UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS-CSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

AMILTON PEREIRA DOS SANTOS

PEDAGOGIA QUILOMBOLA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO CURRICULAR

PORTO SEGURO
2019

AMILTON PEREIRA DOS SANTOS

PEDAGOGIA QUILOMBOLA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO CURRICULAR

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências - CSC, da Universidade Federal do Sul da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em ensino de Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof ª Dr. Eliana Povoas

PORTO SEGURO

2019

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

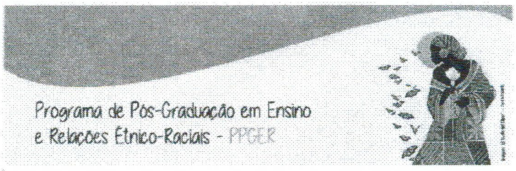
S237p Santos, Amilton Pereira dos
Pedagogia quilombola como possibilidade de transgressão curricular. / Amilton Pereira dos Santos. – Porto Seguro, 2019.
106 p.

Orientadora: Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Relações Étnico-Raciais.

1. Educação Quilombola. 2. Currículo. 3. Etnosaberes. I. Brito, Eliana Póvoas Pereira Brito. II. Título.

CDD: 375

Bibliotecário: Lucas Sousa Carvalho – CRB5/1883



Universidade Federal do Sul da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
Mestrado Profissional

ATA DE DEFESA

Aos trinta dias do mês de setembro do ano de 2019, às...09 horas no Campus Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia, realizou-se a prova de Defesa de produto final, intitulado PEDAGOGIA QUILOMBOLA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO CURRICULAR, de autoria do Candidato Amilton Pereira dos Santos, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelas/os professoras/es: Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito Presidenta, Prof. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva; Prof. Suely Dulce de Castilho (UFMT) e Prof. Tiago Rodrigues Santos (UFRB). Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a(o) candidata(o) foi Aprovado pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de 60 dias regimentares, para que a(o) candidata(o) entregue o trabalho em sua redação definitiva na Secretaria Acadêmica e na Biblioteca do Campus. Para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

Parecer da Comissão Examinadora:

Orientadora:
Examinador 1:
Examinador 2:
Examinador 3:

Ao meu primo: Patrik de Jesus Silva In memoria

Aos moradores (as) do quilombo Tomé Nunes pelo companheirismo na luta

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus pela vida e sobretudo por ter permitido que ao longo do caminho me deparasse com a companhia de pessoas maravilhosas, que de uma forma ou de outra, contribuíram para realização deste trabalho.

A minha mãe Maria da Conceição pelo apoio e carinho e por ter sempre uma palavra de conforto nos momentos difíceis. A meu pai Raimundo Alves; aos meus irmãos Aparecido pereira, Abelino Pereira, Jovita Pereira, Railane Santos; e a todos os familiares pelo apoio.

A minha tia Amélia Pinto Alves, pelo apoio imensurável, por ser esse exemplo de ser humano e por ser o pilar que me sustenta. Me incentivando a sempre acreditar e nunca desistir.

Aos profissionais da escola Municipal senhor do Bonfim, Liobino Dias, João Dias, Maria Romana Dias, Maria dos Santos Dias, Marivalda Santos, Irene Brito, Inês Brito, Gesicleia e Luzite Bernardo, pelas contribuições ao longo da pesquisa.

A minha orientadora Eliana Povoas, faço um agradecimento mais que especial pela paciência, sinceridade, carinho, compreensão, sensibilidade e acima de tudo pelos ensinamentos e por tornar esse trabalho possível.

Aos meus colegas do mestrado da 2017, Agnaldo Neiva, Claudia Vanessa, Dandara Silva, Ivanilda Gomes, Kauan Almeida e os demais, pelas trocas de experiências e pela acolhida.

As amigas Carlidia Almeida e Michelle Matos e Valeria Porto, pelo companheirismo e por tornarem mais leve a caminhada.

A Erica Bruna, pessoa admirável que conheci ao longo da jornada, e de certo modo, implicou no desenvolver desse trabalho.

Aos professores do Ppger, pelos ensinamentos em especial a professora Maria Aparecida Lopes.

Aos amigos Lorisvaldo e Guilherme pela acolhida

Ao Amigo Yore Miguel, pelas contribuições e amizade

Enfim, a todos que de alguma forma contribuíram para realização deste trabalho.

SANTOS, Amilton Pereira dos. **Pedagogia quilombola como possibilidade de transgressão curricular**. 106f. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Relações Étnico Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, 2019.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como paisagem geral o quilombo Tomé Nunes, município de Malhada, Bahia, e centrou sua atenção nas práticas curriculares desenvolvidas na Escola Municipal Senhor do Bonfim, localizada nesta comunidade. Fazendo uso de técnicas de pesquisa como entrevistas, grupos focais, observações do cotidiano escolar, conversas informais, buscou identificar elementos que possam contribuir para a construção coletiva de uma pedagogia quilombola na/da Escola Municipal Senhor do Bonfim. Compreende o currículo escolar como um dispositivo articulador dos saberes científicos e culturais materializado por fazeres docentes orientados pelos fazeres quilombolas cotidianos, objetivando a construção de uma prática formativa comprometida com a comunidade de Tomé Nunes na perspectiva da justiça social. Os aportes teóricos que nortearam essa pesquisa foram inspirados pelos estudos realizados por ARRUTI (2008), CANDAU (2007, 2008), HALL (2011), SOUZA (2015), PURIFICAÇÃO (2015), MACEDO (2013), dentre outros. A partir das contribuições desses autores, a realidade analisada pode ser mais bem compreendida. O estudo evidenciou que embora os professores tenham engajamento com os saberes/fazeres da comunidade, bem como o compromisso em contribuir de forma significativa com a formação dos estudantes, a ausência de espaços/tempo de reflexão crítica sobre seus fazeres e saberes docentes - assim como a ausência de materiais didáticos-pedagógicos, acrescidos ao desinteresse dos órgãos públicos para com a realidade concretamente vivida pela comunidade da Escola Municipal Senhor do Bonfim - acabam por dificultar práticas curriculares voltadas a valorização e inserção dos saberes tradicionais e da cultura local aos processos de ensino aprendizagem. Ao identificar o engajamento dos professores que atuam na escola com a cultura do quilombo onde vivem e trabalham, essa investigação, apoiada pelo desejo expresso da comunidade escolar, em especial, dos professores, traz como produto um recurso paradidático no formato de cartilha a qual mapeia algumas das mais significativas manifestações culturais presentes no quilombo Tomé Nunes. A trajetória desses saberes/fazeres foi vivamente acompanhada pela memória dos mais velhos que, apesar das mudanças dos novos tempos, permanecem vivas e carregadas de significados sociais, culturais, políticos. Assim, resistindo às atuais imposições e modismos educacionais fabricados pelo neoliberalismo e sua tônica no consumo imediato, nas aprendizagens coniventes ao fortalecimento das relações mercadológicas propícias ao aprofundamento do capital nesta sua nova fase.

PALAVRAS-CHAVE: Educação quilombola, currículo, etnosaberes.

SANTOS, Amilton Pereira dos. **Quilombola pedagogy as a possibility of curricular transgression.** 106f. 2019. Dissertation (Master) – Graduate program in Teaching and Ethnic Racial Relations, Federal University of Southern Bahia, 2019.

ABSTRACT

The present work is the result of a qualitative research that had as its general landscape the Quilombo Tomé Nunes, municipality of Malhada, Bahia, and focused its attention on the curricular practices applied to Senhor do Bonfim Municipal School, located in this community. Using research techniques such as interviews, focus groups, observations of daily school life, informal conversations, it sought to identify elements that could contribute to the collective construction of a quilombola pedagogy at the Senhor do Bonfim Municipal School. It comprehends the school curriculum as an articulating device of scientific and cultural knowledge materialized by teaching activities guided by the daily quilombola activities, aiming at the construction of a formative practice committed to the community of Tomé Nunes in the perspective of social justice. The theoretical contributions that guided this research were inspired by studies of ARRUTI (2008), CANDAU (2007, 2008), HALL (2011), SOUZA (2015), PURIFICAÇÃO (2015), MACEDO (2013), among others. From the contributions of these authors, the reality analyzed can be better understood. The study showed that although teachers have engagement to the community's knowledge / practices, as well as the commitment to contribute significantly to the formation of students, the absence of spaces / times for critical reflection on their teaching and knowledge, as well as The lack of didactic-pedagogical materials, added to the public bodies' lack of interesting in reality concretely lived by the community of the Senhor do Bonfim Municipal School, end up hindering curricular practices aimed at valuing and inserting traditional knowledge and local culture into teaching processes learning. From the contributions to these authors, the reality analyzed can be better understood. By identifying the engagement to teachers on work at school with the quilombo culture where they live and work, this research, supported by the expressed desire of the school community, especially teachers, brings as a paradigmatic resource in the form of a booklet where it finds mapped out some of the most significant cultural manifestations present in the Quilombo Tomé Nunes. The trajectory of this knowledge / practice was vividly accompanied by the memory of the elders who, despite the changes of the new times, remain alive and charged with social, cultural and political meanings that resist the current impositions and educational fads made by neoliberalism and its emphasis on consumption immediately, in the learning conniving to the strengthening of the market relations conducive to the deepening of the capital in this new phase.

KEYWORDS: Quilombola education. Curriculum. Ethnoknowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Comunidade de Tomé Nunes. Grupo de dança.....0
Figura 2: grupo de estudantes da Escola Municipal Senhor do Bonfim.....10
Figura 3: Comunidade de Tomé Nunes. Preparo de vestimentas para o maculelê.....25
Figura 4: Maria Dias, Liderança do quilombo.....32
Figura 5: Mapa com a localização geográfica de Tomé Nunes.....34
Figura 6: Rua principal da comunidade Tomé Nunes.....36
Figura 7: Acesso a comunidade Tomé Nunes, via Rio São Francisco.....37
Figura 8: Atividade na casa de farinha.....38
Figura 9: Imagem satélite com a delimitação do território do Quilombo Tomé Nunes...41
Figura 10: Cantina da escola Senhor do Bonfim.....46
Figura 11: Escola Municipal Senhor do Bonfim.....58
Figura 12: Sala de aula 01.....78
Figura 13: Sala de aula 02.....80
Figura 14: Cortejo Tradicional de Levantada do Mastro.....90
Figura 15: Apresentação de Quadrilha Junina.....92
Figura 16: Dona Clara, Liderança da comunidade.....94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CETA - Movimento de Trabalhadores Rurais Assentados e Acampados e Quilombolas.

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CPT – Comissão Pastoral da Terra.

CRQ – Central Regional Quilombola.

DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCP - Fundação Cultural Palmares

FETAG – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Estado da Bahia.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

IFBAINO – Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi.

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

PPDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.

RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação.

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia.

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Figura 1: Comunidade de Tomé Nunes. Grupo de dança.
Fonte: www.caetite.ba.gov.br, julho de 2009.

"Nossas vidas começam a morrer no dia em que calamos coisas que são verdadeiramente importantes". Martin Luther King

SUMÁRIO:

1 – CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM SUJEITO QUILOMBOLA! 11

2 - NA CIRANDA DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS 11

2.1 – Roda de Conversa como técnica de coleta de dados 28

2.2 - Observação participante 30

2.3 - Entrevistas Semiestruturadas 32

3 - QUILOMBO TOMÉ NUNES - HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UM LAR 33

3.1 - Domicílios e Infraestrutura 35

3.2 - História de ocupação da comunidade com base na memória coletiva dos moradores 38

4 - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESCAVANDO O SOLO 46

4.1 - Relação entre currículo, escola e cultura 51

4.2 - Currículo escolar quilombola 54

4.3 - Etnosaberes: contribuições para uma pedagogia quilombola 56

5 - ESCOLA DE TOMÉ NUNES: ESTUDAR NUNCA FOI UMA TAREFA FÁCIL PARA QUEM VIVE NO QUILOMBO TOMÉ NUNES 58

5.1 - Da casa de taipa à escola Municipal Senhor do Bonfim 62

5.2 - Escola Municipal Senhor do Bonfim na atualidade 64

6 - A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM 66

6.1 - Sentir/pensar/fazer: a docência na escola do quilombo Tomé Nunes 69

6.2 - O curricular escolar nas prescrições da Secretaria Municipal de Educação 73

6.3 - O currículo vivido na Escola Municipal Senhor do Bonfim 78

7 - POR UMA PEDAGOGIA QUILOMBOLA PARA A ESCOLA DO QUILOMBO TOMÉ NUNES 83

7.1 - Manifestações culturais como práticas que ensinam e as aprendizagens que singularizam 84

7.2 - Saberes tradicionais - etnosaberes 94

8 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 97

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: 100

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 3

1 – CONSTRUÇÃO SOCIAL DE UM SUJEITO QUILOMBOLA!

Figura 2: grupo de estudantes da Escola Municipal Senhor do Bonfim. Fonte: fotografia de Amilton Santos. Quilombo Tomé Nunes, Malhada/Bahia, fevereiro de 2019.

O título que escolho para a abertura da minha dissertação de mestrado não é meramente ilustrativo. Ele significa a forma como venho me construindo como sujeito e, ao mesmo tempo, me ajuda a defender, logo de saída, o argumento que, apesar das diferentes perspectivas de compreensão acerca dos chamados "processos identitários", defendo uma compreensão que se distancia das ideias herdeiras do iluminismo - e que se propaga no senso comum - de que as identidades são fixas e imutáveis. Ideias estas quase inatas, gerando a assertiva de que nascer em uma comunidade quilombola, por si só, te torna quilombola.

Uma ressalva ao/à leitor/a: quando menciono, que morar em uma comunidade quilombola não te faz um quilombola, ainda que possa ter gerado inquietações sobre essa colocação, o fiz na intenção de deixar para discutir essa questão no prosseguir da apresentação. Por certo, nascer numa comunidade quilombola, já te define enquanto quilombola, na perspectiva legal, porém, quero problematizar a questão da identidade, não apenas na dimensão legal, mas a partir de perspectivas que a tornam mais complexa, menos linear e factual.

Digo isso porque o que passo a relatar a partir daqui vai na contramão desse tipo de afirmação/compreensão. Ao defender outro entendimento, torno-me solidário a compreensão da professora Vera Candau (2007) quando argumenta que as identidades não são fixas, estão constantemente em um processo de construção/desconstrução/construção. Ou como nos fala Hall:

> A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu".(HALL, 2011, p. 13)

Eu nasci na comunidade de Tomé Nunes, hoje chamada de Quilombo Tomé Nunes. Lugar aconchegante, protetor, acolhedor que me permitiu viver a melhor infância que poderia viver. Cresci nesse lugar sem a necessidade de pensar sobre quem eu era ou entender qual identidade étnica eu pertencia. Nesse lugar eu era apenas uma criança em desenvolvimento.

Sendo o terceiro de quatro irmãos (três homens e uma mulher), junto do meu pai e minha mãe formávamos uma família similar às demais da comunidade. Nesse berço familiar, aprendi alguns princípios: respeito aos mais velhos, honestidade, coletividade, compartilhar o que tem, sinceridade. Sendo o senso de coletividade um dos ensinamentos mais marcantes que pude aprender. Princípios este que hoje me constituem como sujeito que sou.

Custei a entender porque minha mãe me mandava levar na casa da vizinha a metade da galinha caipira que havíamos matado. No meu entendimento de criança se não compartilhássemos poderíamos comer mais e melhor. Só pude entender tal logica no dia que o filho da vizinha (meu primo) a mando de sua mãe, compartilhou com a gente a metade de um abobora. Assim, pude entender que a ação de minha mãe em relação a compartilhar a galinha fazia parte de uma estratégia de sobrevivência ancestral. Concluindo que não se trata apenas de partilhar um item, mas proporcionar a sobrevivência da comunidade.

Trago essas reflexões aqui, também, para situar o início da minha inserção na educação escolar na escola Municipal Senhor do Bonfim. Nesse local aprendi mais que

as primeiras letras, mas também aprendi uma outra questão fundamental, a socialização com os/as irmãos da comunidade, as quais me proporcionaram a consolidação dos princípios, crenças e valores pregados pela comunidade.

Porém, a alegria de estudar entre os meus não durou muito tempo. Logo no meu terceiro ano de escola fui forçado a abandonar o ano letivo, pois minha mãe conseguiu um trabalho como Gari, na prefeitura de Malhada-BA, e teve que trabalhar no Julião, Distrito do município de Malhada. Ela teve que encarar uma dura rotina – sair da comunidade a pé, no período da tarde, ir para o Julião - que se localiza a 10km da comunidade onde ela dormia - para no outro dia cedo trabalhar das 5:00 horas da manhã até as 8:00. Depois retornava para a comunidade, chegando por volta das 10:00 e mergulhando em outra dolorosa rotina: a de cuidar da casa. Às 17:00 da tarde do mesmo dia retornar para o Julião. Acompanhei essa rotina de perto, pois tive que sair da escola para ser o companheiro de viagem nas suas idas e vindas de Julião/ comunidade X Comunidade Julião, durante um ano.

Descrevo essa pequena passagem, pois dela me veio recordações que servem ao propósito desse capítulo. Essas idas e vindas da comunidade/ Julião me levaram a conhecer o racismo pela primeira vez. Expressões como caroço de pinha, miolo de lápis, picolé de asfalto, pássaro preto, pedaço de fumo, entre outras, passaram a fazer parte do meu cotidiano. Por mais que eu soubesse que os termos se referiam ao tom da minha pele, essas expressões me levavam a questionar se havia algo de errado com minha cor. O retorno cotidiano a comunidade me fazia esquecer - pelo menos enquanto estava lá - essas palavras e expressões, pois lá elas não existiam.

Para minha surpresa, minha mãe conseguiu ser transferida para a comunidade de Tomé Nunes para trabalhar como merendeira na escola Senhor do Bonfim. Mas para minha infelicidade, minha mãe já havia decidido que eu continuaria os estudos, ali mesmo, no Distrito do Julião. Passei a morar com a Mãe de criação da minha progenitora, minha avó Maria, carinhosamente chamada de vó Mariinha, a qual sempre agradeço pelos anos de cuidados que tive.

Estudar no distrito do Julião foi uma experiência enriquecedora em alguns aspectos, como por exemplo, fortalecer os laços maternos da minha família, já que até os dias de hoje os irmãos/as da minha mãe moram nesse distrito. Tanto da mãe de criação como os da mãe biológica.

Porém, foi nesse lugar onde comecei a conviver de forma mais intensa e sistemática com o racismo. As expressões racistas que já faziam parte das minhas

experiências nesse distrito se intensificaram e começaram a fazer parte do meu ambiente escolar. As implicações disso foi que ia me tornando cada vez mais quieto no ambiente de sala de aula, muito na tentativa me tornar invisível. O que restava nisso tudo era alegria de nos fins de semana poder ir para casa, Tomé Nunes, ficar junto dos meus familiares.

No ano seguinte, sai da casa da minha avó Mariinha e fui morar na casa do irmão biológico materno de minha mãe, tio Manuel, popularmente chamado de Tio Neco, permanecendo no mesmo distrito de Julião. Apesar de ter mudado de casa e contexto familiar a rotina continuava a mesma. As mudanças ocorreram no sentido de eu estar mais familiarizado com o Distrito e ter estabelecido algumas amizades fora do âmbito do familiar.

Depois quando cursei a 4ª série, o que hoje compreendemos como 5ª ano do ensino Fundamental, tive a felicidade retornar à escola da comunidade de Tomé Nunes, onde além restabelecer o convívio diário com minha família, também tive a oportunidade de ver a escola com outros olhos, ver a inserção de professores da sede do município dar aula na comunidade, pois quando estudava lá era apenas professores da comunidade.

Retornar a rotina de conviver e brincar com a terra, lidar com os animais, acompanhar meu pai na roça, fazer armadilha para pegar pássaros, montar a cavalo, caçar, pescar no rio, lagoas e cacimbas, tomar banho no rio São Francisco, jogar bola com os amigos, participar das rezas e reisado. Enfim, participar da rotina da comunidade foi algo que me deu muita satisfação, mas sobretudo o que mais me deixou feliz foi o convívio com o povo da comunidade, o sentimento de estar entre os meus, o sentimento de acolhimento, a sensação de estar em "casa", que as palavras não dão conta de explicar, pois passa pelo campo do sentir e do viver.

A socialização, integração, o jeito simples de viver da comunidade fez e faz com que eu a veja, até hoje, como o melhor lugar do mundo para se viver. Nos outros lugares por onde passei sempre me senti e era visto como um "garoto negro", mas dentro da comunidade de Tomé Nunes, sempre me senti, sinto e fui "visto" apenas como um "garoto" (tenho essa sensação até hoje, apesar das mudanças significativas dentro da comunidade). Perceba que há uma diferença significativa aí, pois dentro do quilombo o fator cor/classe social não possui relevância significativa, são seus princípios que determina quem de fato é você.

A escola da comunidade possuía e possui uma estrutura física dividida em duas salas, que atendia ao público do ensino fundamental I. Para cursar o ensino fundamental II, as/os estudantes tinham e têm de ir para a sede do município. No meu tempo escolar,

já havia transporte escolar para os/as estudantes, mas por um longo tempo o município não sedia o transporte, fazendo com que as pessoas da comunidade estudassem apenas o ensino fundamental I. Os que almejavam seguir estudando, durante esse período, tinham que se mudar para Carinhanha-BA, Malhada-BA ou para o distrito de Julião, tendo que arcar com seus custos.

Mesmo tendo transporte escolar para levar os/as estudantes para a Malhada-BA, meus pais acharam melhor que eu fosse estudar em Carinhanha, morar com minha tia Amélia, irmão do meu pai. Sair do quilombo e continuar o ensino fundamental na zona urbana, na cidade de Carinhanha-BA, talvez tenha sido uma das mudanças mais significativas da minha vida minha vida.

Morar com minha Tia Amélia me fez ver o mundo com outros olhos, apesar das dificuldades foi a primeira vez que alguém da minha família passou a ganhar seu sustento sendo professora. Ela conseguiu sair da vida dura do campo e alcançar autonomia financeira, vindo ocupar postos que ninguém antes na família tinha alcançado. Sempre á vislumbrei com muito orgulho.

Morar na cidade de Carinhanha, foi singular também por outros motivos, as relações pessoais aconteciam de forma menos conflitivas. Ainda que houvessem ofensas racistas por parte dos colegas de escola, à interação, socialização, acolhimento era melhor. Muito em função de eu estudar na mesma escola que minha tia Amélia dava aula, mas também cidade, em todos os aspectos, era mais acolhedora. A relação da minha tia enquanto professora da escola não me eximiu de reprovar e repetir o ano letivo. Esse fato a decepcionou pela primeira vez.

Mesmo com a fatalidade da reprovação, morar com minha tia me fez vislumbrar outras possibilidades que não fosse apenas a vida na comunidade, ou ser apenas agricultor ou trabalhar de mão de obra em construção civil nos grandes centros urbanos como São Paulo- SP, Belo Horizonte- MG, Brasília- DF - itinerário comum de muitos da comunidade. Me despertou a vontade de me tornar um professor e valorizar mais os estudos. Desde então, melhorei meu rendimento escolar e durante os dois anos que por lá fiquei, nem as recuperações eu pegava.

O fato de poder ir na comunidade todos os finais de semana, pois Carinhanha fica próximo a Tomé Nunes, - nesse período o transporte principal era de barco de remo, através do rio São Francisco - me permitiu ficar sabendo das mudanças que estava ocorrendo na comunidade. Como por exemplo as reuniões da associação na luta pela energia elétrica, a busca para a comunidade ser reconhecida como Quilombola e os

confrontos com os fazendeiros. Porém não dava a devida importância aos acontecimentos, exceto a energia elétrica, que todos na comunidade, crianças, jovens e adultos ansiavam pela conquista. Além disso, as idas e vindas na comunidade despertava a vontade de voltar a ficar de tempo integral.

Nesse sentido, tomei a decisão de ir fazer a 8ª série, hoje 9º ano, na cidade de Malhada, pois me permitia estudar e estar na comunidade todos os dias. Só saia para ir à escola, no período da tarde, perfazendo a mesma rotina das/os estudantes de lá até os dias de hoje.

Estudar em Malhada-BA, foi uma experiência importante tanto na perspectiva de vivencia de perto as dificuldades que os/as estudantes passavam para se deslocar da comunidade para a sede do município. Transporte em péssimas condições, estradas esburacadas, poeira no período seco e lama no período de chuva, ônibus quebrado na estrada. Esses eram alguns dos problemas enfrentados por nós estudantes no decorrer do ano letivo.

Importante registrar que durante muito tempo, diante da dura realidade enfrentada no quilombo, sem oportunidade de conseguir trabalho após concluir o Ensino Médio, os/as jovens da comunidade costumavam migrar em direção aos grandes centros urbanos em busca de novas oportunidades. A migração em massa dos jovens do quilombo se deu para a capital mineira, Belo Horizonte, onde serviriam de mão de obra nas grandes construções civil, no caso dos homens, ou como empregadas domésticas, no caso das mulheres. Para visualizar a dimensão deste processo migratório da juventude quilombola, atualmente, o bairro periférico chamado Taguari na cidade de Belo Horizonte - MG, concentra muitas pessoas do quilombo Tomé Nunes, sendo uma referência para as pessoas da comunidade na capital mineira.

Essa migração significativa era danosa para o quilombo, visto que distanciava os jovens de suas tradições e dos seus familiares, forçando-os a construírem outros tipos de relações sociais e culturais. Notamos ainda um prejuízo significativo para as tradições do quilombo, pois o processo de socialização da cultura local era interrompido com a saída destes jovens, de modo que as tradições foram se tornando mais frágeis a ponto de algumas correrem o risco de deixar de existir, com a ausência das pessoas idosas.

Porém, essa realidade passa a mudar - no sentido do itinerário - a partir do momento que fui estudar no município de Malhada. Foi nesse local que fiquei sabendo da existência da Escola Agrotécnica Federal, (hoje conhecida como Instituto Federal Baiano– IFBAIANO) que localiza-se em Ceraima, no município de Guanambi/BA.

Soube, por meio dos colegas, sobre a excelência do ensino da escola e seus benefícios: curso Técnico Agrícola com inscrições gratuitas, internato, finalizando com a garantia de emprego.

A possibilidade de sair com emprego me despertou o interesse de fazer a seleção. Entretanto, os colegas já haviam antecipado o grau de dificuldade da prova. Porém, para minha surpresa e dos meus colegas, fui o único de todo o município a passar na primeira chamada na seleção. Fiquei feliz, mas, também muito apreensivo, pois novamente teria que sair da comunidade e seria a primeira vez que teria que ficar mais de um mês sem vir em casa, mas, ainda assim, incentivado por minha tia Amélia e minha mãe eu encarei o desafio.

Posso dizer sem exageros que foi uma das experiências mais ricas da minha vida. Não apenas por ajudar na diminuição do fluxo migratório dos/ as jovens para Minas Gerais, na medida em que, o meu acesso e sucesso escolar, foi de fundamental importância para mudança de perspectiva do demais a tal ponto que hoje temos uma expressiva quantidade de jovens com formação técnica na comunidade. Mas, também, porque estudar na Escola Agrotécnica foi a decisão mais acertada que tomei na vida. A experiência foi positiva em vários aspectos: viver em um internato, conviver com pessoas de diferentes lugares, participar da socialização de diversas experiências de vida. Para falar de alguns dos fatores que marcaram muito esta trajetória. Também nessa escola tive colegas de diferentes lugares como Candiba, Mutâça, Monte Alto, Caculé, Ibiassucê, Morrinhos, Sebastião Laranjeiras dentre outras.

Nessa instituição não aprendi apenas conteúdos escolares, mas também tive preparação para a vida. Fiz mais que colegas de escola, fiz amigos de verdade que respeito e tenho admiração até os dias de hoje. Foram esses amigos que me falaram da universidade. Eles tinham paciência para me ensinar os conteúdos quando eu não conseguia acompanhar na sala de aula, me impulsionaram a continuar quando pensei em desistir em função das dificuldades enfrentadas com o ensino. Enfim, me mostraram outras possibilidades, caminhos outros que eu poderia trilhar.

Outra questão importante dessa escola foi o conhecimento em si. Nenhuma outra escola pública da região tinha, ou tem, o conceito de excelência que possuía a Escola Agrotécnica. Isso em função da qualificação dos professores, sendo que, a grande maioria era formada por Mestres e Doutores em suas respectivas áreas. O grau de exigência era alto e fazia com que o ensino tivesse uma excelência tanto na forma como

ensinavam/qualificavam os conteúdos quanto nas exigências em termos de processos avaliativos.

Esse fato me levou a encontrar dificuldades no início, pois vindo de um município onde a qualidade da educação era precária tive inúmeras dificuldades de aprendizado. Esse fato, atrelado às limitações pessoais, me fez ter um rendimento baixo no primeiro ano, dando lugar ao desânimo e vontade de desistir.

O contato com a agricultura, com as diversas plantações, além do contato com os animais na zootecnia, era o que mais me motivava a continuar. Era nos componentes da área técnica que eu tinha melhor rendimento acadêmico. Tudo que eu aprendia na parte técnica na escola relacionava-se com o que fazíamos na comunidade. A forma de plantar e colher diferenciava-se da forma como fazíamos na comunidade, mas nada que gerasse estranhamentos. A maneira como se fazia agricultura na escola, me levou, no início, a pensar que a forma como fazíamos na comunidade era errado. Por isso, tudo que aprendia na escola queria compartilhar com a comunidade. Só com o tempo fui entender que o conhecimento técnico que estava adquirindo era produzido para atender e servir produtores com recursos financeiros, ou seja, ao agronegócio. Nessa relação não se tinha uma preocupação evidente com a agricultura familiar tal como pensado na comunidade. Assim pude entender a resistência do meu pai em aceitar as minhas indicações técnicas.

Nesse lugar também fui afetado por algumas questões subjetivas, como acontece com muitas pessoas negras. É no ambiente escolar que aprendemos a não gostar do nosso corpo. Esse processo já havia se iniciado anteriormente, como mencionei acima, mas, foi nesse espaço que essa questão passou a tomar maiores proporções.

Passei a me ver como uma pessoa feia, já que o padrão de beleza na escola era o mesmo da sociedade, branco. Como a maioria dos meus colegas eram brancos - apenas eu e mais um colega éramos negros, entre todos os estudantes das duas turmas de primeiro ano - comecei a criar aversão ao meu corpo. Não gostava do meu cabelo, boca, nariz, cor. Aos meus olhos, tudo em mim era feio. Dessa vez, me sentia inferiorizado não por ofensas racistas diretas, mas por questões subjetivas que, provavelmente, possam estar ancoradas no racismo institucional.

Esse sentimento passa, então, a fazer parte do meu cotidiano de forma mais intensa e foi me deixando cada dia mais tímido, menos otimista, inseguro e silencioso de forma geral. Essas sensações me acompanharam boa parte do tempo que estive na escola e depois que saí dela.

Me recordo também que boa parte dos colegas já tinham internalizado a possibilidade de fazer um curso superior e sempre me encorajavam a fazer o mesmo percurso, explicando as formas de acesso e condições de permanência que algumas universidades tinham. Porém, por mais empolgante que parecia ser, a questão financeira se apresentava para mim como um grande obstáculo, pois sabia que a minha família não tinha estrutura financeira para me manter estudando. Então, tinha certo que assim que concluísse o ensino médio profissionalizante iria trabalhar. E assim o fiz.

Depois que sai da escola, fui direto trabalhar no agronegócio, em grandes fazendas que cultivavam, soja, milho e algodão. Nos primeiros meses tinha impressão que iria trabalhar por um bom tempo. Foi a primeira vez que tive remuneração mensal pelo meu trabalho. Como na época meu pai havia se divorciado da minha mãe, o salário que recebia já ajudava nas despesas da casa, uma vez que a minha mãe não possuía um trabalho fixo.

Mas, com o passar do tempo, a minha compreensão foi mudando e comecei a cogitar a possibilidade de fazer uma graduação. Então, passei a fazer economias nos gastos para poder acumular uma quantia para fazer a graduação. Apesar de não saber ao certo que curso iria fazer, consegui juntar dinheiro o suficiente para me manter nos primeiros meses na cidade de Barreiras e pagar um cursinho pré-vestibular, para tentar a seleção no final do ano.

Então, depois de quatro anos trabalhando no agronegócio, em 2010, decidi sair do emprego e me mudei para a cidade de Barreiras- BA. Comecei a frequentar aulas de um cursinho pré-vestibular nessa cidade e me recordo que, da minha família, a única a apoiar a minha decisão foi a minha tia Amélia. Todos os demais ainda que não falassem diretamente sobre isso, notava-se a insatisfação.

