**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA - UFSB**
**CAMPUS SOSÍGENES COSTA**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**
**E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - PPGER**
**MESTRADO PROFISSIONAL**

**MICHELLE OLIVEIRA DE MATOS**

# REESTRUTURAÇÃO DOS PPPs DAS ESCOLAS DO TERRITÓRIO JUÁ/BANDEIRA, TOMANDO COMO DISPOSITIVO DE APOIO AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

PORTO SEGURO – BA
2020

**MICHELLE OLIVEIRA DE MATOS**

# REESTRUTURAÇÃO DOS PPPs DAS ESCOLAS DO TERRITÓRIO JUÁ/BANDEIRA, TOMANDO COMO DISPOSITIVO DE APOIO AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais, pelo Programa de Pós - Graduação em Ensino e Relações Étnico - Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

**Orientadora**: Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito

PORTO SEGURO - BA
2020

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

M433r Matos, Michelle Oliveira de, 1980
Reestruturação dos PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira: tomando como dispositivo de apoio as diretrizes curriculares municipais para a educação escolar quilombola. / Michelle Oliveira de Matos. – Porto Seguro, 2020.
121 p.

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

1. Currículo. 2. Educação Escolar Quilombola. 3. Projeto Político Pedagógico. 4. Coletividade. I. Brito, Eliana Póvoas Pereira Estrela. II. Título.

CDD: 375

Bibliotecário: Lucas Sousa Carvalho – CRB5/1883

MICHELLE OLIVEIRA DE MATOS

# REESTRUTURAÇÃO DOS PPPs DAS ESCOLAS DO TERRITÓRIO JUÁ/BANDEIRA, TOMANDO COMO DISPOSITIVO DE APOIO AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relações Étnico-Raciais, pelo Programa de Pós - Graduação em Ensino e Relações Étnico - Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

Porto Seguro, 24 de julho de 2020

BANCA EXAMINADORA

| | | |
|---|---|---|
| Prof. TIAGO RODRIGUES SANTOS | Examinador Externo à Instituição | |
| Prof. SHIRLEY PIMENTEL DE SOUZA | Examinador Externo à Instituição | |
| Prof. ALAMO PIMENTEL GONCALVES DA SILVA | Examinador Externo ao Programa | Alamo Pimentel |
| Prof. ANA CRISTINA SANTOS PEIXOTO | Examinador Interno | Ana Cristina S. Peixoto |
| Prof. ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA | Presidente | |

À Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição e à Escola Municipal Santa Rita.

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta etapa, o sentimento que transborda meu peito é a Gratidão. Por isso, sou muito grata às forças ancestrais do universo por me conduzirem, me sustentarem nas batalhas da vida e por permitirem que, ao longo dessa caminhada, eu pudesse encontrar com pessoas tão especiais que, das mais variadas formas, contribuíram para a realização deste trabalho.

Da minha família, agradeço de modo muito especial à minha mãe Teresa e ao meu pai José, pelo apoio, por me ensinarem a ser gente e por possibilitarem que eu adentrasse o "mundo letrado". Aos meus irmãos, Mário e Matheus, obrigada pelo incentivo. Minha irmã Gabriela, amiga de todas as horas, gratidão pelo companheirismo, pelo apoio e por me ensinar, com seu próprio exemplo, a ser uma pessoa melhor. Grazielle, minha sobrinha e afilhada querida, em seu nome, agradeço às demais sobrinhas e sobrinhos.

Ao meu filho Guilherme e ao meu companheiro Lourisvaldo, serei eternamente grata por compartilhar as dores e as delícias que enfrentamos ao longo desse percurso. A compreensão, o apoio, o amor, o carinho e o companheirismo de vocês foram fundamentais.

À minha orientadora, Eliana Póvoas, com muito carinho, agradeço pela acolhida, por ter acredito em mim, pelos ensinamentos, não somente acadêmicos, mas também para a vida. Seu comprometimento com o PPGER, e com a educação de modo geral, é imensurável.

Ao Território Juá/Bandeira, especialmente a todas e todos da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição e da Escola Municipal Santa Rita, minha gratidão pela acolhida, pelo aprendizado proporcionado, pela dedicação e compromisso ao longo da pesquisa. Com destaque para Cléa, Edjames e Djair que, literalmente, abriram as portas das escolas e possibilitaram a construção coletiva deste trabalho.

A todas e todos do Coletivo Marilene Matos, tenho por certo que nossos encontros foram de muito trabalho, mas também de muita alegria, amizade, afeto, companheirismo, compartilhamento de saberes e pelo desejo de contribuir com as comunidades quilombolas do Território Velho Chico.

Às minhas/meus colegas do mestrado, turma 2018: Carlídia, Cauim, Cida, Cláudia, Cristiane, Epaminondas, Luzia, Maria Cristina, Marília, Marize, Paulo,

Rosângela e Teka. Obrigada pela parceria, tanto na partilha dos conhecimentos, quanto na minha estadia em Porto Seguro. De modo especial, agradeço à Carlídia, que não foi somente colega, mas uma amiga/irmã que me encorajou, dividiu comigo a estadia e colaborou significativamente para que essa caminhada fosse possível. Assim, também destaco as amigas Marília e Teka, pela gentileza, pelo afeto e por sempre me "socorrerem".

À minha amiga Ana Maria que, frequentemente e de forma tão carinhosa, me alegrava com suas mensagens e chamadas de vídeo inesperadas, me "obrigando" a esquecer por alguns instantes a escrita, o que tornou essa etapa mais leve.

Agradeço, com muita ternura e gratidão, ao amigo/irmão Amilton Santos e à amiga/irmã Valéria Pôrto, pelo companheirismo, pela força, pelo apoio, pela escuta atenta e compartilhamento dos sonhos e inquietações.

Aos professores e professoras do PPGER, por todos os ensinamentos. Assim, também, como estendo meus agradecimentos à Cláudia Vanessa, Dandara Silva, Ivanilda Gomes e Kauan Almeida, colegas da turma de 2017.

Por fim, agradeço a todas e todos que me incentivam, me apoiam e, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

*Quando uma pessoa idosa morre, com ela vai um imenso acervo de conhecimento e aí a escola tem que trazer essas pessoas mais velhas, buscar parcerias para oferecer para os alunos os conhecimentos quilombolas.*

*Djair – Coordenador pedagógico na Escola Nossa Senhora da Conceição*

Matos, Michelle Oliveira de. **Reestruturação dos PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira tomando como dispositivo de apoio as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola**. 121f. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Relações Étnico Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, 2019.

## RESUMO

Este trabalho se configurou pelo desafio de reestruturar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas do Território Juá/Bandeira, município de Bom Jesus da Lapa/BA, tomando como dispositivo de apoio as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (DCMEEQ), aprovadas em 2017, resultantes do desejo coletivo por mudanças curriculares no âmbito das escolas localizadas nas comunidades quilombolas do município. Com uma abordagem qualitativa, priorizou-se a pesquisa participativa com o uso dos seguintes instrumentos de coletas de dados: rodas de conversas, questionários individuais e coletivos, entrevista semiestruturada, grupos de estudos e encontros formativos. Deste modo, tivemos a intenção de evidenciar alguns aspectos que compõem a territorialidade das comunidades e como a educação escolar se insere nos contextos, assim como as principais lutas e estratégias para adquirir esse direito. E nesse sentido, percebemos que, atualmente, as escolas são reconhecidas pelos/as moradores/as como uma das conquistas do território. Notamos, também, que as duas escolas reconhecem a especificidade do lugar e apontam para o compromisso de incluir no currículo os saberes e os conhecimentos das comunidades, como propõem as DCMEEQ. A pesquisa ainda demonstrou que, com uma escuta atenta das necessidades das comunidades e com engajamento político de todas as partes que compõem o sistema de ensino, é possível, sim, colocar em prática a educação escolar quilombola. Sendo assim, o estudo apresentou como produto a construção coletiva de novos PPPs para cada uma das escolas parceiras, os quais estão anexados ao final deste trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Educação Escolar Quilombola. Projeto Político Pedagógico. Coletividade.

MATOS, Michelle Oliveira de. **Restructuring of PPPs of schools in the Juá / Bandeira Territory using the Municipal Curriculum Guidelines for Quilombola School Education as a support device.** 121f. 2020. Dissertation (Master) – Graduate program in Teaching and Ethnic Racial Relations, Federal University of Southern Bahia, 2019.

## ABSTRACT

This dissertation concerns the challenge of restructuring the Pedagogical Political Projects (PPPs) of schools in the Juá / Bandeira Territory, Bom Jesus da Lapa / BA, using the Municipal Curriculum Guidelines for Quilombola School Education (DCMEEQ) as a support device, approved in 2017, following the collective desire for curricular changes within schools located in quilombola communities in the municipality. The qualitative approach prioritized participatory research with the use of the following data collection tools: conversation circles, individual and collective questionnaires, semi-structured interviews, study groups and formative meetings. In this way, we had the intention to highlight some aspects of the territoriality of the communities and how school education is inserted in such contexts, as well as the main struggles and strategies to acquire this right. In this sense, we realize that residents currently value schools as one of the conquests of the territory. We also note that both schools recognize the specificity of the locality and point to the commitment to include in the curriculum the knowledge of the communities, as stated in the DCMEEQ. The research also showed that, with attentive listening to the needs of the communities and political engagement from all parts of the education system, it is possible to put quilombola school education into practice. The product of this study is the collective construction of new PPPs for each of the partner schools. PPPs are appended to the end of this work.

**KEYWORDS**: Curriculum. Quilombola School Education. Pedagogical Political Project. Collectivity

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Pescadores voltando do trabalho ao final da tarde..... 50
Figura 2 - tamarindeiro do Quilombo Bandeira. ..... 57
Figura 3 - casa construída por conta própria no Quilombo Santa Rita..... 58
Figura 4 - Escola Municipal nossa Senhora da Conceição..... 65
Figura 5 - Escola Municipal Santa Rita..... 69

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - organização das rodas de conversa para a reestruturação dos PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira. ..... 42
Tabela 2 - encontros formativos sobre as DCMEEQ. ..... 42
Tabela 3 - estudantes por turno, em 2019, na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição. ..... 65
Tabela 4 - estudantes por turno, em 2019, na Escola Municipal Santa Rita. ..... 70
Tabela 5 - organização das miniconferências para a construção das DCMEEQ..... 77

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA - Bahia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEAQ/BA - Conselho Estadual das Comunidades e Associações Quilombolas do Estado da Bahia

CETA - Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas

CME - Conselho Municipal de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE - Conselho Nacional de Educação

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CRQ - Central Regional Quilombola

DCMEEQ - Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola

DCNEEQ - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMITEC - Ensino Médio com Intermediação Tecnológica

FCP - Fundação Cultural Palmares

FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciência

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC - Ministério da Educação

MP - Ministério Público

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NTE - Núcleo Territorial de Educação

PA – Projeto de Assentamento

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PJMP - Pastoral da Juventude do Meio Popular

PNHR - Programa Nacional de Habitação Rural

PPP - Projeto Político Pedagógico

RB - Relação de Beneficiários

SD – Sem Data

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UBS - Unidade Básica de Saúde

UESSBA - Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

**SUMÁRIO**

1. MARCAS IDENTITÁRIAS DE UM PERCURSO: MINHA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO GENTE ..... 16

1.1 O ingresso na docência e as implicações para a pesquisa ..... 27

2. O CAMINHO DA PESQUISA: PARTICIPAÇÃO, COLETIVIDADE E POSSIBILIDADES ..... 36

3. TERRITÓRIO DA PESQUISA ..... 49

3.1 O Território Juá/Bandeira e sua formação histórica ..... 50

3.2 Os quilombos de Santa Rita e Bandeira e a luta pela educação escolar ..... 54

4. A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA ..... 72

5. OS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO DOS PPPs TENDO COMO DISPOSITIVO DE APOIO AS DCMEEQ ..... 80

5.1 O quilombo na perspectiva de seus moradores/as e o olhar que se tem sobre as escolas ..... 81

5.2 O trabalho pedagógico: ser professora de uma escola quilombola ..... 90

5.3 Organização e gestão das escolas ..... 99

5.4 O currículo na/da educação escolar quilombola ..... 108

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ..... 116

REFERÊNCIAS ..... 118

ANEXO 1 ..... 122

ANEXO 2 ..... 125

ANEXO 3 ..... 127

ANEXO 4 ..... 128

## 1. MARCAS IDENTITÁRIAS DE UM PERCURSO: MINHA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO GENTE

Encontrar com o pensamento de Conceição Evaristo (2003, p. 2)[1], especialmente quando ela diz: "Gosto de escrever, na maioria das vezes dói [...]", foi como um bálsamo. Obviamente, não é pelo fato de a minha história parecer com a dela ou o meu gosto pela escrita se assemelhar ao seu, mas por me fazer perceber que minha dificuldade de falar/escrever sobre mim, em parte, também se justifica porque externa sentimentos e aflora pensamentos que são marcados pela condição de submissão que eu, minha família e os/as meus/minhas vizinhos/as fomos "obrigados/as" a suportar. Porém, a autora complementa que escrever pode amenizar um pouco da dor, que pode ser uma espécie de vingança, talvez desafio, ou uma forma de romper o silêncio, quiçá uma teimosa esperança, ou ainda um movimento de dança-canto para acessar o mundo.

Conceição Evaristo, que cresceu em uma favela de Belo Horizonte – Minas Gerais, em uma família muito pobre, na maior parte de sua obra representa sujeitos que, ao longo da história, foram silenciados/as, principalmente as mulheres negras, pois, de modo marcante, se fizeram presentes em sua vida, cuja representação maior é sua progenitora. Assim, Evaristo (2007)[2], ao lembrar de um gesto da mãe, atribui a gênese de sua escrita ao acúmulo de tudo que ouviu desde a infância: palavras, histórias, dores, alegrias, segredos, sussurros, gritos, sentimentos. E, nesse sentido, por meio de seu cotidiano, das lembranças que povoam seu imaginário, e da sua experiência de vida, constrói o que chama de escrevivências.

Então, aqui, nas linhas que seguem, será um grande desafio trazer um pouco das minhas vivências. Sempre tive dificuldade de falar de mim, de me colocar enquanto sujeito de autoria de um processo. Sempre preferi o nós, por causa da ideia de coletividade e por não acreditar no individualismo como possibilidade de construção de práticas sociais efetivas, porém, nessa minha constituição subjetiva, tive e tenho a oportunidade de encontrar, reencontrar e desencontrar comigo mesma, com pessoas e

[1] EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: Seminário Nacional Mulher e Literatura, 10; Seminário Internacional Mulher e Literatura, 1, 2003, João Pessoa. **Anais eletrônicos**... João Pessoa: UFPB, 2003. Disponível em: http://nossaescrevivencia.blogspot.com/search/label/proseando. Acesso em: 26 de junho de 2020.

[2] EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: **Representações Performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. (org) Marcos Antônio Alexandre, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21.

leituras, as quais me encorajam a ecoar a minha própria voz, quando necessário, sem perder de vista a dimensão coletiva.

Nasci em uma região historicamente marcada pela presença de negros/as escravizados/as, um espaço que era constituído por grandes fazendas de gado na margem direita do Rio São Francisco, que se originou através do processo de ocupação das sesmarias concedidas em fins do século XVI, e transmitidas aos seus descendentes até a primeira metade do século XIX[3]. Localizada no município de Bom Jesus da Lapa[4], no oeste da Bahia, a 780 km da capital do estado, no território de identidade denominado Velho Chico[5].

Atualmente, essa região é formada por diversos territórios quilombolas e assentamentos da reforma agrária. Dentre os territórios quilombolas, destaca-se o Quilombo Rio das Rãs[6], reconhecido nacionalmente pela trajetória de luta em favor de seus direitos identitários e territoriais. Destaca-se, entre os assentamentos da reforma agrária, o Assentamento Batalha, que se originou a partir da desapropriação da Fazenda Batalha, onde nasci, cresci e me constitui enquanto gente, por isso, vou tentar trazer aqui um pouco desse lugar.

---

[3]Sobre isso, ver: NOGUEIRA, Gabriela Amorim. **"Viver por si", viver pelos seus**: famílias e comunidades de escravos e forros no "Certam de Sima do Sam Francisco" (1730-1790). 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Santo Antônio de Jesus, 2011. Ver também: SANTANA, Napoliana Pereira. **Família e Microeconomia escrava no sertão do São Francisco (Urubu-BA, 1840 a 1880)**. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Santo Antônio de Jesus, 2012.

[4] Bom Jesus da Lapa é um município com população estimada de 68.609 pessoas, está inserido na área que compreende o Polígono das Secas e tem como limítrofes os seguintes municípios: Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho, Sítio do Mato, Malhada e Macaúbas. É uma cidade conhecida como "Capital Baiana da Fé", pois sua Gruta, vista como espaço de devoção, atrai anualmente milhares de romeiros para a considerada terceira maior romaria do país. No período que compreende os meses de julho a dezembro, ocorrem na cidade três grandes manifestações religiosas: a Romaria da Terra e das Águas, a Festa do Bom Jesus e a Festa de Nossa Senhora da Soledade.

[5] O Território do Velho Chico foi formado a partir da região do Médio São Francisco e compreende os seguintes municípios: Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém de São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. Dados disponíveis em: http://www.sde.ba.gov.br/vs-arquivos/imagens/revista-pdf-11630.pdf. Acesso em: 12/03/18.

[6] O Quilombo Rio das Rãs foi certificado pela Fundação Cultural Palmares em 2000, porém, anterior a isso, houve conflitos com fazendeiros que duraram, praticamente, três décadas. Seu histórico de luta e resistência serviu e continua servindo de referência para outras comunidades quilombolas da região. Para saber mais sobre o Quilombo Rio das Rãs, recomendamos a leitura dos trabalhos: SILVA, Valdélio Santos. **Do Mucambo do Pau-Preto a Rio das Rãs. Liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um quilombo contemporâneo.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal da Bahia, Departamento de Ciências Sociais. Salvador, 1998 e SILVA, Valdélio Santos. **Rio das Rãs e Mangal: Feitiçaria e poder em territórios quilombolas do Médio São Francisco.** Salvador, 2010. Tese (Doutorado) Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Segundo Nogueira (2011)[7] e Santana (2012)[8], a Fazenda Batalha data de 1730. Pertenceu, inicialmente, aos Guedes de Brito, passando para a família Teixeira no século XIX, e se tratava de uma grande extensão de terra dedicada à criação de gado com o uso do trabalho escravo. Com o passar do tempo, essas terras foram divididas e vendidas separadamente. Então, de acordo com a fala de Seu João Maciel[9], a Fazenda Batalha ficou na posse dos Teixeira até o final da década de 1960, e, nesse período, foi vendida para o senhor Mário Clemente[10] que, ao chegar ao local, expulsou os antigos moradores, desmatou grande parte da área e fez várias construções: sede da fazenda, algumas casas para novos trabalhadores, cantina, barracão e vários currais de gado espalhados pelos cerca de 25 mil hectares.

João Maciel de Souza tem 65 anos, nasceu e cresceu nas margens direita do São Francisco, em um lugar denominado Pituba, que fazia parte da Fazenda Batalha. Com suas memórias da infância bem preservadas, lembra como percorria os caminhos estreitos em meio à mata fechada e como era grande a distância entre os agrupamentos de moradias. Lembra, também, de quando conheceu meu pai, Seu José, conhecido como Galego da Batalha, um senhor de 79 anos, que chegou nessas terras da Bahia ainda adolescente, acompanhando minha tia, Dona Leni que, junto com seu esposo, resolveram sair de Pernambuco, onde viviam precariamente, e "arriscar" a vida em uma jazida de fluorita[11], no município de Serra do Ramalho[12].

---

[7] Gabriela Amorim Nogueira é moradora de Bom Jesus da Lapa e tem se dedicado cuidadosamente no desenvolvimento de pesquisas na área da escravidão, sobre trajetórias familiares de africanos e afro-brasileiros escravizados em antigas fazendas pecuaristas do alto sertão do São Francisco - Bahia, século XVIII. Concomitante a isso, milita desde muito cedo junto às comunidades quilombolas do Território Velho Chico. É professora da Rede Estadual do Estado da Bahia, com graduação em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2008) e mestrado em História Regional e Local – também pela UNEB (2011). Doutoranda em História Social na Universidade Federal da Bahia e integrante do Coletivo Marilene Matos. Mãe exemplar de José Gabriel, a quem dedica todo cuidado e amor.

[8] Napoliana Pereira Santana, pessoa de uma força incrível, comprometida e séria, militante aguerrida das causas quilombolas. Desde 2008, tem desenvolvido, com afinco, estudos sobre a escravidão e pós-abolição no sertão do São Francisco - Bahia. Sendo que, principalmente, a sua pesquisa de mestrado foi de fundamental importância para a compreensão do lugar que nasci e cresci. Professora Assistente da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB. Tem graduação em História pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2008) e mestrado em História Regional e Local, também pela UNEB (2012). Atualmente, está fazendo doutorado no Programa de Pós-graduação em História da UFBA e também é integrante do Coletivo Marilene Matos.

[9] Seu João Maciel de Souza, conhecido como Passarinho, tem 65 anos. É morador da comunidade Batalha Sede, trabalhador rural, ainda não conseguiu se aposentar e, para complementar sua renda, trabalha como cobrador de ônibus na linha Batalha Sede a Bom Jesus da Lapa.

