Mundinha. **Negro Cosme**: em busca de Dom Cosme Bento das Chagas, tutor imperador da liberdade. Imperatriz (MA): Étnica, 2008.

ARRUTI, José Mauricio. **Mocambo**: antropologia e história o processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. **Nuances**, 2014, p. 291-310.

BAHIA. Prefeitura Municipal de Muritiba. **Conheça a história de Muritiba**. Disponível em: <https://www.muritiba.ba.gov.br/historia#:~:text=Muritiba%20tem%20in%C3%ADcio%20com%20a,origem%20ao%20povoado%20de%20Muritiba>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BASTOS, Priscila da Cunha. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 485-518, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. *Lex: Coleção de Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 45, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **SANKOFA na Socioeducação: enfrentando e combatendo o racismo no SINASE**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/acoes-e-programas/Sankofa.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal (MPF). O negro e sua influência na cozinha brasileira. **Turminha do MPF**. 2003. Disponível em: <https://turminha.mpf.mp.br/explore/cultura/cultura-afro-brasileira/influencia-africana-na-culinaria-brasileira>. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf. Acesso em : 14 de mai. 2023

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Medi@ções**, v. 2, n. 2, p. 10-25, 2014.

CALHEIROS, Felipe Peres; STADTLER, Hulda Helena Coraciara. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. **Revista Katálysis**, v. 13, p. 133-139, 2010.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834). **Revista História da Educação**, 1999, p. 105-130.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v.22, p.539-564, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vvgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido. **As imagens dos negros em livros didáticos de história**. 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88563/236610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jun. 2023.

CHISTÉ, Tânia Mota. "Aqui é minha raiz": o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatuba/ES. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/6098/1/Tania%20Mota%20Chiste.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010. Disponível em : http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em : 15 de dezembro de 2023

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. As escolas noturnas do município da Corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 53-68, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319091004>. Acesso em: 22 jan. 2023.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre a educação formal, não-formal e informal. **Anais do SIMPOM**, n.3, 2014.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, v. 35, p. 193-211, 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio – cultural**. Belo. Horizonte: UFMG, 1996.

DE PAULA, Elaine. Entre o quilombo e a Educação Infantil: os (des) encontros das crianças quilombolas nos entremeios desses contextos. **Interfaces da Educação**, v. 13, n. 37, 2022.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, Brasília, n. 3, p. 12-25, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/14561>. Acesso em: 1 maio. 2023.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. Universidade, Universalidade e Especificidade dos afrodescendentes. **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI**, v. 3, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v.9, p.38-47, 2002.

GONÇALVES, Lao. Negros e educação no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Maria Texeira *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 325-346.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade; imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 107, jul. 1999.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: antropologia, criança e aprendizagem. **Pro-Posições**, v. 23, p. 161-178, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015

I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas realizado em novembro, em Brasília/DF. 1996 – Fundação do Jornal IROHIN – DF. 1996. *In*: MACHADO, Sátira. **20 de novembro**. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/20-de-novembro/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **História de Muritiba - Bahia (BA)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/muritiba/historico>. Acesso em: 10 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2022: analfabetismo entre quilombolas é quase três vezes maior do que na população total do país. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40703-censo-2022-analfabetismo-entre-quilombolas-e-quase-tres-vezes-maior-do-que-na-populacao-total-do-pais>. Acesso em : 10 jul. 2024

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jessé Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da educação quilombola no Brasil. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/45656>. Acesso em: 2 mai. 2023.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**. v. IV, 2000.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: Departamento de Antropologia, 2002.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 16, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9387>. Acesso em: 2 mai. 2023.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2008.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 727-746, 2018

MAROUN, Kalya; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd–29** de setembro de a, v. 2, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-escolar-quilombola-dialogos-e-interfaces-entre-experiencias-locais-e>. Acesso em: 28 abr. 2023.

MARTINS, Maurício Rebelo. **Teoria do reconhecimento de Axel Honneth e educação**: observações introdutórias. *Interfaces. Educação e Sociedade*, v. 2, p. 35, 2014.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da educação no Brasil**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MIRANDA, Maria Cecília Dias; CAPLACA, Marta Valéria. Tu tem olhado, quebranto? A Medicina Popular no contexto urbano. **Travessia**. 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/lepidus,+22-24+otm.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2023.