Logo nos primeiros meses na cidade consegui um trabalho em uma casa agropecuária, a remuneração dava para me manter na cidade e continuar no cursinho. Como resultado desse esforço, em 2011, fui o primeiro da comunidade a ser aprovado para estudar em uma universidade federal. Fui aprovado no curso de Ciências Biológicas, na Universidade federal do Oeste da Bahia (UFOB). Importante salientar que já havia pessoas com nível superior no quilombo, formados em instituições particulares conveniadas com a prefeitura, porém, fui o primeiro a ingressar em uma universidade federal, de certa forma, abrindo caminho para os/as demais jovens.

A entrada na universidade foi importante e desafiadora não apenas na perspectiva do pioneirismo, mas também fez emergir questões raciais já sinalizadas ao longo do texto.

A primeira delas é em relação ao racismo. Nesse espaço acadêmico, mesmo dominado pela branquitude, tive oportunidade de me entender como sujeito negro que sou.

Recordo-me bem das dificuldades, tanto no campo profissional quanto no pessoal. Aprender os conteúdos da biologia se tornou tão desafiador quanto me sentir pertencente ao local. Tirar notas baixas nas avaliações era tão doloroso quanto ver as pessoas de pé no ônibus da universidade ao invés de dividirem o assento comigo. Era tão doloroso quanto comer sozinho na mesa do restaurante universitário mesmo tendo várias cadeiras vagas.

Cada situação vivida me angustiava ainda mais, porém foi no quarto período que a situação se agravou. Dos seis componentes que havia me matriculado apenas consegui aprovação em um. Mesmo tendo me dedicando ao máximo não conseguia ter o retorno satisfatório. Uma recordação que não sai da minha cabeça foi eu ter acabado de fazer uma avaliação repositiva do componente de Embriologia e, na volta para casa, havia decidido ir caminhando para refletir sobre a provável reprovação, pois não tinha feito uma boa prova, passa por mim o professor do componente de Genética e me oferece uma carona. Tive que aceitar diante da forte insistência. Ainda tentando disfarçar as lágrimas, o professor menciona que me ofereceu carona, pois queria me falar que eu havia sido reprovado em seu componente, mas que sabia da minha dedicação, das participações em sala e, em respeito à minha pessoa, preferiu falar pessoalmente do que atribuir uma nota no sistema.

Essas reprovações foram motivos de muitas lágrimas, muitos questionamentos e a vontade incessante de desistir, achando que aquele lugar não era para mim. Nesse período o que eu mais questionava era o porquê das coisas. Por que não conseguiu ter um bom rendimento acadêmico? Por que o tratamento diferenciado nas relações pessoas? Por que não consegui me sentir bem naquele lugar? Eram muitos os meus porquês!

Todos esses questionamentos convergiam para a questão da raça. Já havia participado de alguns eventos sobre a questão racial na instituição, mas não tinha me apropriado das questões como um todo. Então decidi que iria aprender sobre a história do negro, entender o racismo, suas estruturas e implicações na vida das pessoas negras. Para isso, procurei ajuda de pessoas que discutiam essa questão na universidade, na perspectiva de buscar referências. Quanto mais lia sobre as questões raciais, mais tinha vontade de saber. Comecei a me entender como o sujeito negro, as implicações desse sujeito e comecei a ter orgulho da minha história, da história dos meus ancestrais. Comecei a entender porque tinham poucas pessoas negras na universidade na condição de docentes

e de estudantes, mas tinham muitas pessoas negras nos setores da limpeza, por exemplo. Entendi o porquê do tratamento diferenciado, na maioria das relações sociais e principalmente por que eu me via como uma pessoa de má aparência. Enfim, despertei para a entender o racismo e suas implicações.

Entender minha história e a dos meus ancestrais, teve reflexo significativo na trajetória do curso de biologia. Naquele momento, os conhecimentos biológicos me mostravam que o fenótipo - traços físicos, faciais, cabelo, cor dos olhos - remetiam à explicações dadas sobre raça e, de certa forma, esses discursos me faziam sentir conformado. Na época enxerguei a biologia com outros olhos e tive a certeza que estava fazendo o curso certo. A biologia me permitia entender meu corpo e responder questões como: Por que meu cabelo é crespo? Por que meus lábios são grossos? Por que meu nariz é alargado? Por que minha pele é escura? De certa forma isso foi libertador porque não me via mais como uma pessoa de má aparência, mas sim como um sujeito fruto de um processo evolutivo e passei a gostar de cada parte do meu corpo. Consequentemente meu rendimento acadêmico também melhorou.

Por certo, naquele momento, eu ainda não havia compreendido que esses traços físicos haviam sido utilizados como marcadores sociais cujos significados culturais foram úteis para hierarquizar e estigmatizar a supremacia de um grupo sobre o outro, evidenciando diferenciações entre grupos específicos. O corpo tornou-se um objeto físico de representação identitária, ou seja, mostrando a qual grupo étnico o indivíduo pertencia.

Agregado a esse fator, emerge uma outra questão enunciada no texto, o entendimento de que as identidades não são fixas e estão em processos constantes de construção. Perceba, nessas longas passagens que descrevi até aqui, propositalmente, poucas vezes me referia a Tomé Nunes como comunidade Quilombola. Isso para sinalizar justamente a importância da questão racial. Obviamente, eu sabia que Tomé Nunes havia sido reconhecida como Comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares em 2004[1], mas esse fato, naquele momento, pouco significou para mim. Celebrei a chegada da energia elétrica, que ocorreu em 2005, com mais entusiasmo do que a carta de reconhecimento da Palmares. Pois, na minha ingenuidade, não tinha compreensão da importância que essa ação carregava.

[1] 2004, ano em que a Fundação Cultural Palmares, órgão responsável pelo reconhecimento das comunidades quilombolas, emite a carta reconhecendo a comunidade de Tomé Nunes como Quilombola.

A entrada na universidade me proporcionou um melhor entendimento sobre a terminologia quilombo que logo passou a ter sentido e significado para mim justamente por entender, com mais profundidade, as questões históricas que envolvem esse povo. Desde então percebi a importância de todas as pessoas do quilombo conhecerem suas origens e o valor nuanças que se passam sobre nossa ancestralidade.

É possível estar no quilombo, socializar todos as questões culturais, comungar de todos os signos identitários que caracterizam um quilombo e ainda assim estar no processo de construção dessa identidade. Pois, o quilombo que eu vivo hoje, não é o mesmo que meu pai viveu no seu tempo de jovem. Temos que admitir que ocorreram mudanças significativas nas formas de socialização ao longo do tempo.

Outra questão, é que o termo quilombo é uma terminologia externa, usada inicialmente, pelo opressor, sendo que, somente ao longo do tempo é que foi ressignificada e passou a ser utilizada para designar essas comunidades, como categoria de luta em prol de seus direitos. Portanto é uma terminologia a ser apropriada pelas comunidades que possuem os signos identitários que caracterizam uma comunidade quilombola.

Porém, ocorre algumas questões que implicam na construção dessa identificação das pessoas como quilombolas. Uma delas se dá na perspectiva histórica. No geral, a história contada sobre as comunidades quilombolas são altamente pejorativas e inferiorizantes, ou seja, elas são apresentadas na visão do colonizador, na perspectiva da repressão. Por isso, é comum encontrar na literatura textos que se referem aos quilombos apenas como redutos de escravos fugitivos. Como observa Fanon (2010, p. 90) “o mito do negro-ruim faz parte do inconsciente da coletividade”.

Foram essas e outras questões que impediram minha identificação enquanto sujeito quilombola que sou. E, inclusive, em alguns contextos tive vergonha da minha origem. Porém, foi com a minha entrada na universidade e com o aprofundamento das questões raciais que pude reverter essa situação e hoje ter orgulho da minha origem, da minha história.

Atrelado a essas questões, fui selecionado para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Oeste da Bahia – (UFOB). Esse programa foi de suma importância, não apenas pela questão financeira, mas também por me colocar em contato mais efetivo com o universo da educação. Passei a entender a importância da educação, principalmente a educação

crítica-reflexiva e compreendi os aspectos violentos de negação desta educação sobre a população preta e quilombola.

Então busquei, na medida do possível, entender a temática e socializar com os meus irmãos e irmãs quilombolas. Acreditava, e continuo acreditando, que todas as pessoas do quilombo têm o direito de saber sobre seu processo histórico, sobre sua origem, como possibilidade de que tenham consciência racial. Mesmo que a socialização dessa história, entre os meus, possa não contribuir para a emancipação do meu povo, ainda assim, sigo com este propósito, pois não tenho dúvidas da força do epistemicídio para a população negra. Também, não tenho dúvidas de que,

> devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos da mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que os dos brancos (HASENBALG, 1979, p. 221)

Nessa perspectiva, busquei entender mais sobre a educação nas comunidades quilombolas, e fui entendendo o descaso dos órgãos públicos com a educação. Foi quando decidi fazer meu trabalho de conclusão de curso na área da educação escolar quilombola, assim, contribuindo para a visibilidade das comunidades.

Dentro do curso de biologia e na universidade como um todo, busquei saber qual era a contribuição da disciplina de biologia no processo de socialização e reconhecimento da identidade quilombola dos estudantes de ensino fundamental e médio na escola Estadual Luiz Eduardo Magalhães, localizada no município de Malhada-BA

Em 2017, finalmente conclui o curso de graduação e já vislumbrava a pós-graduação, mas, não sabia ao certo qual instituição, apesar da certeza que queria continuar a estudar sobre educação escolar quilombola. Foi quando soube da seleção do Programa de Pós-Graduação em Ensino de relações Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Vi então a possibilidade de aprofundar meus conhecimentos sobre as questões raciais de uma forma ampla associada à possibilidade de continuar a discutir educação escolar quilombola. Como biólogo, meu intuito era construir uma cartilha com diretrizes curriculares para os professores da escola Municipal Senhor do Bonfim - da comunidade quilombola de Tomé Nunes - trabalharem Ciências de forma a valorizar os saberes locais.

Porém, logo que entrei no PPGER e tive contato com os componentes curriculares, colegas e com a orientadora, as concepções e percepções que eu tinha foram ganhando

novos significados e novos caminhos. Outras possibilidades foram surgindo, ampliando a visão e dando novos rumos a minha pesquisa. Passei a pensar a educação escolar quilombola não apenas na perspectiva do currículo de ciências, mas no currículo escolar como todo. Ou seja, meu desafio se desenhou pelo desejo de contribuir para que a Escola Municipal Senhor do Bonfim adote uma pedagogia quilombola como forma de valorização e fortalecimento dos conhecimentos locais, dos fazeres/saberes do cotidiano quilombola, em seus processos de escolarização.

Pensar em uma pedagogia quilombola, me levou inicialmente a estudar o campo do currículo. Dentre os estudiosos desta área, me aproximei da compreensão de currículo, enunciada pelos professores Antônio Flávio Moreira e Vera Candau (2007) quando entendem o currículo escolar como:

> (...) experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Partindo de uma extrapolação sobre a concepção comum de currículo sistematizado: seleção, organização, hierarquização, distribuição dos conhecimentos (a tradicional grade de conhecimentos), pensei - a partir da minha inserção na comunidade da escola Municipal Senhor do Bonfim - em propor um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas que contribua para que a escola desenvolva uma pedagogia quilombola que entrecruze em suas práticas cotidianas os saberes provenientes da cultura local com os conhecimentos oriundos das ciências orientados pelos modos de fazer quilombolas.

Nesse sentido, considerando as atribuições colocadas para a Educação Escolar Quilombola pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução n. 4/2010), quando explicita a necessidade de uma "pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade" e que na "estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural" (BRASIL, 2010, p. 42), desenhei, como desafio de pesquisa, contribuir com elementos que permitam que a Escola Municipal Senhor do Bonfim possa adotar a pedagogia quilombola como perspectiva educativa em seus processos formativos. Para tanto, compreendo que a pedagogia quilombola engendra em suas práticas três dimensões:

1- O diálogo e negociação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos – dimensão epistemológica;
2- O fazer pedagógico orientado pelos modos que regem os fazeres cotidianos no quilombo – dimensão didático-metodológica;
3- O compromisso com as lutas políticas do povo negro e da comunidade do quilombo Tomé Nunes (dimensão política).

Assim compreendido, tracei os objetivos desse estudo.

Objetivo geral:

Contribuir para a construção de uma pedagogia quilombola na/da Escola Municipal Senhor do Bonfim (Quilombo Tomé Nunes-Bahia) que tenha o currículo escolar como um dispositivo articulador dos saberes científicos e culturais, objetivando a construção de uma prática formativa comprometida com a comunidade de Tomé Nunes na perspectiva da justiça social.

Como objetivos específicos pretende-se:

a) Descrever o processo histórico de formação do quilombo Tomé Nunes, tendo como norteador a memória coletiva dos moradores.
b) Evidenciar os caminhos percorrido pela comunidade para efetivação da educação escolar em seu território.
c) Favorecer a incorporação dos saberes locais aos processos de escolarização da Escola Municipal Senhor do Bonfim;
d) Confeccionar um material de apoio didático-pedagógico que sirva de suporte para à docência na perspectiva da inserção da cultura local nos currículos.

Os caminhos que percorri para a realização dessa pesquisa foram permeados por idas e vindas, desafios, desvios, retornos, avanços e sobretudo conhecimentos e afetos. Afetações essas que, embora não sejam possíveis descrevê-las na intensidade em que foram vividas, contribuíram para a trajetória da pesquisa em educação e constituíram o desenvolvimento, no período de quase dois anos, da imersão no campo.

A presente dissertação encontra-se assim estruturada: no primeiro capítulo apresento as bases metodológicas que me orientaram para o desenvolvimento da pesquisa de campo buscando evidenciar a abordagem investigativa adotada, o itinerário percorrido e os principais instrumentos de coleta de dados utilizados. No segundo capítulo, intitulado: “Quilombo Tomé Nunes: histórias e memórias de um lar”, busco apresentar o processo de formação da comunidade dando voz aos mais velhos e acompanhando, à partir de suas narrativas, as principais lutas e estratégias utilizadas para efetivação dos

seus direitos, sendo que, essas informações são fundantes para o entendimento do processo de escolarização da comunidade.

No terceiro capítulo: “Educação escolar quilombola: escavando o solo” percorro a trajetória histórica percorrida pela política que define as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola. Em seguida, busco pontuar o debate teórico sobre a relação entre currículo, escola e cultura, tentando localizar a importância dos etnosaberes para uma pedagogia quilombola. No quarto capítulo “A escola de Tomé Nunes: estudar nunca foi uma tarefa fácil para quem mora no quilombo Tomé Nunes” procuro evidenciar a luta histórica e os desafios encontrados pela comunidade para efetivar a educação escolar dentro do quilombo privilegiando, mais uma vez, a narrativa dos moradores.

No quinto capítulo: “Organização curricular da escola Senhor do Bonfim” busco compreender o currículo da escola em suas diferentes perspectivas. Meu intuito é o de entender as relações entre o currículo formal (aquele ditado pelas políticas para a educação) e o currículo vivido na Escola Senhor do Bonfim. No sexto capítulo, “Por uma pedagogia para escola do quilombo Tomé Nunes”, evidencio os processos de lutas, os etnosaberes quilombolas como potencializadores de uma pedagogia quilombola do quilombo Tomé Nunes. Nessa parte procuro descrever e sistematizar as manifestações culturais e os etnosaberes da comunidade como formas de ensinar e maneiras de aprender. Por fim, teço algumas considerações finais sobre o trabalho realizado. Ressalto a necessidade de que a comunidade seja incluída e considerada seus processos históricos, culturais, sociais e políticos ao se pensar/propor pedagogias para as comunidades quilombolas de modo geral e, em Tomé Nunes, em específico.

2 - NA CIRANDA DA PESQUISA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Figura 3: Comunidade de Tomé Nunes. Preparo de vestimentas para o maculelê. Fonte: www.caetite.ba.gov.br, julho de 2009.

É importante dizer que o trabalho de pesquisa que realizei não se apresentou como uma trajetória simples de ser percorrida. Ao contrário, se enveredou por caminhos que, por vezes, me afrontaram, por vezes, me alegraram causando uma certa desorientação das "certezas" que, até então, me orientavam. Desde que fui aprovado no mestrado, tinha certo que queria pesquisar o currículo da escola da comunidade quilombola de Tomé Nunes. Marcado pelas inquietações da minha trajetória pessoal acrescidas as angústias em querer tornar o "meu lugar" melhor, sempre apostei na educação como agente propulsor de mudanças.

Nesse sentido, entre os percursos metodológicos que poderiam ser percorridos, optei pela abordagem qualitativa por apresentar possibilidades e caminhos que melhor se adequam aos objetivos da pesquisa.

A escolha do método adotado para realização da pesquisa se faz de fundamental importância para que o pesquisador possa de fato alcançar os objetivos propostos na pesquisa e requer um planejamento adequado considerando a imersão a campo, os instrumentos de coleta de dados, a aproximação do local e sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, Ludke (2011), aponta a metodologia como o percurso que levará o pesquisador a conhecer sua realidade de estudo. Dessa forma, a pesquisa é conduzida através de um conjunto de estratégias de investigação que se dão a partir do contato do pesquisador com os dados da realidade pesquisada.

De acordo com André (2013, p. 97) as abordagens qualitativas concebem "o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por elas transformados". Portanto, se insere em uma trajetória cíclica que tem como foco a realidade complexa e contextualizada.

A pesquisa qualitativa se solidifica nas ciências sociais por permitir ao pesquisador um novo olhar sobre o fenômeno pesquisado. A investigação não se configura em preocupar apenas com o estrutural (princípios, leis e generalizações) mas busca compreender - não apenas explicar - de forma subjetiva e ampla os elementos que desperta o olhar do pesquisador (GODDOY, 1995).

Diante disso, o pesquisador tem por função mergulhar nesses contextos explorando-os ao máximo, permitindo ensinar e aprender com a realidade pesquisada, buscando captar na subjetividade dos sujeitos respostas para suas indagações. Nessa perspectiva, corroboramos com Goddoy (1995, p. 21), quando argumenta que: "(...) um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre, devendo ser analisado numa perspectiva integrada, para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas". Durante o desenvolvimento da pesquisa, optei por instrumentos de coleta de dados que me permitisse uma melhor compreensão da realidade pesquisada. Nesse sentido consorciei alguns instrumentos de coleta de dados: grupo focal, entrevista semiestruturada e observação participante.

2.1 – Roda de conversa como técnica de coleta de dados

Na busca pela compreensão da técnica de coleta de dados Roda de Conversa, os trabalhos de Moura & Lima (2014), Melo & Cruz (2014), Gatti (2005), entre outros[2], serviram para orientar o percurso e contribuíram para localizar a Roda de Conversa, como importante e valioso instrumento de pesquisa.

Neste sentido, MOURA; LIMA (2014. p.101) definem Roda de Conversa como "método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo". Para além disso, essa técnica proporciona uma

[2] Purificação (2015), Silva (2014)

significativa interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, por apresentar as mesmas características de entrevista em grupo (MELO; CRUZ, 2014).

Alguns dos objetivos mais significativos proporcionados pela Roda de conversa se insere no contexto da socialização de saberes, beneficiando a troca de experiências entre seus participantes favorecendo assim a construção de novos conhecimentos (MOURA; LIMA 2014). Ainda segundo os autores a Roda de conversa alcançaram as pesquisas educacionais a partir da própria escola, "A Roda de Conversa chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais" (MOURA; LIMA, 2014. p.102)

Importante destacar que a Roda de Conversa se destaca enquanto técnica de pesquisa por permitir o pesquisador captar, nas trocas grupais, elementos subjetivos que somam ao discurso, possibilitando um melhor rigor no processo de tabulação dos dados, pois somam ao discurso dos participantes do grupo os aspectos subjetivos como, emoções, gestos, posturas entre outros.

Para a realização da Roda de conversa algumas características devem ser levadas em consideração como local de realização do grupo, interesse das pessoas em participar, elaborar um roteiro para condução do grupo, deixar a discussão fluir sem muita interferência do mediador, buscar formas criativa de voltar para o tema da discussão, quando os participantes saírem do fogo do grupo, dentre outras dimensões a se considerar. (MELO; CRUZ, 2014).

Ao realizar A Roda de Conversa com os profissionais da escola, decidi não envolver apenas os professores, mas todos os profissionais da escola (merendeiras, faxineiras e professores), pois todos compartilham a experiência - de uma maneira ou de outra - de estarem envolvidos nos processos educativos. Importante acrescentar que a trajetória escolar de todos os participantes do grupo se iniciou na escola estudada.

Essa característica dos participantes da roda apresentarem trajetórias em comum é uma preocupação relevante na hora de montagem da Roda de conversa. Após delimitar os participantes dessa primeira roda, de imediato fiz o convite a cada um, ressaltando a importância da participação de todos nesse momento de construção coletiva. De forma muito cordial e amigável todos as pessoas se prontificaram a participar e contribuírem. Assim ficamos com o primeiro grupo fechado com sete pessoas, sendo elas: dois professores, uma merendeira, quatro auxiliares de serviço geral.

Para realização da Roda de conversa busquei privilegiar o dia e horário que

melhor se enquadrasse na agenda dos participantes da pesquisa. Porém, tive uma rica surpresa, pois eles pediram que eu marcasse o dia e horário que todos compareceriam. Esse fato, aponta para a importância de desenvolver a Roda de Conversa com pessoas que realmente estejam interessadas em participar da pesquisa (MELO; CRUZ, 2014).

Tive o cuidado de organizar o local com cadeiras dispostas em torno de uma mesa, assim todos os participantes podiam se ver e interagir de forma descomplicada e espontânea. Com o consentimento prévio das pessoas envolvidas, gravei todas as sessões desenvolvidas. Assim que os participantes se acomodaram em suas respectivas cadeiras, expliquei os procedimentos da roda: primeiro sobre minha participação no grupo, (pesquisador/ mediador), para em seguida explicar o tema que iríamos abordar e discutir. Após a confirmação de que todos haviam entendido os procedimentos e regras, dei início fazendo a primeira pergunta baseada um roteiro elaborado com antecedência.

Como a composição do grupo formado foi heterogênea, ou seja, integrado por professores, merendeira e faxineiras e tendo como temática de discussão a educação, mais especificamente, o currículo escolar, assumi o risco de a discussão ficar direcionada apenas aos professores. No entanto, para contornar essa situação, pedi a todos que relembrassem seus processos de inserção no âmbito escolar e buscassem relacionar com os dias de hoje. Com isso, a participação da maioria foi alcançada e ficou evidenciada uma dimensão comum entre os participantes, percebendo-se similitudes em seus processos de escolarização.

Com isso, construímos um ambiente de confiança onde todos se expressaram sem preocupações. Com essa sintonia no grupo seguiu a participação de todos, proporcionando estabilidade para que pudesse inserir questões que julguei serem mais complexas[3].

2.2 - Observação participante

Para compreender o panorama geral do campo de pesquisa de forma ampla, recorri à observação participante enquanto um instrumento considerado muito adequado, pois

[3] Por momentos os participantes perderam o foco do tema - acredito pelo motivo de que em alguns momentos os integrantes recordarem parte de sua infância escolar e queriam registrar fatos significativos para seu contexto - desta forma, sem ser impositivo, inseria questões que os possibilitasse voltar ao tema do grupo.

reafirma o contato direto com a realidade pesquisa, como é requisitado. Para tanto, segui a compreensão defendida por Marconi & Lakatos (2011) quando a definem como uma técnica pelo qual o pesquisador entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, se integrando e envolvendo-se com ela. Com isso, permite uma aproximação com os sujeitos da pesquisa e ajuda a desvendar os fatos, contradições, prejulgamentos, conhecendo o ponto de vista do outro, enfim, buscar os sentidos e significados da ação dos observados.

Ressalto que durante o processo de observação, busquei sempre um olhar desarmado de conclusões precipitadas e despreocupado em influenciar no cotidiano escolar, pois como coloca Minayo (2008), o pesquisador interfere no contexto, apenas pelo fato da sua presença. Assim era comum durante o processo de observação, interagir nos processos de ensino aprendizagem como um todo.

Por ser uma figura conhecida no espaço escolar, a minha presença não suscitou questionamentos por partes de professores e estudantes, provocando minha participação em debates e dinâmicas ocorridas em horário de aula, ou seja, não havia um estranhamento da minha presença, por razões de já conhecer antes os educadores, e estudantes. Portanto, na compreensão desses sujeitos, não teria sentido estabelecer um comportamento frente a mim como se fosse para alguém desconhecido.

Deste modo, o meu comportamento e reação para tal situações não cabia dentro de uma formatação. Busquei diante dessas provocações a interação, aproximando-me desses sujeitos de forma natural, para que assim, enunciassem questões que, muito provavelmente, não seriam levantadas nos grupos focais. Exemplo disso, foi a preocupação da comunidade escolar com o espaço de socialização para os estudantes. Devido a escola estar localizada em um espaço de grande movimentação de veículos e em alguns momentos colocando a segurança física dos estudantes em risco, à comunidade escolar optou por cercar o espaço com uma tela, para isso contou com a participação dos pais no que se refere a mão de obra. Porém, esse fato desagradou os estudantes, por ficarem com o espaço reduzido para socialização. Nesse sentido os estudantes sempre me abordavam para reclamar da insatisfação.

Como tive liberdade e consentimento da parte dos professores da escola, ampliei minha interação com os estudantes, proporcionando espaços de socialização com apresentação de filmes seguido de debates, assim como realização de bingos, nos intervalos das aulas (prática que já era comum antes da minha inserção). E até tomando conta da turma em pequenos intervalos de tempo. Dito de outro modo, a observação

participante me levou a mergulhar na realidade pesquisada, me proporcionando rico aprendizado e experiências para além do escrito.

2.3 - Entrevistas Semiestruturadas

Durante o processo de coleta de dados também fiz uso da entrevista semiestruturada, somando ao grupo focal e observação participante no intuito de desnudar em amplas abordagens a realidade pesquisada.

Nesse sentido, em conformidade com Minayo (2005, p. 91) a entrevista semiestruturada é compreendida como "aquela que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem prender à indagação formulada".

Assim, busquei elaborar um roteiro de entrevistas para cada segmento pesquisado, a saber; as primeiras professoras da escola, os professores atuais, merendeiras, pessoal da limpeza e lideranças do quilombo. Sempre privilegiando, no roteiro, aspectos que atentassem para as questões centrais e relevantes a pesquisa.

No intuito de deixar que essas informações circulassem - já que valiosas à pesquisa - busquei, em alguns momentos fugir do aprisionamento imposto pelo próprio roteiro, e deixei o entrevistado livre para que ele/ela próprio construísse o roteiro de entrevista, enunciando assim aspectos importantes, que por vezes, não estava contemplado no roteiro.

Importante salientar que no processo de realização das entrevistas, foi necessário um agendamento prévio com cada entrevistado, verificando seu interesse e disponibilidade de participar do processo. Mais uma vez fui privilegiado pelo fato de ser da comunidade e as pessoas confiarem no trabalho. Todas as pessoas solicitadas se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

As entrevistas me forneceram um importante acervo para entender como surgiu o quilombo Tomé Nunes, as principais lutas travadas em torno da manutenção do território, assim como, a organização política religiosa e cultural da comunidade. As narrativas das entrevistas me direcionaram também para entender a luta da comunidade para efetivação/construção da escola no quilombo Tomé Nunes.

.

3 - QUILOMBO TOMÉ NUNES - HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE UM LAR

Figura 4: Maria Dias, Liderança do Quilombo Tomé Nunes.
Fonte: www.caetite.ba.gov.br, julho de 2009.

"Às vezes me chamam de negro
Pensando que vão me humilhar
Mas o que eles não sabem
É que só me fazem lembrar
Que eu venho daquela raça
Que lutou pra se liberta
Que criou o maculelê
Acredita no candomblé
Que tem o sorriso no rosto
A ginga no corpo e o samba no pé...
(Carolina Soares)

Tomé Nunes, ou ainda: Comunidade de "Tomé Nunes" "Povo de Tomé Nunes" - são expressões corriqueiras tanto na comunidade quanto nos municípios vizinhos, ou seja, além da denominação designar o lugar, também designa o povo (PINHEIRO, 2014).

A expressão quilombola de Tomé Nunes é mais recente e aos poucos passa a fazer parte do dia-dia da população, assim, ao longo do texto trarei as três expressões, todas elas se referindo ao mesmo local. Respeitando assim as formas que as pessoas da comunidade utilizam para se referir ao lugar.

Tomé Nunes, localiza no município da cidade de Malhada, centrado na Mesorregião do Centro-Sul Baiano e na Microrregião de Guanambi. Limita-se com Bom Jesus da Lapa, ao Sul com Minas Gerais, ao leste com Iuiú, e ao Oeste com Carinhanha e Serra do Ramalho (IBGE 2014). A história da cidade de Malhada-BA, nos conta que seu nome está relacionado a ao fato de ter sido ponto de encontro de tropeiros, que se deslocavam de Minas Gerais vindos do Centro Oeste do país.

A comunidade quilombola de Tomé Nunes localiza-se a 12 km da cidade de Malhada, sendo parte desse percurso de estrada asfaltada e uma parte de estrada de chão, que começa na entrada da comunidade. Em relação a economia do município tem destaque a agricultura pelas lavouras de mandioca, feijão, milho, sorgo e algodão. A pecuária de leite e corte também fazem parte, além das atividades pesqueiras com a presença do Rio São Francisco na região.

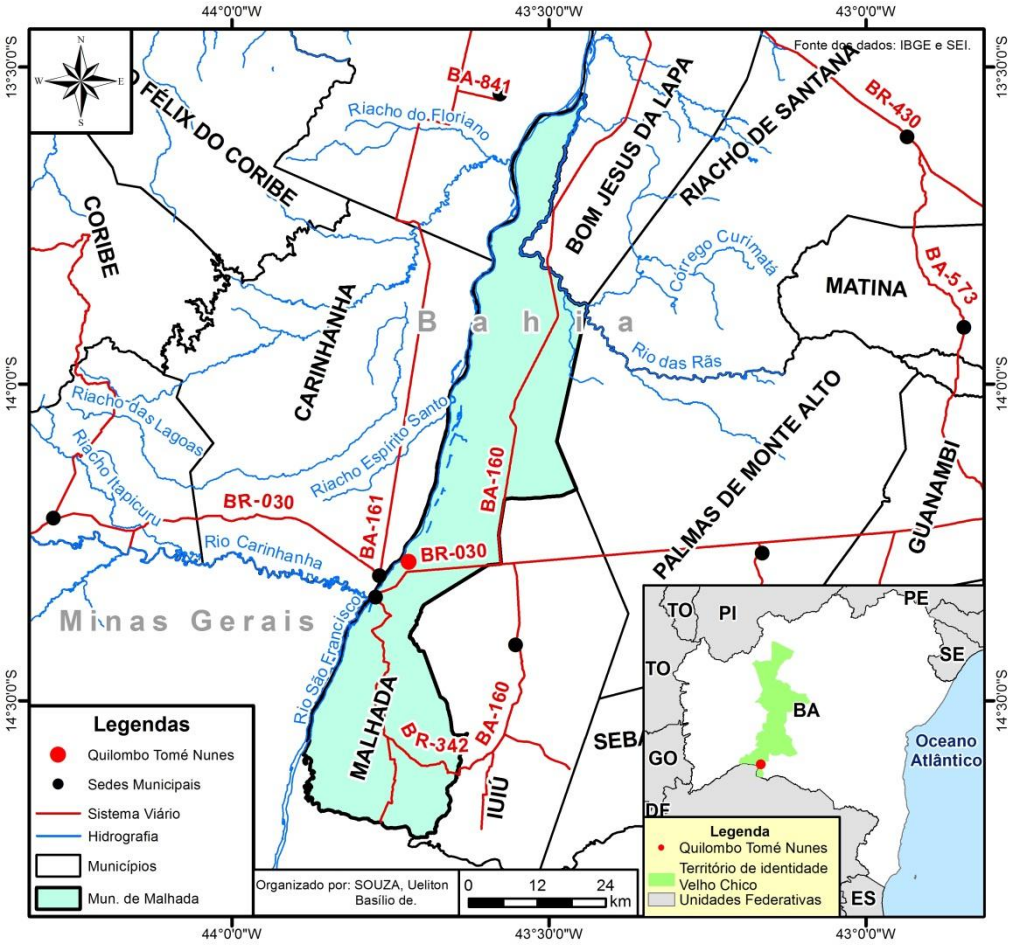


Figura 5: Mapa com a localização geográfica de Tomé Nunes
Fonte: Weliton Básilio, 2017

Dentro do território de Tomé Nunes há 107 casas, com uma população de aproximadamente 500 pessoas[4]. Porém, esses números não refletem a população total da comunidade, dado ao número de pessoas que migram para o sudeste do país, em função da pouca oportunidade de trabalho na região.