[10] Mário Clemente foi o último proprietário da Fazenda Batalha.

[11] A fluorita, ou fluorite, é um mineral comum em granitos, sienitos e como cimentos em arenitos. É o mineral de minério de flúor mais importante, usado diretamente como fundente em metalurgia; como adorno; nas fundições de ferro; no tratamento dos minérios de ouro, prata, cobre e chumbo e antimônio, além de ser utilizado como gema. Disponível em: http://www.ige.unicamp.br/espectrobauxita/fluorita.htm. Acesso em: 17/04/19.

Com o passar do tempo, houve conflitos na jazida. Meu pai e seu cunhado não puderam mais trabalhar. Minha tia, juntamente com sua família, resolveu ir para o Estado de Goiás. Meu pai ficou. No entanto, com a notícia da nova formação da Fazenda Batalha, ele deslumbrou a possibilidade de trabalhar nesse novo local. Chegando lá, foi trabalhar como tratorista, não tinha dia e nem hora para estarem apostos e ainda recebia uma quantia bem irrisória. Alguns anos mais tarde, conheceu minha mãe, Dona Teresa, moradora de uma cidade próxima, uma mulher sofrida, que perdeu o pai e a mãe muito cedo. Da mãe, tem uma vaga lembrança, e do pai, guarda apenas a imagem que foi formada a partir do que as outras pessoas lhe contavam.

Hoje, com seus 69 anos, minha mãe lembra o quanto foi difícil para ela, e seus cinco irmãos, ter que ficar sob os cuidados da irmã mais velha, porém, como não tinham de onde tirar o sustento para a sobrevivência, minha tia, que já era mocinha à época, se viu obrigada a entregar os irmãos para famílias diferentes. Minha mãe conta que, ao longo da sua infância e adolescência, passou por três famílias. Sofreu "o pão que o diabo amassou" e, ao conhecer meu pai, já adulta, viu uma saída para não ser "condenada" a viver sempre como "a empregada", embora falassem que ela fazia parte da família. Porém, como se sentir da família se ela era a única negra? Era quem lavava, passava, cozinhava e só estudou até a primeira série porque a dona da casa lecionava no MOBRAL[13] e, nesse caso, não precisava sair de casa para estudar.

Ao se casar com meu pai, minha mãe foi para a Batalha. Além das poucas roupas, levaram alguns utensílios domésticos que ganharam como presente de casamento. Mesmo com poucos conhecimentos na leitura e escrita, minha mãe ensinou meu pai a "desenhar" o nome. Tiveram quatro filhos e uma vida bem difícil, porque meu pai ganhava muito pouco. Passou de tratorista para motorista, e com as exigências trabalhistas ele passou a ter uma carteira de trabalho, em que dizia que ele recebia um salário mínimo, mas o que constava no documento não era o que ele recebia de fato.

---

[12] Serra do Ramalho é um município vizinho a Bom Jesus da Lapa e está situado na margem esquerda do Rio São Francisco. Originou-se do assentamento das famílias desabrigadas por causa da construção da barragem de Sobradinho, que alagou as cidades de Casa Nova, Remanso, Sento Sé e Pilão Arcado. No dia 13/05/1975, foi criado o Projeto Especial de Colonização Serra do Ramalho (PEC-SR), pelo INCRA, com o objetivo de abrigar 1.800 famílias, distribuídas em 23 agrovilas. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=35945&view=detalhes. Acesso em: 01/04/19.

[13] O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi implantado em 1967, durante o período da ditadura militar, para atender a demanda de alfabetizar jovens e adultos. Tinha um cunho assistencialista, concebia a educação como investimento, como preparação de mão-de-obra e propunha intrinsecamente o condicionamento do indivíduo para a manutenção do status quo (JANNUZZI, 1987).

Minha mãe ajudava como podia, tanto nas épocas de colheita do capim, como na lavagem de roupas para alguns trabalhadores solteiros. Ela descobriu que se comprassem os mantimentos na cidade seria melhor, pois no barracão da fazenda tinha desde o óleo de cozinha, até o sabão para lavar roupas. Porém, o valor era muito alto e, sendo assim, o salário só dava para pagar a comida e ainda ficava devendo ao fazendeiro, tal como acontecia com vários vizinhos nossos.

Assim, fomos crescendo vendo o sofrimento de meu pai, que muitas vezes, saía de casa bem cedo e só retornava à noite, mas, naquele momento, ele não tinha a capacidade de compreender (ou por não vislumbrar outra saída) que aquilo era uma espécie de trabalho escravo. Minha mãe não se conformava com essa situação, ainda mais quando ela soube que o dono da fazenda agrediu fisicamente o meu pai por achar que ele não estava desenvolvendo satisfatoriamente o serviço. Até hoje, ao ouvi-la contar esse caso, percebo raiva e indignação, já *painho* nunca admitiu ser verdade.

Desde minha infância, compreendo que, para minha mãe e meu pai, saber ler e escrever é bastante valioso. Isso foi demonstrado em várias passagens da minha vida, o que me deixa extremamente emocionada e agradecida, porque mesmo com todos os empecilhos, embora não falassem, mas que, por meio de alguns gestos, fui entendendo que para ser "alguém na vida", como eles diziam, eu precisaria me esforçar muito.

Eu sou a segunda dos quatro filhos. Então, quando eu e meu irmão mais velho fomos crescendo, passamos a ajudar nossos pais. Ele, com cerca de dez anos, passou a ser uma espécie de menino de recado dos administradores da fazenda. Eu, ainda menor, passei a olhar minha irmã e meu irmão caçula enquanto minha mãe fazia os afazeres da casa e demais tarefas já mencionadas acima. Às vezes, eu também fazia esses serviços, além de pegar água no rio nas épocas de seca.

Para *painho* e *mainha*, mais importante do que realizar esses afazeres domésticos, era a nossa ida para a escola, que acontecia no turno oposto desses afazeres. Como meu irmão era mais velho, ele iniciou seu processo de escolarização antes de mim, mas eu já sentia vontade de frequentar a escola. Naquela época, as crianças do campo só podiam frequentar a escola aos seis anos de idade, e já entravam nas classes de alfabetização.

Então, aos seis anos de idade, fui para a escola feliz da vida, carregando com muito orgulho um caderno pequeno, um lápis e uma borracha. O espaço escolar era apenas uma sala com uns bancos, onde sentavam três ou mais crianças, dependendo da demanda do dia. Engraçado! As costas do banco da frente serviam de apoio para quem

estava no banco de trás, por isso, tinham que ficar enfileiradas e os colegas da frente não podiam ficar se mexendo, pois atrapalhavam os de trás a escrever.

Era uma turma multisseriada, incluía da alfabetização à quarta série, hoje, denominada de quinto ano. A professora era qualificada como "leiga", pois tinha estudado apenas até a quinta série (hoje, sexto ano). No início, não tinha merenda na escola. Começou a ser oferecida quando eu estava cursando a segunda série. Era a professora quem preparava, ou então, uma aluna maiorzinha. Não tinha fogão a gás, então, era preparada no fogão à base de lenha, que as mães cortavam no mato e levavam para a escola.

Na Fazenda Batalha, apesar de tantas dificuldades, havia muita solidariedade entre os moradores. Várias vezes acompanhei minha mãe nas visitas que fazia às pessoas que estavam doentes para ajudá-las a lavar roupas e/ou outros afazeres domésticos. Lembro-me bem das noites que ela saía de casa para acompanhar o trabalho de parto das vizinhas que, por preferência ou por não achar transporte para levá-las à cidade, tinham os filhos em casa, com a ajuda de uma parteira. Lembro-me de dona Odília[14] que, por conta própria, ensinava todas as crianças a rezar, como se fosse uma catequese, ainda que não atendesse a nenhuma instituição religiosa.

Existiam, também, as festinhas para celebrar casamentos, chegada de algum parente que estava longe ou simplesmente como diversão. As brincadeiras de roda, esconde-esconde, principalmente nas noites de lua, os piqueniques embaixo do imbuzeiro[15], que eram realizados com a contribuição de todos/as. E a contação de causos? Em algumas noites, juntávamo-nos em frente à casa de Dona Leonídia[16], uma mulher que teve vinte e dois filhos e gostava de contar histórias do imaginário popular. Já em outras noites, íamos para a casa da minha madrinha que, além de contar histórias parecidas com as de dona Leonídia, nos falava de suas vivências e de seus antepassados ali naquelas terras.

---

[14] Dona Odília é uma senhora de 60 anos, moradora da Batalha, era com muito carinho que ela nos ensinava a rezar aos domingos no alpendre de sua casa. E era, também, na sua casa que acontecia a maioria das festinhas.

[15] O umbuzeiro (*Spondias tuberosa*), também conhecido popularmente como imbuzeiro, é uma árvore frutífera nativa do semiárido brasileiro. Seu nome deriva do tupi-guarani "y-mb-u", que significa "árvore que dá de beber", devido à capacidade de armazenar grande quantidade de água nas raízes, garantindo sua sobrevivência no período seco. Tendo em vista este exemplo de adaptação da flora da caatinga à falta de água, e sua importância para os sertanejos, Euclides da Cunha, em *Os Sertões*, o denominou como "árvore sagrada do sertão". Disponível em: https://www.xapuri.info/biomas/caatinga/umbuzeiro-a-grande-arvore-sagrada-do-sertaorada-do-sertao/. Acesso em: 19/04/19.

[16] Nascida e criada na região da antiga Fazenda Batalha, Dona Leonídia, por muito tempo, foi nossa vizinha, até a morte de Seu Francisco, seu esposo, que trabalhava na serraria da fazenda. Atualmente, ela é aposentada e mora na cidade de Bom Jesus da Lapa.

Por falar em minha madrinha, quero registrar aqui o quanto ela foi importante para minha constituição enquanto gente, para a compreensão de mim mesma e para minha compreensão de mundo, inclusive depois de adulta. Fui eu quem, aos seis anos, a escolhi como madrinha. Gostava de ouvi-la, de acompanhá-la nas viagens e nas visitas às comunidades próximas. Com ela tive, desde muito cedo, o contato com outras pessoas mais velhas e tive minhas primeiras experiências com o culto da Jurema[17], nos centros do quilombo Rio das Rãs.

Era uma senhora sábia, que não teve oportunidade de frequentar a escola e lamentava por não saber "desembaraçar" as palavras. Seu nome era Maria Cardoso dos Santos, mas era chamada de "Maria de Rusulino", por causa do nome do ex-marido, "tia Maria", por ter parentesco com algumas pessoas da comunidade, ou "Maria da Cantina" porque, quando Mário Clemente chegou, o último fazendeiro, ela foi uma das pessoas expulsas do pedacinho de chão onde morava e plantava. Porém, a chamaram para trabalhar na cantina, onde cozinhava para os trabalhadores solteiros que eram contratados temporariamente. Como ela não tinha nenhum meio de sobrevivência e estava morando de favor na casa de um conhecido na comunidade vizinha, acabou por aceitar o emprego.

Madrinha se orgulhava do meu gosto pela escola, me falava palavras de incentivo e, tão logo, aprendi a ler, tanto ela quanto meu pai me colocavam para ler as bulas dos remédios. Hábito este que mantenho até hoje. Cabia também, a mim, escrever os bilhetes e cartas da minha madrinha e da minha família. E quando eu, quase adolescente, estava com ela nos cultos da Jurema e era preciso escrever alguma receita, confiava a mim essa atribuição.

Nos anos que estudei na Batalha não tinha livro didático, às vezes, nas viagens que meu pai fazia como motorista, ele deixava de comprar alimentos ou outra coisa, para comprar livros. Lembro perfeitamente de todos: o primeiro foi uma cartilha de capa amarela, dois de Estudos Sociais, um laranja e o outro verde, ambos tinham um mapa do Brasil na frente, com algumas imagens que os diferenciavam, e um de Português, da

[17] O culto da Jurema, que compreende caboclos, orixás e nagôs, em meio a rezas católicas populares, é uma expressão religiosa que alude à experiência particular de constituição da comunidade (SILVA, 1998, p. 13). Tive a oportunidade de frequentar três centros em Rio das Rãs: o de seu Andrelino, que se localizava na comunidade de Enchu, o de dona Maria do Carmo, na Brasileira, e o de seu Leonardo, na Vila Martins. Também acompanhei minha mãe na ida a esses centros, geralmente íamos quando alguém estava doente ou simplesmente para fazermos as orações e recebermos um benzimento, assim, acreditávamos que estaríamos mais fortalecidos/as para enfrentarmos as mazelas da vida.

autora Joanita Souza[18]. Como Gabriela, minha irmã mais nova do que eu três anos e oito meses, ainda não sabia ler, eu lia todos os textos desses livros para ela. Lia várias vezes!

Ao chegar à terceira série, acompanhei meu irmão Mário, pois ele repetiu o ano. Para cursar a terceira e a quarta série, minha mãe achou melhor nos matricular na escola da comunidade vizinha, denominada de Nova Batalhinha, hoje, reconhecida como comunidade quilombola. Andávamos a pé cerca de três quilômetros para chegar à escola. Lá não tinha prédio escolar, estudávamos embaixo de um pé de juá[19], os bancos eram improvisados, feitos de tábuas de madeira e sustentados por forquilhas. As mesas, da mesma forma. A turma era multisseriada e a professora era "leiga". Havia estudado até a oitava série. Era responsável, também, pelo preparo da merenda e era de responsabilidade dos/das estudantes buscar água no rio, para ser utilizada nas necessidades da escola. A cada dia na semana, escalado antecipadamente, um grupo diferente de estudantes era responsável por essa tarefa.

Nas duas escolas, passei pela "sabatina". Uma metodologia usada pelas professoras com o seguinte formato: os/as estudantes ficavam em círculo e a professora ia perguntando as contas da tabuada para cada estudante, se o/a estudante perguntado/a não soubesse responder, ou falasse o resultado errado, passava para o próximo. Aquele que acertasse, batia, com uma palmatória, em quem havia respondido de forma incorreta, e, assim, seguia até sabatinar todos/as. Esse método não me fez aprender matemática, até hoje tenho dificuldades e era o único dia que eu não gostava de ir para a escola.

Nessa "Batalha" da vida, fomos seguindo. Não podíamos plantar e nem criar animais, mas, como minha mãe sempre foi corajosa criava, em pequena quantidade, galinhas e porcos. Os porcos tinham que ser criados presos, pois, se o gerente soubesse, os mandava matar. Outra forma encontrada que ajudou na nossa subsistência foi o plantio, em uma pequena área cedida por alguém da comunidade vizinha (o chamado "plantar por meio"), em que a metade da colheita era de quem plantava e a outra metade, do dono da terra.

Na fazenda, além da grande quantidade de gado bovino, os proprietários investiam, também, na criação de caprinos. Porém, não podíamos usufruir do leite. Então, como o curral das cabras ficava bem próximo da nossa casa, minha mãe, de

[18] Joanita Souza, **Brincando com as palavras**, 3ª Série, Edições e Publicações Brasil Editora, 1985.
[19] O juá é conhecido como laranjeira de vaqueiro. É uma árvore que chega até 10 metros de altura, de sombra frondosa e frutos amarelos, do tamanho de uma cereja. Está presente, principalmente, na caatinga, e, durante o período da seca, suas folhas permanecem verdes.

forma alternada, acordava a mim e ao meu irmão mais velho às quatro da manhã, para, junto com ela, tirarmos o leite escondido. Uma parte era para nossa alimentação e outra para engordar os porcos, já que não tínhamos condições de alimentá-los somente com milho ou ração.

A venda dos porcos e dos ovos das galinhas que, às vezes minha mãe vendia, foi fundamental para que eu e meu irmão, ao chegarmos à quinta série, pudéssemos ir estudar na cidade de Bom Jesus da Lapa. Esse foi um momento muito difícil para a família, por vários motivos: pela separação (minha mãe chorou muito e ficou sem comer o dia inteiro), pelo fato de sermos os ajudantes da casa, pela dificuldade financeira e por estarmos indo para um lugar que não tinha nossas referências.

Como não tínhamos condição de alugar uma casa, fomos morar de favor na casa de uma família. Meus pais ajudavam com a alimentação, e nós dois ajudávamos nos afazeres cotidianos, mas, mesmo assim, sofríamos muito preconceito por sermos "da roça", como nos chamavam, riam do nosso jeito de falar, de comer, de sentar à mesa nas horas das refeições, das nossas roupas. Chorávamos escondidos e era uma tortura voltar para a cidade nas vezes em que íamos para a comunidade.

Na escola era péssimo. Ficávamos em salas diferentes e sentávamos no fundo. Na hora do intervalo, nos encontrávamos, sempre no mesmo cantinho, nossa única companhia era uma menina que também era de uma comunidade rural. Ninguém se interessava por nós, era como se fôssemos invisíveis. Interessante, eu só consegui ter essa compreensão muito tempo depois. Naquela época, me parecia normal ficar à margem assistindo aos/às colegas se relacionarem, e até mesmo o modo como as professoras repetiam jargões como: "parece que é da roça", ao interpelarem os/as estudantes diante de algumas atitudes que elas não aprovavam.

Com relação à aprendizagem, meu irmão e eu não tivemos bom desempenho. Tive que fazer prova de recuperação de Matemática e meu irmão, de vários componentes curriculares. Eu consegui passar de ano, mas ele não. Então, no ano seguinte, por nossa vontade, e também por decisão de nossos pais, depois de saber de todas as dificuldades que passamos naquele ambiente urbanizado, ficamos sem estudar.

Ficar um ano sem estudar foi muito cruel para mim, acho que foi o ano mais longo da minha vida. No entanto, algumas coisas boas aconteceram: participar dos acontecimentos na comunidade, ajudar minha mãe na lida diária, acompanhar minha madrinha nas visitas às comunidades vizinhas. Como nessa época eu já estava com doze

anos, tinha mais capacidade de compreendê-la em suas narrativas e isso possui grande significado para mim nos dias atuais.

Foi também nesse período que, com grande alegria, recebi a notícia de que, no ano seguinte, em 1994, eu poderia ir estudar em Santa Maria da Vitória, uma cidade que fica cerca de 86 km de Bom Jesus da Lapa. Como novamente teríamos que ficar na casa de uma família, meu irmão não quis ir. Ele preferiu ficar sem estudar. Nessa casa não fui ofendida por causa da minha origem e nem pelo meu jeito de ser. Sim, passei por muitas dificuldades que não valem a pena ser lembradas, mas foi possível superá-las, ainda mais quando pensava no esforço que meus pais estavam fazendo para me manter ali.

Como Santa Maria da Vitória era bem menor que Bom Jesus da Lapa, tinha um aspecto mais acolhedor e a maioria das pessoas possuía um vínculo com alguma comunidade rural. Isso se refletia na escola, onde me sentia bem. Lá, estudei da sexta série até finalizar o segundo grau (hoje, Ensino Médio). Foram oferecidas duas opções: científico e magistério. Por vislumbrar um futuro com mais possibilidades de ter um emprego, uma vez que na região havia carência de professor/a, escolhi o magistério.

Ao terminar o magistério, voltei para o meu lugar de origem, onde fui recebida com muita alegria e orgulho, pois eu era a primeira pessoa da localidade a alcançar esse grau de escolaridade. Nessa época, a fazenda já tinha diminuído sua produção. Alguns moradores foram embora para cidades vizinhas ou outros lugares próximos, onde tinham parentes. Os que optaram por ficar, foram adquirindo novas formas de sobrevivência, tais como plantio, pesca, uma vez que os donos das terras já não inspecionavam mais como em tempos anteriores. No caso do meu pai e da minha madrinha, continuaram ali, pois se aposentaram por invalidez, por apresentarem problemas sérios de saúde.

Em 2001, a Fazenda Batalha parou completamente sua produção. Sendo assim, começamos a nos organizar para que fosse desapropriada. Criamos uma associação composta somente por pessoas que já moravam na localidade. Nessa associação, inicialmente, exerci a função de secretária e depois de presidente. Por um lado, foram tempos muito ruins: muitas viagens, reuniões, mobilizações, enfretamentos, ameaças, frustações. Por outro, foram tempos de grandes aprendizados, entre eles, o de começar a entender as dificuldades que existem no Brasil, em especial, no que diz respeito à reforma agrária.

Concomitante à iniciativa dos moradores em formar uma associação, foi chegando gente de "fora", ou seja, gente de comunidades e cidades vizinhas, formando-se, assim, um grande acampamento de lona preta nas margens da BA 160, a estrada que corta a região ligando Bom Jesus da Lapa ao município de Malhada.

Então, em junho de 2002, aconteceu a desapropriação da fazenda, e sua legitimação ocorreu no dia 8 de maio de 2003. Inicialmente, a área desapropriada correspondeu a 14, 9 mil hectares, onde foram assentadas 450 famílias que estão divididas em 04 assentamentos. Conforme informação de Seu Zé de Andrade[20], uma liderança da comunidade, por conta da distribuição dos recursos adquiridos por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), esses assentamentos eram dirigidos por uma associação central, porém, como os recursos encerraram, não houve mais essa necessidade e, atualmente, cada um se organiza de forma autônoma, ou seja, cada assentamento tem uma associação, composta por uma diretoria, com gestão independente.