MIRANDA, Shirley Aparecida de *et. al.* **Quilombos e educação**. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras na primeira república. *In*: OLIVEIRA, Iolanda (coord.) **Relações raciais no Brasil**: alguns determinantes. Niterói: Intertexto/ UFF, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida, 2005

Munanga, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Movimento-Revista De educação**, n. 12, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i12.158>. Acesso em: 13 out. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EDUFF, 2003. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismOIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 10 mai. 2023.

NASCIMENTO, Simone dos Anjos de Souza do. **Glorioso Santo Antônio**: festa do padroeiro da comunidade quilombola de Baixa Grande (1980 – 2020); SANTOS, Antônia Fernanda dos Anjos dos. **Rezas com mato**: registro do ofício de rezas com ervas na Comunidade Quilombola de Baixa Grande. Trabalho de conclusão de curso. Cachoeira, 2016.

NUNES, Ranchimit Batista. História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. **XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, de, v. 28, 2014. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/ept-dnne-111>. Acesso em: 12 jan. 2023.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Editora FGV, 2001.

OLIVEIRA, Cécilia Marcelina; SILVA, Cleide Maria da; SANTOS, Paulo Inácio dos; SANTOS, Pedro Fernando dos Santos. Educação de espaços outros: história e concepções quilombolas. **Opará**: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação, v. 4, n. 6, p. 09-26, 2016.

PASSOS, Mauro. O catolicismo popular. In: PASSOS, Mauro (org). **A festa na vida**: significados e imagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

PASSOS, Mauro. O catolicismo popular. In: PASSOS, Mauro (org). **A festa na vida**: significados e imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRADO. Patrícia Dias. As crianças pequenininhas produzem cultura? considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. Campinas: SP, v. 10, p. 110- 118, 1999.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Autores associados, 2021.

SANDES, Jamile do Carmo Conceição. **Entre a negociação e o conflito – escolarização formal e processo de formação das identidades nos quilombos**: uma análise da comunidade de Salaminas Putumuju em Maragogipe-BA. 2018. Monografia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, 2018. Disponível em: Acesso em:

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Crianças quilombolas e trabalho, reflexões a partir das vivências no Quilombo Mato Do Tição–MG. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 301-318, 2020.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Crianças quilombolas e trabalho, reflexões a partir das vivências no Quilombo Mato Do Tição–MG. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 301-318, 2020.

SANTOS, Antônia Fernanda dos Anjos dos. **Rezas com mato**: registro do ofício de rezas com ervas na Comunidade Quilombola de Baixa Grande. Trabalho de conclusão de curso. Cachoeira, 2019

SANTOS, Carlene Santana. **Representação social do negro**: controvérsias de uma escola tradicional no Quilombo de Baixa Grande. 2017.

SANTOS, Carlene Santana. SANTOS, José Raimundo de Jesus. Da casa de Dona Maçú à escola de Baixa Grande. **Uma evolução silenciosa**: ciências sociais no Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023.

SANTOS, Rosimeire Pereira dos *et al.* A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX. **SEMOC-Semana de Mobilização Científica-Agenda 21 Compromisso Com a Vida**, 2022. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/3672>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XIX**. Autores Associados, 2017.

SEGURADO, Rosymary. **A corrupção entre o espetáculo e a transparência das investigações, análise da atuação da mídia**. Líbero (FACASPER), 2018.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Célia. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. SciELO-EDUFBA, 2013.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 461-478, 2015.

SILVA, Delma Josefa da. A emergência da educação escolar Quilombola no contexto das relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Tópicos Educacionais**, v. 20, n. 1, p. 99-132, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22378/18573>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, Francisco de Assis Santos. **Educação formal na comunidade quilombola de Santo Antônio dos pretos**: limites e possibilidades. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico do Porto (Portugal), 2017. Disponível em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10730/1/DM_FranciscoSilva_2017.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2013

SILVA, Givânia Maria da. **O Quilombo de Conceição das Crioulas**: uma terra de mulheres: luta e resistência quilombola. 2023.

SILVA, Givânia Maria da; SOUZA, Bárbara Oliveira (2021). Quilombos e a luta contra o racismo no contexto da Pandemia. **Boletim de Análise Político-Institucional**, 2021.

SILVA, Givânia Maria da; SOUZA, Bárbara Oliveira. Silva. Quilombos e a luta contra o racismo no contexto da Pandemia. **Boletim de Análise Político-Institucional**, 2021

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII**, v. I. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVA, Taís de Medeiros. O poder educativo das imagens dos quilombos-quilombolas. Livro Didático de Geografia. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença**. 2011

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 2016.