Segundo Pinheiro (2014), o território considerado tradicional compreende uma extensa área, inundável periodicamente pelas cheias do rio São Francisco, e por terrenos não inundáveis, chamados de Tabuleiros ou Alto, pelos moradores. Esses Tabuleiros ou Alto, servem de refúgios para a população durante as enchentes do rio. Quando ocorrem as enchentes, as águas do rio investem vários quilômetros, chegando a encobrir plantações e casas, nas enchentes maiores, fazendo com que os moradores tenham que mudar para os terrenos mais altos. A última enchente que culminou com a transferências dos moradores para locais mais altos, ocorreu em 2006.

Nesse sentido, quando a água do rio recua, abandona inúmeras lagoas, ou berçários, os quais ficam bastante espécies de peixes, que ganham peso até serem liberados na próxima enchente, além de servirem de alimento para a população. Também com o recuo das águas ficam para trás áreas agricultáveis, por isso é comum ouvir dos moradores que as cheias do rio São Francisco, são de muito sofrimento, mas também de muita fatura.

Algumas subdivisões podem ser percebidas no território de Tomé Nunes, sendo a divisão de Tomé Nunes de Dentro e Tomé Nunes de Fora as mais conhecidas. Tomé Nunes de Fora, tem-se acesso pela estrada da BR 030, já Tomé Nunes de Dentro fica localizado na área próxima ao rio, sendo entrada para quem navega pelas águas do Rio São Francisco. Os domicílios estão distribuídos por ambas as áreas, e a divisão se dá pela concentração de casa em ambos os lugares.

3.1 - Domicílios e Infraestrutura e organização

A maioria das construções da comunidade são de tijolo e alvenaria, apesar de algumas casas antigas construídas de barro ainda estarem em pé. Hoje, muitas dessas casas são utilizadas como depósitos, enquanto outras se deterioram sozinhas. Algumas casas foram construídas distantes umas das outras. Em outros casos, são erguidas

[4] Dados da agente de Saúde.

próximas, mas, em sua maioria, as casas possuem de dois a três quartos, com sala cozinha e banheiro, sendo que, em grande parte, com cerâmica ou piso de cimento batido.

Figura 6: Rua principal da comunidade Tomé Nunes.
Fonte: fotografia de Amilton Santos. Quilombo Tomé Nunes, Malhada/Bahia, fevereiro de 2019.

Algumas casas possuem uma composição familiar com mais de seis pessoas. Em outras com apenas duas - casal de idosos, cujos os filhos foram morar nos grandes centros. Ou seja, originalmente a maioria das famílias eram grandes, reduzem de tamanho, devido a migração na busca de melhores condições de vida. Como pode ser visto as casas são bem diversas, tanto na parte infraestrutura como na parte de composição familiar.

Os domicílios possuem água encanada vinda de um poço artesiano. A chegada da energia elétrica em 2004, substituiu os candeeiros e gás utilizados para a iluminação. A chegada da energia elétrica foi motivo de muita celebração na comunidade, pois se configura como uma mudança singular na dinâmica da comunidade. Hoje, basicamente todos os domicílios possuem aparelhos de tv, celulares, aparelhos de som - muitos com caixa amplificadas -, ferro de passar roupa, entre outros eletrodomésticos. Algumas casas contam ainda com o serviço de internet, oferecida por uma empresa da cidade de Carinhanha.

Os tipos de transporte utilizados pelos moradores são os mais diversos. É comum encontrar nos domicílios bicicleta, charrete, cavalo, carro, moto, ônibus, além dos barcos encontrados no rio. Não há uma distância vultosa entre as casas, roças e roçados, locais

de organização política (sede da Associação), lazer, embora poucas pessoas hoje façam esses trajetos a pé devido a maioria das famílias possuírem transporte automotivos.

Hoje a área agricultável de Tomé Nunes é bastante limitada, muito diferente da que era tradicionalmente ocupada pelos os antepassados, segundo os mais idosos. As roças estão espalhadas por todo o território ocupado. No período de chuva as plantações são realizadas nas partes altas (não inundáveis pelo rio), já no período da seca, as plantações são realizadas nas áreas onde o rio inunda, chamadas de vazante, que se forma ao longo do leito do rio São Francisco.

Figura 7: Rua principal da comunidade Tomé Nunes.
Fonte: RTID da comunidade.

O acesso às roças da vazante dá-se a partir do uso de barcos, já nas roças do alto se dão a partir da utilização qualquer transporte, inclusive a pé. Além das roças, existe também os quintais onde os moradores cultivam ervas, frutíferas, hortaliças, mandioca doce, abóbora e até mesmo feijão, devido a facilidade de acesso a água. A distribuição de água ocorre por poços artesianos em pontos específicos da comunidade, além das cisternas que captam águas da chuva, instaladas pelo governo federal na esmagadora maioria das casas (PINHEIRO, 2014).

A comunidade quilombola de Tomé Nunes, conta ainda com uma escola com ponto de leitura, cantina, banheiros, sede associação comunitária, salão de dança Afro, uma igreja católica e uma evangélica, centro espírita, três bares e algumas casas de farinha a exemplo da apresentada imagem abaixo.

Figura 8: casa de farinha, processamento da mandioca.
Fonte: fotografia de Amilton Santos. Quilombo Tomé Nunes, Malhada/Bahia, fevereiro de 2019.

Em termos de organização política a comunidade se organiza por meio da Associação dos Pequenos Produtores de Familiares da Comunidade Remanescente de Quilombola de Tomé Nunes, que surgiu de uma ideia do ex-padre de Carinhanha, Vanderlei França Barbosa, em diálogos com a Amélia e Raimundo Alves irmãos que buscavam meios de organizar juridicamente a comunidade no intuito de reivindicar seus direitos. A associação foi criada em 1994 e seu Raimundo foi o primeiro presidente, as reuniões ocorriam embaixo de um pé de Jatobá chamado de dois irmãos, que leva esse nome por se assemelhar a duas pessoas abraçadas, segundo as histórias moraram ali.

O primeiro salão da associação foi construído em 1998 em um terreno doado por Dona Joanita e seu Raimundo Nonato. Apenas em 2013 foi construído um salão maior, que é usado para diversas atividades da comunidade, desde reuniões a festas. Para Dona Joanita, atual coordenadora, a associação é a "mãe do quilombo" por onde passa as decisões tomadas em âmbito coletivo.

3.2 - História de ocupação da comunidade com base na memória coletiva dos moradores

A origem da dominação do lugar e da comunidade tem vínculo com a existência do primeiro fazendeiro que viveu naquelas terras. Segunda as narrativas coletivas, Tomé Nunes foi o primeiro morador desse lugar e era um fazendeiro endinheirado que possuía

extensa criação de bovino, caprinos e ovinos. Porém, durante um período de grande enchente do rio, o fazendeiro perdeu todo o seu empreendimento. A grande enchente cobriu tudo.

Com o ocorrido, os mais velhos contam que, Tomé Nunes, pegou aversão ao lugar e decidiu colocá-lo à venda. Foi aí que Joaquim Criolo, "negro fugitivo das chibatadas do senhor", que morava na Barra da Parateca e, posteriormente se mudado para o Barreiro Grande, teve conhecimento da venda das terras e comprou.

Essa história é recorrente na memória coletiva do povo de Tomé Nunes. Sempre que é contada, seus elementos centrais eram recorrentes. Como podemos evidenciar na fala de dona Maria da Conceição[5], mais conhecida na comunidade como Mãe véia, uma das lideranças religiosa da comunidade.

> O meu pai falava assim... Joaquim Criolo procurou por ele (Tomé Nunes) quando ele comprou "como é o nome desse lugar" ele disse: "coloca meu nome e sobrenome". O homem chamava Tomé e o sobrenome Nunes e o lugar ficou com o nome de Tomé Nunes em homenagem ao primeiro morador (Dona Maria da Conceição, dezembro de 2018).

As narrativas dos moradores mais antigos do quilombo, sempre apontavam para a figura de Tomé Nunes como o primeiro morador. Porém, não se sabe ao certo se Tomé Nunes era negro, mas muitos afirmam que sim. Não se sabe também ao certo se Joaquim Criolo era liberto. Os mais velhos afirmam é que ele tinha bastante dinheiro.

Segundo Pinheiro, (2014) a partir da origem da comunidade e da chegada de Joaquim Criolo, ideia de existência de uma terra de muita fartura, com grandes áreas de plantio com muita quantidade de alimentos do peixe a farinha é recorrente na memoriaa coletiva dos moradores. Porém, décadas mais tarde, com a passagem de supostos engenheiros, encarregados de medir e intermediar a emissão de documentos da posse da terra, dá início a sequência de eventos que culminaram na expropriação do território uma narrativa que é muito presente na memória de Dona Joanita[6], Presidente da associação da comunidade.

> Essa terra aqui de Zu (fazendeiro), foi perdida assim... os mais velhos contam assim: na época veio um engenheiro um tal de Dr. João para medir as terras.

[5] Maria da Conceição do Rosário, conhecida como "Mãe veia", "Mãe Maria" ou "Dona Maria" nasceu no quilombo Tomé Nunes, tem cerca de 81 anos, é reconhecida como uma das principais guardiãs da memória da comunidade. Ela também é líder do centro de umbanda e o do Reis de Caixa. Também é líder religiosa e considerada a matriarca do quilombo

[6] Joanita Dias de Brito, foi por muitos professora leiga na Escola Municipal Senhor do Bonfim. Hoje exerce a função de presidenta da Associação dos Pequenos Produtores familiares da Comunidade Remanescente de Quilombo Tomé Nunes. Exerce o cargo de Agente municipal de saúde na comunidade e nas comunidades vizinhas.

> Aliás, nesse pé de Jatobá ali tinha um sinal, onde ele marcou. Pois é. E aí tinha que ter o dinheiro para pagar a medição e o documento. A pessoa que tava morando ali tinha o dinheiro... se não tivesse perdia... porque nessa época quem morava ali era a bisavó de Nonato (esposo de dona Joanita). Era Dona Salustiana, que morava lá. E quem não tivesse o dinheiro para pagar o engenheiro, então outra pessoa tivesse o recurso pagava o engenheiro e ficava com a terra. Foi assim que aconteceu com a bisavó de Nonato, mãe de tia Josina. Então veio o engenheiro do Incra e como Dona Salustiana, não tinha o dinheiro para pagar o engenheiro, então veio Zé do Padre que tinha o dinheiro pagou e ficou com a terra (Joanita de Brito, entrevistada por PINHEIRO).

Pode-se observar, a partir dos relatos colhidos, que a perda das terras não se deu apenas pelo desconhecimento da população em relação ao direito de permanecer na terra, mas, também, por formas mais agressivas. Por exemplo: os mais velhos contam que os descendentes de Joaquim Criolo não tinham condições financeiras para cercar a terra que ocupavam. Ainda segundo Pinheiro (2014), os fazendeiros teriam cercado parte significativa do território ancestral limitando o acesso da população. Um dos principais fazendeiros costumava ser representado por um "encarregado" denominado César o qual tinha por função intimidar os moradores da comunidade, ameaçando soltar gado nas plantações cultivadas pelos moradores, como pode ser evidenciado na narrativa de Dona Maria e Dona Clara [7].

> De noite eles chegaram e abriram a cerca de fora, porque ela ficava bem fora, e soltaram a criação para baixo. Eles trouxeram muitos burros, muitos jegues, muitos bois, ouvi dizer que era pra mais 900 cabeças. Soltou tudinho aí. Até as casinhas de palha de coqueiro que a gente pegava lá na mata, que servia pra gente fazer os barraquinhos... até essas casinhas se acabaram. E esse terreno aí eu nasci lá, minha mãe nasceu lá, meu velho, o irmão de minha mãe. Tudo nasceu lá nesse terreno. E essa comunidade de Tomé Nunes foi tudo criado e trabalhava lá. (Dona Clara, entrevistada por PINHEIRO).

> Apareceu um homem, montado em uma mula, bem arriada. Mas o homem era o cão! Ele entrava de porta adentro, não dava bom dia pra ninguém "o que vocês produziram da terra?", "Ah, nós plantemos milho, plantemos feijão catador" [responderam]. Tinha muita mamona graças a Deus. [O homem] "vai me mostrar." A gente que é besta foi lá mostrar o homem, com medo do homem. Aí o homem pegou um bocado de gado que eu não sei de onde ele arranjou tanto zebu, e trouxe e jogou dentro dessa roça. Mas foi uma pipoca sozinha! Comeu tudo! O gado comeu toda a roça, deixou a terra limpinha. E pra acabar de inteirar, um dia ele chegou e falou assim "vocês não vão sair daqui não? Eu vou na beira do rio e vou voltar, quando eu chegar e achar vocês aqui, vou matar tudo! Eu: vixe Nossa Senhora do Céu. Aí eu disse ao meu marido que se chamava João, e ele "vamos embora". Apanhei o menino botei nas costas, apanhei uma coberta, joguei dentro de um saco e viemos para cá.

[7] Maria Clara de Oliveira, conhecida localmente como Dona Clara, ou "Tia Clarinha" uma importante guardiã da memória de Tomé Nunes, possui um vasto conhecimento de plantas medicinais, tem aproximadamente 83 anos.

> Chamemos comadre Isabel e Zé Pereira que era vizinho e viemos de noite. (Dona Maria da Conceição, entrevistada por PINHEIRO.).

A descrição do processo de perda de mais uma parte do território ancestral de Tomé Nunes, tem complicações significativa no quadro social, pois restringe o acesso da população a areais fundamentais para sua sobrevivência, ou seja, limita o aceso a áreas de plantio de pesca (lagoas) e criação de animais.

Na perspectiva de Pinheiro (2014), essas formas de expropriação do território implicaram com que Tomé Nunes tivesse, hoje, menos de um terço do território ancestral. Fazendo com que fique comprimido na estreita área compreendida entre as propriedades de Pedro Morais e do outro lado, a fazenda de Zú. Pode se ter uma melhor compreensão do território na imagem seguinte.

Figura 9: Imagem satélite com a delimitação do território do Quilombo Tomé Nunes.
Fonte: RTID da comunidade.

Percebe-se que na maior parte do tempo essas relações se mantiveram inalteradas. Foi a partir da interação de lideranças comunitárias com agentes externos, que a população se mobilizou para buscar o direito de permanecer no território e, desta maneira, resgatar parte do território que foi expropriado décadas atrás. Pinheiro (2014) aponta que os agentes da Comissão Pastoral da Terra (CPT) facilitaram o contato da comunidade de

Tomé Nunes, com organizações voltadas às questões quilombolas. Conforme nos relata Iracema[8]:

> A comissão pastoral da terra passou a acompanhar a gente. Eles nos acompanham, depois, nós passamos a ser acompanhados pela FETAG. Primeiro pelo CETA, depois pela FETAG. O pessoal por exemplo da FETAG, sempre fazia reunião aqui. Antes, esse pessoal da CPT, falava que a gente tinha de ter orgulho de ser negro, da nossa pele. Inclusive eles até falaram que nossa pele é resistente ao sol, que pessoas claras têm mais possibilidade de desenvolver câncer de pele mais rápido que negros. Eu por exemplo tenho orgulho de dizer que sou negra e que sou de uma comunidade remanescente de quilombos. (Iracema, dezembro de 2018).

É com base nesse apoio que a comunidade decidiu, coletivamente, solicitar o reconhecimento da condição de comunidade Quilombola junto a Fundação Cultural Palmares. A partir da carta de reconhecimento, emitida pela própria Palmares, em 2004, os fazendeiros começam a cercar todas as suas propriedades, de modo a dificultar ainda mais o acesso e circulação dos moradores da comunidade, além de dificultar a criação de gado. Nas palavras do Sr. Nonato[9]:

> A gente foi reconhecida pela Fundação Palmares, que saiu o comentário que nós tínhamos sido reconhecidos, pela fundação... antes, era um circo só, lá fora e aqui um circo só. Aí depois que eles ficaram sabendo que a gente tinha sido reconhecido, eles colocaram as máquinas para abrir os variante e dividir o terreno todo. Tanto que daqui até lá embaixo deve ter umas seis divisas. Nesse caso quando cortou em cerca não aceitou mais que o pessoal da comunidade soltasse criação dentro desse terreno.
>
> (...)
>
> Primeiro eles cercaram tudo em roda, depois de cercar tudo em roda, mandaram o pessoal, todo mundo tirar a criação de dentro pra fora. Quem não tirasse eles pegavam e botavam no curral e a criação ficava passando fome. Aí, o pessoal pra não ver a criação passando fome dizia, "então vamos tirar". (seu Nonato, entrevistado por PINHEIRO).

Porém, desta vez os moradores da comunidade, já compreendendo um pouco dos seus direitos, decidiram coletivamente a retomado do direito de acesso de circulação, para fins de criação de gado dos moradores da comunidade em áreas em poder dos fazendeiros. Esse fato gera nova instabilidades na relação entre comunidade e fazendeiros fazendo com que algumas lideranças da comunidade, sejam intimadas a depor judicialmente no fórum na cidade de Malhada-BA (PINHEIRO, 2014). Contudo, mesmo com as

[8] Iracema Dias de Brito, filha de Joanita Dias de Brito, foi por alguns anos professora da Escola Municipal Senhor do Bonfim. Atualmente vive na capital Mineira Belo Horizonte.

[9] Raimundo Nonato Neres de Brito, nasceu em 1956 conhecido por sua lida com o gado por ser vaqueiro, possui um profundo conhecimento acerca do território. Casado com Joanita Dias de Brito.

intimidações, a retomada do território é mantida e a comunidade continua acessar aquela parte do território.

A comunidade quilombola de Tomé Nunes é reconhecida localmente não apenas pela sua rica diversidade cultural, mas também pelos seus embates travados com o poder público no desígnio de adquirir seus direitos básicos e sobretudo por não aceitar imposições externas que venham modificar seus modos de vida. Um dos fatos mais marcantes para a comunidade foi a luta para obtenção da energia elétrica em uma das primeiras gestões do prefeito Valdemar Lacerda (Dezim), entre os anos de 1997 a 2000. Hoje é atual gestor do município.

Após a comunidade demandar da gestão municipal a implantação da energia elétrica nas residências da comunidade, a gestão reverbera que o único meio viável economicamente era mudar a configuração da comunidade. Assim, como as casas são distantes umas das outras, o único meio para implantação da energia elétrica seria colocar as casas dispostas umas próximas às outras, em formato de vila. De imediato essa opção foi descartada pela comunidade, pois compreendiam que essa ação desterritorializava a comunidade. Assim a localidade permaneceu sem energia elétrica até o ano de 2004, quando foi beneficiada pelo Programa do Governo Federal Luz para Todos.

No âmbito da educação essas relações se mantiveram latentes desde o processo de construção do atual prédio escolar. Seu Benedito nos informa das negociações realizadas com o poder público para usufruir do direito à educação.

> Nessa época eu era o representante daqui, Tomé Nunes... essa ai (escola), foi o finado Vicente (prefeito de 1977-1984) quem fez. Eu falei pra fazer um grupo aqui pra nós ele falou: eu faço, se você me ajudar na política e se eu ganhar eu faço. Eu disse: isso aí é mole pra nós, aí cheguei fiz a reunião com o povo, povo disse: não, se é de benefício para nós aqui nós acompanha você. Aí quando venceu a política ele ganhou, aí eu fui lá e conversei com ele. Aí ele: não coronel - ele me chamava de coronel - se eu prometi eu faço. Aí ele mandou fazer, mandou seu João, mas era uma sala só. Ai ele mandou mais seu João não me conhecia, chegou conversou com meu pai, ai meu pai mostrou o terreno, quando eu cheguei lá, que eu fui no dia pra roça, quando eu cheguei ele tava abrindo (planta do alicerce), eu disse: seu João o que o senhor tá fazendo aqui? Ele disse: vim fazer um grupo que Vicente mandou, eu disse: vai fazer o grupo é só essa salinha aí? Ele disse: é, eu disse: pode parar, pode ir embora, chega lá fala com seu Vicente que se pra ele uma sala aqui que eu agradeço, não faz não! Ai naquilo que nós tamos conversando ele (Vicente) chegou lá, desceu do carro e disse: e aí João como está? Ele disse: aqui não tá bom não, seu Ermelino chegou aqui e embargou, disse que se fosse pra fazer uma sala só, que pudesse ir embora. Aí ele disse (Vicente) E aí coronel, como é que você quer. Eu disse: é duas salas, porque essa sala aqui não cabe nem a metade dos meninos. Ele disse, uai coronel, aqui tem esse bocado de menino assim? Eu disse: ah! É só dá um grito aqui, dizendo que o senhor trouxe bala doce que aparece menino de todo lado. Aí ele disse, então João faz como ele quer, as duas salas. (seu Benedito, dados de campo).

Mesmo a educação sendo considerada um direito de todos e dever do Estado e da família, garantido pela Constituição Federal de 1988, a narrativa enunciada pelo Seu Benedito demonstra a necessidade de a comunidade valer-se do período eleitoral para demandar o acesso a um direito básico. Essa ação é relevante em função do período, pois o acesso à educação básica nessa época era privilégio de poucos. Essa forma de lidar com as imposições deliberadas por entes governamentais leva a comunidade a criar estratégias de resistência e superar o caráter impositivo que cerca algumas instituições ao lidar com as comunidades localizadas no campo.

Esses movimentos acima descritos serviram de combustível para a comunidade buscar autonomia e alternativas diante da ausência de participação do poder público e, como podemos perceber, segundo a narrativa de seu Benedito, esse foi um fato comum nas gestões municipais.

> Para mim melhoria dentro da comunidade, não teve melhora não. Você conhece algum marco feito por prefeito depois de Geraldo Pedro (Prefeito 1993 – 1996) pra cá? Você conhece algum marco deixado por prefeito aqui dentro? E se acha que já não tinha condições do prefeito vir e fazer alguma melhoria para a comunidade dizer isso aqui foi na gestão de fulano (Seu Benedito, dados de campo).

Essa sensação de abandono por parte do poder público também ecoa no âmbito da escola. Foi rotineiro ouvir da comunidade escolar, professores, pessoal de apoio e dos próprios estudantes, além de reclamações sobre a ausência de acompanhamento da equipe pedagógica e também da gestão. Em entrevista realizada com a diretora geral das escolas do campo e com a coordenadora pedagógica do município, ambas lotadas na Secretaria de Educação, reconhecem que são ausentes e que deveriam acompanhar melhor, porém os trâmites burocráticos e a falta de um veículo as impedem de acompanhar melhor as escolas do campo no geral.

> Eu acho assim que nós poderia estar mais presente na escola. É a única coisa assim que eu acho que precisa é a gente está mais presente na escola. Eu sempre digo nas minhas entrevistas, que seria fundamental um carro apenas para educação do campo para estarmos mais presente, entendeu? Não um carro para a Secretaria de Educação mas sim para as escolas do campo, para a gente poder dar mais assistência pelo fato das comunidades serem distantes. Então isso dificulta nosso trabalho (Idália Magalhães, diretora geral das escolas do campo, dados de campo).

> As escolas de quilombo que a gente tem dado atenção são a de Pareteca e Pau´Darco, poderia dizer que até da rede toda. Tomé Nunes, por exemplo eu tive dei uma passagem em Tomé Nunes, não tive uma visita especificamente para poder olhar o andamento da escola em relação ao pedagógico, administrativo, sala de aula isso nunca foi feito (Taise Cristina, coordenadora pedagógica geral, dados de campo).

O empecilho de falta de aparato físico não justifica a ausência da equipe da secretaria da educação na escola Municipal Senhor do Bonfim, sendo que ela fica 12 km de distância da sede. Para além disso, a ausência na escola não opera apenas em questões relacionados a presença dos coordenadores, mas também em questões estruturais básicas, como nos relata o professor João Dias:

> Só pra te dar uma ideia, o ano retrasado (2017), quantas vezes as merendeiras não tiveram que levar coisas da casa delas para a escola. Ano passado tomou emprestado de outras escolas. Aí eu te falo porque foi. Foi questão do estatuto da escola que estava atrasado, ninguém da secretaria avisou que o estatuto estava atrasado (...) tudo isso vai atrasando (professor João Dias, dados de campo).

O professor Liobino Dias, também menciona sobre as implicações causadas pela ausência de um acompanhamento da secretaria de educação nas atividades da escola.

> Primeiro tem que partir da gestão mesmo. Primeiro começar as aulas com merenda escolar, tem vez que aqui a gente leva dois meses, soltando nove horas às crianças porque a merenda, no tempo de fazer a licitação no tempo certo não faz, deixa pra fazer depois que a escola abre, as escolas começam sem merenda escolar, é um problema grande. Outra parte, nunca cumpre o calendário do ano letivo, eles fazem isso, faz aquilo mais quando não abre atrasado a escola é ... quando chega no final do ano reduz uma ou duas semanas sem aula. A merenda falta no começo da escola, quando chega final do ano essa merenda torna a faltar. Se as aulas terminam dia 12 de dezembro, quando chega 12 ou 10 de novembro se a merenda acabou, pronto a partir daí você não consegue mais merenda para terminar o restante dos dias. Então a gestão influência sim nesse setor assim (professor Liobino Dias, dados de campo).

Todas essas questões evidenciadas pelos professores, denunciam as implicações proporcionadas pela falta de relação mais próxima entre a secretaria de educação e a comunidade escolar no intuito de proporcionar aos sujeitos uma educação escolar mais consolidada. E nesse sentido, percebi um distanciamento entre a fala da diretora das escolas do campo e a prática em si.

> Sempre que o dinheiro do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), entra a gente compra os materiais que estão faltando, tudo a Secretaria de Educação disponibiliza (...) a merenda é levada a cada 15 dias, tem um carro específico para levar (...) merenda a gente sempre manda, material a gente não deixa faltar é só eles pedir (Idália Magalhães, diretora geral das escolas do campo).

As imprecisões encontradas entre os relatos dos professores e o da diretora das escolas do campo demonstra a ausência de diálogos entre as partes envolvidas e tem se constituído em elementos geradores dos principais empecilhos encontrados pelos professores ao desenvolver seus trabalhos.

Apesar de toda uma história de sacrifícios, conflitos e penalizações, Tomé Nunes é visto localmente como um lugar de tranquilidade. Para as lideranças, à custa de muita

mobilização, a comunidade vive relativamente bem, porque não abandonou sua tradição de plantar, de criar, de dar continuidade a seus costumes e crenças, passadas de geração a geração. E vislumbram na demarcação territorial, a perspectiva de manter e garantir a reprodução física e cultural de seu povo.

4 - EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ESCAVANDO O SOLO

Figura 10: Cantina da escola Senhor do Bonfim.
Fonte: fotografia de Amilton Santos. Quilombo Tomé Nunes, Malhada/Bahia, fevereiro de 2019.

Por mais que no âmbito legislativo, desde a Constituição Federal de 1988, a educação tenha sido tratada como "direito de todos e dever do Estado e da família, (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Na prática nem todos os segmentos da sociedade brasileira tiveram acesso a esse direito sem que houvesse muita luta.

No caso das comunidades quilombolas - que por muito tempo ficaram invisíveis aos olhos do Estado brasileiro - essa luta pela educação se tornou ainda mais intensa, restando aos próprios moradores dessas comunidades a iniciativas de inserir em seus territórios a educação escolar. É importante destacar que é a partir das organizações dessas comunidades que avanços no âmbito legislativo ocorreram (e ocorrem).

Nesse sentido, as organizações dessas comunidades desempenharam um papel importante ao demandarem do Estado brasileiro a elaboração e implementação de

políticas educacionais específicas para comunidades quilombolas, tendo destaque nesse processo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ), entre outras organizações estaduais e municipais.

Diante desse cenário, evidenciamos que, a partir de 2003, mudanças significativas no plano das políticas públicas ocorreram, sendo que uma das primeiras ações nesse sentido foi a alteração ocorrida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) que sofreu modificações impostas pela Lei 10.639/03, tornando obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana em todas as escolas do país.

Com a publicação da lei 10.639/03, cresceu o debate sobre uma educação contextualizada para os quilombos e, em 2009, ocorreu a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação. Outra importante medida tomada pelo Estado foi estabelecer a inserção da educação escolar quilombola no contexto nacional como modalidade da educação básica no ano de 2010 (CONAE, 2010).

A partir daí se instaura no cenário nacional uma discussão sobre a construção de diretrizes curriculares específicas que dialogue com as dimensões históricas, políticas, sociais e culturais dessas comunidades. No âmbito legislativo a promulgação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola a (DNCEEQ) no ano de 2012, considerada uma das principais conquistas pelos povos quilombolas no âmbito da educação escolar.

As diretrizes singularizam por incluírem a educação escolar quilombola definitivamente no cenário das políticas governamentais, impulsionando também o surgimento de escritas acadêmicas que versam sobre a educação escolar quilombola. É importante destacar que não esperamos que com a promulgação das diretrizes os problemas da educação quilombola se resolvam por si, pelo contrário, entendemos que mesmo que ocorresse sua implementação de acordo com o texto, ainda assim existiriam lacunas a ser preenchidas na educação escolar quilombola.

Por outro lado, as diretrizes suscitaram um amplo debate sobre a educação escolar quilombola, fazendo com que tais discussões adentrassem as comunidades e escolas quilombolas, por meio das organizações quilombolas, e sobretudo pelos pesquisadores que adentram essas comunidades no intuito de aprofundar o conhecimento dessa temática. Muitas dessas comunidades passaram a ter esse conhecimento, na medida em que pesquisadores desenvolveram suas respectivas pesquisas nesse campo.

Em termos de caminhada histórica, pode-se dizer que a educação sempre esteve como demanda nas pautas de luta das comunidades quilombolas, e para se alcançar a

materialização da educação escolar nos territórios foi, e é, necessária muita luta, organização e determinação por parte dos povos dessas comunidades. De forma isolada, muitas comunidades quilombolas buscavam meios para garantir o ensino das primeiras letras aos seus moradores. É comum ouvir nas narrativas dos mais velhos, como se deu o início do processo de escolarização em suas respectivas comunidades. Elas invariavelmente ressaltam a precariedade das estruturas físicas onde ocorreram as primeiras aulas. Locais como: debaixo de árvores, em poleiros de galinhas, em paios improvisados, na casa do/da professor/a, casa de taipas, dentre outros, são espaços recorrentes nas narrativas das pessoas mais velhas

Tais posturas evidenciam os sacrifícios que foram depreendidos em prol da educação escolar, sublinhando a importância atribuída à educação escolar no/para o quilombo. Saber assinar o próprio nome ainda é visto como forma de orgulho pelos mais velhos dessas comunidades.

As histórias vivenciadas pelos moradores de uma determinada comunidade, soma a história vivenciada por outras, mobilizando um maior engajamento e organização para demandar do Estado a educação. A luta pela educação soma a outras pautas já existentes como terra e território impulsionando ainda mais a organização dessas comunidades.

As primeiras organizações formais das comunidades quilombolas se deram no estado do Pará, no Primeiro Encontro de Raízes Negras, ocorrido no ano de 1985. Um ano após, ocorre no Estado do Maranhão, o Primeiro Encontro das Comunidades Negras Rurais do Maranhão em 1986 (ARRUTI, 2008). Daí por diante outros estados e municípios também intensificaram as organizações no intuito de reivindicar seus direitos territoriais garantidos no artigo 64 ADT/88, tarefa essa que exigiu mais organização das comunidades quilombolas. Em 1994 foi realizado, no Estado do Maranhão, a Articulação Nacional Provisória das Comunidades Remanescentes de Quilombo (ANCRQ), que passa a cobrar do Estado o projeto de lei para regularizar o referido artigo (ARRUTI, 2008). Hoje as comunidades quilombolas são representadas a nível nacional pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). No Estado da Bahia são representadas pelo Conselho Estadual das Comunidades e Associação Quilombolas do Estado da Bahia (CEAQ). A nível de território, Tomé Nunes é representado pela Central Regional Quilombola (CRQ) com sede em Bom Jesus da Lapa.

Importante salientar que a organização dessas comunidades se deu no primeiro momento a partir das questões territoriais. É a partir das lutas em prol da terra e território

que outras demandas surgem e se tornam pautas de lutas dessas comunidades. É nesse cenário de reivindicações e organização que ocorre um ponto de inflexão na luta por uma educação escolar contextualizada em seus territórios.

Organizadas, essas comunidades conseguiram significativos avanços no âmbito legislativo. Entre as conquistas mais significativas encontram-se as Diretrizes Nacional para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Essas diretrizes singularizam não apenas por colocarem o quilombo definitivamente como categoria político-governamental, mas por fornecerem uma certa autonomia pedagógica às escolas quilombolas, possibilitando a inserção dos saberes locais no âmbito do currículo.

Importante registrar que os anseio por uma educação escolar quilombola contextualizada com suas realidades e especificidades antecede a implementação de políticas governamentais para este fim. Citamos, como exemplo, o caso do quilombo do Mangal Barro Vermelho na Bahia, onde a comunidade travou disputas com o poder público para ter o controle pedagógico da escola do quilombo (OLIVEIRA 2001). As comunidades já cobravam do estado melhores estruturas físicas, formação para os professores, materiais didáticos, acesso à tecnologia e ter o direito às suas especificidades inseridas no espaço escolar (OLIVEIRA, 2013).