Ainda de acordo com Seu Zé de Andrade, a divisão dos quatro assentamentos foi uma escolha dos/as assentados/as e se deu da seguinte forma: o Assentamento Renascer, com 136 famílias, e o Fruticultura, com 160, foram compostos quase que majoritariamente por pessoas da área urbana de Bom Jesus da Lapa e de cidades circunvizinhas, como Serra do Ramalho, Santa Maria da Vitória e São Félix do Coribe.

Já o Assentamento Ribeirinho é formado por 74 famílias que são ligadas por laços de parentesco ou de amizades, e são advindas de comunidades do entorno, que no passado também pertenceram à Fazenda Batalha. "A maioria dos parentes desse povo do Ribeirinho trabalhou para os Teixeira", diz seu João Marciel, querendo dizer que a relação dos moradores com aquela terra vem de longe, ou seja, seus ancestrais trabalharam para os antigos donos da fazenda.

A outra comunidade que compõe o Assentamento Batalha é denominada de Batalha Sede, pois nessa área localizava-se a sede da fazenda e é onde minha família se constituiu (acima, já discorri sobre o seu processo de formação). Atualmente, é composta por 80 famílias, sendo que todas já tinham ligação com o lugar, seja por estarem morando, seja por terem morado no passado ou, ainda, por ser parente de algum morador antigo. Com relação à escola, nessa comunidade, a prefeitura construiu um

[20] Seu José da Silva Andrade é morador do Assentamento Fruticultura, tem 50 anos, já foi presidente da associação por três mandatos, sendo que um deles ficou na associação central e os outros dois na presidência da associação do Assentamento Fruticultura. Atualmente, é concursado como agente comunitário de saúde, mas ainda auxilia nos trabalhos relacionados à comunidade.

prédio para atender os/as estudantes da Educação Infantil ao quinto ano. Para isso, contratou duas professoras. A escola possui uma estrutura física razoável: duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros para os/as estudantes, um banheiro para adulto, uma secretaria, um pequeno almoxarifado e uma espécie de alpendre para as refeições e outras atividades. Essa escola foi construída em 2016, porém, foi fechada pela gestão municipal no início de 2018, em função da nucleação das escolas localizadas no campo. Hoje, o prédio foi cedido para a Associação de Mulheres Maria Cardoso, que homenageia a minha madrinha, através do nome.

Até aqui, trouxe um pouco de mim, dando visibilidade a um conjunto de situações que me marcaram e me constituem enquanto "gente". Digo "gente", no sentido amplo da palavra, porque foi sendo "gente" que percebi a importância de estudar, de trabalhar e de ter outras conquistas. No entanto, para mim, mais importante do que todas essas coisas, é dar conta de mim, das pessoas e do mundo ao meu redor. É entender que, no percurso da vida, sou sempre aprendiz. É carregar os ensinamentos das pessoas mais velhas que passaram por minha vida. Ter sensibilidade, respeito, dignidade e ética.

Com a concepção de que sendo gente sou um ser inacabado (FREIRE, 2000), quero fechar este item dizendo que o que me inquieta e me moveu para esta pesquisa, faz parte da minha constituição, perpassando, principalmente, minha vida de estudante e de profissional da educação e é, nesse sentido, que está estruturado o próximo tópico.

## 1.1 O ingresso na docência e as implicações para a pesquisa

Como mencionei no item anterior, ao terminar o magistério, voltei para a comunidade e, nesse momento, minha segunda professora, aquela com quem estudei embaixo do pé de juá, estava indo para a cidade terminar seus estudos. Então, no início de 2000, ao procurar a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), consegui um contrato de 40 horas semanais e lá fui eu. Pela manhã, trabalhava com alfabetização, primeira e segunda série e, pela tarde, com a terceira e a quarta série.

Nessa época, o poder público municipal ainda não tinha construído uma escola no lugar, mas a própria comunidade tomou a iniciativa e construiu uma pequena sala de aula, feita de taipa e coberta com telha. Além de dar aulas, eu tinha que preparar a

merenda e cuidar da limpeza da sala, a água para beber e cozinhar era trazida pelos/as estudantes. Depois de dois anos, agora, já concursada, a quantidade de estudantes diminuiu. Então, eu passei a trabalhar pela manhã na minha comunidade com a alfabetização, até à quarta série, e à tarde, na comunidade vizinha, Nova Batalhinha, com esse mesmo formato.

Apesar de ter decorrido um espaço temporal de dez anos, entre o meu processo de escolarização e o meu retorno como profissional, percebi que muita coisa não tinha mudado com relação ao ensino. Essa realidade foi muito desafiadora. Durante o magistério, não vi nada sobre turmas multisseriadas, não recebia orientação pedagógica e raras eram as vezes em que havia formação continuada para professoras/es na cidade. Mesmo assim, as formações não traziam nada ou quase nada sobre esse formato de turma. Muito menos para escolas do campo e escolas quilombolas, embora, nessa época, já houvesse, no município, comunidades reconhecidas como quilombola, a exemplo de Rio das Rãs e a própria Nova Batalhinha (que já estava em processo de reconhecimento), onde eu trabalhava no turno da tarde.

No entanto, no ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação contratou uma equipe de consultoria, denominada Grupo Visão, para realizar formações para os/as professores/as do município. Esse grupo era coordenado pela professora Maria do Carmo Bernardino Magalhães[21] e pela professora Ádma Bernardino Magalhães [22] que, em uma atitude pioneira, realizaram, no primeiro semestre do referido ano, o curso intitulado "I capacitação de professores das áreas remanescentes de quilombo", dividido em dois módulos, com discussões voltadas para a temática da raça e desigualdade educacional no Brasil e sobre a identidade quilombola da comunidade de Rio das Rãs. Essa formação foi bem significativa para mim, pois, embora tenha nascido e crescido na região, ainda não compreendia a dimensão histórica daquele contexto e nem tinha me

[21] Certamente, uma nota de rodapé não dará conta de explanar as contribuições da professora Maria do Carmo Bernardino Magalhães na educação de Bom Jesus da Lapa. Aqui, é somente uma forma de lembrar a grandiosidade do seu trabalho e dizer que somos gratas por isso. Dona Maria do Carmo formou-se em magistério no ano de 1967, no Colégio Estadual São Vicente de Paulo. Porém, antes de concluir o curso, já trabalhava como docente do Colégio Bom Jesus. Logo depois de sua formatura, passou no concurso do Estado, trabalhou em várias escolas do município, inclusive na educação de jovens e adultos. Supervisionou um curso de formação de professoras leigas, por vinte anos esteve na direção da Escola Izabel Bonfim, onde se aposentou.

[22] Ádma Bernardino Magalhães, filha de Dona Maria do Carmo e do senhor Rosalvo, uma das melhores pessoas que já conheci, referência de mulher negra, uma sensibilidade incrível, especialmente para a arte e para as questões étnico-raciais, inteligentíssima, seu alto astral é contagiante. Professora da Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus XVII, tive a honra de tê-la como professora no componente curricular Arte e Educação. É mestra em Arte e licenciada em Educação Física, ambas as formações pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Cantora/Vocalista da Banda Flor do Juá e integrante do Coletivo Marilene Matos.

atentado para a dimensão do racismo no âmbito da educação, tal fato, ainda que não tenha tido continuidade, me instigou a ter um novo olhar em relação à minha prática em sala de aula, visto que refletiu, também, em uma situação que irei relatar mais a frente.

Em 2004, com a desapropriação da Batalha, houve a necessidade de ampliar a escola, que passou a funcionar na sede da fazenda com turmas da segunda à oitava série. A escola de Nova Batalhinha foi fechada pela SEMED sob o argumento de que havia pouca quantidade de estudantes. Sendo assim, pela manhã, eu continuei trabalhando na mesma sala com a alfabetização e primeira série e, no turno oposto, trabalhava, com as demais professoras que vieram da cidade, com as séries finais do Ensino Fundamental.

Pode-se pensar, a partir de um olhar superficial, que as (minhas) condições de trabalho tivessem melhorado, contudo, em uma perspectiva mais reflexiva, há uma discordância, já que o espaço era inadequado, ou seja, as turmas foram distribuídas em cômodos da casa e isso atrapalhava muito a dinâmica das aulas, não tínhamos acompanhamento pedagógico e dificilmente tínhamos a visita técnica da Secretaria Municipal de Educação. Os conflitos entre os/as estudantes eram constantes, pois vinham de contextos bem diferentes: os/as filhos/as dos antigos moradores/as da Batalha, os/as quilombolas da Nova Batalhinha e os/as filhos/as dos acampados e assentados que vinham das cidades circunvizinhas.

Essa situação me inquietava, no entanto, não sabia o que fazer e nem mesmo a quem recorrer, ainda mais por que as outras professoras pareciam não se atentar para isso. Nesse sentido, acredito que a minha percepção se beneficiou, tanto da participação no curso que me referi a pouco, quanto da minha própria vivência no lugar. Com a minha participação no processo de reconhecimento do Quilombo Nova Batalhinha, com a participação nos vários momentos de organização das duas comunidades, seja na associação, no grupo de jovens, nas celebrações dominicais ou nos encontros da Pastoral da Criança, entendi que a escola precisava entender essa configuração dos/as estudantes, a começar pelos que vinham de um território quilombola.

Assim, em meados de 2004, sem saber muito o que fazer, por conta própria e com o consentimento da diretora, convidei Shirley Pimentel[23], que na época era

[23] Shirley Pimentel de Souza é quilombola de Pedra Negra da Extrema comunidade localizada no município de Barra- BA. É uma grande estudiosa e pesquisadora da Educação Escolar Quilombola. Ainda na graduação, realizou pesquisa de iniciação científica e estágios supervisionados em uma escola quilombola, desenvolveu seu trabalho de conclusão de curso no território quilombola, onde está localizada essa escola. No mestrado, desenvolveu a pesquisa "Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular". Além disso, é autora de vários artigos, continua proferindo palestras e é organizadora de vários eventos sobre questões étnico-raciais. Tive a honra de tê-

estudante de Pedagogia, mas já falava das questões étnico-raciais, para dar uma palestra sobre a participação da população negra na formação do país e, consequentemente, dos quilombolas.

Na ocasião, estavam presentes as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e as professoras. Além de Shirley, Adenilton Borges[24], quilombola de Nova Batalhinha, colaborou com o evento falando da identidade quilombola. Apesar de ter sido uma atividade pontual, teve um impacto positivo, na medida em que os/as estudantes ouviram atentamente e, quando questionados/as durante a atividade, demonstraram interesse pelo assunto. Quanto aos/às estudantes do quilombo, foi nítida a alegria estampada no rosto de cada um/a ao ouvir falar sobre sua história.

Em 2005, chegou a energia elétrica e a escola passou a funcionar, também, no turno da noite. Aqui, abro um parêntese para dizer que, ao lecionar na sede da Batalha, fui professora de vários amigos de infância, inclusive para meu irmão mais velho que, assim como os demais, não conseguiu estudar na cidade. Então, foi somente com a oferta da quinta à oitava série na comunidade que muitos dos meus colegas tiveram a oportunidade de almejar a conclusão de seus estudos.

Eu queria continuar estudando, por isso, em 2008, tentei o vestibular pela Universidade do Estado da Bahia e passei para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Por conta da distância, entre a Batalha e a sede do município, pedi minha transferência para a cidade de Bom Jesus da Lapa. Inicialmente, trabalhei na Educação Infantil e depois trabalhei como coordenadora pedagógica em uma escola da rede municipal, que atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na graduação, por meio das leituras e discussões, comecei a entender e questionar algumas situações que ocorriam no cotidiano das escolas que eu já havia trabalhado. Para isso, dois componentes curriculares foram fundamentais: Educação do Campo e Educação e Cultura Afro-Brasileira. Motivada por esses componentes, e pela Lei 10.639/03[25], desenvolvi uma pesquisa que buscou analisar as representações que os/as alunos/as do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal de Bom Jesus da Lapa, tinham do continente africano, a partir das aulas de História.

---

la na banca para avaliação da minha monografia na graduação. Pedagoga exemplar no IFBA/Barreiras, mulher incrível, mãe dedicada de Kauê e Niara.

[24] Adenilton Borges de Almeida, grande amigo, companheiro de grupo de jovens, dos movimentos sociais, liderança do Quilombo Nova Batalhinha, estudante do curso de Licenciatura em História pela Universidade do Estado da Bahia. Dênis, como era carinhosamente chamado, faleceu há cinco anos, com 30 anos de idade, deixando muita saudade para seus familiares e todos/as que o conheciam.

[25] A Lei 10.639 foi instituída no dia 09 de janeiro de 2003, e que garante a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica.

No ano de 2015, a gestora da SEMED era uma colega da graduação. Como ela havia testemunhado o meu interesse pelas questões étnico-raciais durante o curso, me convidou para exercer a função de coordenadora da pasta da Educação Étnico-Racial. Na Secretaria Municipal de Educação, não encontrei nenhuma informação sobre essa coordenação, nem impresso e nem em meio eletrônico. Recentemente, conversei com a professora Lya Rocha[26], secretária de educação à época, e ela disse que, quando saiu da SEMED, deixou todas as informações sobre essa pasta em um arquivo digital, mas a gestão posterior não teve o cuidado de guardar. Disse que ainda procurou na secretaria, porém, não obteve sucesso.

Ao chegar à secretaria, me apresentaram essa pasta com o nome de Coordenação da Diversidade Étnico-Racial, porém, segundo informações obtidas junto à professora Lya, a pasta chama-se Coordenação da Educação Étnico-Racial, criada em 2007, a partir de um evento da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)[27].

De acordo com a professora Lya Rocha, a partir de então, houve várias reuniões em Brasília com a Sra. Maria Auxiliadora Lopes, que na ocasião era técnica responsável pelas escolas das comunidades quilombolas, dentro do Ministério da Educação (MEC). "Como na época a comunidade quilombola que mais procurava a SEMED era Rio das Rãs, seu Simplício nos acompanhou em todas as viagens, tanto é que Maria Auxiliadora veio aqui várias vezes". E, assim, "essa pasta surgiu com o objetivo de acompanhar as escolas das comunidades quilombolas" (Professora Lya Rocha).

Na Coordenação da Educação Étnico-Racial, procurei ter um olhar mais atento com relação às escolas dessas comunidades, seja nas visitas técnicas, seja no acompanhamento pedagógico. Penso que pelo fato de desde muito jovem acompanhar os movimentos sociais, primeiro por minha inserção na Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP)[28] e depois no Movimento Estadual dos Trabalhadores Assentados,

[26] Maria da Conceição Rodrigues Rocha Silva é pedagoga e por três vezes exerceu a função de secretária municipal de educação de Bom Jesus da Lapa.

[27] De acordo com Tatiane Martins, a primeira coordenadora, nesse evento foi colocado sobre a obrigatoriedade de abordar o tema no contexto escolar.

[28] A PJMP, por meio de sua articulação pastoral, é uma forma dos jovens empobrecidos da cidade e do campo serem Igreja e, ao mesmo tempo, se engajarem nos organismos intermediários para contribuírem com a transformação da sociedade (...). Nasceu em 1978, no Recife (PE), com o objetivo de suscitar, entre os jovens do meio popular, uma vivência da fé a partir da sua condição social e de classe. Disponível em: http://pjmp.org/historia. Acesso em: 30/04/19.

Acampados e Quilombolas da Bahia (CETA)[29], logo que cheguei à secretaria tive o entendimento de que na função de coordenadora de uma pasta que tratava das questões étnico-raciais, precisava dialogar com as comunidades quilombolas.

Com esse pensamento, fui conversar com o pessoal do movimento quilombola, representado pela Central Regional Quilombola (CRQ)[30], que já eram velhos/as conhecidos/as, como Ton Purificação[31], Florisvaldo Rodrigues[32], Carlídia Almeida[33], Leiliane Borges[34] e outros/as. Então, ao longo dos três anos que fiquei na coordenação (2015-2018), desenvolvemos várias atividades conjuntas. Além disso, junto com o movimento quilombola, foi possível participar de momentos que fugiam aos acontecimentos das escolas, com o objetivo de entender melhor as comunidades quilombolas e ter mais subsídios para o desenvolvimento do meu trabalho.

---

[29] O CETA surge em 1995, a partir de acampamentos e assentamentos acompanhados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), com o objetivo de pressionar o Estado a realizar a democratização do acesso à terra (SANTOS, 2010; 2017).

[30] A partir da necessidade de uma organização que desse um maior enfoque para as características mais singulares do território, e que lutasse mais especificamente pelas particularidades das comunidades negras ribeirinhas e do oeste da Bahia, em 2003 foi criada a Central Regional das Comunidades Quilombolas do Oeste da Bahia, que mais tarde se tornou Central Regional dos Quilombos do Território Velho Chico (CRQ). Tem como principal objetivo organizar todas as ações propostas para as comunidades quilombolas das cidades que compõe o território Velho Chico.

[31] Joseilton de Oliveira Purificação conhecido popularmente como Ton é um grande exemplo de militante do movimento quilombola. Filho do senhor Zezinho e de dona Zezinha, uma mulher negra, que teve papel fundamental na história da educação em Bom Jesus da Lapa, tanto como professora, quanto como fundadora de uma escola particular há mais de quarenta anos denominada 13 de Maio. Ton além de trabalhar como coordenador pedagógico na escola de sua família, é mobilizador social na CRQ, assessor do Conselho Estadual das Associações e comunidades quilombolas da Bahia (CEAQ-BA), membro do Fórum de Educação Quilombola e também do Coletivo Marilene Matos. Pai amoroso e dedicado de Nathalia, Cleiton, Tonzinho, Naíra e Rian.

[32] Sinônimo de luta, resistência e paciência, quilombola de Araçá/Cariacá, zona rural de Bom Jesus da Lapa, Florisvaldo Rodrigues da Silva se destaca como uma forte liderança da CRQ, dedicando-se a luta em favor da melhoria das comunidades quilombolas, principalmente as que estão localizadas no Território Velho Chico. Eleito pela segunda vez como coordenador do CEAQ-BA, desempenha com zelo a articulação entre os territórios quilombolas da Bahia e a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Atualmente exerce a função de secretário municipal de Promoção da Igualdade e Diversidade. Filho exemplar de dona Loura, companheiro atencioso de Sueli e pai excelente de Marcos Flávio e Luiz Felipe.

[33] Carlídia Pereira de Almeida, uma grande companheira do Quilombo Lagoa do Peixe. Filha de dona Lídia e seu Carlos, uma figura significativa do movimento quilombola. Carlídia tem um forte engajamento junto as comunidades quilombolas, tanto por meio da militância, quanto por meio dos seus estudos. Possui bacharelado em Engenharia Agronômica pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pós- graduada em Inovação Social com Ênfase em Economia Solidária e Agroecologia pelo Instituto Federal Baiano. Pós-graduada em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestranda em Ensino e Ralações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

[34] Filha caçula e muito querida do senhor Oleriano e de dona Nercelina, quilombola de Nova Batalhinha, Leiliane Borges de Almeida é pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pós-graduada em Educação e Diversidade Étnico-racial, também pela UNEB. Com uma sensibilidade incrível para as demandas das mulheres, principalmente as quilombolas desempenhou o papel de gerente de políticas para mulheres na Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade e Diversidade de 2014 a 2016. Sendo mãe de Alice, procura dar todo seu amor e carinho de modo exemplar.

Dessa forma, em 2017, construímos as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (DCMEEQ), mais adiante falarei melhor sobre o desenvolvimento dessa ação que, embora tenha sido idealizada por mim, foi construída de forma dialogada e participativa. Tão importante para a construção dessas diretrizes quanto para a minha formação, foi a inserção, enquanto participante e colaboradora no Curso Quilombolas dos Ancestrais, aos Atuais e aos Futuros[35], que foi pensado pela coordenação da CRQ, com o objetivo de auxiliar no processo de formação de lideranças e professores/as das comunidades quilombolas. Nas três etapas, esse curso se apresentou como um dos caminhos para ampliar o debate em torno da educação quilombola e, consequentemente, no fortalecimento da luta nos territórios, permitindo aos sujeitos elementos para contraporem-se a uma lógica de exclusão e negação de direitos.

Portanto, na Coordenação da Educação Étnico-Racial, talvez por ser a fase que me trouxe mais inquietações a respeito da educação escolar quilombola, e lembrando a minha experiência como estudante e professora contratada de uma escola localizada no campo, que surgiu em mim o desejo de pesquisar sobre as professoras contratadas temporariamente. Sendo assim, em um curso de especialização em Educação do Campo que terminei no ano de 2018, desenvolvi uma pesquisa que buscou identificar como são constituídos os espaços de formação continuada e de acompanhamento da prática pedagógica de professores/as temporários que atuam nas escolas do quilombo Juá/Bandeira[36]. Minha intenção era dar continuidade a essa pesquisa no mestrado, porém, penso que dei conta de perceber tudo que demandava a pesquisa na especialização.

Então, ao refletir junto com minha orientadora sobre as possibilidades de pesquisa, chegamos a um ponto inquietante advindo, também, da minha prática na coordenação municipal. Pensamos em pesquisar a restruturação dos PPPs das escolas quilombolas a partir das DCMEEQ. Assim, dos 10 territórios quilombolas do município, o que mais me aproximei foi o Território de Juá/Bandeira, tanto com a

[35] Esse curso aconteceu durante os anos de 2016, 2017 e 2018, se organizou de forma autônoma pelo movimento e pelas pessoas que dele participaram. A estrutura anual do curso contou com dez encontros mensais, incluindo uma viagem ao final do ano. Temos, por certo, que além de cumprir seu objetivo inicial, pelo sentido de coletividade, impulsionou a construção das DCMEEQ e fez com que alguns/algumas dos/as participantes fossem instigados/as a cursar o mestrado: eu, Amilton, Carlídia e Valéria.