SOUZA, Suzana. Papai Noel faz visita de rapel a crianças em edifício no Recife. *In*: **G¹**, 2020. Disponível em: <https://glo.bo/3bihoMk>. Acesso em: 16 mar. 2023.

Souza, Márcia Lúcia Anacleto. Neusa Maria Mendes de Gusmão. Identidade quilombola e processos educativos presentes num quilombo urbano: o caso do Quilombo Brotas. **Educação & linguagem**, n.24, p. 75-93, 2011.

VICENZO, Giacomo. Prática do epistemicídio pode limitar o conhecimento aos saberes ocidentais. **UOL**. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2022/05/03/pratica-cria-monocultura-do-conhecimento-e-marginaliza-outros-saberes.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 30 mai. 2023.

XENOFONTE, Mauro Arthur Oliveira; GONDIM, Cícero Ricardo Grangeiro; EUSTÁQUIO, Maria do Carmo Gomes. Da senzala à sala de aula: a condição do negro na história da educação brasileira entre 1871 e 1888. **Acta Historia Educere**, v. 1, n. 03, 2022.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais ou responsável:

Seu (sua) filho (a), sob seus cuidados, está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: “EDUCAÇÃO E IDENTIDADE QUILOMBOLA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SABERES TRADICIONAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BAIXA GRANDE, MURITIBA-BA”, sob responsabilidade da mestranda Carlene Santana dos Santos, orientada pela Prof^ª. Dr^ª Ana Paula Comin de Carvalho.

O objetivo do projeto de pesquisa é identificar a relação entre a educação formal e não formal e suas relações com a configuração da identidade étnico racial, bem como mapear os processos formais e informais aos quais as crianças quilombolas de Baixa Grande estão sujeitas.

A pesquisa será realizada de conversas, observações participantes das crianças e interação nas oficinas e demais espaços da comunidade. Durante toda a pesquisa será coletada fotografias, gravações em vídeo, anotações em diário de campo para análise e escrita. Os dados produzidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos nesta pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e ou revistas científicas.

A participação da criança é voluntária, ou seja, ela pode a qualquer momento recusar-se a participar, responder e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para nenhuma das partes envolvidas.

Eu concordo que meu filho _____ participe da pesquisa acima descrita.

_____/_____/_____

Assinatura do Pai/ Mãe ou Responsável

Data

ANEXO B - DESCRIÇÃO DOS PLANOS DA OFICINA 1

Tema: Escola Nossa Escola

Justificativa: A escola Pedro Bispo dos Anjos localizada na comunidade quilombola de Baixa Grande é fruto da luta comunitária de seu povo, logo é uma conquista nossa. Desta maneira é importante perceber como as crianças que a frequentam percebem e compreendem o espaço escolar.

Objetivo: Compreender como as crianças veem o espaço escolar, a partir de suas falas e desenhos.

Desenvolvimento: A oficina será realizada em duas etapas, sendo a primeira a realização de dinâmica de perguntas e respostas, acompanhando a música criada para a dinâmica “*a bolinha vai passando, onde será que vai parar, a pergunta vai ser respondida quando parar de cantar, parou!*”, inspirada na letra da música “Batatinha que passa-passa”. Enquanto a música vai sendo cantada, é passada uma bexiga entre as crianças que estarão em círculo, a bexiga deve ser estourada por quem estiver segurando no momento em que a música parar.

As perguntas variam entre questões relacionadas a fundação da escola, cores das paredes, quantidades de salas, e importância da escola. Estourando a bola a criança deve ler a pergunta ou pedir ajuda caso não consiga ler, após a leitura compartilhada e respondida abre-se espaço para que as outras crianças respondam também ao questionamento.

No segundo momento é solicitado às crianças para que produzam desenhos da escola e compartilhem com os colegas as suas produções.

Tempo de duração: 4h

ANEXO C - DESCRIÇÃO DOS PLANOS DA OFICINA 2

Tema: Práticas e Experiências Escolares

Justificativa: No processo de escolarização somos submetidos a práticas e experiências diversas, identificar práticas escolares da educação oficial e como as crianças quilombolas estão experienciando é de suma importância para compreensão da contribuição do processo escolar na identidade das crianças.