Porém, evidenciamos um significativo aumento das discussões em torno da construção das diretrizes curriculares específicas para educação escolar quilombola a partir do momento que alguns estados e municípios começam a pôr em pauta tais questões. Oliveira (2013), aponta três estados pioneiros: Bahia, Mato Grosso e Paraná, como os primeiros a construir condições didático pedagógicas para incluir as comunidades quilombolas.

Com a promulgação das diretrizes, surge a possibilidade das comunidades quilombolas oficializar em seus currículos a sua própria forma de organização, seus costumes, valores, tradições culturais locais e saberes, como pode ser evidenciado no próprio princípios das diretrizes em seu sétimo artigo:

> XVI -reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
>
> XVII -direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
>
> XVIII -trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

> XIX -valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração (BRASIL, 2012, p. 5).

Esse ponto de inflexão norteado pelas diretrizes dá autonomia para as comunidades quilombolas deixarem as marcas locais inseridas nos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando uma aprendizagem mais condizente aos modos de vida local.

Nesse sentido, o currículo se configura como elemento fundamental para contextualizar a educação escolar quilombola. Como podemos evidenciar no artigo 34 e nos parágrafos 1º e 2º

> 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 dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.
>
> § 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012, p. 13).

As determinações expressas nas diretrizes para a construção de um currículo quilombola visa sempre estabelecer uma articulação entre os saberes tradicionais locais e os saberes científicos, em todas as etapas e modalidades da educação escolar quilombola. Articular os diferentes saberes direciona para uma contextualização dos processos de ensino aprendizagem, operando em sentido contrário aos currículos hegemônicos, que em sua maioria, valoriza apenas o científico.

Um currículo construído nesse sentido constata o caráter interdisciplinar considerando os aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos que permeiam o cotidiano das comunidades quilombolas. Como podemos ler nos textos da DQNEEQ.

> VII -implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
>
> VIII -implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 6).

Em resumo, o currículo das escolas quilombolas necessita estar entrelaçado/ contextualizado as especificidades e demandas das comunidades quilombolas, juntamente com suas visões de mundo, seus saberes, histórias e cultura buscando sempre a garantia de uma educação de qualidade.

Assim, podemos localizar o currículo como um agenciamento de saberes, fazeres, leis, instituições que dão materialidade ao que chamo aqui de "pedagogia quilombola". Neste sentido, para além dos conhecimentos escolares que chegam às escolas por meio das políticas oficiais (âmbito nacional, estadual e municipal), existem os saberes locais, aqueles que circulam em nossos fazeres cotidianos (dimensão científico-cultural). Mas, para ensinar/aprender é preciso que sejam consideradas os modos pelos quais estes saberes/conhecimentos são ensinados (dimensão didática) e para que fins eles se destinam (dimensão política).

Dessa forma, a pedagogia quilombola se constitui pela possibilidade de articular essas três dimensões em suas práticas curriculares na perspectiva de incluir os saberes locais a partir de um fazer inspirado nos fazeres cotidianos comprometido com as lutas políticas dos povos quilombolas.

4.1 - Relação entre currículo, escola e cultura

O debate teórico conhecido como estudos culturais tiveram sua origem em 1964, na Inglaterra. Tendo como implicação básica a compreensão de cultura veiculada pelos britânicos, que segundo sua visão burguesa, a cultura estaria atrelada às grandes obras literárias e artísticas reservadas a um número restrito de pessoas, ou seja, a elite. Os estudos culturais questionam essa linha de pensamento, argumentando que a cultura, ou melhor, as culturas, devem ser entendidas como modos de vida, portanto, todos os grupos sociais à vivenciam (SILVA, 2010). A partir daí os estudos culturais se expandem para outros países, ampliando e diversificando suas discussões, contribuindo, inclusive, para o âmbito do currículo.

A emergência dos estudos culturais no âmbito do currículo se dá nos anos de 1980, aprofundando as discussões nos anos 1990, abordando o currículo e o conhecimento na perspectiva de artefato cultural, onde diferentes grupos buscam disputam suas respectivas visões de mundo (SILVA, 2010).

Desde então, as questões culturais passaram a ser mais recorrentes no debate teórico em torno da educação. Nessa acepção o currículo, nos estudos culturais, tem

privilegiado o entendimento que a escola não é apenas um local onde se transmite conhecimentos previamente selecionados e estabelecidos - onde os estudantes, de forma passiva, recebem tais informações de forma inconteste. Pelo contrário, remete a ideia de que as escolas são espaços vivos de interações diversas, conflitivas, atravessadas por relações de poder e que estão entrelaçadas pelas questões da sociedade em geral, mas, que também possui uma cultura própria.

Tais tensões vividas no ambiente escolar se desdobram em torno do currículo, tornando-o um espaço privilegiado de negociações, permeado por conflitos e disputas. Existem diversas compreensões de currículo no meio acadêmico. Concepções que entendem o currículo como seleção de conhecimentos científicos, como rituais pedagógicos e até mesmo como uma mera grade de disciplinas previamente selecionadas. Estas questões, apontam para a necessidade de explicitar com qual concepção de currículo operaremos nesse texto.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) trazem uma compreensão de currículo que mantém cumplicidade com a ideia de um currículo que não fique encerrado apenas no campo dos conhecimentos científicos. Ao contrário, assim concebido, o currículo passa a ser pensado como um campo de disputas por significados culturais onde as tensões sociais, simbólicas, culturais se interligam à raça, gênero, etnia etc. Dizem elas:

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

Esse entendimento de currículo nos aproxima da noção de cultura proposta por Stuart Hall quando afirma que:

> (...) variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (HALL, 1997, p. 17).

Vera Candau e Antonio Moreira, em seus estudos definem cultura como “o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27). Ou seja, concebem cultura como conjunto de ações que atribuem significados e que passam a ser compartilhados

socialmente. Portanto, nos remete ao entendimento de que as culturas não são puras e nem estáticas e, sim, que estão em contínuo processo de construção/reconstrução de significados.

Nesse sentido, o currículo das escolas quilombolas se inserem nesse implícito jogo de forças por buscarem meios para desconstrução da ideia de subalternidade, através de processos de negociação cultural que permitam a escola ser tanto espaço de produção/fortalecimento da cultural local, quanto um espaço para socialização da sua identidade étnica. O currículo torna-se assim, um tempo/espaço central para a expressão de costumes, saberes e visões de mundo que longe de serem homogêneos e consensuais, disputam significados capazes de darem sentidos a nós mesmos (quem somos?) e ao mundo.

Nesse sentido, deliberar sobre o currículo se configura também como elo importante para construção/socialização das identidades nos espaços escolares. Entendo a identidade cultural, na perspectiva de Stuart Hall (2011), em contextos históricos específicos, construídas por meio de discursos e práticas em constante processo de enunciação. Por consequência, as identidades não são fixas, mas, sim, sempre móveis e cambiantes. Assim, o currículo também pode ser compreendido como um artefato cultural que torna possível a construção/socialização dessas identidades cambiantes.

Desse modo, currículo, cultura e identidade estão diretamente implicados por estarem imersos em processos de lutas, negociações e conflitos. Pensando na perspectiva de uma pedagogia quilombola, o currículo deve permitir romper com o silêncio de grupos que foram marginalizados e invisibilizados ao longo dos tempos pela própria conjuntura do Estado. Escutar o subalterno quando fala, significar suas vozes, como nos ensinou Spivak (2010), se constitui num ato revolucionário capaz de romper com a lógica dominante prescrita nos e pelos currículos formais.

Pode-se dizer que, de modo geral, as escolas são orientadas por uma visão de mundo com viés eurocêntrico e desconsideram as lutas histórica das comunidades quilombolas, apresentando-as apenas como reduto de escravos fugidos, isolados e pobres construindo estereótipos inferiorizantes sobre elas. Esse tipo de estratégia tem excluído vozes e representações de grupos com trajetória de lutas e resistência à sistemas opressores.

Assim, acredito que no momento em que a escola se aproprie de outras formas de pensar os currículos e comecem a problematizá-los de maneira mais conectada com a realidade cultural das comunidades quilombolas. Pensá-los em todos os aspectos:

histórico, social, político, religioso, dentre outros. Só assim, poderão contribuir para a construção de sua emancipação histórica e de identidades em processos de construção/desconstrução, que sejam condizentes com a realidade dos estudantes, levando-os a se orgulharem da história dos seus antepassados e a aguçar o sentimento de pertencimento.

4.2 - Currículo escolar quilombola

As comunidades Quilombolas são vistas como símbolo de resistência ao processo de escravidão. Essas populações, apesar de perseguidas e invisibilizadas pelo Estado brasileiro, desenvolveram formas de se manterem ao longo dos tempos, ressignificando e preservando seus modos de vida, saberes, costumes.

No campo da educação, vimos uma constante luta para inserção dos saberes e de seus modos de vida no interior de suas respectivas escolas. Porém, o Estado com suas políticas de universalização da educação, orientados por bases curriculares que apenas valorizam o conhecimento de viés eurocêntrico, acabam por distanciar e excluir os saberes provenientes das realidades locais.

Mesmo diante de um cenário de dominação eurocêntrica de homogeneização política, econômica cultural, vemos as comunidades quilombolas se organizarem e lutarem para fugir a esse domínio, sobretudo, no campo do currículo. Tomamos, como exemplo, o caso do Quilombo Conceição das Criolas, onde a comunidade buscou incessantemente ter o controle pedagógico da sua escola (SILVA, 2011).

Pensar a educação escolar quilombola, nesse sentido, é entender que as escolas quilombolas são constituídas por restrições e possibilidades. A primeira, em relação aos mecanismos de controle impostos pelo Estado (BALL, 1997), e a segunda, oriunda da resistência e insubordinação dessas comunidades, que como evidenciamos sempre lutaram e lutam para terem a inserção de seus saberes, tradições e modos de vida nos seus respectivos espaços escolares.

Nesse sentido, Bhabha (1999) contribui para compreendermos que entre essas duas dimensões existem alternativas de negociações construídas em espaço/tempo próprio, ou seja, no “entre-lugar” onde as culturas negociam suas existências. Pensar a escola quilombola nesse sentido é vislumbrá-la em um espaço/tempo de negociações culturais, ou seja:

> (...) intensas e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. (CANDAU, 2011, p. 247).

Os saberes, costumes, modos de vida, das comunidades quilombolas estão distantes dos currículos formais das escolas quilombolas, suscitando a necessidade de (re)pensar possibilidades educativas que melhor reflitam as demandas dessas comunidades. Como pontua Givânia Silva;

> Pensar educação, portanto, com as comunidades quilombolas não é mesma coisa de pensar educação para as comunidades quilombolas; é pensar também que tipos de movimentos devem ser feitos na busca de um currículo escolar que trate de forma mais honesta a vida das comunidades quilombolas, suas manifestações, suas lutas, sua participação nos processos, inclusive a distância das mesmas da ação do Estado. (SILVA, 2011, p. 4).

E, acrescento a ênfase na necessidade da construção, no espaço escolar, de uma nova narrativa sobre as comunidades quilombolas, narrativa essa que as apresentem como são e estão no atual momento histórico sem essencializá-las ou construir estereótipos inferiorizantes. Ao reivindicarmos que nossas diferenças, enquanto povo quilombola, sejam respeitadas e priorizadas nos currículos, nos currículos das escolas quilombolas, não queremos em nenhum momento silenciar as histórias e diferenças de outros grupos que se encontrem nesses espaços. Ao contrário, queremos um diálogo efetivo de saberes.

Investir esforços na construção de práticas curriculares que respaldem tais questões é de fundamental importância, pois a cultura escolar dominante vem silenciando vozes e privilegiando o universal, o comum, o homogêneo, impossibilitando, desta forma, o respeito às diferentes formas de ver e viver no mundo.

Advogo ainda a favor do entendimento de que as diferenças culturais locais devam estar presentes no âmbito escolar, permitindo assim ao estudante um conhecimento sensato da realidade ao qual está inserido, possibilitando-o agir de forma consciente em seus respectivos contextos. Tais questões se apresentam em consonância com o entendimento de Vera Candau, onde autora ressalta que:

> Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa. (CANDAU, 2007, p. 24)

Não é difícil encontrar nas escolas quilombolas, currículos que por estarem desconexos com a realidade dos estudantes favorecem o deslocamento do vínculo de

pertencimento ao lugar, implicando, muitas vezes, na aversão do estudante ao local. Isso nos leva a entender que é urgente a necessidade de se pensar *com* (e não sobre) as comunidades quilombolas um currículo escolar que potencialize a participação consciente de seus sujeitos.

A ressignificação curricular das escolas quilombolas, no intuito de promover um diálogo com a história, saberes, cultura, costumes, modos de vida, somente será possível com a participação da própria comunidade, sendo protagonista desse novo pensar. Acredito que com o esse entendimento é que podemos dar passos significativos em direção à inclusão dos saberes quilombolas em conteúdos escolares e assim promover um diálogo epistêmico entre os diferentes saberes. Assim, não basta fazer uma inserção caricaturada dos saberes e cultura quilombola nos conteúdos escolares, se faz necessário saber *como* essas comunidades querem seus saberes inclusos no cotidiano escolar.

Entender a cultura quilombola, assim como os saberes que constituem essas culturas é de fundamental importância para romper com o silêncio que as marcaram ao longo dos anos e assim construir uma pedagogia quilombola engajada com o quilombo.

4.3 - Etnosaberes: contribuições para uma pedagogia quilombola

As contribuições trazidas por pesquisadores da área da educação (CASTILHO, S. e SANTANA, G (2019); FERNANDES, J (2016); MACEDO, S (2016), dentre outros) contribuem para nos fazer avançar na compreensão/construção de uma pedagogia quilombola materializada pelo diálogo entre os saberes, orientada por práticas pedagógicas aprendentes dos fazeres quilombolas, e engajadas politicamente a favor da justiça social.

Fernandes (2016), ao enunciar o conceito de etnosaberes, “com acento na pluralidade dos mesmos” vai remetê-lo a contatos culturais múltiplos que se constitui pelas diversas formas de agir sobre o mundo orientadas por diferentes maneiras de pensar, “mas que podem ter pontos de contato, (...) dado o caráter amplo e multifacetado das ações humanas na natureza, pelo viés da adaptabilidade das culturas” (FERNANDES, 2016, p. 58).

Este autor, chama-nos a atenção para a dimensão epistemológica do saber tradicional, afirmando que os saberes tradicionais partem do diálogo de saberes, sendo que,

> (...) nesse diálogo, há de se considerar que os saberes estão em contexto, ou seja, nesse diálogo é importante o sentir-pensar-fazer. Por isso, deve-se atentar para uma educação dos sentidos, de envolvimento do corpo, em atitude participativa e solidária, pois o aprendizado de alguns saberes se dá de forma coletiva, em visão holística. (FERNANDES, 2016, p. 58).

Apoiando-se em Glissant, Fernandes (2016, p. 59), situa os etnosaberes como processuais e relacionais. Não cabendo pensá-los como um sistema de pensamento encerrado em si mesmo, mas, antes, "justamente por estar em relação de oposição e complementação com os demais sistemas de pensamento, com os quais poderá constituir um pensamento de rastro/resíduo".

Em poucas palavras, trata-se de colocar em contato saberes oriundos de diferentes culturas como forma de desequilibrar os saberes hegemônicos, colonialistas, eurocêntricos para buscar colocar em pé de igualdade o sentir, o pensar, o fazer das comunidades tradicionais. Ou, como argumentam Castilho e Santana (2019, p. 47), ao se referirem aos etnosaberes nos currículos: "este referencial traz também em bojo a possibilidade de desconstrução do currículo eurocêntrico, racista e excludente, que tem se perpetuado como regra nos sistemas educacionais brasileiros".

Sidnei Macedo (2016), cunhou o termo de etnocurrículo como contraponto a ideia de que as construções curriculares devam ser feitas exclusivamente pelos especialistas e estudiosos da área, para valorizar a experiência dos atores sociais na perspectiva de construção de políticas culturais. De acordo com o autor, o etnocurrículo abre caminhos para descolonizar o currículo ao singularizar as experiências dos atores sociais como elemento formativo. O não reconhecimento das implicações dos atores nos currículos escolares, pode relutar consequências econômicas, sociais, psicológicas, além de produzir e reproduzir desigualdades.

Macedo (2014) defende a ideia de que "currículantes somos todos", o que, por um lado, desconstrói a noção canônica de que currículo deva ser elaborado somente por especialistas. Por outro lado, justifica a participação e o protagonismo das comunidades (Atos de currículo[10]) que, por muito tempo, se situaram às margens dos processos pedagógicos, sendo constantemente atribulados por concepções cristalizadas de currículos colonizadores tidos como hegemônicos.

[10] O conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes.

Nesse sentido, nota-se a relevância de pensar uma pedagogia quilombola à luz dos etnosaberes e dos "atos de currículo", pois as comunidades quilombolas inseridas em seus contextos propõem outras concepções e outro modos de fazer que contribuem para os processos formativos. Dito de outro modo, todos os sujeitos do quilombo estão diretamente ou indiretamente envolvidos nas questões do currículo.

> Em síntese, atos de currículo portam e criam etnométodos com os quais interpretamos e agimos tomando como interesse as "coisas" do currículo. Se quisermos compreender honestamente as práticas curriculares para qualquer fim prático, é fundamental partimos das suas indexalidades, descritibilidades, inteligibilidades e analisibilidades constituídas pelos membros, que no dia a dia do pensar/fazer educacional constituem suas "ordens" curriculares. (MACEDO, 2013, p. 430).

Esses segmentos em suas formas próprias de conceber o mundo, tencionam as visões hegemônicas de currículo, validando sua própria cultura e contexto sócio histórico como conhecimentos válidos para compor o currículo. Nesse processo, somente se estivermos conectados/as com suas práticas diárias é que poderemos compreender o fazer curricular desses segmentos sociais.

5 - ESCOLA DE TOMÉ NUNES: ESTUDAR NUNCA FOI UMA TAREFA FÁCIL PARA QUEM VIVE NO QUILOMBO TOMÉ NUNES

Figura 11: Quilombo Tomé Nunes, escola Municipal Senhor do Bonfim.
Fonte: fotografia de Amilton Santos. Quilombo Tomé Nunes, Malhada/Bahia, fevereiro de 2019.

O início da educação escolar na comunidade quilombola de Tomé Nunes, é marcado pela obstinação de um povo que percebendo a importância da educação, buscou a sua efetivação em seu território. Se deu a partir de iniciativa particular, com alguns pais contratando professores leigos (pessoas que sabiam ler, escrever e que tinham domínio das quatro operações matemáticas), para ensinar seus filhos. Nas palavras de Dona Izabel de Hercila:

> Comecei a trabalhar lá através, assim: tia Vitalina me chamou para dar aula para os filhos dela. Aí eu fui dar aulas para os filhos dela, só pra eles e ela me pagava, mas foi pouco tempo. Aí eu trabalhava casa dela, tia Vitalina. Aí depois já foi na escola né? Aí depois, passando um tempo o povo fez um grupo, de madeira aí cobriu, enchementiou, deixou tudo arrumadinho, mas era um salãozinho feito de taipa, de parede de taipa. Aí já foi Celsina que trabalhou, eu parei de trabalhar. (Dona Izabel de Hercila, janeiro de 20019).

A narrativa enunciada por Dona Izabel de Hercília, como é costumeiramente chamada na comunidade, evidencia de maneira minuciosa o início do processo de escolarização no quilombo Tomé Nunes, sendo uma das primeiras professoras. Sua fala se destaca em dois momentos, o primeiro sobre o protagonismo da senhora Vitalina, evidenciando a iniciativa particular no processo de educação de seus filhos, no segundo destaca a participação da comunidade na construção de um espaço para que as crianças pudessem frequentar a escola.

Uma outra narrativa que nos permite entender as primeiras iniciativas escolares em Tomé Nunes, nos é descrita por Raimundo Nonato, que apesar de não ser professor, demonstrou um amplo conhecimento sobre o início do processo de escolarização em Tomé Nunes.

> A mãe dela falava que se sentia humilhada assim, ela gastou tanto para a filha dela estudar, pra formar e quando ela chegava assim, via fia dela, lecionando debaixo de uma barraca de capim ciano... ela disse que dava tanto desgosto, que só não botou fogo nessa barraca porque era encostado na casa dela, se ela botasse fogo queimava a casa. (Raimundo Nonato, janeiro 20019).

A falta de estrutura física adequada, revelada na angústia da mãe, demonstra a ausência de participação do poder público da época, levando os pais a buscarem suas próprias maneiras de alfabetizar seus filhos. A narrativa revelada por seu Nonato, nos permite compreender também, que o processo de contratar professores particular para alfabetizar os filhos, não era caso isolado da senhora Vitalina. Porém, esse contexto nos leva a inferir que poucas pessoas sabiam ler ou escrever nessa época, pois nem todas as pessoas da comunidade podiam pagar para que seus filhos pudessem estudar. Percebe-se

também nessas narrativas que essas relações se mantiveram inalteradas por um bom tempo.

Durante o processo de coleta de dados, tomei conhecimento de outros professores (as) leigos (as) que atuaram na comunidade como seu Hermino Dias, pessoa de grande referência na comunidade, quando se envolve questões de aprendizado. É importante destacar que o ensino ministrado pelos professores leigos na comunidade, estava restrito ao conhecimento e habilidades que possuíam. Cada profissional construía o currículo a partir da sua inserção na educação formal, adquirida fora da comunidade e as suas experiências de vida, ou seja, o processo educacional desenvolvido pelos (as) leigos, não estava restrito apenas a alfabetização. Porém, somente a partir da institucionalização da educação pública que os professores leigos passaram a ensinar de 1ª a 4ª de forma sistematizada.

Essa característica de buscar professores para ensinar aos filhos, não é exclusividade do quilombo Tomé Nunes, nos trabalhos de Souza (2015), Oliveira (2011), Oliveira (2013) e, de forma mais específica, no trabalho de Purificação (2015), encontra-se a seguinte descrição:

> As denominadas mestras alfabetizavam em suas casas. Nos quilombos, algumas práticas curiosas são registradas pelos moradores ao relatarem que era comum, os pais buscarem instrutores/as para seus filhos aprenderem o "abc", a "cartilha", "as primeiras letras", ou a "leitura" como os quilombolas mais velhos preferem falar. (PURIFICAÇÃO, 2015, p. 93).

As iniciativas particulares de ensino, singularizaram os processos de escolarização da comunidade de Tomé Nunes, além disso, essas iniciativas possibilitaram a comunidade se unir, com o propósito de ampliar o acesso à educação a todos.

A descrição de Dona Izabel, evidencia a construção coletiva de um ambiente físico para desenvolver as atividades escolares e o início da participação pública no processo de ensino. Pois, houve uma negociação entre a comunidade e gestão municipal da época, onde a comunidade se torna responsável pela construção do espaço físico e a gestão municipal pela contração do/a professor/a e fornecimento da merenda escolar. Como podemos observar na fala de dona Izabel "A professora era pela prefeitura, era. Ai ele (prefeito) pagava, dava merenda escolar (...)" (Dona Izabel de Hercila, janeiro de 2019).

Essa configuração de participação mista - comunidade/poder público - nos processos educacionais da época, remete às considerações de Farias Filho, onde o autor faz referência a essa conformação.

> Eram escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, geralmente na casa dos professores, os quais, algumas vezes recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. (FARIAS FILHO, 2000, p. 144 *apud* PURIFICAÇÃO, p. 99).

Atrelado a esse processo de lutas e capricho, por parte da comunidade, é que a educação escolar em Tomé Nunes ganha, em 1971 - de forma leviana - a tutela do poder público, se configurando como educação pública, ou seja, a prefeitura começa a assumir algumas responsabilidades para que a educação escolar pudesse abranger todos estudantes da comunidade. Nesse período o poder público tinha a figura de Inácio de Souza Lima, como prefeito municipal.

A professora a ganhar o status de pioneira, nessa nova conformação de institucionalização da educação foi a professora Celsina Dias, indicada pela própria comunidade por já vir desenvolvendo esse trabalho e ser da própria comunidade. Infelizmente, não consegui localizar essa professora, por estar residindo no em Brasília – DF. Porém as informações prestadas nas entrevistas, me proporcionaram compreender um pouco de sua trajetória.

A professora Celsina, diferente dos que vieram depois dela, não era professora leiga, ou seja, possuía magistério, o qual conseguiu com muito trabalho e sacrifício de sua família. Muito referenciada nas entrevistas, a professora Celsina, contribuiu de forma significativa para a história educacional em Tomé Nunes. Na descrição de Dona Joanita, terceira professora a lecionar na escola pública da comunidade, podemos observar as dificuldades encontradas por Celsina, para desenvolver a educação escolar em Tomé Nunes. Em suas palavras:

> Na verdade, Celsina trabalhou na mesma medida minha, na época não tinha merendeira, não é, zeladora. Ela era quem fazia tudo com os alunos, então foi a mesma dificuldade, não tinha sala adequada, a bancada era de taba, enfincava as forquilhas e, era tudo de tabua. (Dona Joanita, janeiro de 2019).

Os relatos de Dona Joanita se mostraram bastante significativos para entender o processo de escolarização em Tomé Nunes, ao descrever sua trajetória, nos revela os percalços pelos quais passou para conseguir progredir em seus estudos.

> Eu comecei a trabalhar em 1981, fiz oitava série em 80, eu era professora leiga, aí eu casei em junho de 80, terminei de estudar, mas assim, a 7ª e 8ª série o finado Vicente (prefeito da época) deu uma bolsa pra nós. Nessa época era preciso ser... como assim, nois pegou intimidade com ele, então assim, ele considera eu mais Merita, como se fosse filha dele. E ai, ele conseguiu esse papel, em 79, teve a cheia em 79, ele deu esse papel para dar o finado Brás, que era uma bolsa, eu sei que gente tinha que ter um contrapartida dos pais e essa bolsa era a contrapartida. (Dona Joanita, janeiro de 2019).

Dona Joanita explicita os empecilhos de seguir os estudos depois da conclusão da 4ª série (atual 5º ano do ensino fundamental), na comunidade. Esses obstáculos e dificuldades, citados por Joanita, eram comuns a todos da comunidade, porém, nem todos tiveram oportunidade de conseguir bolsa para sequenciar os estudos. Isso me permite entender por que na comunidade a maioria das pessoas mais velha estudaram apenas até a 4ª série. Na oportunidade, respondendo sobre sua rotina na realização das aulas, dona Joanita, nos revela as dificuldades encontradas nesse processo.

> Nessa época, não tinha merendeira nem zeladora, a merendeira e zeladora era eu e os alunos. Não tinha fogão a gás, a gente tinha que pegar lenha no mato pra fazer a merenda, a gente tinha que buscar no Iuiu, com a cheia de 79, a sede foi para o Iuiu. Aí toda essa merenda, todo esse material vinha do Iuiu, aí gente tinha que ir buscar no Iuiu. Ai, eu tinha que dá conta é, de dar aula pra essa série, do ABC até a 4ª série, tinha que ter o tempo pra fazer a merenda. Aí como tinha já menina grande, eu dividia as tarefas, os meninos tiravam lenha e as meninas cada dia uma ajudava fazer a merenda, e eu ali assessorando. Mas assim era difícil, mas um difícil que dava pra gente levar, porque não podia ficar sem receber a merenda porque não tinha merendeira, porque a merenda era um incentivo para os alunos, era a complementação da alimentação dos alunos, né? E também não podia ficar sem dar aula porque não tinha quem limpasse a sala, então assim, depois que eu chegava, a gente ia varrer, tinha que pegar água no rio, não tinha água encanada, tinha que pegar água no rio, pra fazer a merenda, pra beber, pra tudo na verdade. Então não foi muito fácil, mas a gente conseguiu superar. (Dona Joanita, janeiro de 2019).

Percebe-se na narrativa, que para além de uma estrutura física precária, os estudantes e professores passaram por diversos desdobramentos para se manter nesse espaço escolar.

5.1 - Da casa de taipa à escola Municipal Senhor do Bonfim

É justamente na narrativa de Dona Joanita, que encontramos elementos norteadores para entender a passagem da casa de taipa para a Escola Senhor do Bonfim, pois foi justamente com a sua inserção na escola que essa mudança ocorreu. Dona Joanita inicia a trabalhar como professora leiga no ano de 1981, na casa de taipa e, em 1982, foi construído o prédio que hoje é a Escola Senhor do Bonfim.

Respondendo sobre as melhorias ocorridas na sua rotina de trabalho, oportunizada pela construção de uma estrutura física mais adequada ao desenvolvimento do seu trabalho, a professora nos fornece o panorama do cenário para a criação do prédio da Escola de Tomé Nunes.

> Na casa de taipa, foi mais difícil porque não tinha o lugar adequado, já de 82 pra frente, já foi mais fácil, porque assim, já tinha o lugar suficiente, quer dizer já tinha a sala adequada, já tinha o quadro, tinha cadeira, né? Aí a gente já conseguiu até mesmo vasilha para fazer a merenda, um filtro. Então assim, foi melhorando né? A condição de trabalho e o ambiente e o local onde a gente tava trabalhando.
>
> Essa melhora que ocorreu foi, assim, de acordo a cobrança dos pais e assim, a presença do finado Vicente (prefeito da época), ele era muito presente aqui na comunidade. Era dificilmente ele ficar duas semanas sem vir na comunidade, sem ele vir aqui, porque dizia que gostava da comunidade, gostava do ambiente. Então ele vinha sentava ali casa de Avó mais vó Benedita, se fosse possível ele prosava a tarde toda lá mais eles. Então a gente tinha facilidade para cobrar ele as coisas (...) na época a secretária da educação era Leila, ela tinha muita coisa comigo, não sei por quê. Então assim, nessa época eu tinha toda liberdade. Então assim, tinha como os pais cobrar, sentar com ele, porque ele estava sempre aqui. (Dona Joanita, janeiro de 2019).

A descrição dos movimentos que ocorreram para a construção do espaço escolar, aponta a cobrança dos pais, como principal elemento nesse processo, evidenciando assim a trajetória de lutas e reivindicações do quilombo Tomé Nunes, em prol da efetivação da educação escolar em seu território.

A narrativa denuncia ainda a importância de uma gestão municipal preocupada e compromissada com a demanda da comunidade. Porém, busquei compreender como se dava essa interlocução, secretaria/comunidade, na perspectiva do currículo.

> Na verdade, a gente cumpria a regra, o cronograma que vinha da secretaria da educação, a gente é... pegava também da comunidade. Por exemplo, nós aqui, gente aqui tinha os festejos, a gente sempre fazia, além dos festejos, o que hoje eles falam teatro, mas, nós chamávamos era de Drama, né? Tinha eu, tinha tia Izabel, tia Rita que ajudavam a gente a fazer o drama. Então assim, nós sempre tivemos cultura, a gente nunca deixava a cultura. Essa cultura de rezar no mês de maio foi Celsina que começou, aí ela saiu e a gente deu continuidade. Ela rezava para nossa Senhora das Graças, só que nós rezamos o mês todo aí, aí cada aluno tinha sua noite na igreja, ele (o aluno) que ornamentava o lugar no dia da noite dele. Mas aí a gente seguia porque o cronograma da secretaria tinha matéria de religião, então de qualquer forma estava inserida. (Dona Joanita, janeiro de 2019).

Percebe-se que em relação aos conhecimentos transmitidos, ocorria uma orientação da secretaria de educação em forma de cronograma que norteava os processos de ensino aprendizagem, porém, como se percebe no relato, a professora encontrava meios de inserir a cultura local nos processos de ensino, ou seja, assegurando a cultura vivenciada no quilombo. Já a professora Merita, que trabalhou na escola entre os anos de 1982 a 2016, aponta para uma outra perspectiva de socialização da cultura local nos processos de ensino.

> Assuntos culturais, que na nossa época não oferecia tanto, mas a gente também introduziu, que era valorizar a cultura, com festas de piquenique, passeios, a

> gente já desenvolvia isso, que a gente sabe que valorizar a cultura é um meio rico, como a gente sente que essa rotina de sala de aula é muito cansativa. Eu sempre tive o prazer de querer sair, de fazer roda, de comer, de viver a vida piquenique, vamos fazer algum passeio, a gente dava um ajeite e fazia esse passeio. Porque eu acho que escola não é só escola parede, a gente precisa desenvolver e ensinar nossas crianças a ser participativas (...) então a gente ia além das paredes de acordo com as nossas condições. (professora Merita, janeiro de 2019).