[36] A referida pesquisa foi desenvolvida em 2018, pelo Instituto Federal Baiano – Campus Bom Jesus da Lapa, teve como orientador o professor Me. Ediênio Vieira Farias. Os resultados da pesquisa apontaram que os espaços de formação continuada e de acompanhamento da prática pedagógica dos/as professores/as temporários/as das escolas quilombolas ainda são bastante precários, pois não atendem as necessidades da categoria e nem as especificidades da educação escolar quilombola.

escola, quanto com a comunidade e pelo fato de que eu já havia começado esse trabalho na Escola Municipal Santa Rita, no ano de 2018, sem nenhuma intenção de pesquisa, apenas com o desejo coletivo[37] de fazer valer o que propõe o documento, o campo escolhido para a pesquisa foram as duas escolas localizadas no referido território: Escola Municipal Santa Rita e Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição.

Nesse sentido, considerando-se que as DCMEEQ expressam um desejo coletivo por mudanças curriculares, e que o projeto político pedagógico é, sem dúvidas, o mais significativo instrumento de gestão, "entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar", além de caracterizar-se como "primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social" (BOM JESUS DA LAPA, 2017, p. 17), o desafio desta pesquisa se constituiu pela possibilidade de reestruturar os PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira com a participação das comunidades escolares. Com essa compreensão, o estudo delineou como objetivo geral:

Reestruturar os PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira, tomando como dispositivo de apoio as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola.

E como objetivos específicos, definiu-se:

- Discutir, coletivamente, as dimensões curriculares que deverão ser priorizadas na reestruturação dos PPPs das duas escolas;
- Identificar os impactos das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola sobre os currículos escolares;
- Verificar as implicações das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola sobre as práticas curriculares.

Desse modo, esta dissertação está dividida em quatro capítulos, dispostos da seguinte maneira: no primeiro capítulo, denominado "O caminho da pesquisa: participação, coletividade e possibilidades", apresentamos as bases teórico-metodológicas que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, o percurso percorrido e os principais instrumentos de coleta de dados utilizados.

[37] Em Bom Jesus da Lapa há um conjunto de pessoas que vivem, discutem e procuram, de alguma forma, colaborar com as questões quilombolas. Desde 2015, esse grupo se reúne esporadicamente, de acordo com as demandas do movimento quilombola, porém, no ano de 2019, resolveu efetivar suas ações e transformar "oficialmente" em um coletivo, que se denomina Marilene Matos, em homenagem a uma companheira mulher, negra e agente da Comissão Pastoral da Terra (CPT), que tanto contribuiu com as comunidades do Território Velho Chico. Sendo que uma das ações pensadas para 2018-2019 foi a reestruturação dos PPPs das escolas do Quilombo Juá/Bandeira.

O segundo capítulo tem por título: “Território da pesquisa”, inicialmente, por meio de alguns/algumas autores/as, abordamos como está constituída a percepção de território, depois vamos apresentar como se deu a formação histórica do Território Juá/Bandeira. Em seguida, fizemos a caracterização das comunidades de Santa Rita e Bandeira para melhor compreender as nuances que envolvem a constituição das duas comunidades e dos seus/suas moradores/as, bem como trazer como a educação escolar se insere nesse contexto, as principais lutas e estratégias para adquirir esse direito.

No terceiro capítulo: “A construção das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola”, temos a intenção de apresentar de que maneira se deu a construção das DCMEEQ, procurando trazer alguns aspectos que, para nós, aparentaram ser bastante significativos.

O quarto capítulo: “Os processos de reestruturação dos PPPs, tendo como dispositivo de apoio as DCMEEQ”, para iniciar a discussão, abordamos como a SEMED tem orientado nos últimos anos as escolas da rede para a reestruturação dos PPPs, depois, apresentaremos separadamente alguns elementos que foram bem recorrentes nas narrativas dos/as participantes ao longo do percurso da pesquisa, tentando trazer, também, a singularidade de cada contexto.

Por fim, “Algumas considerações”. Aqui, revisitamos alguns aspectos discutidos em todo este trabalho dissertativo, apresentamos reflexões sobre as possibilidades efetivas de educação escolar quilombola e, assim, vislumbramos condições melhores para as escolas localizadas no Território Juá/Bandeira.

## 2. O CAMINHO DA PESQUISA: PARTICIPAÇÃO, COLETIVIDADE E POSSIBILIDADES

Desde que pensamos em adentrar o campo da pesquisa, tínhamos a certeza de que o percurso metodológico fosse delineado de modo a considerar que há uma relação dinâmica bem própria entre o contexto e o sujeito. Para nós, já estava bastante evidente que as comunidades quilombolas reconhecem e entendem a amplitude e complexidade que os cerca. Sendo assim, tentamos priorizar, nesse caminho, concepções metodológicas que tivessem a capacidade de abarcar, ou pelo menos de evidenciar, essas questões com cuidado e rigor científico, por meio de uma abordagem qualitativa.

Nesse sentido, inicialmente pensamos em trabalhar com a pesquisa ação que, segundo Dal Soglio (2017, p. 118)[38], "caracteriza-se como um processo sistemático, com base empírica, de melhoria das práticas em geral de uma comunidade". No entanto, durante o percurso da pesquisa, percebemos que o estudo se assemelha mais com a perspectiva participativa que, nas palavras desse autor, diferencia-se da pesquisa-ação "por apresentar objetivos definidos e incluir fases de experimentação, desenvolvendo novos processos ou tecnologias contextualizados para serem apropriados pelas comunidades" (DAL SOGLIO, 2017, p. 118).

O autor citado diz que existe entre investigação-ação, pesquisa-participante, pesquisa-ação e pesquisa participativa, uma confusão conceitual e que, embora elas sejam relacionadas, podem indicar coisas diferentes (DAL SOGLIO, 2017). Thiollent (1999)[39], por exemplo, ressalta que muitas vezes a pesquisa-participante e a pesquisa-ação são colocadas como sinônimas ou quase sinônimas, porém, se atentarmos para a literatura disponível, percebemos diversos tipos de pesquisa-participante e diversos tipos de pesquisa-ação e, nesse caso, é necessário que se faça uma nítida distinção entre elas, pois a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa-participante, mas nem todas as pesquisas-participantes são pesquisa-ação. Para Tripp (2005)[40], a pesquisa-ação é uma das mais variadas formas de investigação-ação.

---

[38] DAL SOGLIO, FÁBIO KESSLER. Princípios e Aplicações da Pesquisa Participativa em Agroecologia. **Redes**, v. 22, n. 2, maio-agosto, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/9361>. Acesso em: 11 de março de 2020.

[39] THIOLLENT, Michel. Notas Para o Debate Sobre Pesquisa-Ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, pp. 82-103.

[40] TRIPP, D, (Tradução de OLIVEIRA, L.L.). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., p. 443-466, 2005.

Brandão e Borges (2007)[41], que fazem a opção por pesquisa-participante como expressão de educação popular, afirmam que, apesar dessas pesquisas receberem diferentes denominações, vários pontos em comum são estabelecidos entre elas, o que existe são diferentes alternativas para esse tipo de investigação social. Então, a partir da contribuição desses autores, escolhemos chamar nosso processo investigativo de pesquisa participativa que, de modo ativo, "[...] vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva de conhecimentos a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos e movimentos sociais têm sobre a produção, o poder e a cultura" (GAJARDO, 1999, p. 15-16)[42].

De acordo com Moretti e Adams (2011)[43], a pesquisa participativa surge na América Latina como força insurgente, caracterizada pelas *epistemologias do sul*[44], na perspectiva de descolonizar os conhecimentos eurocentrados e dar oportunidade de fala a quem, nas pesquisas tradicionais, se manteve na condição de subalterno[45]. Visto que "O compromisso social, político e ideológico do/da investigador(a) é com a comunidade, é com pessoas e grupos humanos populares, com as suas causas sociais" (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 55).

Com o aporte de Paulo Freire, a perspectiva sociológica e educativa da pesquisa participativa está amparada nas ideias de Orlando Fals Borda, com ênfase na compreensão crítica da realidade e no engajamento político (MORETTI E ADAMS, 2011). Pois, como diz Brandão (1999, p. 12)[46], "é necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir".

---

[41] BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correia. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, jan./dez., p.51-62, 2007.

[42] GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, pp. 15-50.

[43]MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, vol. 36, núm. 2, 2011, pp. 447-463. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057018>. Acesso em: 14 de março de 2020.

[44]Para Moretti e Adams (2011, p. 460), "Epistemologias do Sul contrapõem-se a uma determinada dominação eurocêntrica no campo da teoria do conhecimento e, por isso, a pertinência das problematizações apresentadas". Os autores ainda falam que esta epistemologia diz respeito ao conjunto de intervenções e que segundo Santos e Menezes (2010, p. 11), "[...] denunciam a supressão de saberes [...] pela norma epistemológica dominante, valorizam saberes que resistiram [...] e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos".

[45] Em Spivak (2010, p. 13-14), o termo subalterno corresponde "as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante".

[46] BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

Então, foi com essa intenção que participamos dos processos de reestruturação dos PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira, tomando como dispositivo de apoio as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola. O universo da pesquisa são duas escolas que estão dentro do mesmo território quilombola, porém, cada uma tem características próprias, seja na organização dos tempos e espaços, seja no trabalho administrativo, pedagógico e comunitário ou, ainda, nas relações estabelecidas. Obviamente, por se tratar de duas instituições escolares, ocorrem algumas semelhanças, no entanto, não nos cabe aqui fazer nenhum tipo de comparação, nossas finalidades passam distante disso, visto que, por se tratar de uma pesquisa participativa, e, conscientes dos nossos objetivos, o que verdadeiramente almejamos é "uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências, interesses e necessidades dos grupos situados histórica e socialmente" (GAJARDO, 1999, p. 18) nos dois espaços pesquisados.

Com essa perspectiva, para que o processo tivesse a melhor participação possível, utilizamos os seguintes instrumentos de coletas de dados: rodas de conversas, questionários individuais e coletivos, entrevista semiestruturada, grupos de estudos e encontros formativos.

Então, nosso trabalho começou no mês de fevereiro de 2019. De início, conversamos pessoalmente sobre nossos anseios com a gestão de cada escola, que gentilmente nos respondeu de forma positiva e ficou de nos comunicar quando as aulas iriam iniciar, para que pudéssemos apresentar nossa proposta para todo o grupo da escola, que somente foi possível no início do mês de abril, quando começaram as aulas da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição. As aulas da Escola Municipal Santa Rita iniciaram em meados de março, porém, achamos melhor ir para o território quando desse para realizar o trabalho nas duas escolas.

Todos os encontros foram marcados antecipadamente de acordo com a disponibilidade dos grupos, por alguns imprevistos relacionados ao funcionamento das escolas, como por exemplo, eventos da Secretaria Municipal de Educação, tivemos que trocar as datas. As pautas também eram disponibilizadas antecipadamente via WhatsApp, para que os/as participantes pudessem opinar. No início, eram compartilhadas apenas com as gestões e/ou coordenação pedagógica, mas depois criamos um grupo para cada escola.

Importante relatar que, a partir do nosso entendimento de que no caminho da pesquisa o/a pesquisador/a deve se colocar à disposição do grupo de forma humilde e

compreensiva, os percursos foram marcados por negociações, compartilhamentos, solidariedade e trocas de experiências. As negociações se deram ora pelo fato das mudanças das datas, ora pelo fato de não podermos seguir a pauta diante das dinâmicas das escolas, ou ainda, por conta de o grupo não concordar com a fala de um/a autor/a que estivesse subsidiando a discussão, como por exemplo, no quarto grupo de estudo da Escola Santa Rita, quando Clea, logo no início do texto "Princípios norteadores do projeto político pedagógico", de Veiga, por duas vezes discordou, na primeira vez tentamos "remediar", mas da segunda, percebemos que o que o grupo precisava naquele momento era conversar sobre as dificuldades do cotidiano da escola e o referido texto não dava conta. Então, somente depois que dialogamos e demos o tempo necessário, é que retomamos, não mais com o texto, mas com o restante da pauta.

Entendemos perfeitamente que a participação das professoras[47] em todos os encontros contou com um esforço e um compromisso muito grande por parte delas, visto que, por várias vezes, compareceram à escola fora do horário de trabalho. Outro detalhe é que os momentos de diálogos, que não se restringiam apenas ao espaço da escola, também possuíam trocas de experiências, seja por meio da nossa fala, enquanto profissional da educação, seja enquanto estudante, com o compartilhamento de leituras. Por diversas vezes, contei muito com a solidariedade dos grupos, com caronas para chegar ao território e para me locomover dentro dele, aliás, em todas as estadias nas comunidades sempre fui muito bem acolhida e procurei retribuir com atividades que fugiam ao roteiro da pesquisa. Um dos exemplos foi a semana da Consciência Negra, no desenvolvimento de atividades com as turmas do Ensino Fundamental e do EJA.

A pesquisa dividiu-se em três etapas. Sendo que a primeira foi composta por rodas de conversa, realizadas com todos os segmentos da comunidade escolar em momentos distintos, e tiveram como objetivo apresentar a proposta e mobilizar o grupo para o trabalho. Levando em consideração o público, para cada uma utilizamos estratégias diferentes. Convém salientar, que a roda de conversa foi escolhida como instrumento metodológico para essa etapa, por possibilitar maior interação entre os/as participantes, desde o seu formato, pois permite que todos/as se vejam mutuamente, e por colocar o/a pesquisador/a na mesma condição dos/as demais, no entanto, este/a tem

[47] Na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição há, atualmente, 8 professoras e 1 professor; já na Escola Municipal Santa Rita, há 6 professoras e 1 professor. Percebe-se, assim, que o corpo docente das duas escolas é formado quase que majoritariamente por mulheres, por esse fato, utilizaremos "professoras" ao nos referirmos a essas/es profissionais.

como função mediar o diálogo, por meio de uma escuta atenta, tendo o cuidado para que essa técnica seja espontânea e, também, autêntica.

Além disso, compreendemos que a roda de conversa é "uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão" (MOURA; LIMA, 2014, p. 25)[48]. Sendo assim, iniciamos a conversa com as professoras, coordenação pedagógica e gestão motivados/as pelos seguintes questionamentos: o que se espera de uma escola quilombola? Em que ela difere das demais escolas? É apenas sua localização geográfica? O que é ser um/a professor/a quilombola? Que perfil de estudante se pretende formar?

Outro ponto a ser destacado, é que o diálogo "girou" espontaneamente nos dois grupos, sobre questões como: as atividades desenvolvidas na escola, as dificuldades e as possibilidades de trabalho com a temática da educação escolar quilombola e, ainda, sobre indisciplina dos/as estudantes, transporte escolar, infraestrutura e recursos financeiros das escolas. Foi também nessa roda que o grupo, especificamente da Nossa Senhora da Conceição, levantou a necessidade de conhecer as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola. Consultamos o grupo da Santa Rita sobre esse assunto e eles/elas também sentiram a necessidade. Então, ficou combinado que no mês seguinte teria um encontro formativo para tratar sobre o documento.

A segunda roda teve como objetivo fazer uma retrospectiva da educação escolar na comunidade. Então, convidamos a representação de cada segmento da comunidade escolar. Na Escola Nossa Senhora da Conceição, estavam presentes a gestão, coordenador pedagógico, professoras, pais, mães, profissionais de apoio (secretário, porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais) e representantes da comunidade. Na Escola Santa Rita, teve a participação da gestora, professoras, mães, os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e ainda contamos com as ilustres presenças de duas pessoas mais velhas da comunidade: a senhora Jovita Pereira Gomes, com oitenta anos, e o senhor Valmício Nonato de Jesus, com setenta e sete anos. Desse modo, todos/as falaram sobre sua experiência ou não na escola, onde estudaram, quem foi o professor/a, suas condições de estudo e o motivo de não terem estudado. A conversa foi

[48] MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educ**., Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014. Disponível em: < https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 17 de março de 2020.

se desenvolvendo de forma agradável, porém, em alguns momentos, tinha que interferir para que pudessem ouvir e fosse dada a oportunidade de fala para todos/as.

Na terceira roda, tivemos como público os/as estudantes e foi motivada pela temática: “a escola que temos e a escola que queremos”. Com os/as estudantes, houve a necessidade de termos cinco rodas de conversa dispostas nas duas escolas, não na mesma ordem, mas da seguinte forma: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil; 1º, 2º e 3º anos; 4º e 5º anos e anos finais do Ensino Fundamental. A participação dos estudantes foi de grande importância, pois apontou para questões bem urgentes e mudanças necessárias relacionadas aos aspectos técnicos e pedagógicos. Dessa forma, achamos conveniente fazer um levantamento de tudo que foi apontado por todos/as estudantes (o que temos e o que queremos) e apresentar à gestão das duas escolas que, ao final desse ciclo de conversas, já haviam demonstrado interesse em saber o que pensam os/as estudantes sobre a instituição.

Com o objetivo de melhor demonstrar como organizamos as rodas de conversa, apresentamos a tabela a seguir.

| **MESES** | **RODAS DE CONVERSA NA ESCOLA NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO** | **RODAS DE CONVERSA NA ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA** |
|---|---|---|
| **ABRIL** | 02 - MANHÃ E TARDE<br>Professoras, coordenação pedagógica e gestor | 03 - TARDE<br>Professoras e a gestão |
| **MAIO** | 16 - TARDE<br>Gestão, coordenador pedagógico, professoras, pais, mães, profissionais de apoio e representantes da comunidade | 17 – TARDE<br>Gestora, professoras, mães, os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e duas pessoas mais velhas da comunidade |
| **JULHO** | 24 – NOITE<br>Educação de Jovens e Adultos (1º ao 9º ano) | 23 – MANHÃ<br>Educação Infantil (creche, 1º e 2º períodos) |
| | 25 – MANHÃ<br>Educação Infantil (creche, 1º e 2º períodos) | 23 – TARDE<br>Anos finais do Ensino Fundamental |
| | 25 – MANHÃ<br>Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) | 23 – NOITE<br>Educação de Jovens e Adultos (1º ao 5º ano) |
| | 25 – TARDE<br>Anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) | 24 – MANHÃ<br>Anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) |
| | 25 – TARDE<br>Anos finais do Ensino Fundamental | 24 – MANHÃ<br>Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) |

Tabela 1 - organização das rodas de conversa para a reestruturação dos PPPs das escolas do Território Juá/Bandeira.

Antes de adentrarmos na segunda etapa, vamos falar dos encontros formativos sobre as DCMEEQ que, como mencionamos anteriormente, foi uma necessidade levantada na roda de conversa com as professoras, porém, os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos também apontaram interesse em conhecer o documento. Assim, com as professoras, como não contávamos com tempo suficiente para estudarmos as diretrizes de forma aprofundada, selecionamos os artigos que julgamos mais importantes para aquele momento, que ficou da seguinte forma: Artigo 1° - de que forma a Educação Escolar Quilombola se organiza na educação básica, Artigos 12 e 13 - Alimentação escolar, Artigo 19 a 29 - Nucleação e transporte escolar, Artigo 30 a 35 - Projeto político-pedagógico, Artigo 36 a 42 – Currículos. Ao estudarmos esses temas, demos destaque para as partes acrescentadas a nível municipal, entretanto, por conta do tempo, não conseguimos discutir os artigos que tratam da Gestão da Educação Escolar Quilombola e da Formação de professores/as. Vale salientar que antes de adentrarmos no assunto das DCMEEQ, fizemos uma breve contextualização das comunidades quilombolas e um rápido histórico da educação escolar quilombola no Brasil.

No encontro formativo com os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos, para que todos/as ficassem à vontade para participar, iniciamos com uma indagação: quando se fala em quilombo, o que te vem na mente? Houve algumas participações e, em seguida, falamos sobre a formação dos quilombos no Brasil, logo depois, discutimos sobre a relação da população negra com as leis brasileiras a partir de 1850, com a lei das terras, passando pelo decreto 4887/03, até chegar ao âmbito da educação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola, sendo que o estudo se concentrou nas Diretrizes Municipais, especificamente com os temas: da organização escolar, alimentação, nucleação e transporte.

| **ENCONTROS FORMATIVOS SOBRE AS DCMEEQ** | | |
|---|---|---|
| **ESCOLA** | PARTICIPANTES | DATAS |
| **Nossa Senhora da Conceição** | Professoras | 16/05/19 |
| **Santa Rita** | Professoras | 17/05/19 |
| **Nossa Senhora da Conceição** | Estudantes da EJA | 13/08/19 |
| **Santa Rita** | Estudantes da EJA | 14/08/19 |
| **Santa Rita** | Estudantes da EJA | 24/09/19 |

Tabela 2 - encontros formativos sobre as DCMEEQ.

Ao terminar a etapa de preparação e mobilização, foi necessário repensar de que forma daríamos continuidade ao trabalho: de que forma poderíamos registrar o que foi discutido e alcançado durante a primeira etapa e, ao mesmo tempo, envolver todos/as na discussão? Qual estrutura daríamos para o novo projeto político pedagógico sem esquecer o que já existia? E ainda, como dar conta de alcançar o que propõe as DCMEEQ para a construção desse documento?