Objetivo: Entender como as crianças experienciam as práticas no contexto escolar.

Desenvolvimento: a realização da oficina terá início com uma bate-papo onde a pesquisadora compartilhará lembranças sobre o período que estudou na escola da comunidade e brincadeiras que costumava brincar com os colegas abrindo espaço para que as crianças compartilhem suas experiências e sentimento de como é estudar na instituição, suas preferências e aprendizados sobre a comunidade. Em seguida, solicitar que as crianças se expressem através de desenhos e escrita de maneira livre, e após a realização compartilhar suas produções com os colegas.

Tempo de duração: 4:30h

ANEXO D - DESCRIÇÃO DOS PLANOS DA OFICINA 3

Tema: Infâncias Quilombolas

Justificativa: A pesquisa é realizada no universo empírico de uma comunidade quilombola rural, onde maioria das famílias sobrevivem da agricultura. Dito isto, a realização da oficina justifica-se no fato das crianças colaboradoras da pesquisa estarem inseridas em um contexto cultural específico e singular, desta maneira é importante buscar perceber como as crianças produzem suas próprias infâncias.

Objetivo: Perceber como a infância quilombola é tocada e envolvida pelo universo em que está inserido.

Desenvolvimento: De início será realizado dinâmica em que uma caixinha com vários papeizinhos vai passando entre as mãos das crianças, na mesma perspectiva de parar a caixa quando a música finalizar. As frases serão do tipo: a diversão é garantida quando, ou é muito divertido brincar de , cada criança que pegar a frase irá completá-las de acordo com suas preferências. Após a dinâmica, teremos um breve bate-papo sobre espaços no qual elas brincam e gostam de brincar após a dinâmica solicitei que os colaboradores desenhasssem suas brincadeiras e ficassem à vontade para escrever algo sobre, finalizando a dinâmica com uma das brincadeiras citadas durante a dinâmica.

Tempo de duração: 4:30h

ANEXO E - DESCRIÇÃO DOS PLANOS DA OFICINA 4

Tema: Quilombo território educador

Justificativa: A comunidade de Baixa Grande é um território que possibilita aprendizagens e ensinamentos, os saberes guardados por gerações são transmitidos às crianças nas vivências e experiências comunitárias e no contato com diversos espaços da comunidade, os quais são compreendidos como territórios do educador.

Objetivo: identificar os saberes apreendidos no chão da comunidade a partir das vozes das crianças.

Desenvolvimento: terá início com bate papo, explicando que o aprendizado não acontece apenas no espaço escolar, interagindo e exemplificando alguns saberes. Após a interação, solicitamos que escrevam palavras relacionadas com as aprendizagens citadas pelos participantes da dinâmica e palavras escolhidas pela pesquisadora, onde cada criança deverá pegar um papel relacionar a palavra com alguma aprendizagem e logo após, informar aos colegas em forma de mímica, as demais devem tentar acertar qual o saber está sendo reproduzido através da mímica.

Após a dinâmica a ideia é que as crianças produzam desenhos e escritas em seus cadernos fazendo relação com os saberes que aprenderam, e depois irão passar pra cartolina a escrita desses saberes em um mapa circular.

Tempo de duração: 4:45h

ANEXO F – ÁLBUM DE FOTOS

Fotografia 47 – Conversa coletiva com crianças, pais e responsáveis



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 48 – Crianças da pesquisa com a pesquisadora



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 49 – Crianças com materiais disponibilizados para as oficinas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 50 – Produção de desenhos



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 51 – Oficina “Escola nossa escola”



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 52 – Produções da Oficina “Práticas e experiências escolares”



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 53 – Oficina “Infância no quilombo”



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 54 – Dinâmica com mímica durante a Oficina “Quilombo território educador”



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 55 – Produções durante a Oficina “Quilombo território educador”



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 56 – Dinâmica dos palitinhos



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 57 – Registro da Colheita de Amendoins



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 58 – Registro da Colheita de mandioca



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 59 – Caça aos insetos Bule-bule



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 60 – Crianças brincando de pega-pega sob observação dos mais velhos



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 61 – Brincadeira intitulada de “Macaquinho”



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 62 – Crianças buscando plantas para reza



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografia 63 – O ofício da reza



Fonte: Acervo da autora (2024).

Fotografias 64, 65, 66- Paisagem da lagoa de Baixa Grande em período de Chuva.



Fonte: Acervo da autora (2024)