A descrição da professora Merita, evidencia outra perspectiva de socialização de elementos culturais em seu processo de ensino aprendizagem. Sua aposta é driblar os aprisionamentos propostos por currículos fechados vindos da secretaria de educação, proporcionando espaços outros, fora da sala de aula, fazendo com que esses estudantes vivenciassem a cultura do local.

As narrativas descritas até aqui, nos permitiu entender o início da trajetória da educação na comunidade de Tomé Nunes, bem como a singularidade da participação dos pais no processo de construção da estrutura física da escola. Além de apontar elementos que permitem entender os percalços que professores e alunos passaram para se manterem na escola.

5.2 - Escola Municipal Senhor do Bonfim na atualidade

Como vimos anteriormente, a estrutura física na qual funciona a Escola Municipal Senhor do Bonfim, foi construída no ano de 1982, na gestão do então Prefeito Vicente Cristo Lopes. A predominância do catolicismo na comunidade, impulsionou os pais e gestão municipal a optarem por nomear a escola com o nome do padroeiro da comunidade. Por isso a escola se chama Escola Municipal Senhor do Bonfim.

Durante os primeiros anos, a escola não possuía luz elétrica, mas, mesmo assim, havia aulas nos três turnos, sendo que no turno noturno, funcionava com a utilização de Lampião. Essa escola, ao longo dos tempos, passou por significativas mudanças, tanto no aspecto físico, como em relação ao quadro de funcionários e em relação aos turnos.

Hoje, essa escola conta com duas salas de aula - funcionando apenas no período matutino -, uma cantina com despensa, uma sala de leitura - construída em 2005, na gestão do Prefeito Gimmy Magalhães Filho -, e banheiros masculino e feminino. Além dessa estrutura física, utiliza uma área, proveniente de doação, para desenvolver plantio de hortaliças que são utilizadas na merenda escolar.

O prédio escolar, como as demais estruturas mencionadas dispõem de energia elétrica e água encanada. A água inicialmente era proveniente de poço artesiano, porém, como esse posto abastecia toda a comunidade, era comum faltar água na escola. Somente meados de 2018, com um programa do governo federal, conseguiu uma cisterna para captar água da chuva. Com isso diminuíram os problemas de falta de água na escola.

A sala de leitura funciona como uma biblioteca, pois além de uma quantidade significativa de livros, conta ainda com uma impressora e cinco computadores, que no período de realização da pesquisa, não estavam sendo utilizados pelos estudantes, exceto o que estava acoplado à impressora. Estavam à disposição dos estudantes, durante os intervalos, instrumentos musicais como violão, timbal, pandeiro, bumba, atabaque, dentre outros.

A sala de leitura é composta por armários onde são estocados os diversos materiais que os professores utilizam na sala de aula: giz de cera, jogos, cartolina, folha sem pauta, lápis de cor, papel de madeira, cola dentre outros. Na sala de leitura também se encontra um bebedouro e um frízer. Importante salientar que todos os equipamentos citados foram adquiridos com o excedente do dinheiro da construção da salinha de leitura.

A escola ainda conta com equipamentos multimídia, retroprojetor e tela para projeção, caixa de som amplificada, teve de 40’ polegadas e dois microfones. A escola em comunidades quilombolas é uma parceira da comunidade, portanto todos os materiais citados podem ser usados em eventos da comunidade e pela comunidade.

Vale destacar que todos esses instrumentos são aquisições da escola e foram utilizados de forma sistemática no programa governamental Mais Educação, porém, depois do fim do programa pela gestão municipal, esses instrumentos ficaram sem um uso significativo e estão depositados na sala de leitura, para uso esporádico dos estudantes.

O espaço para socialização escolar ficou restrito após a colocação de um muro de telas. Antes de cercar a escola, os estudantes tinham um amplo espaço para socialização, porém, a escola se localiza na rua principal da comunidade e passou, nos últimos anos, a ter um fluxo considerável de carros e motos. A comunidade escolar, conjuntamente com os pais, decidiram cercar a área da escola, no intuito de evitar acidentes com os estudantes, porém, reduzindo significativamente o espaço de socialização dos estudantes.

No período da pesquisa, o quadro de profissional da escola era composto dois professores, uma merendeira, quatro auxiliar de serviços gerais. Entretanto, na prática não se percebe diferenças entre a merendeira e as auxiliares de serviços gerais, pois todas se

ajudam buscando o melhor desenvolvimento de seus trabalhos e, consequentemente, o melhor para a escola.

Apesar da comunidade ficar próximo à sede do município é comum a escola ficar vários dias sem merenda escolar e os professores serem forçados a liberar os estudantes mais cedo. Isso nos parece até contraditório, pois a escola tendo o cadastro no FNDE, como quilombola, recebe um repasse de recurso diferenciado para a merenda escolar.

Por essa escola, também já passaram diversos programas (Mais Educação) e modalidades (EJA) da educação, que proporcionaram um fluxo e uma rotatividade no quadro docente. Hoje, a escola funciona apenas no período matutino, com educação infantil, e ensino fundamental I, inserido em contexto multisseriada.

No período da pesquisa a escola contava com trinta e seis alunos, sendo dezessete estudantes em uma classe multisseriada: Jardim I, jardim II, e 1º ano do ensino fundamental e, a outra, classe multisseriada, composta pelo 2º, 3º, 4ºe 5º anos do ensino fundamental.

6 - A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM

> Aí toda essa merenda, todo esse material vinha do Iuiu, aí gente tinha que ir buscar no Iuiu. Aí, eu tinha que dá conta é, de dar aula pra essa série, do ABC até a 4ª série, tinha que ter o tempo pra fazer a merenda. Aí como tinha já menina grande, eu dividia as tarefas, os meninos tiravam lenha e as meninas cada dia uma ajudava fazer a merenda, e eu ali assessorando. (Dona Joanita, janeiro de 2019).

Recorro mais uma vez a esse fragmento da narrativa de Dona Joanita, para pontuar que o nascimento da escola Municipal senhor do Bonfim do Quilombo Tomé Nunes, se deu a partir de um contexto multisseriado, não como opção, mas, sim, como uma condição para assegurar o acesso à educação escolar das pessoas da comunidade. E diante dessa condição é importante pensar meios e possibilidades para significar esse espaço de aprendizagem buscando alternativas que possam levar os sujeitos a avanços social, cultural e cognitivos. Para tanto, construir essas alternativas não é tarefa fácil devido à realidade que se encontra no chão das classes multisseriadas.

As escolas multisseriadas podem ser entendidas como turmas compostas por estudantes de séries e idades diferentes em um mesmo espaço coordenada por um (a) professor (a), com esmagadora maioria atrelado a escolas localizadas no campo. Não se sabe ao certo quando o regime de escolas multisseriadas passa a existir no cenário nacional, mas sua origem está diretamente relacionada ao projeto de desenvolvimentista adotado pela política agrícola no Brasil, onde a preocupação estava em manter o homem no campo para servir de mão de obra para o agronegócio (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013). Assim as escolas do meio rural desde de sua origem estão esvaziadas de preocupações com a qualidade do ensino, mas sim, com preocupações de cumprir burocracias governamentais, preocupações essas, que as marginalizaram desde sua criação.

Porém, essas escolas com o protagonismo e luta dos movimentos sociais conseguiram importantes avanços no âmbito legislativo com quantidades significativas de leis, decretos e resoluções que resguardam o direito as escolas multisseriadas a funcionar (em tese) de forma digna e com a qualidade que os povos do campo merecem.

Gate (2010), em um trabalho intitulado *"Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas",* trilha o caminho legislativo que resguarda as escolas multisseriadas. Para a autora, essas legislações tocam importantes temas situados e implicados a realidade das escolas multisseriada, temas como: formação de professores, relação entre escola e comunidade local, calendário escolar e as especificidades climáticas regionais, nucleação, transporte escolar, regime de alternância e muitos outros. No entendimento da autora, as legislações pesquisadas apresentam as seguintes preocupações:

> Identificamos assim, nas legislações investigadas a preocupação com a definição de referências e parâmetros no que concerne à qualidade educação ofertada nas pequenas escolas rurais multisseriadas, procurando-se estabelecer os papéis dos entes federados em assegurar as condições básicas para a existência e funcionamento das escolas, bem como a participação das comunidades rurais no tocante ao controle social das políticas públicas. (GATE, 2013, p. 5).

Percebemos assim, que em termos legislativos as escolas multisseriadas estão amparadas de modo a contemplar não apenas a comunidades escolar, mas também os anseios dos movimentos sociais, que muito contribuiu para que esses avanços legislativo respaldassem de forma objetiva os povos do campo, fazendo ecoar vozes a muito tempo silenciadas.

Porém esses respaldos legislativos não foram suficientes para garantir e conferir os sujeitos das escolas multisseriadas uma educação escolar de qualidade. As escolas multisseriadas são apresentadas como problema, inclusive nas pesquisas acadêmicas, sempre relacionadas às estruturas físicas deficitárias, má formação docente, falta de material didático específico, fracasso escolar, defasagem entre idade e série, e muitas outras problematizações.

Porém, advogo com o entendimento que as escolas multisseriadas são espaços aprendentes como qualquer outro espaço, que criam em seu fazer pedagógico etnométodos que possibilita aprendizagens de seus sujeitos. Porém as ações (ou ausência delas) desenvolvidas pelos entes federativos, principalmente os estaduais e municipais, são quem inserem as escolas nesse contexto de precariedade e impedem que ela possa surgir inclusive como alternativas pedagógicas diante do atual cenário da escola seriada.

Nesse sentido concordamos com Parente ao afirmar que:

> (...) se pensarmos na própria crise do modelo seriado, desejar que o falacioso processo evolutivo da escola ocorra, será retroceder e negar as próprias oportunidades que surgem cotidianamente nas escolas multisseriadas, apesar do fardo nominal que carregam, apesar da ausência de políticas públicas para as populações do campo, apesar da demora em tratar os sujeitos dessas escolas como agentes na construção social da escola. (PARENTE, 2014, p. 48).

As pesquisas acadêmicas[11] – em sua maioria – tem enunciado essas escolas como instituições de alta vulnerabilidade, com péssimas estruturas físicas, ausência de acompanhamento pedagógico, má formação docente, difícil localização e que funcionam com as condições mínimas. Ou seja, a maioria das pesquisas são apenas no caráter descritivo, e no descrever essas escolas criam sentidos negativos e limitam o campo de visão sobre as mesmas, como nos evidencia Parente.

> A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo; é uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-educativo, que tem limitado a prática pedagógica. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada. (PARENTE, 2015, p. 5).

Considero as pesquisas de caráter descritivo de fundamental importância para entender a realidade dessas escolas. Porém, poucas pesquisas investem no sentido de buscarem conjuntamente com a comunidade escolar, por construir pedagogias outras que possibilitem esses (as) professores (as) em seus processos de ensinamento. Aperfeiçoar

[11] Gate (2010), Amiguinho (2012).

caminhos para que pudessem, de fato, ressignificar o currículo e o fazer pedagógico dessas escolas.

Apesar da inexistência, em muitas dessas escolas, de projetos pedagógicos que assessore professores (as) no seu fazer docente, percebemos nessas pesquisas descritivas à resistência dessas escolas, que mesmo diante de todas as adversidades impostas - desde infraestrutura ao fazer pedagógico - vem assegurando aos sujeitos invisibilizados pelas políticas governamentais acessar à educação. Dito de outro modo, apesar dos estereótipos, muitas dessas escolas vem buscando no seu fazer pedagógico construir sentido ao aprendizado dos estudantes contribuindo assim para a função sociopolítica da escola.

Portanto, é de fundamental importância olhar para as escolas multisseriadas como espaço real e vivo em que sujeitos diversos se inserem, que merecem e tem o direito a uma educação de qualidade, crítica e que tenha estruturas físicas dignas. Se ao adentramos esses espaços olhamos apenas as questões de precariedade ao qual se encontra, corremos o risco de ser superficial na abordagem, pois esses espaços também se constituem lugar de muita beleza e encantamentos diversos.

6.1 - Sentir/pensar/fazer: a docência na escola do quilombo Tomé Nunes

Ao olhar para a escola da comunidade quilombola de Tomé Nunes, a primeira impressão é pensar que a estratégia governamental de que "qualquer" escola implementada e impulsionado pelo desenvolvimento do agronegócio, serve para as localidades rurai. Porém, quando nos despimos dos nossos idealismos que visualizamos a emergência das singularidades que a comunidade escolar desenvolve para significar as práticas e fornecer, mesmo diante das adversidades, uma educação de qualidade para seus sujeitos.

"A escola faz parte da identidade da comunidade", como afirmou o professor Liobino. A importância de ter no quilombo uma escola do quilombo, fica explicitada na fala da Dona Maria:

> Muitas coisas hoje em dia ta bom por conta da escola, descobriu muita coisa, foi bom, porque eu lembro quando começo a escola (...) quem tava estudando na Carinhanha (cidade vizinha) pode tirar de lá, lá era paga. Eu cansei de lavar roupa no Rio pra pagar a escola de Zé Carlos, de Paulo de Ana de Figena. Aí eu não aguentei tirei Ana, ela foi trabalhar na casa do povo do Banco, pra me ajudar a pagar. (Dona Maria, dados de campo).

Em sua narrativa, Dona Maria, permite-nos avaliar a importância da escola como sinal de avanço, de progresso, de conquista comunitária. Nesse cenário, a escola representa uma instituição social capaz de possibilitar transformações, tanto dos sujeitos quanto da comunidade a qual está inserida. Representa também uma forma de ruptura paradigmática sendo apresentada como possibilidade de aberturas para que novas inserções se façam no ambiente da comunidade, como podemos perceber na narrativa da Dona Maria dos Santos:

> Quando eu matriculei minhas filhas na escola era para elas entender que todo mundo tem direito e dever, e outra ter uma profissão, porque se eu tive a profissão de lavradora, eu não desejo que meu filho seja lavrador, mas seja outra profissão, porque hoje, né pensar alto não, mas hoje tem que ter o técnico, enfermeiro, médico. (Maria dos Santos, grupo focal).

Retornando ao contexto mais específico da escola, uma de suas principais singularidades encontra-se na própria conjuntura da comunidade escolar, na medida em que todos os envolvidos, de algum modo, apresentam grau de parentesco entre si. Poderíamos dizer, sem exageros, que a comunidade escolar é, na verdade, uma família. Essa realidade tem grande implicação nos processos de ensino aprendizagem, pois mobiliza os envolvidos a buscar e querer sempre o melhor para os sujeitos envolvidos.

Durante o período da pesquisa, era comum ver merendeiras e as auxiliares de serviço geral nas janelas observando os estudantes que tinham grau de parentesco no intuito de certificar se esses (as) estavam se comportando e comprometidos com a aprendizagem. Em alguns casos quando percebiam algum sinal de desagrado logo chamavam atenção do (a) estudante. De certa forma, esse simples fato de chamar atenção contribuia para o desenvolvimento da aula, pois como o professor estava atribulado ou sobrecarregado com as diferentes séries dentro da sala de aula, em certos momentos, era difícil estar atento a tudo o que ocorria dentro do espaço da sala de aula.

Esse fato chama-nos a atenção para as implicações do fazer docente, pois esses profissionais que atuam nessa escola passam por todos os desafios que as escolas multisseriadas apresentam, dentre eles: a falta de uma formação específica e acompanhamento pedagógico para trabalhar com turmas nesse perfil.

Ao questionar o professor sobre as contribuições e o acompanhamento pedagógico da Secretaria de Educação, ele fez a seguinte consideração:

> As orientações eu considero poucas, mais a gente tem uma diretora e coordenadora ambas ficam centrada na secretaria da educação e não temos a visita delas na escola, pra ver como tá acontecendo o desenvolvimento, mas também ela reúne professores do campo no período do dia, ou seja, não chega

> oito horas de planejamento por dia de trabalho pedagógico, isso também é mensal. Fazemos um projeto, quando a gente é chamado pra isso, com temas relacionado, mas sempre leitura e a escrita. Após a isso, cada escola ou professor (a) irá planejar de acordo a convicção que acha que lhe convém ou de acordo a sua turma [...] formação propriamente dita quero dizer que nunca fiz curso para trabalhar com multisseriadas [...]. (professor Liobino Dias, dados de campo).

> A secretaria dá total apoio do que a gente faz, mas primeiro enviamos um planejamento para a coordenadora daquilo que vamos trabalhar na unidade. (professor João Dias, dados de campo).

A narrativa evidenciada pelos professores, nos revelam a condição de desconhecimento da complexidade que envolve as classes multisseriadas pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, pois restringe o acompanhamento a reuniões mensais, deixando o planejamento somente a cargo do professor, sem fornecer orientações ou instruções de atuação nessas salas. Ou seja, demonstrando a inexistência e distanciamento de orientações pedagógicas governamentais para o trabalho com essas turmas, contribuindo assim para o estado de abandono que se encontram as classes multisseriadas.

Nesse sentido Letle, ao pensar as possibilidades de melhoria para as classes multisseriadas destaca que:

> o aumento da sensibilização dos governantes e dos profissionais da educação em relação à multisseriação, muitos dos quais desconhecem sua natureza, características e necessidades e, a partir disso, avançar no desenvolvimento de estratégias, planejamentos, materiais e formação. (LATLE, 2005, p. 66 *apud* PARENTE, 2014, p. 34).

Essas questões advindas da ausência de orientações pedagógicas implicam diretamente no fazer docente sobrecarregando o professor ao planejar suas aulas como nos relata o professor

> São várias as dificuldades pois planejo pensando nos alunos como aprender. Mas faço dois planos de aula um para o 2º e 3º e outro para o 4º e 5º ano e tem vez que planejo um só de acordo a aula. (Professor João Dias, dados de campo).

> [...] a dificuldade de planejar é conseguir identificar os níveis de conhecimento de cada criança para aplicar atividade compatível com sua necessidade de escrita". (Professor Liobino Dias, dados de campo).

Assim corroboramos com Parente, ao mencionar a condição de vulnerabilidade das escolas que estão no âmbito da multisseriação.

> Quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escolas e turmas, em muitos casos tal opção não vem associada a um conjunto de orientações pedagógicas. Não são dadas ao professor, na maioria das vezes,

> orientações de como atuar numa organização multisseriada. Essa ausência de orientação leva, muitas vezes, a reproduções do modelo seriado na própria multissérie, o que acarreta trabalhos duplicados ou, até mesmo, quintuplicados, tendo em vista a junção de alunos matriculados em diferentes séries/anos. (PARENTE, 2014, p. 59).

Para além dessas implicações, essa escola padece também da ausência de materiais didáticos condizentes com a realidade dos estudantes. A importância desses materiais pode ser entendia na fala professor Liobino Dias quando diz: "sinto é que na educação infantil não trabalha com livros, então fica um pouco difícil com que a gente fazer com que as crianças aproximem mais da escrita ou da leitura". A dificuldade sentida pelo professor não se restringe ao livro didático, mas, sim, a materiais de apoio que contribuam para que possam qualificar os processos de ensino aprendizagem.

Porém, tais implicações, em muitos casos, fazem com que o professor pense e busque fazeres que subvertam a lógica imposta pelo sistema educacional, que está longe de se adequar ao contexto das classes multisseriadas quilombolas, já que se aproximam muito mais das escolas urbanas e seriadas. Essa concepção vai de encontro a fala do professor Liobino Dias ao relatar sobre a rotina da sala de aula:

> No dia a dia eu uso uma rotina inicial adotando leitura dos cartazes rodeados na parede da sala, costumo cantar alguns cânticos de músicas que tem rimas, músicas curtas, por exemplo [...], trabalho também com formação de duplas, trios, com níveis de escritas diferente, ou bem próximas conversa também individual sobre fonemas e grafemas com aqueles alunos com certa idade e série na qual já era pra estar mais desenvolvido, sempre tentando prender a atenção das crianças no que estou falando, no que estou propondo durante este dia. Muitas vezes também eu faço trabalho de agrupamento entre as crianças, faço levantamentos dos conhecimentos prévios o que eles já sabem sobre os conhecimentos que eles já sabem a respeito disso e aplico atividades relacionando desenhos com os respectivos nomes, isso mais para turma de jardim 1 e jardim 2, embora primeiro ano eles tenham essas dificuldades também, porque alguns dos primeiro ano ainda não estão adequando ao conhecimentos dos sons, das letras, e da escrita [...]. (Professor liobino, dados de campo).

Desse modo, as narrativas enunciadas pelos professores demonstram que diante da ausência de acompanhamento pedagógico, eles criam modos diferenciados e possíveis de serem compreendidos pelos/as estudantes indo de encontro a que diz Parente:

> Por outro lado, a ausência de orientação pedagógica aos professores da multisseriação abre espaço para a busca de soluções pedagógicas nascidas no cotidiano do fazer-docente; abre espaço para a criação de alternativas, de materiais, de inovações, de novas formas de organização e de superação das adversidades surgidas no contexto educacional. (PARENTE, 2014, p. 60).

Observei que no trabalho com classes multisseriadas existe uma preocupação do professor em evidenciar as questões da comunidade e de seu entorno. Isso é perceptível

intrinsecamente na fala do professor João ao contextualizar em sua rotina diária a realidade que os/as estudantes estão inseridos/as. Também percebemos essa preocupação na fala do professor Liobino

> No ano passado eu trabalhei com eles frutas silvestres, há ceis sabe o que é fruta silvestres? Sei não professor. Vocês já foram no mato? Por exemplo, foi no mato achou alguma fruta e comeu? Aí um falou araçá professor! Pronto! Me deu a resposta. Porque que ela é silvestre? Porque tem no mato. É isso que uso para inserir o contexto. São alimentos que o homem do campo utiliza no dia a dia. (Professor João Dias, dados de campo).

E se tratando das escolas nas comunidades quilombolas, onde se configuram como mais que um espaço físico onde se ensina e aprende o que é estabelecido pelas legislações educacionais, a dinâmica do fazer docente precisa ser pensada de modo a evidenciar os saberes da comunidade, bem como trazê-la para dentro da escola por meio da participação e parceria traduzida no cotidiano das relações de cada segmento escolar. Desse modo, compreender as reais necessidades pode ser o melhor caminho para pensar alternativas viáveis para uma melhor organização pedagógica, que consequentemente refletirá em aprendizagens significativas.

6.2 - O curricular escolar nas prescrições da Secretaria Municipal de Educação

Uma das dimensões que busquei conhecer durante o trabalho de investigação, foi identificar como as políticas municipais, responsáveis pelo currículo da Escola Municipal Senhor do Bonfim, pensa sua estruturação e sobretudo suas singularidades, na medida em que, por se tratar de uma escola quilombola deveria, em tese, estar orientada pelas Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, e também pela Lei nº. 10.639/2003.

No campo da análise, inicialmente, busquei conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola com o intento de averiguar os objetivos e princípios que norteiam as atividades da escola. Segundo as informações que obtive junto a Secretaria de Educação, existe apenas um PPP para todas as doze escolas rurais, guardado na sede da Secretaria Municipal de Educação. Dentro desse PPP, encontra a parte específica de cada uma dessas escolas, sendo que a última atualização ocorreu no ano de 2016.

Faz parte do PPP, os princípios, objetivos e metas, comuns a todas as escolas situadas no campo, restando a parte específica onde devem ser preenchidas as informações sobre o número de funcionários de cada escola, bem como uma descrição geral da escola. No que se refere a Escola Municipal Senhor do Bonfim, não encontrei

nenhuma referência relativa ao fato de tratar-se de uma escola quilombola ou elementos que apontassem para ações pedagógicas que respaldassem práticas específicas voltadas a educação escolar quilombola.

Entendo o PPP como um dos principais documentos da escola, criado a partir das reais necessidades e demandas elencadas por professores, estudantes, pais e toda a comunidade de maneira coletiva que pode produzir significado aos processos de ensino e aprendizagem e, portanto, particular de cada escola. Para além disso, como menciona Purificação:

> O Projeto Político Pedagógico traz dentre as suas possibilidades indicar caminhos para uma educação que influencie positivamente a maneira da comunidade existir, a partir do jeito dos moradores vivenciarem o seu presente na construção do futuro. (PURIFICAÇÃO, 2015, p. 155)

Em relação ao currículo da escola Senhor do Bonfim, a coordenadora pedagógica geral do município se posiciona da seguinte forma;

> Nós não temos nenhum documento que mostre uma proposta de currículo observando as especificidades de cada localidade, porque não é apenas o quilombola, nós temos também os assentados no Município, nós temos os ribeirinhos, que é praticamente (a cidade de) Malhada inteira. Então existem várias particularidades dentro do Município e não existe uma proposta que atenda essas particularidades. A gente acaba tratando o que é quilombola da mesma forma que a gente trata o que não é. Por que a gente deveria fazer esse tratamento diferenciado? Não para fazer acepção, mas, por exemplo, de dar significância a cultura que eles têm, a dar significância a identidade que aquele povo tem. Então não existe por parte da secretaria nenhuma ação, a não ser quando eles fazem alguma atividade cultural, que eles pedem um apoio, por parte financeira, ou que haja alguma palestra ou alguma coisa. Mas algo de efetivo feito para reconhecimento dessa identidade e uma proposta pensada para que realmente essas pessoas sejam respeitadas e valorizadas não existe. (Taise Cristina, coordenadora pedagógica geral, dados de campo).

Diante dessas informações busquei saber de onde vêm as deliberações sobre o que se ensina nessa escola. Buscava entender como está estruturado o currículo da escola e a partir de quais políticas. Ao conversar sobre o assunto com a coordenadora pedagógica do município, ela me deu a seguinte resposta:

> Existe o currículo a nível federal (Base Nacional Comum Curricular), então ele já determina o que cada série precisa trabalhar, o que o aluno precisa aprender naquela série específica (...) Aí agora, adaptamos os diários e adaptamos as propostas e, no ano letivo, nós buscamos o livro didático e lá separamos aquilo que deve ser trabalhado naquela série. Então a gente faz um plano que é a proposta anual de trabalho. Então os conteúdos são tirados, porque a BNCC não vem trabalhando muito a questão de conteúdo, vem trabalhando mais competências e habilidades e a partir dessas competências e habilidades, como é que eu vou formar essa competência no meu aluno, né? Quais habilidades eu preciso desenvolver (...) então através disso aí a gente vai separar os conteúdos que devem ser trabalhados (...) e trabalhamos por unidade. (Taise Cristina, coordenadora pedagógica geral, dados de campo).

A coordenadora das escolas do campo acrescenta que recebe essa listagem de conteúdos e os relaciona com projetos estruturantes criados pelos próprios professores de acordo a realidades deles e exemplificou com o projeto de ciências.

> A gente tem um encontro mensalmente e aqui a gente senta discute projetos. Eles têm liberdade para está escolhendo os projetos para fazer na unidade ou bimestre de acordo a necessidade deles, eles têm liberdade para estar fazendo isso de acordo a necessidade de cada escola e aqui a gente trabalha como desenvolver, como culminar e atividades relacionadas esse projeto. Tipo junho meio ambiente, eles fazem um projeto voltado para o meio ambiente, aí eles vão trabalhar o que? A questão da água, questão do lixo, aí eles vão lá para a horta, leva para a beira do rio. Então esse projeto do meio ambiente é todo voltado para uma educação ambiental. (Reusa Antônio de Jesus, coordenadora das escolas do campo, dados de campo).

Durante o período da pesquisa não tive acesso a nenhum desses projetos estruturantes na forma impressa e não tive, no decorrer de todo o período de investigação, possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de nenhum desses projetos. Porém, nas conversas informais que mantive com os professores da escola e nas entrevistas, eles relatam sobre a existência desses projetos.

Busquei, junto aos professores da escola, conhecer o plano anual que havia sido mencionado pela coordenadora. Reproduzo-o abaixo:

Organização do plano anual – história – 5º Ano	
1ºBimestre	● O município e sua história Tópicos ● Origem e história do município de Malhada ● Velocidade das mudanças ● Os monumentos na história dos municípios Habilidades e competências ● Compreender a noção do município ● Levantar dados sobre o município onde vive, origem e processo histórico ● Perceber mudanças e permanência na história do município ● Compreender a noção de monumento e sua utilização para a construção da história
2ºBimestre	● Formação do Território Tópicos ● Um país chamado Brasil ● Terra dos povos indígenas ● Formação do território nacional ● Capitanias hereditárias ● Expansão do litoral para o interior ● A ocupação do litoral ● Desbravamento do interior

	● Desenvolvimento das cidades ❖ Habilidades e competências ● Reconhecer que o Brasil integra o continente americano ● Identificar o território do Brasil e a atual divisão política ● Reconhecer que antes da chegada dos europeus, a América era ocupada por povos nativos. ● Reconhecer a luta atual dos povos indígenas pela preservação de suas terras ● Reconhecer a formação do território brasileiro e o processo de colonização ● Relacionar o início da exploração do Pau-Brasil ao início da devastação florestal do Brasil
3º Bimestre	❖ Tópicos ● Atual organização do poder nacional ● O poder na sociedade indígenas ❖ Habilidades e competências ● Identificar a atual organização dos poderes executivo, legislativo e judiciário ● Eleição direta ● Democracia ● Cidadania ● Reconhecer a existência de formas diferentes de organização do poder em sociedades indígenas e não indígenas
4º Bimestre	❖ Tópicos ● Organização do poder ● Constituição da república do Brasil ● Cidadania ● Os portugueses e a organização do poder político ● De colônia a país independente ● O papel da constituição ● Direito da criança ❖ Habilidades e competências ● Reconhecer o processo histórico da organização do poder político no Brasil, desde a chegada dos portugueses ● Identificar as mudanças que ocorreram com a proclamação: sistemas de governo, participação e representação da sociedade ● Compreender o significado de cidadão e cidadania ● Compreender que o exercício da cidadania envolve direitos e deveres ● Conhecer a constituição da república federativa do Brasil ● Reconhecer os direitos fundamentais da pessoa humana ● Participar da cidadania no microcosmo da sala de aula

	● Reconhecer que mudanças de atitude a nível global requerem mudanças de atitudes a nível local

Esse planejamento anual apresenta os conteúdos de história para o 5º Ano, nos anexos está disponível a listagem de conteúdos e competências para as demais disciplinas e séries. Segundo a coordenação pedagógica, de posse dessas informações, os professores têm liberdade pedagógica para criar suas próprias sequências didáticas, planos de aulas e integrar os temas a projetos estruturantes de acordo com suas respectivas realidades.

Em relação à formação para os professores da Escola Municipal Senhor do Bonfim, a coordenadora pedagógica geral afirmou que além da semana pedagógica, ocorrem mais quatro formações ao longo do ano. Sobre os temas tratados nessas formações, ela informou que são trabalhadas questões da escola do campo de uma forma geral, nada diretamente relacionado a educação escolar quilombola. Sobre as DCNEEQ e a lei 11.639, a diretora e coordenadora das escolas do campo disseram desconhecer, somente a coordenadora pedagógica geral afirmou saber da existência, mas, não havia sido trabalhada com os professores em nenhum momento.

Os professores da escola, assim como toda a comunidade escolar também desconhecem a existência das diretrizes quilombolas, assim como as deliberações da lei 10. 639/2003 e possuem pouco conhecimento sobre quilombos contemporâneos e suas diversas possibilidades de formação histórica e cultural. Percebi que as inserções culturais que desenvolvem em sala de aula se dão de forma empírica baseadoas em suas formações em espaços de convivência e de suas percepções de mundo.

As implicações da falta de formação levam os professores a evitar certas inserções de assuntos relevantes para os estudantes, como por exemplo, nos relatam os professores ao deliberar sobre a existência do racismo e as implicações no espaço escolar.

> O racismo existe dentro da sala da sala de aula. É um tema que eu não tenho muita prática em falar, não tenho muita prática de fazer essa discussão de racismo. (professor Liobino Dias, grupo focal).

> A gente não está preparado para preparar os menininhos sobre racismo. A gente fala mais de racismo no período da consciência negra, a gente dá mais uma pincelada. A primeira coisa é cortar o falar, pois a comunidade não está tendo somente negro, também tem a pessoa clara, também tem o preconceito com a pessoa clara. Então a gente quase não trabalha muito a questão do racismo não. (professor João Dias, grupo focal).

A narrativa evidenciada pelos professores denuncia a ausência de formação para trabalhar o racismo no ambiente escolar, destacando o dilema vivenciado pelos

professores. As ações evidenciadas remetem ao posicionamento de Cavalleiro ao afirmar que:

> É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Evidencia-se a carência de processos de formação docente que possam contribuir para o encorajamento dos profissionais para trabalharem de forma efetiva tanto o fortalecimento da cultura negra, bem como o enfrentamento do racismo. Em uma palavra: é preciso formar professores para uma pedagogia quilombola!