Diante desses questionamentos, propusemos ao corpo docente, à coordenação e gestão das duas escolas, a realização de grupos de estudo mensais. Todos/as concordaram e chegamos ao consenso de que para desenvolver melhor nossas atividades, não era conveniente convidar toda comunidade escolar, ou seja, participaria dos grupos de estudos uma pequena quantidade de pessoas, mas que fosse garantida a representação de cada segmento e que fossem convidados/as, também, lideranças do território. Assim, com o intuito de construirmos de fato o PPP, fomos para a segunda etapa, composta de sete grupos de estudo, que se deu por meio de trabalhos em grupos (trios ou duplas) e em plenária, tinham duração de uma hora e trinta minutos, com exceção de um, que durou quatro horas. Na maioria deles, a forma mais prática para fazer o estudo foi por meio de slides, líamos coletivamente e, ao final de cada leitura, era feita a discussão. Os grupos de estudos foram embasados teoricamente pelas DCMEEQ, VEIGA (1998) e VASCONCELLOS (2002).

Então, no primeiro grupo de estudo, inicialmente, falamos o objetivo de estarmos ali e de como iriam acontecer os encontros. Fez parte da pauta desse encontro: observar o que dizem as DCMEEQ a respeito do PPP, conhecer o PPP, que já existia na escola, atentando-se para alguns pontos que precisavam ser alterados ou retirados, dialogar sobre a possível estrutura do PPP (marco referencial, diagnóstico e programação) e, ainda, refletir se o que tínhamos feito até o momento era importante.

Com a incumbência de sistematizar o projeto político pedagógico, logo depois do primeiro grupo de estudo fomos pensar sobre o que fazer no segundo. Pensamos que poderíamos apresentar o histórico e organização da escola, discutir e acrescentar o que fosse necessário. Sendo assim, começamos a escrever e, para isso, foi necessário retornarmos aos PPPs existentes que, embora apresentassem informações incompletas sobre o histórico da comunidade, até mesmo equivocadas, como é o caso do de Santa Rita, já nos apontava por onde começar. Ouvimos os áudios da segunda roda de conversa que teve como objetivo fazer uma retrospectiva da educação escolar, ouvimos, também, o áudio da entrevista que fizemos com seu Valdimiro e, ainda, utilizamos

como referência a tese de Tiago Rodrigues Santos (2017)[49] e a dissertação de Napoliana Pereira dos Santos (2012)[50].

Para o segundo grupo de estudo, também pensamos em apresentar os dois primeiros tópicos do marco referencial, que seriam o marco situacional e o marco filosófico e foi justamente nesse momento que nos veio o "desespero", embora já tivéssemos conversado, na primeira roda de conversa, com as professoras sobre que perfil de estudante se pretende formar, as informações que tínhamos até aquele momento ainda não davam conta de expressar nossas percepções sobre a realidade, nossa visão do ideal de sociedade e de ser humano. Surge, então, a pergunta: de que forma vamos alcançar esse posicionamento da escola?

Na busca pela resposta, recorremos a algumas leituras, tais como Veiga (1995), (2003) e (2009), Vasconcellos (2002) e Gandin (S/D) e (2001), mas só encontramos ao nos depararmos com um curso *online*[51] ofertado pela Universidade Federal da Bahia, para gestores/as, por meio de módulos. Sendo que um desses módulos era sobre projeto político pedagógico e havia nele a sugestão de dois vídeos de Gandin falando sobre sua experiência enquanto coordenador pedagógico de uma escola onde, ao liderar o processo de construção do PPP, utilizou questionários individuais para montar o marco referencial.

Diante disso, como não tínhamos disponibilidade de ir até a escola, entramos em contato por telefone com a gestão das escolas pesquisadas para saber a opinião de cada um/a sobre a ideia de montarmos um questionário[52] com perguntas abertas para cada segmento, a fim de identificar o viés político das duas instituições. Eles/as concordaram e se dispuseram a aplicar os questionários. Na Escola Nossa Senhora da Conceição, foram respondidos vinte e cinco questionários e na Escola Santa Rita, quinze.

---

[49] Tiago Rodrigues Santos é integrante do Coletivo Marilene Matos, tem um forte engajamento político com as comunidades quilombolas, especialmente as localizadas no Território Velho Chico. Isso se reflete não somente pelos seus estudos, desde 2010, com sua pesquisa de graduação, como também, e principalmente, por meio de suas ações enquanto militante. Durante as pesquisas para o doutorado desenvolveu a tese de título *Entre Terras e Territórios: Luta na/pela terra, dinâmicas e reconfigurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA)*, cujo campo de estudo foi as sete comunidades que estão na área das antigas Fazendas Curralinho e Carnaíba, e entre elas está a comunidade quilombola de Juá/Bandeira.

[50] Sobre a historiografia do Território Juá/Bandeira ver: SANTANA, Napoliana Pereira. **Família e Microeconomia escrava no sertão do São Francisco (Urubu-BA, 1840 a 1880)**. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Santo Antônio de Jesus, 2012. E também: SANTOS, T. R. **Entre terras e territórios luta na/pela terra, dinâmica e (re) configurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA)**. 326 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

[51] Disponível em: http://www.antigomoodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=10200&chapterid=9402. Acesso em: 26 de agosto de 2019.

[52] Em anexo.

Com as informações obtidas, sistematizamos o marco referencial (marco situacional e filosófico). Marcamos o segundo grupo de estudo que, na Escola Santa Rita durou apenas uma hora, pois as professoras já estavam no terceiro turno de trabalho. No entanto, na Escola Nossa Senhora da Conceição o encontro durou uma hora e trinta minutos. Sendo que a estipulação do horário foi feita pela gestão das escolas para que os/as estudantes não ficassem sem todas as aulas. Nesse dia, apresentamos o possível sumário, o histórico e organização das escolas. Não houve tempo para apresentarmos os dois primeiros tópicos do marco referencial.

Antes de realizarmos o segundo grupo de estudo, também percebemos que para construirmos o marco operativo, último tópico do marco referencial, as escolas precisavam expressar o sentido do seu trabalho pedagógico e quais as perspectivas para materializar suas aspirações. Pensamos, então, que para alcançarmos esse objetivo, fosse necessário reunir-se apenas com as professoras, gestão e coordenação pedagógica, mediados/as por um questionário[53] com perguntas abertas e que nos fizesse pensar coletivamente nas dimensões pedagógicas, comunitárias e administrativas.

E assim fizemos, com a orientação dos textos já mencionados, principalmente Vasconcellos (2002) e as DCMEEQ. Montamos um questionário com treze questões relacionadas à dimensão pedagógica, quatro questões voltadas para a dimensão comunitária e quatro questões para a dimensão administrativa, ou seja, um total de vinte e uma questões. Desse modo, fizemos da seguinte forma: lançávamos a pergunta ao grupo, dávamos um tempo para que pudesse pensar, alguém começava a responder e os/as demais complementavam. Por conta do curto espaço de tempo, não conseguimos terminar. Ficou combinado, entre as duas escolas, que elas se reuniriam depois, sem a minha presença, para concluir e enviariam por *email*, para que fosse possível sistematizar e socializar no mês seguinte.

Nenhuma das escolas conseguiu fazer o combinado pela indisponibilidade de tempo. Na Escola Nossa Senhora da Conceição, dividiram as questões restantes entre eles/as, responderam individualmente, mas não enviaram. A Escola Santa Rita preferiu aguardar e finalizar no mês seguinte. Nessa ocasião, também houve o terceiro grupo de estudo, e com o intuito de apresentarmos o andamento da escrita do PPP, fizemos a leitura do marco referencial. Em seguida, fizemos uma leitura atenta do que o documento existente trazia como diagnóstico para observar se correspondia ou não com

[53] Em anexo.

a realidade atual. Depois disso, começamos a responder coletivamente o questionário[54] referente ao diagnóstico.

É importante dizer que o questionário para o diagnóstico, assim como os demais, foi composto por questões abertas. Sendo que este teve como finalidade oportunizar reflexões sobre as necessidades, a partir da realidade da instituição e, também, de comparação com aquilo que a escola apontou como desejos e anseios (marco referencial), de modo que o grupo pudesse refletir: o que nos falta para ser o que desejamos? (VASCONCELLOS, 2002).

Enquanto colaboradora/pesquisadora, nos processos de reestruturação dos PPPs, entre um encontro e outro, refletia muito sobre tudo o que foi feito e o que ainda estava por vir. Foi dessa forma que pensamos que poderíamos utilizar outra estratégia nos grupos de estudos, para que o trabalho ficasse mais participativo e democrático, além de mais produtivo. Então, já que os questionários relacionados ao marco operativo estavam respondidos, digitamos as respostas embaixo de suas respectivas perguntas, imprimimos e separamos em blocos de duas ou de três, para que no próximo encontro os/as participantes, divididos em duplas ou trios, recebessem um bloco, analisassem, depois dessem sua opinião por escrito, logo abaixo da resposta existente e, por fim, socializassem em plenária, para que todo o grupo tomasse conhecimento e pudesse dar sugestões, caso achassem necessário.

Nesse sentido, a estratégia acima descrita foi o segundo ponto da pauta do quarto grupo de estudo, pois, antes disso, fizemos a leitura e discussão do texto *Princípios norteadores do projeto político pedagógico* (Veiga, 1995). No quinto grupo, terminamos a socialização das questões do marco operativo, fizemos a leitura e discussão do texto *Diagnóstico que faz parte do livro Planejamento* (Vasconcellos, 2002) e, em duplas e trios, respondemos ao questionário[55] referente ao diagnóstico. Estava na pauta a socialização do que foi trabalhado nos grupos, mas não houve tempo. Diferente do questionário anterior, esse não tinha nenhuma questão respondida, ou seja, era a primeira vez que os/as participantes estavam entrando em contato ele. Organizamos os grupos em duplas e dividimos entre elas as dezesseis questões do diagnóstico.

No sexto grupo de estudo, como no encontro anterior, não houve tempo para socializar o diagnóstico em plenária, o objetivo foi esse. Então, formaram-se as duplas

[54] Em anexo.
[55] Em anexo.

novamente, apresentaram suas conclusões em plenária e para que todos/as dessem suas opiniões. Na Escola Santa Rita, o grupo entendeu que para atingir o objetivo, precisávamos de quatro horas de trabalho, além disso, faleceu, durante a noite, na cidade de Bom Jesus da Lapa, uma moradora do quilombo e ex-estudante da escola, então, as aulas foram suspensas, como é de costume nas comunidades do campo do município.

Na mesma data, na Escola Nossa Senhora da Conceição, chegamos ao sétimo grupo de estudo, porém, pelas atribuições da instituição, não foi possível fazermos em quatro horas, mas os/as participantes entenderam que para dar conta da pauta do encontro precisávamos ser bem objetivos/as. E assim fizemos, alcançamos a finalidade no tempo previsto, com acréscimo de dezesseis minutos apenas.

Nesse encontro, foi a mesma pauta para as duas escolas. Então, tínhamos como objetivo construir a última dimensão dos PPPs, a programação que, segundo Vasconcellos (2002, p. 23), "é o conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas". E deve ser mediada pela seguinte interrogação: o que fazer para diminuir a distância entre o marco referencial e o diagnóstico? Ou seja, é o que faremos para suprir tal falta, uma proposta de ação com a finalidade de garantir o sucesso esperado (VASCONCELLOS, 2002).

Nesse sentido, iniciamos com a apresentação das possíveis "quatro formas diferentes de organização da prática: Ações Concretas, Linhas de Ação, Atividades Permanentes ou Determinações" (Vasconcellos, 2002, p. 23). Depois, como já havíamos, previamente, traçado uma tabela com três colunas escritas respectivamente: objetivos estratégicos, estratégias e metas, em plenária, por meio do data show, fomos preenchendo a partir das necessidades apresentadas no diagnóstico e o que foi estabelecido no marco operativo. Assim, na Escola Santa Rita, tivemos um total de doze objetivos estratégicos e na Escola Nossa Senhora da Conceição, quatorze.

Cientes de que os objetivos estratégicos precisavam ser transformados em planos de ação, mas como não tínhamos tempo suficiente para isso, tanto em uma escola quanto em outra, foi combinado que essa atividade seria feita por mim, colaboradora/pesquisadora, pelo/a coordenador/a pedagógico/a e pelo/a gestor/ durante as férias, pois a nossa intenção era apresentar os PPPs na primeira semana de aula do ano seguinte, dois mil e vinte. Assim, com a sistematização dos PPPs praticamente

finalizada, eu, o/a coordenador/a pedagógico/a e o/a gestor/a das duas escolas, em momentos diferentes, nos reunimos para construir os planos de ação.

Nossa finalidade, ao construirmos os planos de ação, era apresentar detalhadamente de que forma as instituições pretendem superar as necessidades e explicitar melhor as ações. Para isso, dois critérios estiveram sempre presentes em nossas discussões: a necessidade, como já falamos, e a possibilidade da ação. Com esse cuidado, para cada objetivo estratégico, construímos um plano, apontando além da ação, o período de realização, o/a responsável por colocá-lo em prática e o resultado esperado.

Depois da construção dos planos de ação e de, finalmente, terminar a sistematização dos PPPs, tínhamos que apresentá-los aos dois grupos de estudo e para as comunidades escolares. Então, logo que iniciaram as aulas nas duas escolas, marcamos os encontros. Na Santa Rita, o encontro com a comunidade não houve, pois a maioria das famílias mora distante da escola, e como estava chovendo na região, além das estradas muito ruins, não houve condições do transporte escolar circular.

Inicialmente, os objetivos do último grupo eram somente apresentar o PPP e ler atentamente os planos de ação, para que os/as participantes dessem suas contribuições, porém, na Jornada Pedagógica realizada nos dias seis e sete de fevereiro, a Secretaria Municipal de Educação orientou as escolas a trabalharem de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse caso, entendendo como uma necessidade das duas escolas, tivemos que retornar ao marco operativo para indicar de que forma será o trabalho com a BNCC.

Para finalizar os processos de reestruturação do projeto político pedagógico, nos reunimos com a comunidade escolar da Nossa Senhora da Conceição, com a presença de, aproximadamente, trinta pessoas, entre elas estavam mães, avós, estudantes, professoras e gestão. Assim, como havíamos combinado no grupo de estudo, apresentamos para a comunidade o que é o PPP, qual a sua finalidade, como foi construído e quais serão as ações que ele norteará, ou seja, os planos de ação.

Seguir esse percurso nos trouxe a necessidade de adentrarmos no território da pesquisa para melhor compreender as nuances que envolvem a constituição da comunidade e dos seus/suas moradores/as, bem como trazer de que maneira a educação escolar se insere nesse contexto. Portanto, é o que traremos no próximo capítulo.

## 3. TERRITÓRIO DA PESQUISA

A dimensão territorial envolve diferentes elementos de cunho político, social, cultural, econômico, religioso, entre outros. No caso das comunidades tradicionais[56], especificamente as comunidades quilombolas, o território "[...] é o espaço de identidade, resistência e cultura de um povo [...]" (SANTOS, V. P[57]. 2019, p. 27)[58]. Configuram-se, nesse sentido, como lugares marcados por trajetórias de lutas que, na maioria das vezes, são muito parecidas, porém, cada uma apresenta características próprias nos modos de vida, com forte presença de saberes e fazeres repassados de geração a geração, basicamente, por meio da oralidade.

As comunidades quilombolas têm suas especificidades caracterizadas pelo uso da terra e pelas práticas culturais de seus integrantes, que são elementos definidores de sua identidade étnica. Partindo dessa premissa, de acordo com Santos (2017, p. 125), as comunidades quilombolas têm uma "forma específica de território, qual seja, o território étnico quilombola, definido por e a partir dos grupos, estando fundamentado no critério da autoatribuição". Para o autor, esse posicionamento resulta na identificação dos territórios e das múltiplas territorialidades nas suas especificidades e singularidades de cada grupo.

Leite (1991, *apud* Oliveira, 2019, p. 41-42), se referindo aos quilombos como territórios negros, diz que o território "é o espaço apropriado culturalmente, que inscreve limites de tudo o que representa e expressa noções de pertencimento". Dessa forma, o território é entendido como identidade cultural e "o que torna visível o grupo na dimensão espaço/tempo, indicando a universidade na diversidade".

---

[56] Conforme o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição (BRASIL, 2007).

[57] Valéria Pôrto dos Santos, mulher negra, quilombola do Território Pau D'arco e Parateca, situado no município de Malhada-BA. Com sua força ancestral, marcadamente presente por meio do ativismo e da militância no movimento quilombola, Valéria tem representado significativamente as/os quilombolas dentro do Brasil e internacionalmente, através de discussões voltadas para os seguintes assuntos: agricultura familiar, grupos produtivos de mulheres, desenvolvimento sustentável, dentre outras temáticas. É bacharel em Engenharia Agronômica pela Universidade do Estado da Bahia, especialista em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal do Estado da Bahia. Também é especialista em Inovação Social, com ênfase em Agroecologia e Economia Solidária pelo Instituto Federal Baiano e Mestra em Desenvolvimento Sustentável na área de concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais pela Universidade de Brasília.

[58] SANTOS, Valéria Pôrto. **A dinâmica do sistema agroextrativista do quilombo Pau d'Arco e Parateca – Malhada/BA**. Apontamentos para a gestão territorial e a sustentabilidade. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2019.

Com essas concepções, queremos dizer que aqui, neste trabalho, nossa percepção de território vai muito além de um lugar para habitar e produzir, está relacionado ao uso comum da terra com estratégias de produção e subsistência coletivas, baseado em relações de sociabilidade e cooperação. “Assim, pensamos o território como a expressão das totalidades das relações históricas e sociais dos grupos analisados” (SANTOS, 2017, p. 128).

## 3.1 O Território Juá/Bandeira e sua formação histórica

Figura 1 - Pescadores voltando do trabalho ao final da tarde.
Fonte: pesquisa de campo, 2020.

O Território Juá/Bandeira, à margem direita do Rio São Francisco, está situado na zona rural do município de Bom Jesus da Lapa – BA, distanciando-se cerca de 780 km da capital do estado e 60 km da sede do município. Certificado pela Fundação Cultural Palmares (FCP) como remanescente de quilombo, em 2004, o território é composto por cerca de 450 famílias, distribuídas entre as localidades de Juá, Bandeira, Santa Rita, Campo Grande I e II e, ainda, Caldeirão, totalizando quase 20 mil hectares.

Como não é objetivo deste trabalho se debruçar de forma profunda na historiografia do local, vamos fazer, por meio de Santana (2012) e Santos (2017), um recorte, para mostrar de forma breve como se deu a formação histórica do território,

vamos trazer, também, a fala de um morador, Seu Valdimiro[59], para entendermos como se deu a configuração atual.

Assim, segundo Santos (2017), esse território era uma antiga fazenda de gado e teria sido a primeira localidade formada na Fazenda Curralinho, originária de antigos currais da propriedade. Santana (2012) diz que a Fazenda Curralinho pertenceu à família latifundiária Guedes de Brito, no século XVIII. Afirma que, no inventário do sexto Conde da Ponte, João de Saldanha da Gama Melo Torres Guedes de Brito, datado de 1832, foram identificadas oito grandes fazendas, dentre elas, a Fazenda Curralinho.

O estudo de Santana (2012) aponta que, em 1837, a Fazenda Curralinho foi comprada pelo Coronel Antônio Souza Espínola, coronel da Guarda Nacional, rico fazendeiro e minerador em Lençóis, na Chapada Diamantina. Essa autora destaca que naquela época era comum utilizar-se da estratégia de união matrimonial com o intuito de aumentar o poder e a terra. Desse modo, a partir da metade dos Oitocentos, a família Espínola se acompadrou, através de matrimônio, com a família Teixeira, do capitão da Guarda Nacional Francisco Teixeira de Araújo.

Em 1878, a Fazenda Curralinho foi herdada por Francisco Teixeira Araújo (sobrinho), neto da Família Teixeira-Espínola. Um dos seus filhos, Major Deocleciano Teixeira, tornou-se herdeiro e administrador das terras da família. Esse senhor casou-se, sucessivamente, com três filhas do Coronel Espínola, e foi adquirindo, por herança e por compra aos cunhados e cunhadas, a maior parte da fazenda Curralinho. Pelo que indicam as pesquisas, com esse casamento/consócio, Deocleciano Teixeira conseguiu manter seu poder e domínio pelos sertões baianos, acumulando bens, propriedades e cargos públicos até 1931, data da sua morte (SANTOS, 2017).

Santos (2017) ainda relata que, em 1933, depois da divisão da herança, uma das filhas de Deocleciano se casa com António Tanajura e a Fazenda Curralinho é dividida, surgindo a Fazenda Carnaíba. E que, após essa divisão, passaram-se meio século (de

[59] Valdimiro Ribeiro dos Santos Silva, morador da comunidade do Juá, é o tipo de pessoa que podemos conversar por horas sem cansar. Com muita tranquilidade e sabedoria, resolve as questões que envolvem as comunidades, o que o torna uma grande liderança do território Juá/Bandeira. Tem 62 anos e desde 2008 está na coordenação da associação, ocupando funções diferentes. Sendo que, atualmente, está na função de coordenador, onde, de forma íntegra e comprometida, se empenha em desenvolver ações que beneficiam as comunidades, foi com esse intuito que se candidatou a vereador nos anos de 2012 e 2016, e tem pretensão de se candidatar novamente em 2020. É filho de Dona Odelina, a primeira professora do território, com quem estudou quando era criança. Porém, assim como a maioria dos/as moradores/as que têm a mesma faixa etária, deixou de estudar por que tinha que ajudar a família na "lida da roça e no cuidado com o gado", só retomando aos estudos na fase adulta, sendo que concluiu os estudos no ano de 2019, pelo Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), na escola da própria comunidade, onde funciona apenas uma sala de aula destinada para essa finalidade. Mesmo com suas atribuições diárias, seu Valdimiro participou com entusiasmo de alguns encontros para reestruturação dos PPPs.