6.3 - O currículo vivido na Escola Municipal Senhor do Bonfim

Durante o período de observação busquei entender o rito pedagógico da escola. Nas turmas do Jardim I, II e no primeiro ano do ensino fundamental regida pelo professor Liobino. A estrutura física da sala de aula, se compõe por uma mesa utilizada pelo professor e carteiras dispostas buscando um formato em círculo, alguns cartazes na parede na parede, um armário com alguns materiais didáticos e alguns carpetes. A sala é composta por dezessete estudantes, sendo seis do sexo masculino e onze do sexo feminino.

Figura 12: Sala de aula, Escola Senhor do Bonfim
Fonte: fotografia de Amilton Santos. Quilombo Tomé Nunes, Malhada/Bahia, fevereiro de 2019.

Durante a inserção em campo observei algumas aulas do professor Liobino. O rito pedagógico adotado, inicia com a organização dos pequenos estudantes para se sentarem ao lado do colega da mesma série. Em seguida, inicia a oração do Pai Nosso, nesse momento os estudantes ficam em pé. Após o final da reza, segue com a cantoria de algumas cantigas. Depois que os estudantes se acomodam em seus lugares, os procedimentos pedagógicos dependem do dia da semana.

Às segundas-feiras sempre ocorre a contação de história. O professor organiza os estudantes sentados em um formato de círculo e, com o auxílio de um livro, começa a narrar a história. Presenciei a contação de três histórias: A raposa e o leão, Os Dois Viajantes e o Urso, e a Galinha do Ovo de Ouro[12]. O professor interrompia várias vezes a contação de história para chamar atenção dos estudantes que estavam mais dispersos. Após contar a história o professor perguntava aos estudantes o que eles haviam entendido, alguns falavam e outros ficava em silêncio. Então o professor direcionava perguntas referentes à história para os estudantes que menos participavam.

No geral, os estudantes conseguiram narrar as partes mais importantes da história, como nome dos personagens e algumas situações específicas, mas, apenas alguns davam conta de narrar a história por completo. Normalmente, o professor intercalava a contação de histórias com jogos e brincadeiras, como por exemplo, bingo e montagem de quebra cabeça. Importante salientar que as realizações dessas atividades envolviam todas as séries.

No restante da semana verifiquei na rotina do professor uma tendência ao uso de exercícios em seu ato pedagógico. O professor de posse das diferentes atividades impressas, distribuía para as respectivas séries, explicando a cada uma delas como era para ser feito, sempre que ia fazer a explicação mencionava a qual série se destinava. Os pequenos estudantes sempre muito dispersos dificultavam ainda mais o entendimento, levando o professor a passar em todas as carteiras para explicar mais detalhadamente a atividade.

Esse fato revela o que já abordamos em tópico anterior, a ausência de metodologias própria para as classes multisseriadas sobrecarrega o professor gerando um

[12] A galinha dos ovos de Ouro. Autor: ROCHA, RUTH, 2009. Editora; Salamandra; A Raposa e o Leão. Autor: LA FONTAINE, 2008; Os Dois Viajantes e o Urso. Autor: SILVA, G,C. 2018.

maior desgaste. Diante disso, durante o período de observação era comum registrar a presença de profissionais não docentes, após terminar seus afazeres, ajudar os estudantes com suas atividades.

As atividades desenvolvidas pelo professor nem sempre eram relacionadas com a realidade dos estudantes. As atividades eram de colorir, cobrir, completar palavras, dentre outras[13].

Na sala do professor João, responsável pelo 2º, 3º, 4º, 5º anos, encontramos estrutura física similar a do professor Liobino, apenas os cartazes na parede - produzidos pelos próprias estudantes - diferiam. Durante as minhas observações apenas presenciei aula das disciplinas de português e matemática, mas nas paredes da sala os cartazes descreviam a conteúdos relacionados às disciplinas de ciências e geografia.

Figura 13: Sala de aula, Escola Senhor do Bonfim, Quilombo Tomé Nunes.
Fonte: Acervo da Comunidade.

Durante a observação presencie uma aula de português que ocorreu da seguinte forma. O professor organiza a sala à partir de quatro fileiras verticais, sendo que, as fileiras, organizavam as séries: 2º, 3º, 4º e 5º séries. Ou seja, uma fileira com estudantes

[13] Coloco como anexo da pesquisa, algumas dessas atividades obtidas dos cadernos dos estudantes, durante a pesquisa de campo.

do segundo, terceiro, sucessivamente. Como de costume, o professor inicia a aula com a oração do Pai Nosso, logo em seguida, pergunta se os estudantes tinham participado da festa[14] que havia ocorrido no final de semana na comunidade. Todos respondem que sim, então, o professor pede aos alunos que digam quais as atividades haviam ocorrido na festa (torneio, corrida de argolinha, leilão, etc.) e todos falam. Na sequência, o professor também pergunta aos alunos o que haviam feito durante o dia que ocorreu a referida festa e os estudantes de forma espontânea puderam se manifestar.

Diante das informações levantadas pelos estudantes o professor pediu aos alunos do 4º e 5º ano que construíssem um texto (uma composição) sobre o tema "Eu na festa". Explicou aos estudantes que eles deveriam discorrer sobre suas participações na festa, o que fizeram, o que mais gostaram, dentre outras coisas. Nesse momento houve diversas falas por parte dos estudantes, alguns dizendo que não, outros fazendo algazarras entre eles sobre o que fizeram na festa, entre outras reações. Logo o professor pede silêncio e retoma a explicação e certifica-se se todos entenderam. Os estudantes afirmam que sim e começam a pegar seus cadernos, lápis e borracha para começar a atividade.

Para os estudantes do 2º e 3º anos, o professor pediu que escrevessem o nome das atividades que eles presenciaram na festa. Após terem terminado a tarefa proposta, o professor pede para que eles leiam o que escreveram em voz alta, logo passando para o quadro cada escrito. Após todos terem feita a atividade, ele começa a corrigir junto com os estudantes a lista de nomes - por exemplo: corrida de argolinha - sendo que a correção da escrita é feita entre o professor e o aluno.

Os estudantes do 4º e 5º ano, após terminarem de produzir o texto, ficaram aguardando o professor terminar a atividade com os alunos da 2º e 3º série. Logo que o professor terminou com as outras turmas, pediu para que os estudantes, um por vez, lessem o texto produzido. Após, passou em cada uma das classes verificando a ortografia. Onde encontrava erros ortográficos explicava ao estudante e pedia para reescrevessem. Vale ressaltar que durante a produção das atividades o professor era requisitado a sanar dúvidas indo até as carteiras para verificar. As produções de modo geral foram pequenas, textos de quatro a oito linhas no máximo.

[14] Uma das festas mais marcantes da comunidade, é realizada no mês de julho, organizada pela Associação dos Pequenos Produtores Familiares Remanescente do Quilombo Tomé Nunes. Normalmente a festa ocorre no segundo sábado de julho, porém a mobilização da comunidade se intensifica na sexta, dia de preparar as barracas ornamentar o local dando início a sociabilidade que a festa proporciona. No dia da festa as atividades na comunidade têm início com um torneio de futebol de campo, a tarde tem a Corrida de Argolinha, a noite o Leilão de prendas e seguida uma banda de forró anima a festa.

Nessa situação observada, apesar do empenho do professor em trazer para a sala de aula o vivido pelas crianças na comunidade, o trabalho é frágil, pois não há aprofundamento sobre as "raízes" culturais vivenciadas, reverberando uma incompletude de sentido no trabalhar esses aspectos culturais.

No contexto geral das observações realizadas, percebi que os professores têm a preocupação de desenvolver seu trabalho a partir da realidade dos estudantes e, de fato, os estudantes mostravam aprendizagens mais significativas sobre os conteúdos tratados, porém, essas inserções, na maioria das vezes, são desacompanhadas de aprofundamento crítico que leve os estudantes a entender o saber local em uma perspectiva ampla e emancipatória.

Uma questão que faz parte estruturante do rito pedagógico dessa escola é iniciar a aula rezando a oração do Pai Nosso. Esse rito é repassado de professor a professor. Mesmo dentro da comunidade existindo outras religiões, como por exemplo, umbanda e protestantismo. O fato de a comunidade ter uma base religiosa católica muito latente não deixa os professores enxergarem como problema a definição a reza religiosa no início das aulas. Como explicita o professor João:

> Eu busco trabalhar a cultura da comunidade, por exemplo a reza, se a comunidade vivencia mais a reza eu vou entrar com a reza, tem um intervalo: reza. Isso aí ajuda a criança a ter aquela sintonia com Deus. (professor João Dias, grupo focal).

Esse depoimento me remeteu a compreensão de Ferreiro (2000), quando afirma que:

> O professor é quem pode minorar esta carência, evitando, porém, ficar prisioneiro de suas próprias convicções [...] para ser eficaz terá que adaptar seu ponto de vista [...] fazendo ver à racionalidade do que aparentemente é irracional, a coerência do que é aparentemente incoerente e a dificuldade do que é aparentemente óbvio. (FERREIRO, 2000, p. 61 *apud* PURIFICAÇÃO, 2015, p. 132).

Entendendo que o ato de adotar um segmento religioso dentro do espaço escolar silencia os outros segmentos religiosos existentes dentro da comunidade e no espaço escolar, pois ali se encontram estudantes que pertencem a diferentes tipos de religiosidade. Porém por ser uma prática que atravessa e é naturalizada no espaço escolar, não identifiquei desconforto por parte dos estudantes e nem dos pais sobre isso, mesmo tendo pais que trabalham na escola e que pertencem a outros segmentos religiosos. Mas é evidente e necessária a problematização dessa questão.

7 - POR UMA PEDAGOGIA QUILOMBOLA PARA A ESCOLA DO QUILOMBO TOMÉ NUNES

O quilombo Tomé Nunes apresenta além de uma rica diversidade cultural uma abrangência significativa de saberes tradicionais vitais à sobrevivência e manutenção do quilombo. Munido do entendimento da complexidade da cultura e dos saberes da comunidade, algumas questões emergem: esses saberes podem transgredir o currículo formal e fazer uma pedagogia quilombola ou ainda um "etnocurrículo"? (MACEDO, 2013; 2016)

Retomo aqui, a problemática que me acompanhou durante o longo percurso desta pesquisa. Será possível contribuir para que a Escola Municipal Senhor do Bonfim construa uma pedagogia quilombola que torne o currículo escolar um dispositivo articulador dos saberes e fazeres docentes orientados pelos fazeres quilombolas, objetivando a construção de uma prática formativa comprometida com a justiça social de seu povo?

A resposta pertinente e que pode apontar caminhos para esse questionamento, necessariamente tem que perpassar pelos desdobramentos e envolvimento da comunidade e, é na narrativa do professor João Dias, que encontro respaldo para refletir essas indagações:

> A cultura é rica Amilton, é a melhor forma para você educar, não tem outra coisa não! Em algum tempo, se você for professor, influencie tudo através da cultura, seu trabalho se torna bom (...) trabalhar a cultura dentro da sala de aula. (professor João Dias, dados de campo).

A narrativa do professor João, corrobora com Souza (2015), ao destacar a cultura e os saberes locais como elementos estruturantes dos etnocurrículos.

> A ideia de currículos prescritivos e elaborados em gabinetes não cabe para esta realidade na qual acreditamos que os saberes locais são construídos pelos etnométodos dos quilombolas que trazem a ancestralidade e a cultura afro-brasileira como matrizes. (SOUZA, 2015, p. 98).

Diante disso, pensar uma pedagogia quilombola passa diretamente pela transgressão e inserção dos saberes culturais no currículo escolar, sem desconsiderar o conhecimento científico, evitando assim o localismo e a hierarquização de saberes, dando destaque para as trocas de saberes e diferentes modos de vida. Passa ainda por ter uma prática pedagógica (ou uma didática) orientada pelos fazeres cotidianos quilombolas (os

etnométodos) e, por consequência, comprometida com a justiça social para o povo quilombola.

Nesse sentido, a pedagogia quilombola entrelaça em suas práticas todo um processo formativo que se relaciona com as questões identitárias. Sem concebê-las como fixas, imutáveis ou naturalizadas pela "essência do ser", mas, sim, como fortalecimento e valorização de seus modos de ser e de estar no mundo. Neste sentido, percebi durante a pesquisa em conversas com os estudantes que eles se identificam enquanto quilombola, porém sem ter uma compreensão tema. Sobre essa questão Souza (2015) afirma que;

> Os povos quilombolas reivindicam por uma educação que garanta, além da formação básica comum, o direito à sua identidade, à sua memória social, aos etnométodos, ao respeito aos modos de ser e ver o mundo. Assim, compreendemos que as questões da identidade quilombola são encaradas por aquele grupo como primordiais dentro de uma pedagogia própria para sua educação escolar. (SOUZA, 2015, p. 100).

A dimensão política da pedagogia quilombola remete, sem dúvidas, ao necessário respeito às lutas travadas pela comunidade para aquisição dos seus direitos. Lutas como as relacionadas a reivindicação do território, lutas pela educação, saúde, assim como a importância da organização política para aquisição desses direitos.

7.1 - Manifestações culturais como práticas que ensinam e as aprendizagens que singularizam

> Só um exemplo só, minha sobrinha tá um ano estudando para ser técnica (técnica em agropecuária), o que ela tava aprendendo lá ela já estava trabalhando com a mãe dela cá na agricultura familiar, já na parte de verdura. Então assim fez dois canteiros separados um da forma que a mãe plantava e outro da forma que ela queria aplicar e teve diferença, o gasto foi menos (no canteiro da menina), mas assim ela aplicou mais adubo orgânico, enquanto que a mãe aplicou mais adubo químico. Então assim, o orgânico teve mais vantagem que o outro (...). Assim eu achei interessante essa parte as duas juntas trabalhando uma fazendo o que aprendeu com os pais e a outra fazendo o que aprendeu com os professores. (Inês Dias de Brito, entrevista de grupo focal).

> Igual eu vejo Tamires aqui (filha da entrevistada), cantando as músicas (do boi de gira) que vocês ensinam na escola, ela sabe sambar, coisa que eu não aprendi, sou da comunidade e não sei, coisa que ela tira de letra. (Josinez Moura, entrevista grupo focal).

Trago inicialmente a narrativa dessas duas mães da comunidade para sinalizar a escola como local aprendente, não apenas de conteúdos científicos canônicos com viés eurocêntrico, mas também como um espaço onde pode e deve vincular outros saberes de

forma a congratular as especificidades dos seus sujeitos. Nas narrativas a escola é vista como espaço que proporciona o diálogo entre os saberes tradicionais e científicos, além de ser agente propulsor para o resgate e socialização da cultura quilombola.

Abro o leque dos etnosaberes do quilombo Tomé Nunes dando visibilidade e dizibilidade as manifestações culturais enquanto práticas que colocam em funcionamento os fazeres quilombolas, seus movimentos, seus cantos, seus silêncios, suas dobras. Priorizo os etnosaberes que ainda resistem às mudanças sociais e existem nas memórias dos mais velhos.

a) O reisado

Essa linha de pensar nos ajuda a entender o início do reisado na comunidade de Tomé Nunes. Segunda a narrativa de seu Benedito Dias, desde os mais antigos já existia o Reisado ou Reis de Caixa na comunidade, porém a comunidade passou por um período sem festejar o Reisado e quando retoma, ele já emerge diferente pois é criado pela Dona Maria. "O Reisado, foi de quando o povo chegou pra aqui, não to nem sabendo quando iniciou[...] agora esse de comadre Maria não foi pegado dos mais velhos não, esse foi criação da gente, criado para animar a meninada..." (Seu Ermelino, dados de Campo, 2019).

Porém na narrativa de Dona Maria, a decisão de festejar o reisado foi bem mais complexa do que a relatada por Seu Benedito, pois, segundo ele, se trata de uma promessa feita por Dona Maria a Santo Reis com o intuito de recuperar a saúde.

> Eu canto Reis por isso, quando eu era menina(criança) eu sonhava, e no outro dia eu contava minha mãe, disse: ô minha mãe essa noite eu sonhei com um monte de gente e eu cantando. Ela disse: reza minha filha é porque você não está rezando. Foi indo assim (sempre sonhando). Quando foi um dia eu sonhei, parece que foi uma pessoa me dizendo assim, você está dormindo Maria, eu disse: não. Ela disse eu vim pra te ajudar. Eu disse no quê? Ela disse pra você cantar o reis, você quer? Eu disse quero. Isso no sonho, eu dormindo e parece que eu via a pessoa assim na beira da minha cama. Aí cantou a pessoa (do sonho). Aqui parece que gravei tudo na cabeça. Aí assustei, quando foi no outro dia, contei minha mãe, que eu dormindo uma pessoa veio me ensinar a cantar o Reis, aí ela disse e cê vai ficar cantando, eu disse: vou. Ela disse não quero, não quero saber desse negócio aqui, sabe porquê? Quem canta Reis tem que sair de casa em casa de porta em porta, aí as pessoas vão dando a esmola, esmola é qualquer coisa que dá, farinha, abóbora, feijão... quando chegar no dia da reza você apresenta aquilo que você ganhou, se você ganhar um litro de feijão você tem que cozinhar aquele litro de feijão e dar o povo que vai pra reza. Quando foi em janeiro eu não cantei, quando foi lá pro dia 20, ela tornou vim (a mulher do sonho). Maria cê não cantou o Reis que eu te ensinei porquê? Eu disse: eu não cantei porque, no sonho, era um sonho que eu sonhava. Eu disse eu não cantei porque eu não achei mais quem. Passou também aí quando chegou o outro fim do ano travez, minha vontade pedia pra mim cantar o Reis, eu não tinha caixa eu não tinha nada. Aí tinha um povo de tapioca que morava

> no Mucambo (comunidade vizinha) disse que tinha uma caixa. Nessa época eu já era casada pedir João pá ir lá buscar. No ano seguinte meu pai disse que ia fazer uma caixa pra mim, foi na mata tirou uma tora de umburana e fez uma caixa pequena pra mim, fiquei cantado Reis com essa caixa pequena. Quando foi na cheia de [19]79 eu deixei a caixa, a água cobriu a casa e a caixa, apodreceu as cordas e a caixa não prestou mais. Eu disse, vou parar de cantar Reis. (Dona Maria, dados de campo).

Como se percebe na narrativa de Dona Maria, a relação com o Reis está presente desde de sua infância e está diretamente atrelado a sonhos que tivera nesse período, porém é somente quando está com a saúde debilitada, em um ato de buscar recuperar saúde que Dona Maria faz uma promessa de cantar o Reis até o fim dos seus dias de vida. Como pode ser observado em sua narrativa;

> Eu levei 30 dias de febre, dezembro todinho com febre e dor de cabeça, menino mais tomei tanto remédio e sem passar, aí me levaram pra fazer exame na carinhanha e o doutor ah! Ela não tem jeito mais não, pode voltar pra casa o prazo que eu vou dar ai é poucos dias. Aí me pegaram travez botaram na cadeira, oi eu tava tão boa que eu não aguentava ficar em pé, os era que me ajudava. Ai, João (Marido) meu pai e minha mãe me trouxeram pra casa. Chegou em casa me deitou lá em uma cama, tia Vigina, tia Virgina é mãe dessa Maria de Hermínio aí, tava morando na casa do meu pai. Ai meu pai disse: oi comadre Virgina, Maria vai ficar aqui e eu vou me embora pra casa (Tomé Nunes) amanhã eu venho e ela vai ficar ai. Amanhã nois vem panhar ela, porque o rio tá muito bravo. Eu fiquei lá, passei o dia deitada, quando foi a noite tia Virgina me chamou, ela disse: você não vai beber nem água? Eu disse: não, eu não quero nada. Ai eu desembrulhei a cabeça olhei para as telhas assim e pedi a Deus para me curar, pedi a Santo Reis para tirar aquela doença de mim que eu ia cantar o Reis durante toda a minha vida até o dia que eu morresse, e quando eu morrer eu levava comigo não ia passar pra ninguém. Aí eu chamei: oh, tia Virgina! Ela disse o que é? Eu disse: me dá um chá. Ela disse: chá de quê? Eu disse: de folha de laranja. Deu na minha mente que com o chá de folha de laranja eu iria ser curada. Aí ela deu aquela risada assim, e disse: chá de quê? De folha de laranja, se chá de folha de laranja cura gente, se já foi desenganada dos médicos, tá querendo ser curada com chá de folha de laranja. Ai eu disse: tá bom, mais eu quero o chá. Ai ela disse: é cê tá querendo o chá vou fazer. Ela fez lá o chá e colocou assim na beira da minha cama e disse: quando esfriar cê bebe. Quando o chá esfriou mais eu peguei e bebi. Moço quando eu bebi esse chá me subiu um calorão, um suor que chegava pingar assim e molhou o travesseiro assim todim do lado que eu tava deitada. Ai eu tornei chamar ela, oh, tia Vigina. Ela o que é? Moça cê ta me chamando demais, o que é? eu disse: troca minha roupa aqui, tava toda molhada de suor. Ela veio trocou minha roupa. Olha eu tava tão boa que nem pra ficar sentada e vestir minha roupa eu vestia, mais (maior problema) era minha cabeça que doía e aquela água dos meus olhos. Aí ela veio trocou minha roupa, jogou lá pro chã e saiu, foi deitar. Eu também voltei deitei de novo e dormir. Tornou a brotar denovo aquele suozão. Eu disse: meu Deus, ô senhor, eu to molhada meu travesseiro está tudo molhado. Ô tia vigina, ela disse: que é que tanto cê me chama. Eu digo: troca minha roupa, ela disse: de novo? Aí ela demorou. Eu disse ô meu Deus agora tornar chama ela, eu fiquei com medo de chamar e ela me reclamar. Aí ela veio trocou minha roupa e disse: ô eu troquei agora, não me chama mais não, se molhar outra vez fica aí. Eu digo tá bom. Tornou voltar o calorão mais ela falou pra não chamar eu não chamei. Quando amanheceu o dia ela veio, como é que cê passou a noite? Eu disse passei bem, ela disse: bem? Eu disse: sim, ai eu disse eu levantar, ela disse levantar pra quê? Eu disse pra eu caminhar no terreiro. Ai eu levantei peguei meu chinelo e botei no pé, aí já não sentia mais nada, se fosse até pra correr eu corria, aí peguei na cabeça

> no olho não sentir nada, falei ô pai eu tô curada senhor muito obrigado pai, não to sentindo mais nada. Ai eu calcei o chinelo dei uma volta no terreiro, coloquei o pé na terra quente, não senti nada. Eu disse tô curada, vou embora. Ela disse cê tem coragem de ir, eu disse tem, vou embora.

E continua Dona Maria...

> Também não demorou minha mãe e meu pai chegou, vieram ver como eu tinha passado, eu tava bebendo café. Aí tia Vigina disse: ai já foi lá fora e tudo, essa noite não dormir ela me chamando pra trocar roupa, já foi lá fora e disse que tá boa. Minha mãe perguntou se eu não estava sentindo nada eu disse que não, que queria ir embora. Peguei meu caminho e vim embora. Aí quando chegou primeiro de janeiro todo mundo foi me visitar. Ai eu disse eu vou cantar reis, quem querer ir mais eu bom eu quero e quem não querer também bom também, mas eu vou cantar o reis. E prendi cantar o Reis. Agora igual janeiro tá longe eu não sei nadinha, só a tuada do reis que eu sei, quando chega perto do mês de dezembro pra chegar janeiro, aí já recordando na minha mente, vem chegando na minha mente, qual é os verso de diante, qual os versos de trás, qual é o primeiro qual é o derradeiro no dia primeiro tá tudo na minha mente. Meu Reis não foi passado de pai pra filho, foi marcado por Deus. (Dona Maria, dados de campo).

O que se percebe na narrativa que o reisado, liderado por Dona Maria, na comunidade de Tomé Nunes, em seu processo de surgimento está diretamente relacionado com questões espirituais e as trocas realizadas pelo reisado cantado pelos primeiros moradores, demonstrando assim que a cultura não é pura e passa por processos contínuos de construção desconstrução e reconstrução.

Situação similar foi evidenciada por Castilho (2011) ao descrever as manifestações culturais no quilombo Mata Cavalo percebe os processos de recriação das culturas locais.

> Dessa forma, as manifestações culturais que cultivam foram recriadas e incorporadas no local. O que hoje se verifica, então, é o resultado de uma interculturalidade, consequência das inúmeras trocas simbólicas que esse grupo realizou com outros grupos rurais e urbanos com os quais tiveram e têm contato. (CASTILHO, 2011, p. 93).

Hoje, o Reis de Caixa de Dona Maria é reconhecido como uma das mais importantes manifestações culturais da comunidade, onde consegue mobilizar não apenas os foliões (integrantes do grupo de reisado) mas também toda a comunidade e região. A exemplo disso foi o documentário intitulado *Ternos e Folias de Reis* realizado pela TV educativa da Bahia, por meio do programa Bahia Singular e Plural, que registraram a atividade desse grupo. Além disso, são constantes os convites para se apresentar em outros locais, como evidencia a interlocutora;

> Oia já fui cantar Reis no Iuiu (cidade vizinha), em doutor Valdemar (fazendeiro da região) cantei Reis no Canto do riacho, Ressaca, Carinhanha, Ilha de Zézé.

> Dessa região aqui tudo nós só nunca cantou Reis no Bebedor. (Dona Maria, dados de campo).

O ritual do reisado tem início no dia 01 de janeiro, às 18 horas, onde foliões se dirigem à sede da igreja para a cerimônia de pedir licença a Santo Reis. É na igreja o primeiro local a cantar a *tuada* (canto de abertura ao qual Dona Maria se referiu aprender no sonho) do Reis. Em seguida os foliões e acompanhantes seguem em direção às casas da comunidade. No início o reisado era cantado em todas as casas da comunidade, porém hoje devido à idade e saúde de Dona Maria tem como prática cantar na igreja e apenas três casas da comunidade, dando preferência às casas que ainda não cantou (famílias recém-formadas).

Durante o deslocamento de uma casa para outra, devido a distância das casas permite interações diversas entre os (as) foliões e os acompanhantes se tornando um excelente espaço de socialização e interação da comunidade. Quando o reisado era cantado em todas as casas era comum presenciar uma grande quantidade de jovens que frequentavam no intuito de aprender a tradição, mas também buscavam relacionamentos amorosos, espaço onde as crianças aproveitavam para socializar e aprofundar os laços afetivos e compartilhar brincadeiras. Porém quando vai aproximando da casa do morador os foliões pedem silêncio aos acompanhantes no intuito de acordar o morador com o som dos instrumentos e vozes dos foliões.

Os principais instrumentos musicais que acompanha o reisado são o bumba e a caixa pequena. Ao chegar na porta do morador o bumba dita o ritmo com um som mais grave que logo é acompanhado pela caixa com som mais agudo e pelas palmas das (os) foliões seguida da *tuada* (canto de abertura) do Reis. Após esse canto o Dona Maria cumprimenta o dono da casa proferindo a seguinte frase “louvor a Santo Reis e viva o dono da casa” o morador responde a saudação e abre a porta para os foliões entarem e após se acomodarem em uma roda o samba começa.

O samba é o ritmo mais acelerado no reisado de Dona Maria. Existem vários tipos de samba e os foliões não escolhem qual samba catar no momento, ou seja, improvisa-se. No momento do samba todos podem sambar é nesse momento que as crianças são começam a ser inserida de forma mais contundente nessa no rito do reisado. Quando o morador oferece alguma contribuição ao reisado (esmola que Dona Maria se referiu nas páginas anteriores), ocorre o segundo momento a chula.

A chula possui um ritmo mais compassado, o principal instrumento que acompanha é a caixa pequena, seguida das palmas e vozes dos (as) foliões. Há várias

chulas no reisado e a escolha pode ser feita pelo morador ou pelos foliões de acordo as características do morador. Percebe-se que a chula tem um grau de complexidade maior, há uma exigência para que as palmas sigam o ritmo da caixa e ocorre um maior destaque das vozes das (os) foliões. Na chula tem o momento certo para que as pessoas possam adentrar a roda para sambar assim as crianças não sambam nesse momento, somente os foliões e as pessoas com mais experiência. Quanto mais o morador oferece gratificações mais tempo fica em sua casa intercalando o samba e chula. Após terminar em uma casa ocorre o agradecimento e em seguida o deslocamento para outra casa e o ritual se repete.

Como a maioria dos festejos da comunidade o reisado possui em sua base funções lúdicas, de confraternização políticas e sobretudo religiosa. Apoiado nessa base religiosa que o encerramento do reisado se dá com a "Reza do Reis" como é conhecido na comunidade, cerimônia religiosa de agradecimento que marca o encerramento do reisado.

O dia da reza do Reis é marcado por Dona Maria, de acordo sua disponibilidade e condições de saúde, normalmente ocorre no final de janeiro, em um costuma ser realizada no sábado a partir das 18:00 horas. Após a reza realiza o samba de encerramento, em tempos mais antigos o samba entrava madrugada adentro, porém nos dias atuais ocorre apenas o samba de despedida intitulado *Adeus! Santo Reis, até o ano que vem.*

b) Semana Santa

Outro marco no calendário cultural da comunidade de Tomé Nunes é a Semana Santa. Seu benedito descreve de forma minuciosa como era a tradição da Semana Santa no seu tempo.

> Semana santa aqui, assim que entrava a quaresma o pessoal começava a rezar, todo dia rezava na casa de uma pessoa. Na quinta-feira santa rezava quase a noite todinha. Sexta-feira santa tinha o jejum, juntava aquele monte de famílias em uma casa só, aí ia neto, bisneto, pai, pai, mãe juntava ali todo mundo e fazia o jejum e tinha as orações. Quando era a noite rezava a noite todinha. Durante aquele dia de sexta-feira santa, o pessoal era o dia todo rezando, levantava os novos ia dar benção aos ia dar benção aos padrinhos e aqueles mais velhos da comunidade. Quem chamava Maria não podia tomar banho, nem pentear o cabelo tinha que andar devagarzinho, diz que era para não pisar muito forte na terra. Não andava de cavalo nesse dia, nem de bicicleta, só andava a pé. Aí não podia bater, os filhos podiam aprontar, se os filhos aprontassem na sexta feira os pais deixava para bater no sábado. Eu alcancei na sexta-feira santa, o que tinha de cortar, cortava tudo, assim de cozinhar, cortava tudo até quinta-feira feira até meio dia. A tarde não cortava mais nada. (Seu Benedito Dias, dados de campo).

O relato do Seu Benedito aponta para o que seria a Semana Santa tradicional na comunidade de Tomé Nunes. Por mais que tenha se deslocado da tradicional a Semana

Santa ainda se configura como elemento marcante na cultura da comunidade. Nos dias atuais o respeito às celebrações se restringe a via-sacra, e na sexta-feira santa a reza ocorre até amanhecer o dia. Em alguns anos ocorre também na sexta feira a dramatização da morte de Cristo, normalmente protagonizada pelos jovens da comunidade. O respeito a Semana Santa ainda é muito forte na comunidade, principalmente vindo das pessoas mais velhas, comércios não abrem, poucas pessoas andam a cavalo e preservam o hábito de compartilhar peixe e abóbora entre os vizinhos parentes.

c) Levantada do Mastro

Figura 14: Quilombo Tomé Nunes, cortejo tradicional de Levantada do Mastro.
Fonte: Acervo da comunidade.

Outra manifestação cultural muito forte na comunidade de Tomé Nunes é a levantada do Mastro. Nos relatos de Seu Benedito Dias, pude perceber que ocorreram ao longo dos tempos formas distintas de levantada do mastro tradicional e contemporâneas. A manifestação cultural tem início no dia 1 de maio.

> Era misturado senhor do Bonfim com o mês de Maria, mês de maio. Então levantava o mastro era em pé, como você viu aí, era junto com a Cavalhada, muitos pintavam os cavalos, tinha as lanternas com o quadro com a vela dentro (artefato utilizado para evitar que a vela apague), o cavaleiro segurava a lanterna com uma mão e na outra segurava a rendia do cavalo e aí fazia duas filas, o mastro estava em pé lá, aí agora fazia aquela fila de cavalo uma do lado

> outra do outro, encostado em quem ia com a bandeira (bandeira desenhada a imagem de Senhor do Bonfim) e o povo no meio carregando o mastro, três pessoas lá encima (do mastro) o soltador de fogos, tocador de sanfona e o outro com o pandeiro e o povo carregando na hora que chegava no lugar colocava aquele mastro ai agora os cavaleiros ia rodar o mastro todim. (Seu Benedito Dias, dados de campo).

Essa maneira tradicional de levantamento do mastro registrada por seu benedito caiu em desuso a forma contemporânea de levantada do mastro se com o mastro deitado. O procedimento começa levando o mastro para um pé de juazeiro, local próximo de onde o mastro será enfincado, nesse local ocorre o processo de enfeite do mastro, com a utilização de bandeirolas, esse procedimento é de responsabilidade da comunidade sobretudo os mordomos.

A noite a comunidade se reúne na frente da igreja para dar procedimento a levantada do mastro. Tem início com o ritmo do bumba da caixa e do gaiteiro, com os estrondos dos fogos e com a multidão portando velas, depois seguem em direção a casa de seu Benedito, ou Joanita, onde está a bandeira com a imagem do senhor do Bonfim. Os mordomos são responsáveis por carregar a bandeira até o local onde está o mastro enfeitado.

Chegando ao local a bandeira é agregada ao mastro que segue o trajeto carregado, deitado pelas pessoas que acompanha o festejo, até o enfrente a igreja, local onde será levantado. Importante destacar que todo percurso é acompanhado pelo som dos instrumentos musicais e barulho dos fogos. Quando chega frente à igreja o buraco para colocar o mastro já está aberto e com auxílio de cordas ele é suspenso e enfincado no seu devido local. As velas que a multidão traz acesas são depositadas ao redor do mastro, e em seguida a multidão forma uma roda e dá início ao samba. Os mordomos ficam responsáveis por servir os acompanhantes algum tipo de bebida e samba segue até onde as pessoas aguentarem.

No dia seguinte tem inicia a novena, onde a comunidade passa o mês rezando todas as noites. Cada noite um casal de pessoa da comunidade fica responsável pela arrumação e ornamentação da igreja. A novena é finalizada com a missa que ocorre dia 30 de maio, quando tem pároco no município.

d) São João

O São João incorpora os marcos festivos culturais da comunidade de Tomé Nunes, singularizada por envolver não apenas membros da comunidade, mas também parentes que estão em cidades vizinhas (Malhada e Carinhanha, Iuiu), mas também por reunir

parentes que estão em diferentes locais do país, sobretudo os que moram em Belo Horizonte.

Diferente das outras festividades que todos os moradores se reúnem em um local para celebrar, São João é marcado por múltiplos eventos em locais diferentes. Normalmente se reúnem em família nos terreiros em torno da fogueira para conversar e celebrar. É tradição acender fogueira na véspera do São João, apresentação de quadrilha e muita comida típica. Em outros tempos o São João tinha outras práticas como me relata Seu Benedito Dias.

> Aqui mesmo no São João, juntava aquela turma sai daqui com lata veia, prato veio, eu tinha um cavaquinho e aí nois saia nessas casas aí, quando ia parar já era pra mais de meio dia. Comendo bolo, mandioca, batata assada, era essa como é que chama... moranga que chegava tava igual farinha, mandioca assada, bolo a gente nem queria mais [risos]. Nós saímos batendo esse cavaquinho, tinha vez que nós começava no velho Antônio Neri e aí agora cortava aí, saímos da casa de um saímos por dentro, tornava voltar passava no velho finado Vicente. (Seu benedito, dados de campo).

e) Festa da Associação dos Pequenos Produtores Familiares Remanescente do Quilombo Tomé Nunes.

Figura 15: Quilombo Tomé Nunes, Apresentação de Quadrilha junina.
Fonte: Acervo da comunidade

Uma das festas mais marcantes da comunidade, é realizada no mês de julho, organizada pela Associação dos Pequenos Produtores Familiares Remanescente do

Quilombo Tomé Nunes. Normalmente a festa ocorre no segundo sábado de julho, porém a mobilização da comunidade se intensifica na sexta, dia de preparar as barracas ornamentar o local dando início a sociabilidade que a festa proporciona. No dia da festa as atividades na comunidade têm início com um torneio de futebol de campo, a tarde tem a Corrida de Argolinha, a noite o Leilão de prendas e seguida uma banda de forró anima a festa. Durante a festa ocorre a vendas de bebidas típicas, toda a renda arrecadada - com argolinha, torneio leilão e aluguel de espaço para colocar as barracas - vai para a associação.

Nessa se destaca das demais por atraírem muitas pessoas das comunidades vizinhas, é comum a presença de prefeito, vice-prefeito, empresários da região atraídos pelas prendas do leilão, mas também por reunir um maior número de parentes que estão nas diversas regiões do país, muitos aproveitam que julho é o período de recesso de seus filhos e vem visitar seus familiares.

Faz parte também da cultura da comunidade de Tomé Nunes brincadeiras que atravessam o calendário festivo religioso, como por exemplo, a já citada corrida de argolinha. Prática antiga transmitida ao longo das gerações que ocorre nos finais de semana, onde homens e mulheres montados em cavalo e munidos de uma varinha tentam acertar um alvo em formato de argola. Cada cavaleiro tem direito a sete corridas, cada corrida tem uma pontuação específica, quem fizer o maior número de pontos ganha. A organização da corrida de argolinha é realizada na maioria das vezes pela juventude local que disponibiliza uma premiação e os cada cavaleiro paga sua inscrição com valor atribuído pelo organizador.

f) Boi de gira e outras brincadeiras

Outra manifestação cultural bastante expressiva passada ao longo das gerações que ocorre em diversos espaços é o Boi de Gira.

> O boi de gira é uma brincadeira, era cantado pelas moças, não era nem os velhos, chamava roda de boi de gira, era moça rapaz (...) era na festa mesmo, na festa de são João, na festa do senhor do Bonfim, quase toda festa que tinha, primeiro fazia essas rodas assim. A hora que terminava a reza, porque todas elas tinha reza quem ia dançar dançava quem não ia dançar brincava roda. (Seu Benedito, dados de campo).

Essa prática embora diferente da forma relatada por Seu Benedito, ainda se mantém presente na comunidade principalmente pelas crianças. Atrelado a roda de boi de girar, também ocorre nesses espaços de socialização o Bau Mirim, pratica resgatada pela

comunidade em virtude de apresentações na semana da consciência negra. Ainda despontam como estruturantes da cultura da comunidade a capoeira e o grupo de dança afro Tomé Dança, que além de apresentação na comunidade se deslocam para apresentações fora da comunidade. O grupo de dança também contribui para comunidade com a promoção e organização de eventos, como jantar para casais, comemorações dia das mães entre outros, além de oferecerem o serviço de tranças de cabelo.

7.2 - Saberes tradicionais - etnosaberes

Figura 16: Dona Clara, Liderança da comunidade.
Fonte: fotografia de Amilton Santos. Quilombo Tomé Nunes, Malhada/Bahia, fevereiro de 2019.

Os habitantes da comunidade quilombola de Tomé Nunes possui um rico conjunto de saberes, relacionado a pesca, caça, agricultura, gastronomia, botânicos, agroecológicos, etnomatemáticos, plantas medicinais, a natureza de forma geral, entre outros. Todos esses saberes de forma transversais são essenciais à sobrevivência e manutenção da comunidade.

a) Plantas medicinais

A relação de utilização de plantas medicinais para fins de tratamento e cura é uma prática bastante difundida dentro da comunidade preservada ao longo dos anos e passada

através das gerações. Quando pessoas da comunidade são acometidas por algum tipo de enfermidade somente vão aos centros médicos após fazer uso dos remédios caseiros e não fizerem efeito.

No relato dos interlocutores é possível perceber a diversidade de plantas medicinais e sua ampla utilização. Na elaboração dos remédios são utilizadas diversas partes da planta como; sementes, folha, flores, raízes e cascas.

> Aqui as plantas para remédio nós temos: babosa, arruda, lorna, alecrim, algodão, quitoco, mentraste, mastruz, fedegoso, tem o fedegosão e o fedegozinho, tem a nelvagina, aspirina tudo nos temos! Tem a espada de são Jorge, espada de Ogum, espada de Santa Bárbara, Cordão de São Francisco, São Caetano. Tudo a gente usa como remédio. (Dona Maria, dados de campo).

> Aqui todo mundo sabe um pouco sobre essas plantas, às vezes compadre Jerônimo sabe de um remédio quando eu estou doente. A senhora já fez esse tal remédio? Não. Pois a senhora pega tal folha de pau, tal casca de pau, faz assim e bebê. Então assim vai passando de um para o outro (...) aqui é difícil você ver um quintal que não tenha planta frutífera e planta de remédio. Alfazema, capim santo, erva cidreira, tem hortelã grosso, hortelã miúdo, é muita planta. (Dona Clara, dados de campo).

> As cascas: casca de jatobá, casca de espinheira santa, casca do juazeiro, casca da aroeira, tamburi. Tudo é remédio. Aroeira para o rim não precisa outro remédio. Se você ta sentindo dor aqui assim, no rim, é só pegar umas folhas de aroeira, botar pra cozinhar, se quiser botar doce, se não quiser beber aquela água. O tamburi é bom pra quem cura (benzedeiras), cozinha e toma o banho. Não bebe, é só para tomar banho. Tem plantas que você pode tomar banho, é outras que é pra tomar. (Seu benedito, dados de campo).

Os saberes tradicionais relacionados às plantas medicinais vão desde a identificação da planta, para que mal serve e o modo de preparação do remédio, conhecimentos esses que são passados atravessam gerações e são passados da forma como foi narrado acima.

b) Caça

Primeiro é preciso destacar que a caça ainda nos dias de hoje faz parte da tradição da comunidade e da composição de proteína animal para algumas famílias. Porém diferente das gerações anteriores, a prática da caça hoje está relacionado ao lazer, realizada principalmente por jovens e adultos da comunidade. Importante destacar que a carne da caça é utilizada apenas para consumo não sendo utilizada para comercialização e é dividida em igual parte entre os caçadores.

> Não sou caçador não, mas a gente sempre caçava para dar de comer aos meninos. Aí a gente ia para o mato. A caça toda vida é uma carne sadia. Para muitos tipos de doença ela dá combate. É igual as frutas que a gente tava conversando ali. (...) era tutu, era veado, era paca... paca é uma caça de carne gostosa. Ela é parecida com veado novo. Jacaré antigamente o povo comia. Um exemplo ali tinha uma suçuarana que vinha pegar bode no terreiro. Eu me lembro uma vez, uma veio pegar bode aqui. Nos chamava de suçuarana bodeira. Quando matava, cada um ganhava um pedaço. A capivara mesmo é um remedão (bom Remédio). A capivara tinha demais aqui. Gato do mato, gamba, saruê, barbado, preá. (Seu Benedito dados de campo).

Os saberes relacionados à prática da caça envolvem aspectos da biologia do animal, saber se animal possui hábito noturno ou diurno, tipo de alimentação, principais locais de reprodução, identificar e diferenciar pegadas da caça. Tipo de equipamento utilizado para captura entre outros. Um exemplo é o teiú, caça que é frequentemente abatida pelos jovens da comunidade. Por ser um réptil, ou seja, animal de sangue frio, precisa dos raios do sol para controlar a termo regulação sanguínea. Esse animal possui um hábito alimentar generalista de frutas a pequenos insetos e se abrigam em buracos no chão.

Sabendo das características dessa caça os jovens sai para a caçada a partir das 10 horas da manhã somente em dias de sol, utilizam ferramentas para cavar e vão em locais que tenha frutas como o juá, uma das preferidas dessa espécie. Importante destacar que na caçada sempre o utiliza cachorros para encurralar a caça, por ser um animal que apresenta grande velocidade. Caso seja outro tipo de caça se faz necessário outros conhecimentos e vivências para realizar a caçada, que vai desde a identificação da espécie a ser caçada, e os aspectos biológicos, ecológicos, geográficos, tipo de ferramenta a ser utilizada entre outros.

c) Agricultura

> Se a pessoa plantar uma semente, a lua hoje começa a ser minguante. Eu planto uma planta, muda ou semente, então aquela planta não tem muito desenvolvimento porque ela tá minguando (Lua). Tem gente que fala que a planta e a terra não têm a ver com a lua, mas é claro que a planta terra tem a ver com a lua. Ela manobra, a lua manobra de que o sol, nas minhas observações eu tenho feito análise assim então eu acho que a lua tem mais manejo com tudo que tá sobre a terra que o sol. Então ali você planta uma planta hoje, já tá minguando, você planta. De acordo ela vai minguando a planta também vai ficando, não desenvolve. Vai desenvolver depois que a lua vai ser nova, na hora que a lua for nova ela vem com aquele reforço, com aquele reforço que ela vem ela dá aquele susto a terra manobra então aquela planta dá um susto pra cima, ela vai crescer, desenvolver. Então cada vez mais vai crescendo a planta não engrossa, só crescer. Agora chegou a lua cheia ela para de crescer e vai engrossar que a lua é cheia. Se você planta uma semente na lua crescente ela nasce ali desenvolvida. Se vê uma planta plantada na lua crescente ela nasce com as folhas desenvolvida a folha é larga e aí a lua passa

> de crescente pra cheia ela vai engrossar quando ela for produzir produz a fruta grande, ela produz pouco, mais é cada uma [risos]. (Seu Benedito, dados de campo).

Os etnosaberes se apresentam de forma transversal, porém na agricultura essa transversalidade de saberes se apresenta de forma mais incisiva. Nesse pequeno trecho do diálogo de Seu Benedito podemos perceber o entrelaçar desses saberes. Além do conhecimento sobre a espécie de planta (botânicos), época para plantio (climáticos), qual melhor tipo de solo para o desenvolvimento da planta (pedologia), controlar insetos através de compostos orgânicos (biológicos ou agroquímicos dependendo da condição financeira), quantidade de sementes por cova (matemático) e ainda saber a influência do ciclo lunar sobre as plantas.

Há nessa comunidade uma infinitude saberes tradicionais que são de extrema importância os quais não darei conta de descrever. Saberes como etnomatemáticos, (medidas: palma, légua, tarefa, alguergo, quarta de farinha, prato entre outros. Problemas matemáticos que envolvem crescença de rede e de tarrafa de pesca, número de malha etc.); saberes relacionado a pesca e o rio (espécie de peixe encontrada em águas rasa e águas fundas, qual tipo de rede para captura, qual lua é comum encontrar tal espécie de peixe, qual melhor isca para pegar determinada espécie entre muitos outros); saberes botânicos (identificar qual melhor espécie de árvore para confeccionar, cabos de ferramenta, construção de casa, construção de barco, construção de cerca, currais entre outros; saberes gastronômicos (doces, bolos, licor etc.)

8 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso, de maneira precisa, concluir pois a pesquisa aponta para múltiplas aberturas que, no conjunto, se agrupam sob a utopia de ver/ter no quilombo Tomé Nunes uma escola que, de fato e por direito, seja quilombola, pratique o aquilombamento dos saberes e dos sujeitos. Seja um canto coletivo e que na polifonia das diferentes vozes/ritmos/movimentos abra espaços para a construção de identidades plurais e comprometidas com os saberes/fazeres da comunidade quilombola.

Posso dizer que essa pesquisa já nasce de forma muito significativa para mim. O fato de retornar à escola onde iniciei a minha trajetória escolar na condição de pesquisador/parceiro é um importante ganho pessoal e desejo que possa mobilizar e

contribuir com luta dos “meus” no sentido de fazer suas vozes ecoarem em espaços que a muito tempo os silenciaram. Isso carrega um significado pessoal muito intenso!

Assim, durante o período da pesquisa dialoguei com vários interlocutores, lideranças da comunidade, professores, estudantes, gestores municipais, pais dos estudantes e outros, que se desdobraram em um melhor entendimento do processo histórico da comunidade, assim como as lutas e estratégias utilizadas pelos moradores para ter assegurado o direito à educação. Portanto foi um espaço privilegiado de trocas e experiências múltiplas.

É importante sinalizar que no início da pesquisa não tinha certo os caminhos, as bases teóricas que iria trilhar, assim como não estava nítido o entendimento da educação escolar, nem o tipo de contrapartida que poderia oferecer para a comunidade escolar a partir do meu trabalho. Saliento isso para evidenciar que a pesquisa tem início com muitas dúvidas, e essas dúvidas serviram de solo para construção desse trabalho e também para que mais possibilidades se apresentassem.

A medida que o entendimento de educação escolar quilombola foi se formando fui percebendo dentro do espaço escolar e em seu entorno elementos estruturantes que poderiam contribuir ou não para o diálogo com a educação escolar quilombola. Como elementos fundantes que pode contribuir para efetivação de uma educação escolar na Escola Senhor do Bonfim destaco sobretudo a relevância dada à educação pelos funcionários, professores e comunidade de forma geral, que dentro dos seus limites se empenham em fazer da escola um bom lugar de formação das crianças e dos jovens do quilombo.

Além disso, um fator de suma relevância é o fato de que todos os profissionais que trabalham na escola são moradores da comunidade. Cada um, ao seu modo, busca desenvolver em seus respectivos cargos e funções, modos de resguardar um bom aprendizado aos estudantes no intuito de levá-los a se orgulhar de si e da história de seu povo.

Como aspectos que dificultam ocorrer a efetivação de uma educação quilombola considero a falta de estrutura física adequada, ausência de formação, materiais didáticos para os professores, o distanciamento, por parte dos gestores públicos locais, para trabalhar com a educação escolar quilombola. Essas questões pontuam alguns limites que dificultam a efetivação de uma educação escolar quilombola, ao mesmo tempo em que trazem para a cena, a necessidade de que outros trabalhos sejam feitos na perspectiva de investir na formação das pessoas que atuam na escola.

Mesmo sem uma formação específica os professores identificam a importância de valorizar os conhecimentos e cultura local nos processos de ensino-aprendizagem e se desdobram para inserir no espaço escolar elementos da cultura da comunidade, ainda que, em alguns casos, o façam com base apenas na empiricidade, sem perspectiva crítica o que pode ocasionar, por vezes, o reforço dos estereótipos.

Diante dessas questões, percebe-se a necessidade de repensar o fazer educativo no sentido de valorizar, identificar e sistematizar os saberes tradicionais presentes nas práticas dos quilombos e que resistem ao tempo na memória dos mais velhos. Trazer esses saberes/fazeres para os processos de escolarização é, antes de tudo, fazer com que a cultura quilombola continue viva e possa movimentar com outros fluxos a cultura do consumo, do imediatismo, das "coisas" descartáveis e de curta duração que caracterizam o neoliberalismo que vivemos nas sociedades atuais.

Nesse sentido, a proposta de uma pedagogia quilombola, para a escola do quilombo Tomé Nunes, é antes de tudo uma forma de resistência e subversão aos moldes que vem sendo ditados pelo mercado e suas sedutoras entradas nos mais diversos campos da vida humana independente de suas inserções territoriais.

Na esteira deste raciocínio, defendo o entendimento que a pedagogia quilombola possa ser pensada na perspectiva de romper, transgredir, rasgar o currículo escolar tal como vem sendo (im) posto para se constituir em um dispositivo propulsor da educação das crianças e dos jovens do quilombo. E nesse sentido, desnuda a necessidade de descrever, sistematizar e valorizar os saberes no intuito de melhor engendrá-los nos processos formativos.

Além disso penso que é importante sinalizar que quando se pensa em pedagogia quilombola não há receitas prontas, de modo que a comunidade envolvida e comprometida com suas demandas, processos políticos e ensino aprendizagem pode e deve protagonizar em todos as etapas da construção dessa pedagogia. Cabendo aos entes governamentais, sobretudo, municipal, aturarem no sentido de garantir meios para efetivação. Por fim, destaco que o desenvolvimento da pesquisa não deu fim aos dilemas que envolvem a educação escolar quilombola, apontando para a necessidade de mais pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMIGUINHO, A. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Educação,** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/16/28>. Acesso em: 13/07/19.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>Acesso em: 21/07/2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n. 4887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Lex: **Presidência da República Casa Civil**, **Subchefia para Assuntos Jurídicos.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em 21/07/2019

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em 24/07/2019.

_____. **Lei nº 10.639/2003**. Torna obrigatório o ensino da África e cultura afro-brasileira nas escolas. Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 29/07/2019.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.In: CANDAU, V. M.& MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2008.

_____. MOREIRA, Antônio Flávio. Educação escolar e cultura(s):construindo caminhos, **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, mai/jun/jul/ago, 2003.

_____. Escola e Cultura(s): as tensões entre universalidade e multiculturalismo. [Texto apresentado na mesa redonda sobre "Escola e Cultura: universalidade e multiculturalismo VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, de 27 a 30 de maio de 2007].

_____. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n. 2, PP 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf.>. Acessado em: 05 de maio de 2019.

CASTILHO, S.; CARVALHO, F. Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros. In: Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, nov. 2015. Disponível em: *periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/2394/2068*. Acesso em: dez. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 135p, 1992, pp. 85-98. Disponível em: www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes1/413_546_publipg.pdf .Acesso em: 26/07/2019.

FARIA-FILHO, L. VIDAL, D. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

FERNANDES, B; CERIOLI, P; CALDART, R. Primeira Conferência Nacional 'Por uma educação básica do campo': texto preparatório. In: FERREIRA, F; BRANDÃO, E. C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista eletrônica de educação**. N. 09, p.14, 2011.

GATTI, B. A**. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, Líber Livro Editora; 2005.

GODIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**,12(24), 149-161, 2003.

GODOY, A. S.. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HAGE, S., ANTUNES-ROCHA, M. (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HALL, S. A centralidade da cultura**. Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. O Curso de mestrado, seu currículo e a formação de professores para a pesquisa. In: LEITE, Carlinda; *et al*. (org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. 1. ed. Porto: Porto, v. 1, p. 309-318, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 9. ed. revista e aprimorada, 2006.

_____. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis: Vozes, p.9-29, 2008.

OLIVEIRA, A.A. R; LEITE FILHO, C. A. P; RODRIGUES, C. M. C. O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. In: XXXI ENCONTRO da ANPAD, 22 a 26, 2007, Rio de Janeiro. **Anais[...]** Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>. Acesso em: 27/07/2019.

OLIVEIRA, S. N. **Diretrizes curriculares para educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional.** Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 232f, 2013.

PARENTE, C. M. D. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PRATES, L. A; SCARTON. J; BARRETO C. N; CREMONESE, L; POSSATI, A. B; RESSEL, L. B. Olhar feminino sobre o cuidado à saúde da mulher quilombola: nota prévia**.** **Rev Enfermagem** UFPE On Line 2014. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/re vista/article/view/5961>. Acesso em: 25/07/2019.

_____; CECCON, F. G; ALVES C. N; WILHELM, L. Antunes, DEMORI, C C; SILVA S.C.RESSEL, L. B. Utilização da técnica de grupo focal: um estudo com mulheres quilombolas: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 31(12):2483-2492, dez, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.) **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, S. P. **Educação escolar quilombola:** as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

ANEXO 1:

QUESTÕES ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS COM OS PRIMEIROS PROFESSORES DA ESCOLA.

Identificação: Nome/ Idade/ Ocupação atual

Qual período o senhor[a] (a) trabalhou na escola?

O senhor ou senhora sabe a história do surgimento da escola?

O que significou trabalhar na escola? Teve algum significado especial para senhor ou senhora?

Qual a relação da escola com a comunidade?

Em que medida os conteúdos ministrados atendiam os anseios da comunidade?

Qual a relevância e a influência do fato do professor ser da comunidade

ENTREVISTA COM AS LIDERANÇAS LOCAL (representante religiosos, presidente da associação, os mais velhos da comunidade)

Em relação à escola:

O senhor ou senhora sabe a história do surgimento da escola na comunidade?

Na sua opinião qual a importância da escola para a comunidade?

QUESTÕES ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES ATUAIS DA ESCOLA.

Em relação à comunidade:

Identificação: idade/ formação acadêmica/ tempo de atuação na escola?

Estudou na Escola Municipal Senhor do Bonfim?

Qual a importância da escola para você?

Em Sua opinião qual a importância da escola para a comunidade? A escola serve para outra coisa além do ensino?

Como você descreveria a participação dos pais na escola?

Como descreveria a participação da comunidade, de uma forma geral, na escola?

Em relação ao trabalho docente:

No que se refere ao contexto multisseriado: poderia relatar como desenvolve suas atividades?

Quais as maiores dificuldades você encontra ao trabalhar com o contexto multisseriado?

Existe vantagens ao trabalhar com o contexto multisseriado? Se sim, quais?

Como é realizado o acompanhamento pedagógico a essa escola?

No que se refere à formação continuada de professores/as, existe alguma ação específica para professores/as de escolas quilombolas? Se sim, quais?

Em relação ao currículo, existe um currículo formal? De onde vem as orientações curriculares/ conteúdos para se trabalhar na escola Municipal Senhor do Bonfim?

Você conhece a lei 10.639/03? Se sim, quais estratégias tem utilizado para garantir a implementação das leis 10.639/03 e que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileira na educação básica?

Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação escolar Quilombola/ se sim/quais estratégias têm realizado para garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Das diferentes formas de saberes: festejos; plantas; ervas; rezas... Como você relaciona esses saberes com a escola?

Na sua opinião qual a importância desses saberes para o desenvolvimento dos estudantes?

Em relação à escola e gestão municipal:

Você acha que as mudanças de governo municipal influenciam no desenvolvimento da escola? Se sim, de que forma?

Quando o governo municipal é parceiro o que modifica no dia-dia escolar?

Quais estratégias são usadas quando há resistência do governo municipal ao apoiar as ações da escola?

ENTREVISTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO:

Identificação: Nome/ formação? Cargo que ocupa?

Quantas escolas quilombolas existem atualmente no município de Malhada?

Há alguma ação específica para a realidade destas escolas quilombolas como material didático, merenda escolar ou outras?

No que se refere à formação continuada de professores/as, existe alguma ação específica para professores/as de escolas quilombolas? Se sim, quais?

Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação escolar Quilombola/ se sim/quais estratégias o município tem realizado para garantir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Você conhece a lei 10.639/03? Que estratégias o município tem utilizado para garantir a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica?

Em relação ao currículo, existe um currículo formal? De onde vem as orientações curriculares/conteúdos para se trabalhar na escola Municipal Senhor do Bonfim?

Há alguma orientação para os professores construírem seus planejamentos e planos de ensino?

Como realizam o acompanhamento pedagógico a essa escola?

Sobre a Escola Municipal Senhor do Bonfim, localizada no quilombo Tomé Nunes, existe alguma situação/ação específica que queria relatar?

Sobre a Educação Escolar quilombola, existe mais algum elemento que queira relatar

QUESTÕES NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL COM OS PROFISSIONAIS DA ESCOLA (professores e profissionais de apoio):

Identificação: Nome/ Idade/ Função.

Vocês estudaram nessa Escola? Como se dava os processos de ensino? Ainda possui alguma relação com os dias atuais?

Quais principais dificuldades encontradas para realizar o trabalho?

Qual importância dos saberes tradicionais (plantas medicinais, agricultura, pesca...) e da cultura da comunidade para vocês?

Vocês trabalham esses saberes dentro do espaço escolar? De que forma?

Como perceberam casos de racismo dentro do espaço escolar? Existe? Como lidam ou lidaram com esses casos?

QUESTÕES NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL COM OS PAIS:

Apresentação.

Vocês estudaram nessa escola? Como foi o período escolar de vocês?

Como se dá o acompanhamento da vida escolar dos seus (as) filhos (as)?

Quais expectativas vocês têm ao mandar seus (as) filhos (as) para a escola? O que vocês esperam deles na escola?

O que vocês gostariam que eles aprendessem além dos conteúdos científicos?

Qual importância dos saberes tradicionais (plantas medicinais, agricultura, pesca...) e da cultura da comunidade para vocês?

Quais elementos da cultura da comunidade vocês gostariam que seus (as) filhos (as) aprendessem?

QUESTÕES NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES:

Identificação: Nome/ Idade/ série

O que mais vocês gostam na escola?

O que menos gostam?

O que poderia acontecer para a escola se tornar um lugar melhor?

Quais elementos da cultura da comunidade vocês mais gostam?

O que vocês aprendem na escola que ajuda na vida de vocês na comunidade?

ANEXO 2:

Contribuições para uma pedagogia quilombola na/da Escola Municipal Senhor do Bonfim
Amilton dos Santos

Universidade Federal do Sul da Bahia
Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER
Mestrado Profissional

Amilton dos Santos

Contribuições para uma pedagogia quilombola na/da Escola Municipal Senhor do Bonfim

Porto Seguro, BA
2019

OYÁ
EDITORA

Copyright © 2019 by Amilton dos Santos
Todos os direitos reservados

Material didático desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – PPGER/UFSB

Idealizado
Amilton dos Santos (orientando)
Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (orientadora)
Editor
Yuri Miguel Macedo
Diagramação
João Pedro B. Bomfim
Ilustração
Amilton dos Santos
Capa
Freepik.com

Contribuições para uma pedagogia quilombola na/da Escola Municipal Senhor do Bonfim. 1.ed. / Amilton Pereira dos Santos – Porto Seguro: Editora Oyá, 2019, 35 p.

ISBN: XXXXXXXXXXXXXXXXX

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Quilombola. 4. Formação. 5. Educação Quilombola.
I. Título. II. SANTOS, A. P. III. BRITO POVOAS, E.P

Todos os direitos desta edição reservados ao autor. É expressamente proibida a reprodução desta obra para qualquer fim e por qualquer meio sem a devida autorização.

CÓDIGO DE BARRAS

À comunidade do quilombo Tomé Nunes,

À comunidade da escola Senhor do Bonfim.

Pra início de conversa...

Fonte: acervo pessoal de Amilton Santos, 2018.

O início da educação escolar na comunidade quilombola de Tomé Nunes foi marcado pela obstinação de um povo que, percebendo a importância da educação, buscou a sua efetivação em seu território. Se deu a partir de iniciativa particular, com alguns pais contratando professores leigos (pessoas que sabiam ler, escrever e que tinham domínio das quatro operações matemáticas), para ensinar seus filhos.

As iniciativas particulares de ensino singularizaram os processos de escolarização da comunidade de Tomé Nunes. Além disso, foi essa responsabilidade em prover a educação das crianças que fortaleceu a união da comunidade com o propósito de ampliar o acesso à educação a todos.

Atrelado às lutas e a persistência da comunidade, a educação escolar em Tomé Nunes ganha em 1971, ainda que de forma leviana a tutela do poder público, se configurando como educação pública, ou seja, a prefeitura começa a assumir algumas responsabilidades para que a educação escolar em Tomé Nunes pudesse acolher a todos os estudantes da comunidade. Nesse período o poder público tinha a figura de Inácio de Souza Lima, como prefeito municipal.

Hoje, a estrutura física na qual funciona a Escola Municipal Senhor do Bonfim, foi construída no ano de 1982, na gestão do então Prefeito Vicente Cristo Lopes. A predominância do catolicismo na comunidade impulsionou os pais e a gestão municipal a prestarem uma homenagem ao santo padroeiro da comunidade e, assim, atribuíram o nome da escola: Escola Municipal Senhor do Bonfim.

Durante seus primeiros anos, a escola não possuía luz elétrica, mas, mesmo assim, havia aulas nos três turnos, sendo que, no turno noturno, funcionava com a utilização de lampiões.

A escola, ao longo dos tempos, passou por significativas mudanças tanto no aspecto físico quanto em relação ao quadro de funcionários e turnos de funcionamento. Hoje, nossa escola conta com (02) duas salas de aula, funcionando apenas no período matutino, (01) uma cantina com dispensa, (01) uma sala de leitura, construída em 2005, na gestão do Prefeito Gimmy Magalhães Filho, e banheiros masculino e feminino. Além dessa estrutura física, utiliza uma área, proveniente de doação, para desenvolver plantio de hortaliças que são utilizadas na merenda escolar.

O prédio escolar, como as demais estruturas mencionadas dispõem de energia elétrica e água encanada. A água inicialmente era proveniente de poço artesiano, mas, em meados de 2018, por meio de um programa do governo federal, passou a ter uma cisterna para captar água da chuva.

A sala de leitura funciona como uma biblioteca, pois além de uma quantidade significativa de livros, conta ainda com (01) uma impressora e (05) cinco computadores. Ficam à disposição dos estudantes, durante os intervalos, instrumentos musicais como violão, timbal, pandeiro, bumba, atabaque, dentre outros.

A escola faz parte da identidade da comunidade (Liobino).

Uma das singularidades da escola Senhor do Bonfim encontra-se na própria conjuntura da comunidade escolar, na medida em que todos os envolvidos, de algum modo, apresentam grau de parentesco entre si. Poderíamos dizer, sem exageros, que a comunidade escolar é, na verdade, uma família. Essa realidade tem grande implicação nos processos de ensino aprendizagem, pois mobiliza os envolvidos a buscar e querer sempre o melhor para os sujeitos envolvidos.

Fonte:http://educamalhada.blogspot.com/2015/05/encontro-cultural-na-comunidade.html. Acesso em março de 2019.

VAMOS ABRIR A RODA?

Fonte:http://educamalhada.blogspot.com/2015/05/encontro-cultural-na-comunidade.html. Acesso em março de 2019.