1930 a 1980), para os moradores que viviam na condição de encarregado, vaqueiro ou agregado[60], as relações com o fazendeiro, ora era de negociação, ora de conflito, que nem sempre se apresentavam explicitamente, numa relação de interdependência. Na década de 1980, diante das vendas das fazendas e sua capitalização pelos novos proprietários, passa a ter uma relação mais conflituosa e, então, neste momento, se fez necessária uma melhor organização para lutar por seu território.

Seu Valdimiro conta que na época do conflito, os fazendeiros obrigaram muitas famílias a sair de suas casas, da área de sequeiro, onde hoje é Santa Rita e Campo Grande I e II, para irem para a área da beira do rio, só retornando depois que saiu a desapropriação. "Algumas pessoas foram pra cidade, mas a maioria vei pra aqui [Juá e Bandeira], foram pra cidade, retornaram e alguns continuaram até hoje lá (...)". Mesmo com essa estratégia de desterritorializar, de desvincular o grupo de seu lugar de origem, a comunidade não se calou e buscou formas para resistir. Para Seu Valdimiro, a fase de conflitos foi de muita luta para a comunidade, porém, com a ajuda de outras pessoas e organizações, foram se fortalecendo.

> Quem primeiro deu um passo aqui pra comunidade foi o Padre Rosivaldo, que incentivou a comunidade a fundar a associação. Foi fundada a associação do Bandeira e do Juá, não tinha Campo Grande I, era 95 e no fim de 97, fundou mais uma, que faz parte do Campo grande I. Aí, com a associação, o pessoal foi andando, tomando conhecimento, aí, logo em seguida, veio a CPT e depois que veio o movimento CETA, que trabalhava junto com a CPT. (...) Aí começaram andar junto com a CPT, né? A CPT sempre tava marcando encontro aqui, em Salvador. (...) Aí, o pessoal começou a tomar conhecimento, porque até essa data não conhecia, não tinha associação (Seu Valdimiro).

Depois de mais de 15 anos de conflitos, de todo um processo de lutas por parte das associações e de várias tentativas dos fazendeiros para derrubar o grupo, que se traduziu em intimações endereçadas ao padre e aos diretores das associações, pedido de interdito proibitório, em 1996, aos diretores, acusação de vandalismo, coerção, ameaças e várias outras tentativas de silenciamento. Em março de 1999, inicia-se a vistoria dos três imóveis: Fazenda Santa Rita, Campo Grande I e Campo Grande II.

[60] Se tomarmos a presença constante das famílias ex-escravas e libertas no interior das fazendas de gado, podemos afirmar que os agregados eram grupos familiares que continuaram vivendo no interior das propriedades depois do período escravocrata. Essas famílias não se restringiam a ex-escravas, mas também libertas e livres, que tinham nas fazendas de gado ao menos um lugar de acesso à reprodução social e à terra – para plantações de autoconsumo e para pequenas comercializações. A condição de agregado permitia o acesso às áreas de roças, ao rio, às lagoas, à extração de peixes, à moradia, dentre outras questões (SANTOS, 2017, p. 136).

Seu Valdimiro ressalta que o parecer conclusivo da avaliação foi concluído no mês de abril de 1999. Com a posse desse documento, foi possível encaminhar todo o procedimento para a desapropriação das fazendas, a emissão da posse da terra e, consequentemente, a criação dos assentamentos. Então, de acordo com Santos (2017), no dia 20 de setembro de 2000, o INCRA emitiu a posse dos imóveis e nos dias seguintes, dias 26 e 27 de setembro, foram criados os assentamentos de reforma agrária: Santa Rita, com capacidade para 250 famílias; Campo Grande I, capaz de suportar 120 famílias e Campo Grande II, que poderia ter até 230 famílias. No total, poderiam ser assentadas 590 famílias nos 20 mil hectares das três fazendas. "Em 2001, a gente já começou receber benefício, habitação, o apoio inicial, fez o cadastramento das famílias, né?" (Seu Valdimiro).

Santos (2017, p. 222) aponta que, desde a época do conflito, "a comunidade reivindica tanto o critério étnico de comunidades negras rurais quanto das formas de produção tradicionais para acessar o direito à regularização das terras da União". Nesse sentido, Seu Valdimiro ressalta que a CPT vinha sempre incentivando a comunidade a se reconhecer enquanto quilombola. "Aí, a gente procurou entender também. A CPT fazendo toda caminhada e o movimento, CETA já estava. Em 2004, a gente recebeu a Certidão de Auto Reconhecimento assinada pelo presidente da Fundação Cultural Palmares". E acrescenta: "aí, a gente achou melhor do que o processo de reforma agrária e na verdade é. Eu acredito que sim, com as coisas que vêm andando, que a gente vem acompanhando é bem melhor (...)".

Ao falar das políticas públicas voltadas atualmente para as comunidades quilombolas, seu Valdimiro salienta que:

> Os benefícios não chegam porque a coisa não é assim tão fácil, as políticas que a gente tem não é fácil, quilombolas têm um direito a mais, assim, tem um olhar diferenciado do governo, mas que não chega as coisas, só no papel, na prática às vezes não funciona, né? A gente percebe as dificuldades, a gente luta, luta, a coordenação também. Algumas coisas têm chegado, mas falta muito, a gente também não vai falar só dos pontos negativos, mas tem os positivos, já chegou algumas políticas pra gente aqui, mas que falta melhorar cada vez mais.

As famílias do território Juá/Bandeira sobrevivem da lavoura, plantam sua mandioquinha, têm seus animais, seu gado, vivem da pesca, pois a lavoura hoje também não está fácil. A maioria das famílias complementa sua renda com os benefícios do governo federal como, por exemplo, o Bolsa Família (Seu Valdimiro).

Hoje, segundo Seu Valdimiro, o maior anseio da comunidade é conquistar a documentação enquanto território quilombola:

> Já foi feito todo o estudo, no fim do ano teve duas equipes aqui, já fez até a perícia, que era o último. O que falta é o INCRA fazer a junção do PA para quilombola, acabar com o PA Santa Rita, PA Campo Grande I, PA Campo Grande II, com as três RBs e criar uma RB só.

Com essas características, em termos de documentação, a comunidade se apresenta como área de reforma agrária: "mas o INCRA respeita a gente como quilombola, em alguns fatos, em algumas coisas, mas o INCRA já era pra ter feito essa junção, a programação era para o fim do ano, não saiu até agora". E complementa: "nós somos quilombola, a nossa geração é de 500 anos e a nossa luta não para" (Seu Valdimiro).

### 3.2 Os quilombos de Santa Rita e Bandeira e a luta pela educação escolar

Para chegar ao Território Juá/Bandeira, saindo de Bom Jesus da Lapa, existem duas possibilidades: pode ser "por dentro", com uma distância aproximada de 42 km, que é por uma estrada de chão, conhecida como estrada velha Lapa/Paratinga, que está em péssimas condições de tráfego, principalmente ao chegar dentro do território, por esse motivo, a viagem dura mais de quatro horas, se for de ônibus. Quando chove, esse transporte fica impossibilitado de circular. A outra possibilidade é "por fora", pela BA 160[61], que liga Bom Jesus da Lapa à cidade vizinha de Paratinga, uma estrada de asfalto que está toda deteriorada, com várias crateras ao longo do percurso, porém, é por essa via que as pessoas que trafegam de moto ou carro pequeno preferem passar, pois, mesmo com toda a dificuldade para esse tipo de transporte, essa ainda é a melhor opção pelos desvios que se pode fazer.

[61] A BA-160 é uma rodovia do estado da Bahia, considerada um corredor rodoviário. Perpassa os municípios de Iuiú, Malhada, Carinhanha, Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Ibotirama, Xique Xique e Barra. Apesar de ser apontada como uma via que tem função importante, não somente para a região, mas para o estado da Bahia, desde 2007, vem sendo colocada no ranking nacional como uma das piores rodovias, inclusive em pesquisas da Confederação Nacional do Transporte (CNT). Além das comunidades do Território Juá/Bandeira, essa rodovia dá acesso a mais de 20 comunidades localizadas na área rural do município de Bom Jesus da Lapa, dentre elas, o Assentamento Batalha e o Quilombo Rio das Rãs, cujas populações já protestaram e reivindicaram, tanto ao governo municipal, quanto ao governo estadual, a recuperação da referida via. Para ter acesso a última pesquisa, podem acessar o seguinte endereço: 2018: https://pesquisaresultado.cnt.org.br/assets/arquivos/2018-BA.pdf

Se for “por dentro”, a primeira comunidade do território que se encontra é a Campo Grande II, seguida pela Campo Grande I e depois está a Santa Rita, que é a primeira comunidade a se encontrar, caso se vá “por fora”. Distanciando-se destas, cerca de seis a sete quilômetros, estão as comunidades do Bandeira e Juá, respectivamente, e exatamente na beira do Rio São Francisco. Sendo as únicas comunidades do território a terem as ruas principais pavimentadas com cascalho. Vale lembrar que no Quilombo Bandeira está a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, e no Quilombo Santa Rita está a Escola Municipal Santa Rita.

O Quilombo Bandeira possui, aproximadamente, 620 moradores/as e 163 famílias[62]. É nessa comunidade que está localizada a Unidade Básica de Saúde (UBS) que atende todo o território, uma quadra esportiva coberta, onde são realizados, além de jogos esportivos, eventos da escola e da comunidade de um modo geral. Bem próximo à escola, há um cemitério que recebe os ritos funerários, principalmente da própria comunidade, pois no território há outro que está localizado no Quilombo Campo Grande. Além disso, há duas igrejas evangélicas e uma igreja católica, que tem como padroeira Nossa Senhora da Conceição, cuja festividade é a maior do território e faz parte da tradição cultural da comunidade com a realização da novena, levantada do mastro e, no último dia, acontece a celebração de uma missa. Esse dia é o mais esperado, pois acontece a festa, geralmente animada por bandas de Bom Jesus da Lapa ou de outra cidade próxima, há barracas de comidas, bebidas e, ainda, apresentação do samba de roda.

Como se percebe, o nome que a comunidade escolheu para denominar a escola é o mesmo da padroeira, Nossa Senhora da Conceição, cuja igreja fica em frente à escola. A referida igreja foi construída em 2002 pelos/as os/as próprios/as moradores/as com blocos de cerâmica, porém, a igreja anterior que, provavelmente, foi feita assim que começaram os festejos, como conta Maricélia[63], era uma casinha de taipa. Ela também

[62] Dados disponibilizados por Geneci Ferreira da Silva, que é agente de saúde no território, moradora da comunidade Campo Grande II, mãe de Gustavo e Daniel, estudantes da Escola Santa Rita, o que fortalece ainda mais o seu vínculo com escola, pois cuida atentamente da educação dos filhos e, de modo carinhoso, contribui com a instituição. Geneci é licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2015) e bacharel em Serviço Social pela Universidade Santo Amaro (2019). Além disso, é uma grande lutadora em favor do seu território e os demais territórios quilombolas do município, tanto por meio do seu trabalho enquanto agente de saúde, quanto pelo seu envolvimento com o movimento quilombola e, ainda, por fazer parte da diretoria da associação local. Participou e contribuiu efetivamente com o Curso Quilombolas dos Ancestrais, aos atuais e aos futuros.

[63] Maricélia de Souza Santos, moradora do Bandeira, é uma pessoa extremamente comprometida com a comunidade. Seu engajamento e apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Carrega dentro de si uma força ancestral muito forte. Participa com afinco das práticas culturais da

conta que ouviu das pessoas mais velhas, inclusive do seu avô, atualmente com noventa e sete anos, que o festejo tem mais de duzentos anos.

Percebido como uma das principais práticas culturais da comunidade, o samba de roda, segundo o relato dos/as moradores/as, veio de muito tempo. O senhor José Pereira dos Santos, que é o avô de Maricélia, em entrevista concedida à Escola Nossa Senhora da Conceição, contou que sua bisavó faleceu com cento e quinze anos e que era uma sambadeira muito boa e que aprendeu com seus pais, passando de geração a geração. Segundo esse senhor, tempos atrás, o samba de roda era a principal diversão do lugar. Já dona Laurinda Pereira de Souza, de sessenta e nove anos, filha do senhor José, diz que tanto para ela, quanto para as mulheres de sua época, o samba era uma forma de esquecer os problemas do dia a dia. Começavam a sambar à tarde, indo de casa em casa, até o amanhecer do dia seguinte.

Sendo constituído por mulheres e homens, o samba de roda resiste. A maior parte do grupo é formada por mulheres, mas os homens é quem conduzem os instrumentos. Além da festividade da padroeira, o samba de roda está presente na Folia de Reis que acontece no quilombo, do dia vinte e cinco de dezembro ao dia seis de janeiro, em alguns eventos que acontecem no decorrer do ano, ou ainda quando são convidados/as a apresentar na escola, como aconteceu no Dia da Consciência Negra de 2019, na Escola Nossa Senhora da Conceição, quando Dona Laurinda, que é estudante da Educação de Jovens e Adultos e uma das principais integrantes do grupo, nos contou que, atualmente, essa prática cultural vem se enfraquecendo:

> Óia, Michelle, antigamente nós sambava a noite inteira, tinha vez que a boquinha da noite começava embaixo daquele pé de tamarindo ali, e seguia de casa em casa até quais amanhecer o dia, mas hoje tá muito fraco, o povo do grupo já tá quais tudo véi, e os mais jovem não se interessa, só quer saber de televisão e celular (Dona Laurinda – moradora do Quilombo Bandeira).

---

comunidade, excelente sambadeira. No ano de 2016, juntamente com os estudantes, o coordenador pedagógico e o diretor desenvolveu um trabalho brilhante como mediadora do Programa Mais Cultura, levou para dentro da escola e fez o registro de várias práticas culturais da comunidade. Também participou do Curso Quilombolas dos Ancestrais, aos atuais e os futuros. No ano de 2019, trabalhou como professora, sendo contratada novamente em 2020, mas, com alegria, sempre que pode, está na labuta da roça. Mãe de João e Júlia Ravena, que já parece entender o significado de empenhar-se nas questões sociais, pois é a representante do Grêmio Estudantil e, frequentemente, participa dos eventos culturais da comunidade.

O “pé” de tamarindo que dona Laurinda se refere é uma árvore majestosa que fica bem no centro da comunidade, próxima à igreja católica, à escola e ao cemitério. De acordo com seu Sebastião, que é morador do Bandeira e funcionário da escola, é a árvore mais antiga da redondeza, com aproximadamente duzentos anos. Para muitos/as moradores/as é a marca registrada do lugar, pois já houve vários acontecimentos em sua sombra, como samba de roda, as primeiras aulas da professora Odelina, reuniões da associação (principalmente na época do conflito no território) e outros eventos.

Figura 2 - tamarindeiro do Quilombo Bandeira.
Fonte: pesquisa de campo, 2020.

Os/as moradores/as do Bandeira, como também do Santa Rita, se organizam por meio das reuniões da Associação e da Colônia de Pescadores. Para sua subsistência, a comunidade cultiva milho, feijão, mandioca e hortaliças, e criam aves (galinhas), gado, suíno e equino. Sendo que a atividade mais praticada é a pesca, no Rio São Francisco, seja por meio de anzol, redes ou tarrafas. No período de chuva, o plantio é feito nas áreas de sequeiro, e no período de seca, nas áreas de lameiro. Os produtos excedentes são vendidos na feira livre de Bom Jesus da Lapa e municípios vizinhos. As atividades são praticadas por homens e mulheres, com a ajuda das crianças, em alguns momentos. Sobre isso, Djair, coordenador pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, escreveu o seguinte no questionário individual:

> Uma comunidade quilombola constituída por pessoas guerreiras que trabalham incansavelmente para a sobrevivência. Vemos homens, mulheres e crianças envolvidos nessas atividades (a pesca, criação de gado, plantação nos lameiros, etc.) que estão entrelaçadas na cultura quilombola. Essas atividades vêm sendo transmitidas de geração em geração, tendo como objetivo a sobrevivência e valorização das

> riquezas existentes no quilombo por meio de um trabalho digno (Djair - coordenador pedagógico no Quilombo Bandeira).

O Quilombo Santa Rita é composto por 79 famílias e, aproximadamente, 240 moradores/as[64], sendo que elas/eles moram ou em casas construídas por conta própria, ou adquiridas por meio do Programa Nacional de Habitação Rural[65], geralmente ocupadas por moradores/as mais jovens. Dessa forma também acontece no Bandeira, no entanto, porém, lá as moradias, pelo referido programa, existem em menor quantidade. Ambas as construções são feitas de blocos de cerâmicas e cimento e denominadas de casas modernas, pois se diferenciam das de antigamente, chamadas de casa de taipa ou de enchimento, feitas com materiais da própria localidade, tais como: barro, madeira, telhas e cipó. Esse tipo de moradia praticamente não existe, pois, ao construírem as casas modernas, os proprietários destroem as de taipa por apresentarem rachaduras que podem servir de criadouro do barbeiro, inseto transmissor da doença de Chagas.

Figura 3 - casa construída por conta própria no Quilombo Santa Rita.
Fonte: pesquisa de campo, 2020.

Nos modos de organização e de sobrevivência, as características das duas comunidades pesquisadas se assemelham, com algumas exceções que, dentre outras coisas, se dá, principalmente, pelo fato de uma estar localizada na beira do Rio São Francisco e a outra se distanciar cerca de seis a sete quilômetros. Enquanto que no Santa

[64] Dados concedidos por Maria Aparecida Gomes Silva - professora e moradora do Quilombo Santa Rita.
[65] O Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR) foi criado pelo Governo Federal no âmbito do Programa Minha Casa Minha Vida, através da Lei 11.977/2009, e com a finalidade de possibilitar ao agricultor familiar, trabalhador rural e comunidades tradicionais, o acesso à moradia digna no campo, seja construindo uma nova casa ou reformando/ampliando/concluindo uma existente. Disponível em: http://www.caixa.gov.br/voce/habitacao/minha-casa-minha-vida/rural/Paginas/default.aspx. Acesso em: 28/05/20.

Rita há uma casa de farinha em funcionamento, no Bandeira, há quatro. Em tempos passados, as casas de farinha funcionavam com motor a óleo diesel, porém, atualmente, funcionam através de energia elétrica. Na torrefação ainda é usado o forno a lenha e o rodo braçal. A mandioca, utilizada para a fabricação da farinha, é cultivada na época da seca, nas ilhas ou nas vazantes, que são áreas que se formam ao longo do leito do Rio São Francisco.

Pelo que foi possível perceber, os/as moradores/as das comunidades do território têm uma relação mútua e constante entre si, seja por questões de amizade ou pelos laços de consanguinidade, que são marcadamente presentes. Algumas pessoas do Bandeira, por exemplo, têm o hábito de ir lanchar em Santa Rita, podendo ser na casa de dona Lúcia ou na casa de dona Fabiana, lugares onde são servidos deliciosos salgados e pizzas. As escolas também realizam atividades conjuntas, como jogos estudantis e confraternização entre os/as profissionais. É comum as pessoas fazerem visitas aos familiares e amigos/as residentes em outra comunidade do território, especialmente aos finais de semana ou em datas festivas. Sendo que um dos pontos de encontro dos/as moradores/as são os bares existentes nas comunidades, três em Santa Rita e sete no Bandeira.

No Quilombo Santa Rita, ao lado da escola, está em fase de construção uma quadra poliesportiva com cobertura. Na comunidade, há duas igrejas evangélicas que realizam eventos festivos de senhoras, senhores, jovens, crianças e vigílias. Há uma igreja católica, construída pelos/as moradores/as em 2018, ano que também, de acordo com Gilene, moradora de Santa Rita, se iniciaram os festejos à Santa Rita de Cássia, no dia vinte e dois de maio. Gilene ainda fala que na Santa Rita não há grupo de samba de roda constituído, disse que, por lá, existem ótimas sambadeiras, porém, como atualmente a maioria é evangélica, deixaram de praticar a tradição. As poucas mulheres que persistem se juntam ao grupo do Bandeira.

Nas duas comunidades há energia elétrica desde 1998. Em todos os domicílios há água encanada, no Bandeira é diretamente do rio, por meio de uma bomba de distribuição, já no Santa Rita, é de poço artesiano. Boa parte das moradias conta também com uma cisterna para captação de água da chuva, como é possível perceber na figura 3. Algumas casas têm serviço de internet disponível, nas da última comunidade citada. A internet é fornecida por uma empresa vinda do Poção de Santo Antônio, município de Paratinga. No Bandeira, esse serviço é disponibilizado por uma empresa

de Gameleira, um distrito do município de Sítio do Mato, que fica do outro lado do Rio São Francisco.

Nesse contexto de demandas territoriais e sociais, o Território Juá/Bandeira vem se reconfigurando, ora para continuar resistindo e existindo, ora para afirmação enquanto sujeitos. Os desafios são enormes e contínuos, sendo necessário, muitas vezes, um redobrar de forças para lutar por questões que, por direito, deveriam fazer parte do cotidiano dos/as quilombolas, como é o caso da educação escolar, que é o que vamos abordar a partir de agora neste item. Iniciemos, então, com a narrativa de Dona Lucinéia:

> Eu nasci e criei aqui. Então, a gente aqui nunca teve professor, quem tinha antigamente e que podia pagar o professor em casa, esses aí soube, quem não tinha... Aqui, quando aconteceu de dar aula pra nós foi Odelina, depois outras professoras leiga que veio, era embaixo de uma latada. Então, hoje nós tem uma conquista grande, porque um colégio desse aqui, se a gente tivesse antigamente, a gente tinha oportunidade de aprender, e hoje tem na porta da casa, minhas filhas mesmo estudou aqui, foi pra Lapa, estudou o primeiro ano, o segundo, o terceiro não bombou, estudou aqui até a oitava série. Então, quando chegou lá na Lapa, todos os professor perguntou onde estudou porque tava de parabéns (Lucinéia – moradora do Quilombo Bandeira).

Em poucas palavras, essa senhora apresenta um panorama geral de como vem se constituindo a educação escolar no território até chegar aos dias atuais. Pela memória dos/as moradores/as, existem vários elementos que comprovam a presença de negros/as escravizados/as no território há mais de 300 anos (SANTOS, 2017), e por meio dos/as relatos na roda de conversa com a comunidade, foi apontado que a primeira experiência de educação formal foi em 1954. Então, se fizermos um paralelo entre essas datas, verificamos um atraso muito grande no acesso à escolarização. Antes disso, como fala Dona Lucinéia, só "soube" quem possuía condições de pagar um professor e, ainda assim, era por pouco tempo. Geralmente, era um homem de uma localidade distante e que ficava hospedado por alguns dias na casa de quem ofertava o serviço.

Logo que os aprendizes começavam a "assinar o nome" e fazer contas, o "contrato" encerrava. Outras vezes, para que o pagamento ficasse mais acessível e abrangesse um número maior de aprendizes, juntavam-se duas ou mais famílias para "contratar" um professor.

Como se pode imaginar, devido às condições financeiras, essa prática do professor particular foi restrita a um número bem reduzido de pessoas. Então, outra

forma que as famílias encontravam para que os/as filhos/as tivessem a oportunidade de estudar, era mandá-los para alguma cidade próxima. Chegando lá, era comum trocar os afazeres domésticos e/ou outros serviços pela ida à escola. Caso parecido aconteceu com Dona Odelina, que aprendeu a ler e escrever na cidade de Paratinga e, a partir da demanda da comunidade, em 1954, foi a primeira professora a ser contratada pela Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa. Sendo essa, também, a primeira experiência de educação escolar do Território Juá/Bandeira, mas precisamente onde hoje está situado o Quilombo Bandeira. Logo no início, as aulas aconteciam às sombras do tamarindeiro, depois passaram para a casa de farinha, em seguida, para a casa da professora e, por último, em uma casa de taipa construída pela prefeitura.

Nesse sentido, além da educação escolar chegar tardiamente, as condições para o trabalho pedagógico eram bem precárias, professoras sem formação adequada que, por não possuir o curso de Magistério, eram denominadas pelos/as moradores/as de professoras leigas, como está presente na fala de Dona Lucinéia. Os espaços, por muito tempo, foram improvisados pelos/as próprios/as moradores/as, seja parcialmente, quando a prefeitura apenas entregava os materiais, seja integralmente, que foi o que mais aconteceu. Sem falar na falta de merenda escolar e de material de apoio, tanto para professores quanto para estudantes. Essa situação nos faz lembrar de Arroyo (1999, p. 11)[66], ao dizer que "em nossa história, domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora, que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler".

Pensadas a partir dessa perspectiva, o que acontece com essas iniciativas é o fortalecimento das desigualdades, fazendo com que os sujeitos não tenham oportunidades de sair da condição de subalternos. Então, em meio à ausência do Estado, à precariedade e sem alternativas mais favoráveis, os/as moradores/as foram criando estratégias de pelo menos amenizar as dificuldades. Mesmo que de forma inconsciente, estavam reproduzindo o pensamento da sociedade elitista e exploradora, que "[...] para a escolinha rural, qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras (ARROYO, 1999, p. 11)". Assim, de forma voluntária e sem vínculo com nenhuma instituição, movida por um sentimento de irmandade e cooperação, foi que Dona Jovita começou a alfabetizar crianças em uma casa de farinha no Bandeira:

[66] ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

> [...] um dia eu tava lendo a bíblia na casa de farinha que a gente tinha e passou uma senhora muito bondosa, uma senhora chamada Legária. Aqui tem bisneto dela, não sei qual é. E ela disse: "você sabe a ler?" Eu disse: só um pouquinho, não sei muito não, tô aqui gaguejando. "Gente, quá, você podia ensinar a gente, porque a gente aqui não sabe é nada e você sabe um pouquinho". Eu disse: mas eu num sei quase nada. Eu sei muito pouquinho, muito pouquinho. "Mas reparte com a gente o pouquinho que você tem", a senhora falou comigo. Aí eu: tá bom, então. [...] Parece que foi sessenta e um, sessenta e um, acho que foi assim, eu num tô bem certinha não, porque a gente não documentou nada. [...] Aí fiquei alfabetizando as crianças dela e de outros que iam trazendo seus meninos, e eu na casa de farinha ali ensinando as primeiras letras (Dona Jovita – moradora do Quilombo Santa Rita).

Ainda de acordo com Dona Jovita, em troca de alguns benefícios para a comunidade, como por exemplo, um posto de saúde, também alfabetizou alguns adultos, com o objetivo de "prepará-los" para votar, a pedido de uma pessoa que, na época, era vereador em Bom Jesus da Lapa. No entanto, para muitos/as, essas estratégias de alfabetização e a chegada da escola não significou o acesso ao saber sistematizado.

Pelo fato desse saber ter sido negado por muito tempo àquela população, havia ausência de envolvimento por parte das famílias com relação à escola, de modo que para alguns/algumas não fazia sentido estudar, embora a maioria reconhecesse o valor da escolarização. Outro fator foi a condição de trabalhador/a rural, pois em muitos casos os/as estudantes sequer conseguiam se matricular, outras vezes começavam a estudar, mas antes de findar o ano letivo, tinham que deixar a escola para acompanhar a família na lida da roça, no cuidado dos animais ou nos afazeres domésticos. No caso das mulheres, ainda havia outro fator: a preocupação dos pais de que elas escrevessem cartas para os pretendentes, como contou Dona Odelina em entrevista a Santos (2017). Foi com tristeza que seu Leonício nos relatou:

> Essa escola, pelo menos pra mim que tô interessado aprender mesmo, porque no tempo de novo eu não tinha tempo, os pais não deixava, tinha que ir pra roça. Já passei muita vergonha, já viajei, já fui pra São Paulo, já andei, já cheguei o ponto de pegar ônibus pela qualidade, porque não sabia ler, isso é uma vergonha, pela cor, pegar o ônibus pela cor. Então, hoje eu tô interessado aprender, porque uma pessoa que não sabe ler é cego [...] e hoje eu tô vendo que todo mundo vai aprender, né? Mudou, tá mudando, eu acho que tá bom pra nós, duas professoras à noite (Leonício – morador do Quilombo Bandeira).

Em outro momento, Dona Maria também nos contou:

> Eu, pra mim ser sincera, nunca estudei nenhum dia, porque no meu tempo meus pais escravizavam demais, era só pra trabalhar. Eu era a mais velha, era o homem e a mulher e o pião da roça, só na roça, nenhum dia pra estudar, não tinha tempo [...]. E aí, então, num tive nenhuma oportunidade, aí com dezessete anos perdi a minha mãe, fiquemo igual um bucado de cachorro sem dono na casa do meu avô. A gente, naquele tempo era tão difícil, que naquele tempo meu avô não tinha salário, não tinha nada, era só no duro na roça, no braço [...]. Então, num tive nenhum dia de privilégio pra estudar. [...]. Mas fazer o que né, se meus pais não me deu a autorização, a ordem de me botar pra estudar. Por que o que é melhor é o estudo, meu pai não me deu, só sei só puxar cobra nos pés (risos), mais nada, e andar direito, trabaiar, respeitar todos os seres humano e a minha dignidade, só puro que eu sei fazer. Eu sou mãe de sete filho, tô cuidando de uma netinha que perdeu a mãe com um ano e dois mês, já tem 11 anos e tá estudando aqui, todo dia eu falo com ela: minha filha, eu num tenho nada pra te dar, só o carinho e o amor e o estudo, que eu quero que você estude [...]. Todo dia eu falo pra eles [os filhos]: gente, vocês têm uma chance, estuda, porque quem não sabe ler é um cego no mundo, igual eu sou cega, por que quem não tem o estudo sabe o quê? Num sabe é nada [...] (Maria – moradora do Quilombo Bandeira).

As narrativas de Seu Leonício e de Dona Maria nos revelam que, o fato da maioria das pessoas com idade superior a quarenta anos não terem tido acesso à educação escolarizada, não é percebido como um problema coletivo ou como violação de direitos e, sim, como uma experiência individual de fracasso, gerando um sentimento muito forte de inferioridade associado ao sentimento de culpa e vergonha. Tal situação não é aleatória. Vale acrescentar, que quando nós estávamos no processo de construção das DCMEEQ, que iremos trabalhar no próximo item, em todas as comunidades quilombolas, nos forma relatados casos bem parecidos aos do Juá/Bandeira, o que nos leva a pensar que essa exclusão social é fruto do racismo fortalecido pelo sistema capitalista que, historicamente no Brasil, notadamente nas comunidades negras, tem perpetuado diferentes formas de desigualdade, negando a essa população direitos fundamentais como educação e saúde, bem como a excluindo da participação ativa nas dimensões política e econômica do país. É nesse sentido que Santos (2018)[67], utilizando-se de Marx (2013), aborda que a formação do capitalismo e sua reprodução

[67] SANTOS, Rosenwerk Estrela. A pobreza e as desigualdades étnico-raciais no Brasil: a questão racial como elemento de expressão da questão social no pós-abolição. **Universidade e sociedade**. Brasília. Ano XXVIII. N. 62. Edição especial. Junho/2018. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1788321707.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2020.

trouxeram consequências e marcas desastrosas, entre elas, a produção da miséria e das várias formas de exploração, e acrescenta:

> Pobreza, desigualdade e racismo estão absolutamente vinculados ao processo de constituição e reprodução do capital. Essas formas de exploração, opressão e humilhação constroem-se a partir do tráfico de escravizados na África e da colonização na América e se sedimentam com a Revolução Industrial, após processos de expulsão dos camponeses de suas terras e formação de um exército industrial de reserva (SANTOS, 2018, p. 18).

Como está explícita na fala de Dona Lucinéia, colocada mais acima, depois de Dona Odelina e de Dona Jovita, outras pessoas prestaram serviços para a educação da comunidade. Segundo os/as moradores/as, essas pessoas vinham de ouros lugares e não tinham formação em Magistério, ou seja, eram professoras leigas e não eram originárias da comunidade. Alguns anos depois, as aulas eram realizadas na residência do senhor Valter Gomes, alugada pela prefeitura. Somente em meados de 1990 foi construída a primeira sala de aula, já sendo nomeada de Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição. No ano de 1997, chegou à comunidade a senhora IlKa Ferreira Torres, vinda de Bom Jesus da Lapa que, nos relatos dos/as moradores/as, foi lembrada com admiração e carinho. Nas palavras de Diego, que foi seu aluno e hoje exerce a função de secretário escolar e é pai de um estudante, essa professora mudou significativamente a história do Bandeira.

A partir dessa época, entendeu-se que os/as estudantes, ao terminarem a quarta série, atualmente quinto ano, iriam permanecer estudando na comunidade, pois, até então, ao chegar ao término da referida série, a maioria parava de estudar, uma vez que as famílias não tinham condições financeiras de mantê-los na cidade e o deslocamento da comunidade até a cidade era mais difícil, muitas vezes acontecia através de lancha ou barco pelo Rio São Francisco, devido às condições da estrada e a falta de transporte. Como lembrou o diretor Edjames, em uma das rodas de conversa, o/a professor/a que trabalhava na comunidade nessa época, e que fosse de Bom Jesus da Lapa, só podia ver a família quinzenalmente. Então, a estratégia encontrada para que os/as estudantes continuassem os estudos por ali mesmo, foi ir ocupando, além da sala construída pela prefeitura, outros espaços cedidos na comunidade, à medida que iam surgindo mais turmas e, enquanto isso, a professora Ilka providenciava materiais escolares e profissionais para suprir a necessidade.

Assim, em um determinado momento, serviu também como sala de aula a igreja, o posto de saúde e uma casa onde uma de suas dependências era utilizada para as aulas, e o restante como residência para os/as professores/as, que eram todos/as de Bom Jesus da Lapa. Como é de se imaginar, com essa estrutura, as dificuldades eram de várias ordens, mas foi por meio dessa medida que, no ano 2000, a prefeitura construiu, junto à única dependência que já existia, mais duas salas de aula, uma cozinha pequena, dois banheiros e um pequeno alojamento para os/as professores/as.

Em 2015, foi construída mais uma sala de aula, destinada ao funcionamento das oficinas do Programa Mais Educação. E no ano de 2019, foram acrescentadas duas salas de aula, um pátio coberto e a cozinha, que foi ampliada. Nesse caso, a escola possui seis salas de aula com, aproximadamente, 52 m² cada. Sendo que, atualmente as quatro professoras, o diretor e o coordenador pedagógico, ficam hospedados/as em uma casa alugada pela prefeitura.

Figura 4 - Escola Municipal nossa Senhora da Conceição.
Fonte: Edjames Oliveira Ferreira, 2020.

Em 2019, a Escola Nossa Senhora da Conceição contou com 213 estudantes que foram divididos nas modalidades da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos (EJA), anos iniciais e finais.

| MATUTINO | VESPERTINO | NOTURNO |
|---|---|---|
| • Creche<br>• 1° e 2° período (multisseriada)<br>• 1° e 2° anos (multisseriada)<br>• 3° ano | • 4° ano<br>• 5° ano<br>• 6° ano e 7° ano (multisseriada)<br>• 8° ano e 9° ano (multisseriada) | • EJA 1º ano – Alfabetiza Lapa<br>• EJA – (1° ao 5° ano – Alfabetiza Lapa)<br>• EJA anos finais (6º ao 9º ano) |
| 76 estudantes | 63 estudantes | 69 estudantes |

Tabela 3 - estudantes por turno, em 2019, na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição.

Como está indicado na tabela, em junho de 2019 implantou-se o Alfabetiza Lapa, um programa da Secretaria Municipal de Educação, que tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola e atender aqueles/as que, por algum motivo, deixaram de frequentar por muito tempo o espaço escolar[68]. Outro programa recebido pela escola no ano de 2019 foi o Novo Mais Educação, uma estratégia do Ministério da Educação que teve como finalidade melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando, assim, o tempo de permanência dos/as estudantes na escola[69].

Além do acompanhamento pedagógico, foram desenvolvidas as oficinas: capoeira, futsal, educação patrimonial e dança. Esse trabalho[70] foi desenvolvido por 4 mediadores/as e 6 facilitadores/as, que prestam serviço à escola somente para essa finalidade, com a indicação de um vereador.

O quadro de funcionários/as da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição conta com 17 profissionais: 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 2 auxiliares de serviços gerais, 2 secretários, 2 porteiros, 8 professoras e 1 professor.

Vale destacar que, em 2018, a escola recebeu 47 estudantes que vieram do Quilombo Juá, pois a escola dessa comunidade foi fechada pela prefeitura municipal, que desde o ano de 2017, alegando pequena quantidade de estudantes e redução de gastos, fechou várias escolas localizadas na área rural, dentre estas, 5 são de comunidades quilombolas, como é o caso da referida escola, fechada no início de 2018, sem nenhum aviso prévio.

De acordo com seu Valdimiro, que é coordenador do território, em uma reunião com a FCP, foi incentivado a acionar a Justiça Federal por meio do Ministério Público (MP), para onde, juntamente, com mais quatro associações quilombolas, enviaram um documento relatando a real situação:

> A gente foi à luta. (...) fez um documento, encaminhamos ao Ministério Público em Guanambi e quando foi mês de julho, dia vinte e seis, teve uma audiência, mas foi assim, não é tão fácil, lá é federal,

[68] Informação da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa.
[69] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.
[70] Os recursos do programa Novo Mais Educação são estipulados para a duração de oito meses divididos em duas parcelas, porém, foram trabalhados apenas quatro meses, referente à primeira parcela, o que correspondeu de 20 de maio a 20 de setembro. Os trabalhos foram paralisados porque o Governo Federal não liberou a segunda parcela.

> né? Tava o prefeito, nós foi em treze pessoas, mas quem pode entrar na sala somente três. Isso já era tarde, começou umas três e pouca e foi encerrar umas seis e pouca, aí foi muita conversa, a gente chamava num assunto, não dava, aí outro puxava outro, chamava num acordo, pra nós não dava, ele puxava outro e o que ele puxava pra nós não dava. No fim, foi obrigado a concordar, porque não tinha como, adiar aquela audiência e remarcar outra era difícil, tinha que buscar ajuda, pra fretar carro pra ir pra lá, não tinha como. E aí, ficou assim, dessa maneira. Veio reabrir em agosto. Voltou a funcionar em agosto, já chegando fim de ano, né?

A escola foi reaberta em meados de 2018, porém, ainda segundo seu Valdimiro, no início de 2019 foi fechada novamente, desconsiderando uma reunião da comunidade com o secretário de educação no final do ano de 2018, com registro em ata, dizendo que a comunidade não aceitava o fechamento. “E a gente achava que o prefeito ia concordar, eles (o secretário e um vereador) disseram, ‘não, a gente vai conversar com o prefeito’, mas não, ele não concordou, os alunos tá vindo pra cá pro Bandeira” (Seu Valdimiro). Depois disso, a comunidade não recorreu ao Ministério Público, pois há uma divisão de opiniões entre os/as moradores, decorrente do fato de haver pessoas de várias famílias com contrato provisório com a prefeitura municipal.

Como dissemos anteriormente, a primeira experiência de educação escolar do Território Juá/Bandeira foi na comunidade Bandeira. Sendo assim, por muito tempo, os/as moradores/as das outras comunidades, para frequentar a escola, teriam que se dirigir a essa localidade. Não conseguimos identificar, nesta pesquisa, em que ano passou a ter aulas na comunidade do Juá, só sabemos que se iniciaram marcadas com as mesmas características do Bandeira: embaixo de árvore ou latada, professoras sem formação adequada, falta de materiais. Já em Santa Rita, a experiência iniciou em 1990, com grande influência da família de Dona Jovita que, depois de ter contribuído com a alfabetização de várias pessoas no Quilombo Bandeira, em 1979, foi passar uma temporada em São Paulo. Porém, deixou sua filha Maria Aparecida Gomes Silva, conhecida como professora Cida ou Mariinha, que estudou no município de Sítio do Mato e, ainda na década de 80, começou o trabalho na docência na escola do Bandeira, como funcionária da Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa.

No ano de 1990, Dona Jovita retornou de São Paulo e, junto com sua família, mudou-se para Santa Rita, que nessa época ainda não tinha escola e nem estudantes suficientes para abrir uma turma. Então, a professora Cida andava a cavalo, aproximadamente, sete quilômetros todos os dias para dar aula no turno da manhã na Fazenda Carnaíba, e à tarde trabalhava na Campo Grande, em casas cedidas pelo

fazendeiro. Mas, no ano seguinte, em 1991, a escola da Santa Rita começou a funcionar com uma turma multisseriada, e tinha como professora Lindacy, filha de dona Maria Aparecida. Inicialmente, a escola funcionava embaixo de uma latada, que também servia como igreja, feita pela professora Cida e sua família. Nessa época, como os/as estudantes da própria comunidade ainda eram poucos/as, buscou-se, também, das comunidades vizinhas como Boa Vista, Juá e Bandeira. Por causa da distância, os que vinham do Juá e Bandeira ficavam na casa da professora de segunda a sexta.

Em 1992, a professora Lindacy passou a ser a companheira da professora Cida nas idas e vindas a cavalo. Ela ficava trabalhando na Campo Grande e sua mãe seguia para a Carnaíba. Nesse mesmo ano, o número de estudantes da Santa Rita aumentou e houve a necessidade de abrir mais uma turma. Então, Dona Maria Aparecida começou a trabalhar nessa comunidade e ficou sendo a responsável pela escola, ou seja, pela manhã, as duas continuaram se deslocando para trabalhar, e à tarde elas trabalhavam na Santa Rita. Assim permaneceram por doze anos.

Somente no início de 2003, quando as escolas da Carnaíba e Campo Grande foram extintas, a escola de Santa Rita firmou-se e passou a funcionar em uma casa bem precária, cedida pelo dono da fazenda com o mobiliário, e a merenda sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa; logo depois, foi transferida para a Igreja Assembleia de Deus.