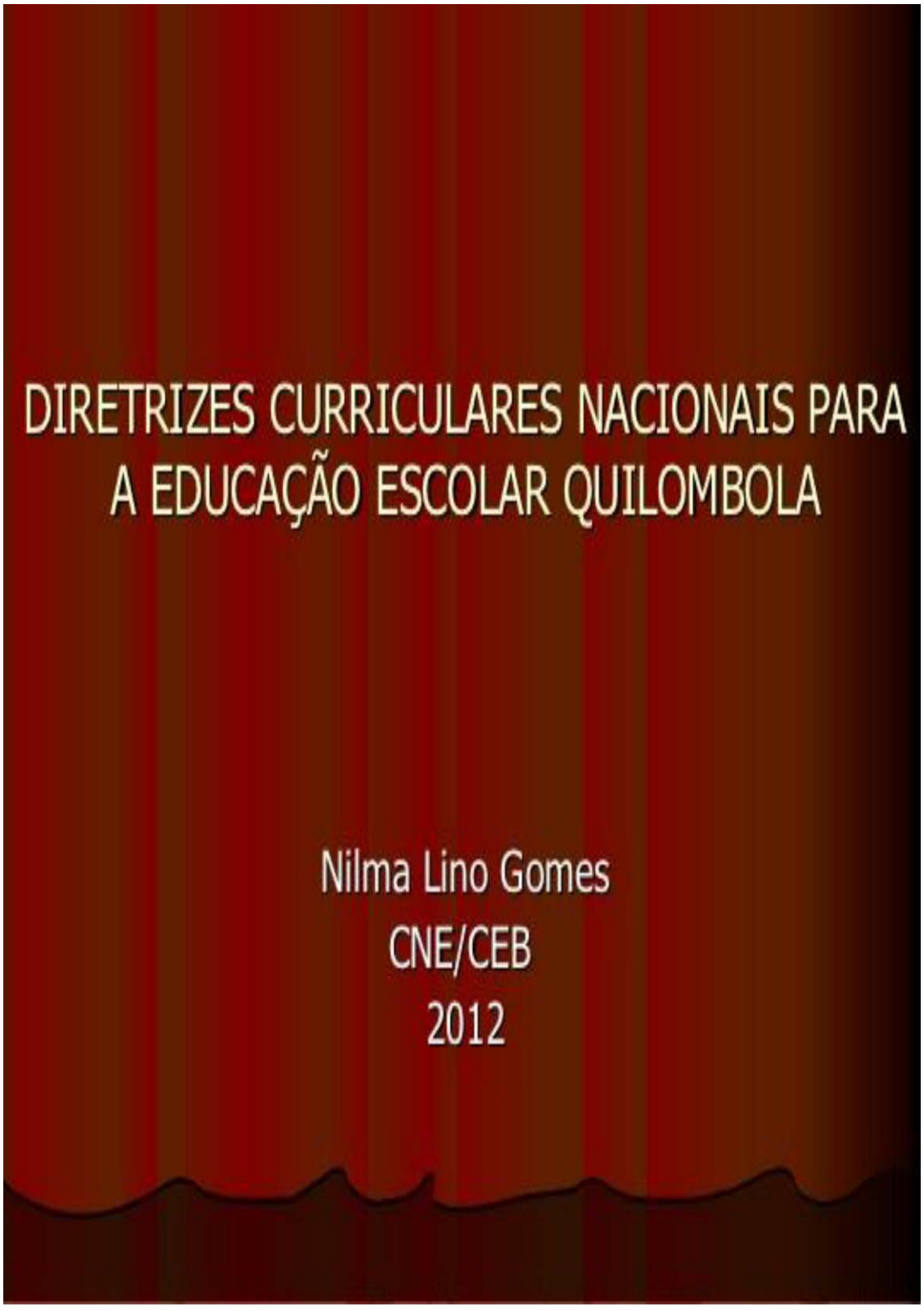
DOS COMEÇOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Pode-se dizer que a educação sempre esteve como demanda nas pautas de luta das comunidades quilombolas e para que houvesse escolas nos/dos quilombos foi e é necessária muita luta. A marcha em prol das conquistas dos direitos dos povos quilombolas tem como marco inicial a organização coletiva em prol da luta pelo direito à terra e ao território. Esses movimentos reivindicatórios foram de extrema importância para os quilombos, pois, fortaleceram a organização coletiva para o enfrentamento de novas pautas sociais relativas à garantia dos direitos fundamentais aos povos quilombolas.

Em termos de legislação brasileira, importantes dispositivos legais contribuíram para o aprofundamento das discussões sobre a educação escolar quilombola. Dentre eles: a Lei 10.639, do ano de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; o guia de orientação para implementação da lei 10.639, publicado em 2006, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2009. Na esteira da conquista destes ordenamentos jurídicos, a luta coletiva por uma educação escolar quilombola que respeitasse as tradições e modos de vida dos povos quilombolas, resultou, no ano de 2012, na conquista de um documento normativo intitulado: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Assim, como desdobramento de muita luta e enfrentamentos sociais, as escolas quilombolas possuem, desde 2012, diretrizes específicas que orientam os modos pelos quais as escolas devem organizar suas práticas escolares.

Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?


DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
Nilma Lino Gomes
CNE/CEB
2012

O QUE SÃO AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA? QUAIS AS SUAS PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica é um documento formal que define que a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico- racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, e deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Elas partem de um outro documento legal intitulado "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica", aprovado no ano de 2010. Neste documento encontra-se a seguinte assertiva:

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

Veja que pelos textos políticos, desde 2010, a educação escolar quilombola deveria ter uma pedagogia própria que respeitasse as especificidades étnico-cultural de cada comunidade quilombola. Para orientar esta pedagogia específica, ou ainda, esta pedagogia quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012) vão propor que a comunidade quilombola tenha participação ativa na definição do modelo de organização e gestão da Educação Escolar Quilombola da sua comunidade. Determina que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica siga aos seguintes princípios balizadores para a sua organização:

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.

Ao atribuir significativa importância as práticas culturais, históricas, usos e costumes que constituem o patrimônio cultural de cada comunidade quilombola e sua territorialidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola colocam o currículo escolar como agenciamento dos saberes/fazeres que circulam nos contextos escolares e que poderão dar materialidade a uma pedagogia quilombola que respeite as singularidades que caracterizam cada um dos quilombos brasileiros.

PEDAGOGIA QUILOMBOLA

Fonte: https://alertabahia.com.br/malhada-comunidade-quilombola-tome-nunes-realiza-nesse-sabado-festa-da-consciencia-negra/. Acesso: junho de 2019).

COMO PENSAR UMA PEDAGOGIA QUILOMBOLA?

Chamo de pedagogia quilombola para me referir às práticas curriculares que entrecruzam três dimensões em seus saberes/fazeres/dizeres na escola. São elas:

> Conhecimentos científicos-culturais: os conhecimentos escolares que chegam as escolas por meio das políticas oficiais (âmbito nacional, estadual e municipal) e os saberes locais, aqueles que circulam em nossos fazeres cotidianos.
>
> Práticas de ensinar/aprender (didáticas e metodologias) orientados pelos modos cotidianos dos fazeres quilombola.
>
> Politicamente comprometidos com as pautas de lutas em prol da garantia dos direitos e do protagonismo que deve ser assumido pelos povos quilombolas no cenário social.

Assim, a pedagogia quilombola se constitui pela possibilidade de articular essas três dimensões em suas práticas curriculares na perspectiva do diálogo e das negociações entre os saberes locais e os conhecimentos científicos, a partir de um fazer inspirado nos fazeres cotidianos do quilombo e comprometidos com as lutas políticas dos povos quilombolas e seu protagonismo social.

PEDAGOGIA QUILOMBOLA DA ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM DO QUILOMBO TOMÉ NUNES

Fonte: acervo pessoal de Amilton Santos.2019.

VAMOS CONSTRUIR JUNTOS UMA PEDAGOGIA QUILOMBOLA PARA A ESCOLA MUNICIPAL SENHOR DO BONFIM?

O quilombo Tomé Nunes apresenta além de uma rica diversidade cultural uma abrangência significativa de saberes tradicionais vitais a sobrevivência e manutenção do quilombo. Munido do entendimento da complexidade da cultura e dos saberes da comunidade que faço as seguintes indagações. Esses saberes podem transgredir o currículo formal e fazer uma pedagogia quilombola ou ainda um "etnocurrículo"? É possível criar pedagogias próprias que respeitem e valorizem os estudantes e a comunidade a partir da cultura? Será possível contribuir para que a Escola Municipal Senhor do Bonfim construa uma pedagogia quilombola que torne o currículo escolar um dispositivo articulador dos saberes, a partir de um fazer docente orientado pelos fazeres quilombolas cotidianos, objetivando a construção de uma prática formativa comprometida com a justiça social?

A reposta pertinente que apontou o caminho para a construção deste material remete a inspiradora narrativa do professor João Dias,

Escute: "A cultura é rica Amilton, é a melhor forma para você educar, não tem outra coisa não! Em algum tempo, se você for professor, influencie tudo através da cultura, seu trabalho se torna bom (...) trabalhar a cultura dentro da sala de aula."

Motivado pela experiência docente do professor João Dias, busquei, no decorrer da pesquisa por ocasião do Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER/UFSB) identificar, dentre os diversos festejos que ocorrem na comunidade quilombola de Tomé Nunes, àqueles que, pela complexidade de saberes e fazeres, podem contribuir para produzir encontros de saberes (científicos e tradicionais). Podem ainda inspirar as práticas docentes a seguirem os modos pelos quais os fazeres quilombolas criam fortes significados culturais, articulando coletivamente, saberes, fazeres, em prol da conservação da memória de seu povo.

Para isso, convido os nossos mais velhos para que entrem na roda e, com as suas sabedorias, venham juntos nos ensinar/aprender a construir a nossa pedagogia quilombola.

Fonte: acervo pessoal de Amilton Santos.2019.

Fonte: acervo pessoal de Amilton Santos.2019.

Fonte: acervo pessoal de Amilton Santos.2019.

REIS DE CAIXA DE DONA MARIA

Foto de Dona Maria da Conceição do Rosário – memória viva e atuante do Reis em Tomé Nunes

(...) Aí quando chegou o primeiro de janeiro todo mundo foi me visitar. Aí eu disse, eu vou cantar reis. Quem querer ir mais, eu bom, eu quero e quem não querer também bom também, mas eu vou cantar o reis. E prendi catar o Reis. Agora igual janeiro tá longe eu não sei nadinha, só a tuada do reis que eu sei, quando chega perto do mês de dezembro pra chegar janeiro, ai já recordando na minha mente, vem chegando na minha mente, qual é os verso de diante, qual os versos de trás, qual é o primeiro qual é o derradeiro no dia primeiro tá tudo na minha mente. Meu Reis não foi passado de pai pra filho, foi marcado por Deus.

LOUVOR A SANTO REIS E VIVA O DONO DA CASA

O ritual do reisado tem início no dia 01 de janeiro, às 18 horas, quando os foliões se dirigem à sede da igreja para a cerimônia de pedir licença ao Santo Reis. É na igreja, o primeiro local a cantar o a tuada do Reis. Na sequência, os foliões e acompanhantes seguem em direção as casas da comunidade. Anos atrás, o reisado era cantado em todas as casas da comunidade, porém, hoje, devido à idade e saúde da Dona Maria, a prática tem sido cantar na igreja e, em apenas três casas da comunidade, dando preferência às casas que ainda não cantaram (famílias recém-formadas).

Durante o deslocamento de uma casa para outra, a distância entre as casas permite interações diversas entre os foliões e os acompanhantes. Forma-se então um rico espaço constituído por redes de sociabilidades e interação da comunidade. Quando o reisado era cantado em todas as casas era comum presenciar uma grande quantidade de jovens no cortejo. Esses frequentavam no intuito de aprender a tradição, mas, também, como possibilidade de paquera, namoro, aproximações. Era também um espaço onde as crianças aproveitavam para socializar e aprofundar os laços afetivos e compartilhar brincadeiras entre elas. Porém, quando o cortejo vai se aproximando da casa do morador, os foliões pedem silêncio aos acompanhantes no intuito de acordar o morador com o som dos instrumentos e vozes dos foliões.

Os principais instrumentos musicais que acompanham o reisado são: o Bumba e a caixa pequena. Ao chegar na porta do morador o bumba dita o ritmo com um som mais grave que logo é acompanhado pela caixa com som mais agudo e pelas palmas das (os) foliões seguida da tuada (canto de abertura) do Reis. Após esse canto, Dona Maria cumprimenta o dono da casa proferindo a seguinte frase "*louvor a Santo Reis e viva o dono da casa*". O morador responde a saudação e abre a porta par os foliões entrarem e formarem uma roda. O samba começa!

O samba é o ritmo mais acelerado no reisado de Dona Maria. Existem vários tipos de sambas e os foliões escolhem, sem nenhuma combinação prévia, qual o samba vão cantar. No momento do samba, todos podem sambar! É nesse momento que as crianças são inseridas na tradição do quilombo Tomé Nunes, de forma mais contundente. O rito do reisado é uma espécie de batismo cultural. Quando o morador oferece alguma contribuição ao reisado, ocorre o segundo momento a Chula.

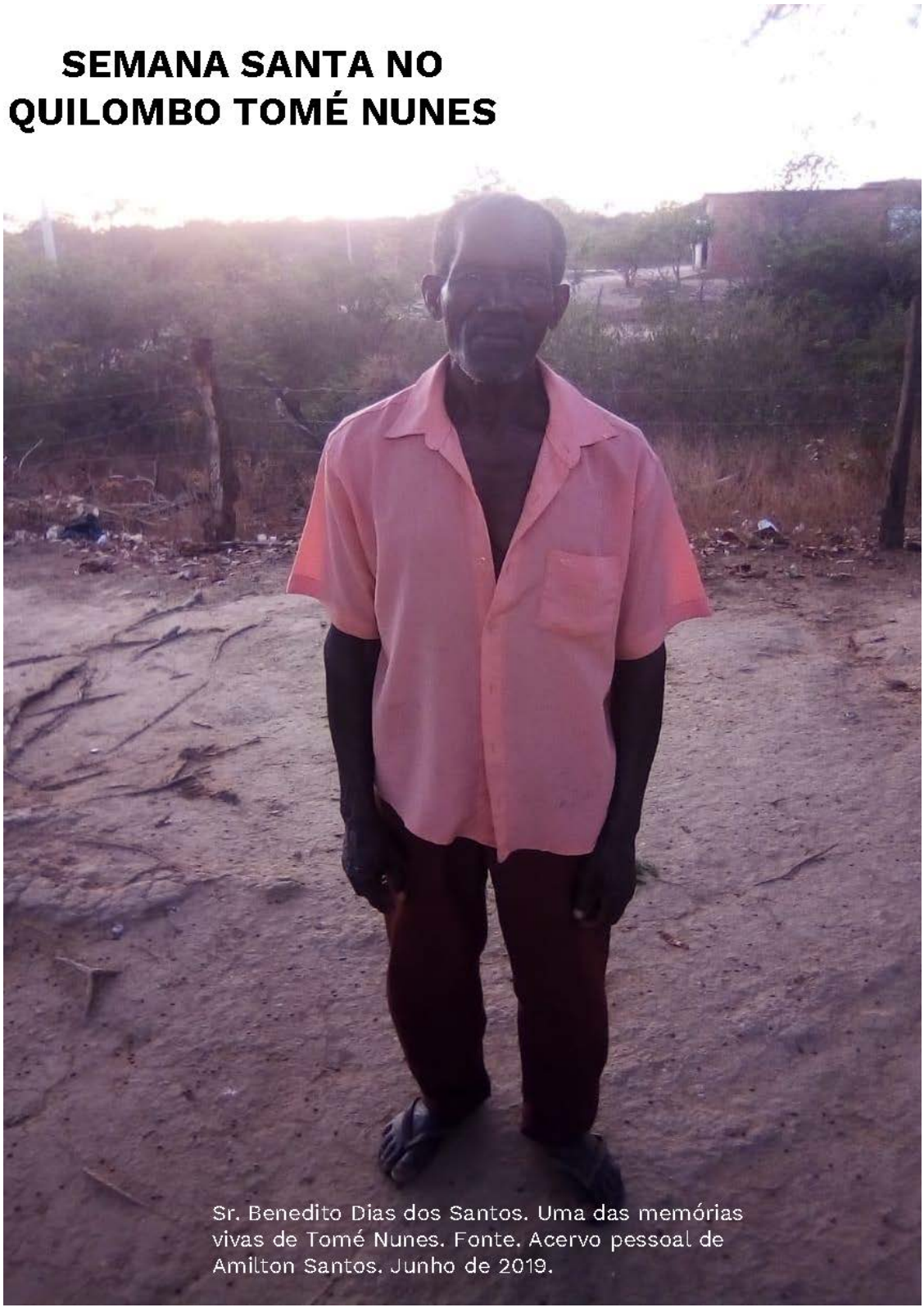
A chula possui um ritmo mais compassado. O principal instrumento que acompanha é a caixa pequena, seguida das palmas e vozes dos foliões. Há várias Chulas no reisado e a escolha pode ser feita pelo morador ou pelos foliões de acordo com as características do morador.

Percebe-se que a chula tem um grau de complexidade maior. Há uma exigência para que as palmas sigam o ritmo da caixa e ocorre um maior destaque das vozes dos foliões. Na Chula tem o momento certo para que as pessoas possam adentrar a roda para sambar. As crianças não sambam nesse momento, somente os foliões e as pessoas com mais experiência. Quanto mais o morador oferece gratificações, maior o tempo de permanência em sua casa. Há então uma alternância entre chula e samba. Após o término, ocorre o agradecimento dos moradores da casa e, em seguida, o deslocamento para outra casa. E assim o ritual se repete.

Como a maioria dos festejos da comunidade o reisado possui em sua base funções lúdicas, de confraternização políticas e sobretudo religiosa. Apoiado nessa base religiosa que o encerramento do reisado se dá com a "Reza do Reis" como é conhecido na comunidade, cerimônia religiosa de agradecimento que marca o encerramento do reisado.

O dia da reza do Reis é marcado por Dona Maria, de acordo sua disponibilidade e condições de saúde, normalmente, ocorre no final de janeiro, costumando ser realizada em um sábado, a partir das 18:00 horas. Após a reza realiza o samba de encerramento. Nos tempos mais antigos, o samba entrava madrugada adentro, porém, atualmente, ocorre apenas o samba de despedida: Adeus! Santo Reis, até o ano que vem!

SEMANA SANTA NO QUILOMBO TOMÉ NUNES



Sr. Benedito Dias dos Santos. Uma das memórias vivas de Tomé Nunes. Fonte. Acervo pessoal de Amilton Santos. Junho de 2019.

> *Semana Santa aqui, assim que entrava a quaresma o pessoal começava a rezar, todo dia rezava na casa de uma pessoa. Na quinta-feira santa, rezava quase a noite todinha. Sexta-feira santa, tinha o jejum, juntava aquele monte de famílias em uma casa só, aí ia neto, bisneto, pai, pai, mãe juntava ali todo mundo e fazia o jejum e tinha as orações. Quando era a noite rezava a noite todinha. Durante aquele dia de sexta-feira santa, o pessoal era o dia todo rezando, levantava os novos ia dar benção aos ia dar benção aos padrinhos e aqueles mais velhos da comunidade. Quem chamava Maria não podia tomar banho, nem pentear o cabelo tinha que andar devagarzinho, diz que era para não pisar muito forte na terra. Não andava de cavalo nesse dia, nem de bicicleta, só andava a pé. Ai não podia bater, os filhos podiam aprontar, se os filhos aprontassem na sexta feira, os pais deixavam para bater no sábado. Eu alcancei na sexta-feira santa, o que tinha de cortar, cortava tudo, assim de cozinhar, cortava tudo até quinta-feira feira até meio dia. A tarde não cortava mais nada.* (Benedito Dias).

O relato do Seu Benedito aponta para o que seria a semana santa tradicional na comunidade de Tomé Nunes. No entanto, por mais que os rituais tenham sofrido ressignificações, a semana santa ainda se configura como elemento marcante na cultura da comunidade. Nos dias atuais, o respeito as celebrações se restringem a via-sacra. Na sexta-feira santa, a reza ocorre até amanhecer o dia. Em alguns anos, ocorre também na sexta feira a dramatização da morte de Cristo, normalmente, protagonizada pelos jovens da comunidade. O respeito a semana santa ainda é muito forte na comunidade, principalmente, vindo das pessoas mais velhas. O comércio não abre, poucas pessoas andam a cavalo e preservam o hábito de compartilhar peixe e abóbora entre os vizinhos parentes.

Fonte. Acervo pessoal de Amilton Santos. Junho de 2019.

LEVANTADA DO MASTRO

Era misturado senhor do Bonfim com o mês de Maria, mês de maio. Então levantava o Mastro era em Pé, como você viu ai, era junto com a Cavalhada, muitos pintavam os cavalos, tinha as lanternas com o quadro com a vela dentro(artefato utilizado para evitar que a vela apague), o cavaleiro segurava a lanterna com uma mão e na outra segurava a rendia do cavalo e ai fazia duas filas, o mastro estava em pé lá, ai agora fazia aquela fila de cavalo uma do lado outra do outro, encostado em quem ia com a bandeira (bandeira desenhada a imagem de Senhor do Bonfim) e o povo no meio carregando o mastro, três pessoas lá encima (do mastro) o soltador de fogos, tocador de sanfona e o outro com o bandeiro e o povo carregando na hora que chegava no lugar colocava aquele mastro ai agora os cavaleiros ia rodar o mastro todim (Benedito Dias).

O ritual do levantamento do mastro passou por ressignificações e já não obedece às formas pelas quais era realizado na época narrada por Seu Benedito. Hoje, o procedimento começa levando o mastro para um pé de juazeiro, local próximo de onde o mastro será enfincado, nesse local ocorre o processo de enfeite do mastro, com a utilização de bandeirolas. Esse procedimento é de responsabilidade da comunidade, sobretudo cabe aos mordomos.

À noite, a comunidade se reúne na frente da igreja para dar procedimento a levantada do mastro em si, que tem início com o ritmo do bumba da caixa e do gaiteiro, com os estrondos dos fogos e com a multidão portando velas seguem em direção a casa de seu Benedito ou da dona Joanita, onde está a bandeira com a imagem do senhor do Bonfim. Os mordomos são responsáveis por carregar a bandeira até o local onde está o mastro enfeitado.

Chegando ao local, a bandeira é agregada ao mastro que segue o trajeto deitado, carregado pelas pessoas que acompanham o festejo até enfrente a igreja, local onde será levantado. Importante destacar que todo percurso é acompanhado pelo som dos instrumentos musicais e barulho dos fogos. Quando chega em frente à igreja, o buraco para colocar o mastro já está aberto e com o auxílio de cordas, ele é suspenso e enfincado no seu devido local. As velas que a multidão traz acesas são depositadas ao redor do mastro. Em seguida, as pessoas formam uma roda que, ao som dos instrumentos, dá início a uma roda de samba. Os mordomos ficam responsáveis por servir aos acompanhantes, algum tipo de bebida. O samba segue até onde as pessoas aguentarem.

No dia seguinte tem inicia a novena, onde a comunidade passa o mês rezando todas as noites. Cada noite um casal de pessoa da comunidade fica responsável pela arrumação e ornamentação da igreja. A novena é finalizada com a missa que ocorre dia 30 de maio, quando tem pároco no município.

FESTAS JUNINAS – E VIVA SÃO JOÃO!

Aqui mesmo no São João, juntava aquela turma sai daqui com lata veia, prato veio, eu tinha um cavaquinho e aí nois saia nessas casas aí, quando ia parar já era pra mais de meio dia. Comendo bolo, mandioca, batata assada, era essa como é que chama... moranga que chegava tava igual farinha, mandioca assada, bolo agente nem queria mais [risos]. Nos saímos batendo esse cavaquinho, tinha vez que nos começava no velho Antônio Neri e aí agora cortava aí, saímos da casa de um saímos por dentro, tornava voltar passava no velho finado Vicente. (Seu Benedito Dias).

VIVA, VIVA SÃO JOÃO

O São João incorpora os marcos festivos culturais da comunidade de Tomé Nunes, torna-se singular por envolver não apenas membros da comunidade, mas, também, parentes que estão em cidades vizinhas (Malhada e Carinhanha, Iuiu). É um momento que reúne parentes que estão em diferentes locais do país, sobretudo, os que moram em Belo Horizonte, Minas Gerais. Diferente das outras festividades onde todos os moradores se reúnem em um local para celebrar, o São João é marcado por múltiplos eventos que ocorrem em locais diferentes, normalmente, se reúnem em família nos terreiros em torno da fogueira para conversar e celebrar. É tradição acender a fogueira na véspera do São João, apresentação de quadrilha e muita comida típica.

Fonte: arquivo pessoal de

FESTA DA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES FAMILIARES REMANESCENTE DO QUILOMBO TOMÉ NUNES

Uma das festas mais marcantes da comunidade é realizada no mês de julho, organizada pela Associação dos Pequenos Produtores Familiares Remanescente do Quilombo Tomé Nunes. Normalmente, a festa ocorre no segundo sábado do mês se julho, porém, a mobilização da comunidade se intensifica no dia anterior. Na sexta-feira é o dia de preparar as barracas, ornamentar o local, dando início a sociabilidade que a festa proporciona.

No dia da festa, as atividades na comunidade iniciam com um torneio de futebol de campo. À tarde tem a Corrida de Argolinha e à noite o Leilão de prendas. A seguir, uma banda de forró anima a festa. Durante a festa ocorrem vendas de bebidas típicas e toda a renda arrecadada vai para a associação.

Essa festa se destaca das demais por atrair muitas pessoas das comunidades vizinhas. É comum a presença do prefeito, vice-prefeito, empresários da região atraídos pelas prendas do leilão, mas, também, por reunir um maior número de parentes que estão nas diversas regiões do pais que aproveitam o período de recesso escolar de seus filhos para visitar seus familiares no quilombo.

Faz parte também da cultura da comunidade de Tomé Nunes, brincadeiras que atravessam o calendário festivo religioso, como por exemplo, a corrida de argolinha, prática antiga transmitida ao longo das gerações que ocorre nos finais de semana. Homens e mulheres montados em cavalo e munidos de uma varinha tentam acertar um alvo em formato de argola. Cada valeiro tem direito a 7 (sete) corridas, cada corrida tem uma pontuação específica, quem fizer o maior número de pontos ganha. A organização da corrida de argolinha é realizada na maioria das vezes pela juventude local que disponibiliza uma premiação e os cada cavaleiro paga sua inscrição com valor atribuído pelo organizador.

BOI DE GIRA E OUTRAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

O boi de gira é uma brincadeira. Era cantado pelas moças, não era nem os velhos, chamava roda de boi de gira, era moça, era rapaz (...) era na festa mesmo, na festa de são João, na festa do Senhor do Bonfim, quase toda festa que tinha, primeiro fazia essas rodas assim. A hora que terminava a reza, porque todas elas tinham reza, quem ia dançar, dançava e quem não ia dançar brincava roda. (Seu Benedito Dias)

OUTRAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Embora essa prática esteja diferente da forma relatada por Seu Benedito, ainda assim se mantem presente na comunidade sendo praticada principalmente pelas crianças. Atrelado à roda de boi de gira, ocorre, nesses espaços de socialização, o Bau Mirim, atividade resgatada pela comunidade em virtude das apresentações na semana da consciência negra. Ainda despontam como estruturantes da cultura da comunidade: a capoeira e o grupo de dança afro Tomé Dança, que além de apresentação na comunidade se deslocam para apresentações fora da comunidade. O grupo de dança também contribui para comunidade com a promoção e organização de eventos, como jantar para casais, comemorações dia das mães, dentre outros. Oferecem também o serviço de tranças de cabelos.

SOBRE O AUTOR

Eu sou Amilton dos Santos. Nasci na comunidade de Tomé Nunes, hoje chamada de Quilombo Tomé Nunes. Lugar aconchegante, protetor, acolhedor que me permitiu viver a melhor infância que, quem nasci ali, poderia viver. Cresci nesse lugar sem a necessidade de pensar sobre quem eu era ou entender qual identidade étnica eu pertencia. Nesse lugar eu era apenas uma criança em desenvolvimento.

Sendo o terceiro de quatro irmãos (três homens e uma mulher), junto do meu pai e da minha mãe, formávamos uma família similar as demais da comunidade. Nesse berço familiar, aprendi alguns princípios - respeito aos mais velhos, honestidade, coletividade, compartilhar o que tem, sinceridade – princípios este que hoje me constitui como sujeito que sou. O senso de coletividade talvez seja um dos ensinamentos mais marcantes que pude aprender.

Conviver e brincar com a terra, lidar com os animais, acompanhar meu pai na roça, fazer armadilha para pegar pássaros, montar a cavalo, caçar, pescar no rio, lagoas e cacimbas, tomar banho no rio São Francisco, jogar bola com os amigos, participar das rezas e reisado. Enfim, participar da rotina da comunidade foi algo que me deu muita satisfação, mas sobretudo o que mais me deixou feliz foi o convívio com o povo da comunidade, o sentimento de estar entre os seus, o sentimento de acolhimento, a sensação de estar em “casa”, que as palavras não dão conta de explicar, pois passa pelo campo do sentir e do viver.

Assim, agradeço ao quilombo Tomé Nunes que dentro da simplicidade e alegria do seu povo contribuiu - e contribui - de forma significativa para a formação do sujeito em construção que estou me tornando. Essa pessoa que carrega consigo a nossa ancestralidade e marcado pela herança do seu povo do quilombo - alegria e simplicidade – busca sempre adentrar em espaços que por muito tempo não era acessível aos seus.

Para fechar, desejo muito fazer parte desta luta histórica, que singulariza o quilombo Tomé Nunes, referente a radicalidade atribuída à educação escolar como mecanismo social capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais inclusiva de todos nós, quilombolas.

CÓDIGO DE
BARRAS
UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO SUL DA BAHIA

UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

Pedagogia Quilombola como Possibilidade de Transgressão Curricular

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Raimundo Nonato Nayde Brito, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisador/a **Amilton Pereira dos Santos, CPF: 038.462.945-86** a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada ***Pedagogia Quilombola como possibilidade de transgressão curricular*** e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

Tomé-Nunes (BA), 26 de 07 de 19.

Raimundo Nonato Nayde Brito

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa

UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

Pedagogia Quilombola como Possibilidade de Transgressão Curricular

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Inês Dias de Brito, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisador/a **Amilton Pereira dos Santos, CPF: 038.462.945-86** a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada ***Pedagogia Quilombola como possibilidade de transgressão curricular*** e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

Tomé-Nunes (BA), 26 de 07 de 19.

Inês Dias de Brito

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa

UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

Pedagogia Quilombola como Possibilidade de Transgressão Curricular

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Gessicleia Lima Nunes, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisador/a **Amilton Pereira dos Santos, CPF: 038.462.945-86** a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada ***Pedagogia Quilombola como possibilidade de transgressão curricular*** e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

Tomé-Nunes (BA), 26 de 07 de 19.

Gessicleia Lima Nunes

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

Pedagogia Quilombola como Possibilidade de Transgressão Curricular

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Maria dos Santos Lima, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisador/a **Amilton Pereira dos Santos, CPF: 038.462.945-86** a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada ***Pedagogia Quilombola como possibilidade de transgressão curricular*** e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

Tomé-Nunes (BA), 26 de 07 de 19.

Maria dos Santos Lima

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa

UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

Pedagogia Quilombola como Possibilidade de Transgressão Curricular

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Liobrino Dias dos Santos Filho, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisador/a **Amilton Pereira dos Santos, CPF: 038.462.945-86** a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada ***Pedagogia Quilombola como possibilidade de transgressão curricular*** e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

Tomé-Nunes (BA), 26 de 07 de 19.

Liobrino Dias dos Santos Filho.

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa

UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

Pedagogia Quilombola como Possibilidade de Transgressão Curricular

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Maria Romana Dias, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisador/a **Amilton Pereira dos Santos, CPF: 038.462.945-86** a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada ***Pedagogia Quilombola como possibilidade de transgressão curricular*** e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

Tomé-Nunes (BA), 26 de 07 de 19.

Maria Romana Dias

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa

UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

Pedagogia Quilombola como Possibilidade de Transgressão Curricular

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, João Dias dos Santos, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisador/a **Amilton Pereira dos Santos, CPF: 038.462.945-86** a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada ***Pedagogia Quilombola como possibilidade de transgressão curricular*** e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

Tomé-Nunes (BA), 26 de 07 de 19.

João Dias dos Santos

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS – CEP/UFSB

Pedagogia Quilombola como Possibilidade de Transgressão Curricular

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, Marivalda Lima da Silva, autorizo livre e voluntariamente, o/a pesquisador/a **Amilton Pereira dos Santos, CPF: 038.462.945-86** a obter fotografias, filmagens e/ou gravações de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional. Conheço a pesquisa intitulada ***Pedagogia Quilombola como possibilidade de transgressão curricular*** e concordo livremente em participar dela.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, dissertações, teses e/ou periódicos científicos. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a.

Tomé-Nunes (BA), 26 de 07 de 19.

Marivalda Lima da Silva

Assinatura ou digital do/da participante da pesquisa