Em 2009, aumentou significativamente o número de estudantes, a professora Cida passou a ser a diretora, houve a necessidade de mais professoras e de mais locais para as aulas, ocupando, assim, além da igreja, mais duas residências. Foi nesse momento que começaram a chegar professores/as da sede do município. Como nessa época o município não disponibilizava residência para as docentes, a referida professora construiu, por conta própria, uma casa, contendo sala, quarto e cozinha para essas profissionais se alojarem, pois, pelo fato de a maioria ser da cidade, e por conta da não renovação do contrato, geralmente, só ficavam um ano na escola. Em 2012, foi o último ano de gestão de Dona Cida. No ano seguinte, houve mudança na gestão municipal e foi nomeada para a função a professora Derivan Bastos dos Santos, moradora de Bom Jesus da Lapa, que permaneceu nessa função até 2016.

A construção de um prédio escolar na comunidade iniciou somente em 2013. Segundo Seu Valdimiro, se deu a partir de reivindicação das próprias comunidades quilombolas, por meio do movimento quilombola do Território Velho Chico (CRQ) e, em âmbito nacional, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades

Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) que, nas reuniões com o MEC, insistiram em exigir escolas diferenciadas para os territórios quilombolas. Assim, para o município de Bom Jesus da Lapa, foram aprovadas e construídas cinco escolas com o mesmo padrão. Sendo que a do Quilombo Santa Rita foi inaugurada em 2014, para a alegria e orgulho dos/as moradores/as, que até hoje celebram a conquista, como veremos mais adiante.

A escola tem uma boa estrutura física. Conta com seis salas de aula grandes (48 m² cada uma), uma sala para reforço escolar, uma sala para o laboratório de informática, dois banheiros para estudantes, um banheiro para professores/as e gestão, um banheiro com chuveiro próximo à cantina, um almoxarifado, uma cantina grande, uma sala para biblioteca, uma sala para os/as professores/as, uma diretoria, uma secretaria, uma passarela e alpendre ao redor de todas as salas, dois depósitos próximos à cantina e uma guarita.

Figura 5 - Escola Municipal Santa Rita.
Fonte: pesquisa de campo, 2019.

No ano de 2019, a Escola Municipal Santa Rita acolheu 38 estudantes advindos/as do Juá e da comunidade quilombola de Fortaleza[71] que, assim como a escola o Juá, teve sua escola fechada em 2018 pela prefeitura municipal. Sendo que os/as 30 estudantes de Fortaleza chegaram no mês de maio do referido ano, mas apenas 4 permaneceram na escola, pois o restante retornou após um mês, a partir da reivindicação da comunidade que, dentre outras questões, para a não nucleação, reclamavam das péssimas condições da estrada, situação que, segundo a diretora Clea, ocasionava muitas ausências nas aulas, uma vez que o transporte quebrava

[71] A comunidade quilombola de Fortaleza limita-se com a comunidade Santa Rita. Segundo Santos (2017), a mesma é uma antiga comunidade de posseiros, cuja memória social lembra sua formação desde o início dos anos de 1910, quando algumas pessoas com relações de parentesco com os moradores do Território Juá/Bandeira, antiga Fazenda Curralinho, mudaram para a área.

regularmente. Já dos/das estudantes do Juá, apenas 8 foram para essa escola, os/as demais preferiram ficar na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, por ser mais próxima.

Em 2019, a escola funcionou nos turnos matutino, vespertino e noturno, com o total de 208 estudantes, que foram divididos/as nas modalidades da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e adultos (EJA). Vale destacar que uma das turmas da EJA faz parte do programa Alfabetiza Lapa, apresentado anteriormente.

| MATUTINO | VESPERTINO | NOTURNO |
|---|---|---|
| • Educação Infantil – Unificada (Creche, 1° e 2° período)<br>• 1° e 2° anos multisseriada<br>• 3° ano<br>• 4° e 5° anos multisseriada | • 6° ano<br>• 7° ano<br>• 8° ano<br>• 9° ano | • EJA I – multisseriada (1° ao 5° ano)<br>• EJA I – multisseriada (1° ao 5° ano – Alfabetiza Lapa) |
| 88 estudantes | 85 estudantes | 35 estudantes |

Tabela 4 - estudantes por turno, em 2019, na Escola Municipal Santa Rita.

Assim como a Escola Nossa Senhora da Conceição, a Escola Santa Rita também foi contemplada com o programa Novo Mais Educação, no período de maio a outubro de 2019. Porém, a segunda escola optou em trabalhar no mesmo turno, de forma que o mediador/facilitador auxiliasse a professora regente com atividades lúdicas e apoio individual aos estudantes com dificuldades, tanto a partir do atendimento pedagógico em Língua Portuguesa, quanto do atendimento pedagógico em Matemática. Além do acompanhamento pedagógico, foram desenvolvidas as oficinas de meio ambiente, futebol e capoeira. De acordo com a diretora, a opção de trabalhar no mesmo turno foi feita por conta da logística do transporte e pelo fato de a escola não oferecer estrutura favorável ao atendimento integral, a exemplo de banheiros com chuveiros, espaço para descanso e cuidadores/as.

O trabalho do Novo Mais Educação foi desenvolvido por 2 mediadoras, 2 facilitadoras e 1 facilitador, com a mesma forma de contratação da escola do Bandeira. E o quadro geral de funcionários/as é composto por 17 pessoas: 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 merendeiras, 1 porteiro, 2 intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), 6 professoras e 1 professor.

Para fechar este item, queremos dizer que conhecer as particularidades do contexto onde as escolas estão inseridas, e como foi se configurando a educação escolar no território, nos oportunizou adentrar de modo mais profundo na pesquisa e, em consequência disso, estreitamos nossa relação com os/as participantes, o que nos permitiu, também, fortalecer o vínculo de respeito e confiança, com vista a uma participação mais efetiva. E, por falar em participação efetiva, no próximo capítulo vamos apresentar de que maneira se deu a construção das DCMEEQ, procurando trazer alguns aspectos que, para nós, aparentaram ser bastante significativos. Mas, antes disso, temos a intenção de dialogar de forma breve sobre como, recentemente, as comunidades quilombolas, a partir do movimento negro e suas organizações, vêm demandando em termos de legislação a educação escolar quilombola.

# 4. A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A história da população negra no Brasil foi sempre marcada por lutas desde que essa população veio, forçadamente, para cá. Moura (1981)[72], ao caracterizar o quilombo como um dos movimentos mais fortes de reação à escravidão, diz que onde houve escravidão, existiu resistência. E uma das formas de resistência foi e tem sido a luta pela educação que, de modo paralelo, esteve junta à luta pela terra e outras políticas públicas. Por meio de suas mais variadas organizações, o acesso à educação escolar e a melhoria do ensino sempre foram pontos de pauta nas reinvindicações das comunidades quilombolas que, na maioria das vezes tiveram, em suas trajetórias, iniciativas dos/as próprios/as moradores/as para que tivessem, minimamente, o estudo das "primeiras letras" ou pelo menos aprendessem a "assinar o nome", como foi o caso do Território Juá/Bandeira.

Se traçarmos um percurso da história do país em relação às questões étnico-raciais, vamos perceber que mesmo tendo registros de que as comunidades negras, desde o Brasil Império, se organizam para se apropriarem dos saberes formais (CRUZ, 2005)[73], o tema da educação escolar quilombola é bem recente no que diz respeito à legislação, e, mesmo assim, tem sido demandado pelo movimento negro e, de modo mais específico pelo movimento quilombola, representado em todo o território brasileiro pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ).

Nesse sentido, em 2003, a temática foi impulsionada com a aprovação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) e que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Porém, foi a partir de 2009 que começou a existir um debate mais aprofundado acerca da necessidade de incluir essa temática no currículo oficial do país e, ao mesmo tempo, houve uma mobilização em torno de uma educação diferenciada para as/os quilombolas.

Esse debate favoreceu a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica, na Conferência Nacional de Educação, realizada em

[72] MOURA, C. **Os quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
[73] CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

2010 (SOUZA, 2015)[74]. E nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução nº 04, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que no artigo 41 traz o seguinte texto:

> 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 (BRASIL, 2010, p. 13).

A Lei 10.639/03 foi fundamental para impulsionar as políticas educacionais para a inclusão da população negra, entretanto, a Educação Escolar Quilombola, em nenhum momento, foi apresentada de forma a se tornar uma política pública efetiva. Somente em 2010, com os apontamentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, acrescidas das demandas dos movimentos sociais, foi que passou a ter um olhar mais direcionado para as escolas das comunidades quilombolas.

E, nesse sentido, em 2010 e 2011, foram construídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Para a construção dessas Diretrizes foram feitas três audiências públicas, a primeira no Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira em Brasília, e contaram com a participação de representantes das comunidades quilombolas, gestores/as, docentes, estudantes, movimentos sociais, ONGs, fóruns estaduais e municipais de educação étnico-racial, pesquisadores/as e demais interessados/as no tema (BRASIL, 2012).

De acordo com Shirley Pimentel de Souza (2015), que teve a oportunidade de participar efetivamente desse momento de construção, muitas comunidades aproveitaram o espaço para denunciar as precariedades em que se encontrava a educação escolar. Muitos foram os problemas estruturais apontados, como falta de espaço físico, de equipamentos básicos, falta de professores/as qualificados/as, falta de merenda, de livro didático, transporte adequado, ou seja, elementos básicos para o funcionamento de uma escola. Além disso, houve muitas denúncias de discriminação, intolerância religiosa e perseguição política.

---

[74] 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.

Segundo Souza (2015, p. 56), “no mesmo período estavam sendo construídas as Diretrizes do estado da Bahia, que teve início antes das Diretrizes Nacionais, porém, aquelas só foram homologadas no ano de 2013”. A autora ainda salienta que “nos dois processos foram garantidos espaços de escuta aos quilombolas, mesmo sendo levantadas algumas críticas acerca da quantidade reduzida de audiências nacionais”, mas de acordo com o movimento quilombola e outras representações, esses documentos representaram um avanço para a educação nas comunidades quilombolas, pois orientam os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola.

É relevante, também, o fato de que tanto as Diretrizes nacionais quanto as estaduais entendem as comunidades quilombolas enquanto formação histórica, que vai muito além de uma questão de luta pela terra. E reconhecem a importância dos movimentos sociais no fortalecimento dessa luta e na conquista de direitos fundamentais. Isso é perceptível quando em seus textos, ao definir essas comunidades, levam em consideração a definição trazida no decreto 4887/03. Sendo assim, as DCNEEQ trazem a seguinte definição de quilombos:

> I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
> II - comunidades rurais e urbanas que:
> a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território, o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
> b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória;
> III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

Desse modo, é fundamental que as escolas das comunidades quilombolas tenham o entendimento de que são muito mais que um espaço físico onde se ensina o que propõe a base curricular. É importante que essas escolas reconheçam e valorizem as especificidades dos diferentes contextos culturais e históricos, dando importância aos saberes ancestrais, e oportunizando aos seus estudantes o reconhecimento e a manutenção de sua história. Sendo que todas essas percepções deverão ser vivenciadas no cotidiano da escola e evidenciadas no projeto político pedagógico.

Então, com a intenção de construir com as comunidades quilombolas um documento que auxiliasse na efetivação da política de educação escolar quilombola no município, enquanto Coordenação Municipal da Educação Étnico-Racial, propomos para a CRQ a construção das DCMEEQ, de modo que essa foi uma das ações que desenvolvemos de forma conjunta, como já mencionamos anteriormente. Assim, embora a proposta tenha sido idealizada por mim, foi construída de forma dialogada e participativa. Primeiro, a ideia foi apresentada à coordenação do movimento que de imediato colocou-se à disposição e, desse modo, entrou em contato com a diretoria das associações dos territórios quilombolas para que fôssemos realizar as primeiras reuniões[75], que tinham como objetivo ouvir todos/as os/as quilombolas sobre o que eles/as achavam da proposta, que ora estávamos levando e falavam, também, de suas experiências na educação escolar.

Assim, como identificamos no Território Juá/Bandeira, muitas vezes essas falas, principalmente das pessoas mais velhas, eram carregadas de um forte sentimento de inferioridade por não terem tido a oportunidade de estudar, como foi percebido na fala de Seu Alípio, um senhor de 67 anos, do Quilombo Lagoa do Peixe, que começou a estudar na fase adulta e tinha que frequentar a escola à noite, depois de trabalhar na roça, quando diz: “a culpa foi minha de parar de estudar, devia ter aguentado mais”.

Dona Lucidalva, que também é do Quilombo Lagoa do Peixe, lamenta: “eu só comecei estudar com 11 anos”. Assim como dona Josefina, do Território Peroba, que caminhava 5 km para chegar à escola e quando voltava, tinha que ir para a casa de farinha limpar mandioca, teve que parar de estudar aos 12 anos, pois na comunidade vizinha só tinha até a quarta série, e seu pai não permitiu que ela fosse estudar na cidade e dizia: “Mulher não vai estudar na Lapa não” (Dona Josefina).

---

[75] Apresentação da proposta de construção das Diretrizes nos territórios quilombolas e nas escolas que recebem estudantes quilombolas:
Rio das Rãs – 10/08
Bebedouro – 13/08
Lagoa das Piranhas – 15/08
Lagoa Grande (Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida) – 16/08
Escola Municipal Lino Soares – 18/08 às 9 horas
Nova Batalhinha – 18/08 às 14 horas
Fortaleza – 22/08 às 9 horas
Juá/Bandeira – 22/08 às 14 horas
Barrinha – 25/08
Secretaria de Igualdade Racial e Diversidade com lideranças do Território Lagoa do Peixe – 28/08
Peroba – 29/08
Araçá/Cariacá – 30/08
Lagoa do Peixe – 31/08

A partir dessas experiências apresentadas aqui, e pelos demais depoimentos que ouvimos, foi possível perceber que os processos de escolarização nos 10 territórios quilombolas certificados do município foram muito parecidos, sempre marcados pela negação do direito de estudar e a presença de iniciativas próprias que favorecessem o acesso dos/as moradores/as ao saber sistematizado, o que nos faz lembrar que, historicamente, o Estado brasileiro, além de não favorecer espaços de educação escolar à população negra, ainda estabeleciam leis que dificultavam o acesso à escolarização e outros meios de prover o conhecimento, como foi exposto no Decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, instituindo que nas escolas públicas do país não fossem aceitos escravos:

> Art. 69. Não serão admitidos a matricula, nem poderão frequentar as escolas:
> § 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas;
> § 2º Os que não tiverem sido vacinados;
> § 3º Os escravos.

Mais de vinte anos depois, estabeleceu-se, através do Decreto 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, que os negros só poderiam estudar no período noturno. Com essas determinações, acirraram-se as desigualdades sociais, pois, enquanto os brancos tinham o privilégio de estudar e ascender socialmente, os/as negros/as eram submetidos/as a todas as formas de exploração, inclusive e, sobretudo, a força do seu trabalho. Por essa razão, lembrando mais uma vez de Santos (2018, p. 19), não podemos "pensar a classe trabalhadora, a pobreza e a desigualdade social sem refletir sobre o lugar ocupado pela população negra ao longo da História, principalmente quando, por mais de 300 anos, essa população foi a principal força de trabalho na formação do país".

Pensando nessa direção, depois do momento de escuta em todos os territórios quilombolas, realizamos as miniconferências que, no primeiro momento, antes de irmos para a parte da construção propriamente dita, propusemos aos/as mediadores/as que dialogassem com os/as participantes sobre o contexto da educação para a população negra no Brasil, e foi nesse momento da miniconferência no Território Bandeira que Seu Ormando, quilombola de Fortaleza, ao se referir à história da população negra, disse: "Se a princesa Izabel fez o que fez, foi por causa de homens e mulheres como nós que lutaram para isso".

No segundo momento, por meio do questionamento "a escola que temos e a escola que queremos", levantaram-se propostas relacionadas aos itens: nucleação e

transporte escolar, alimentação, projeto político pedagógico, gestão, avaliação e formação de professores/as. Dessa forma, as miniconferências aconteceram de forma nucleada e com a representação de cada território, como foi o caso de Juá/Bandeira que, no dia 22/09/17, sediou a terceira das quatro miniconferências, com a presença de 9 representantes do próprio território e 3 representantes do território de Fortaleza.

Para mediar os quatros momentos dessa etapa, convidávamos, antecipadamente, algum/a militante do movimento quilombola para que fosse o/a mais participativo/a possível. A referida miniconferência, por exemplo, foi mediada pela quilombola Leiliane Borges de Almeida, pedagoga e, na época, estudante de um Curso de especialização em Educação e Diversidade Étnico-racial.

Sendo assim, ao realizarmos as miniconferências, tínhamos a intenção de fazer com que as pessoas da comunidade se sentissem parte ativa da construção do documento. A fala de Maricélia, quilombola de Juá/Bandeira, parece indicar que obtivemos êxito: “Serão nossas vozes e nossas falas que estarão no documento”.

Na tabela a seguir apresentaremos como as miniconferências foram organizadas:

| MINICONFERÊNCIAS | DATA | MEDIAÇÃO | TERRITÓRIOS REPESENTADOS |
|---|---|---|---|
| **Quilombo Rio das Rãs** | 01/09/2017 | Shirley Pimentel de Souza | Rio das Rãs e Nova Batalhinha |
| **Quilombo de Barrinha** | 21/09/2017 | Ton Purificação | Barrinha, Lagoa das Piranhas e Peroba |
| **Quilombo Juá/Bandeira** | 22/09/2017 | Leiliane Borges de Almeida | Juá/Bandeira e Fortaleza |
| **Quilombo Bebedouro** | 02/10/2017 | Ton Purificação | Bebedouro, Araçá/Cariacá, Lagoa do Peixe e Bairro Lagoa Grande |

Tabela 5 - organização das miniconferências para a construção das DCMEEQ.

Com o objetivo de chamar a atenção das autoridades municipais para a construção das DCMEEQ, a última etapa foi realizada no dia 06/10/17, na cidade de Bom Jesus da Lapa. Além disso, a definição do local foi por conta de que a cidade se apresentou como um ponto de melhor acesso para as comunidades quilombolas. Assim, iniciamos com uma mesa de abertura com quilombolas representando os vários segmentos que participaram do processo (mulheres, homens, professoras, estudantes, movimento quilombola) e autoridades municipais, tais como os secretários, representante do prefeito e a diretora do Núcleo Territorial de Educação (NTE 02).

Depois desse momento, tivemos a oportunidade de refletir com Gabriela Amorim Nogueira e Leiliane Borges de Almeida, respectivamente, sobre a formação das comunidades negras no Território Velho Chico e sobre o contexto da educação para as relações étnico-raciais no Brasil e no município. Em seguida, foram apresentadas e discutidas as propostas levantadas nas miniconferências com a mediação de Ton Purificação, militante do movimento quilombola. Sobre esta última etapa, apresento a fala de Iane Pereira da Silva[76], quilombola de Rio das Rãs que, via *WhatsApp*, ao convidar as comunidades quilombolas para a conferência final, escreveu o seguinte:

> Depois de uma longa e gratificante jornada junto às comunidades quilombolas na discussão da construção das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, chegamos a uma nova e fundamental etapa que é de unificar e de sintetizar as discussões realizadas nesse processo de construção (Iane Pereira da Silva – moradora do Quilombo Rio das Rãs).

A fala de Iane nos demonstra que a opção de trabalharmos coletivamente valeu a pena, mesmo tendo a certeza que as DCMEEQ, por si só, não irão dar conta de atender as especificidades das escolas quilombolas, tanto que até agora, dois anos depois de sua construção, pouca coisa mudou. Mas acreditamos, sim, que esse documento pode ser um dispositivo de mudança, desde que esteja acompanhado por uma série de ações e, dentre estas, a mais importante é o envolvimento e a escuta atenta das comunidades, que são quem podem nos indicar o caminho da efetividade da educação escolar quilombola. Foi justamente nesse sentido que pensamos e colocamos em prática a reestruturação dos PPPs das duas escolas do Território Juá/Bandeira, como já foi apresentado no capítulo da metodologia.

Partindo dessa premissa, durante os processos de reestruturação dos PPPs junto às comunidades do Bandeira e de Santa Rita, alguns elementos foram bem recorrentes nas discussões, apontando para nós, enquanto colaboradora/pesquisadora, a necessidade de incluí-los nos documentos e de que forma eles poderiam estar dispostos e, ainda, como poderíamos trazê-los nesta dissertação. Sendo assim, vamos apresentar, no

[76] Com formação em Serviço Social, Iane Pereira da Silva é quilombola de Rio das Rãs. Filha da senhora Irene e do senhor Zezinho, pessoa de grande relevância na comunidade, professor, mestre de capoeira, músico e incentivador da arte dentro da comunidade. Talvez seja por essa razão que desde muito cedo Iane se interessa não somente pela arte e atualmente se envolve diretamente com as questões sociais que dizem respeito ao território. Assim, desenvolve com compromisso e responsabilidade a função de secretária na Associação Agro Pastoril Quilombola Rio das Rãs. É mãe de Iuan, a quem cuida com bastante zelo e amor. E durante os anos de 2017 e 2018 foi gerente de políticas para mulheres da Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade e Diversidade, sendo que nessa função contribuiu de modo significativo para a construção das DCMEEQ.

próximo capítulo, como esses elementos foram surgindo nas narrativas dos/as participantes ao longo do percurso da pesquisa, tentando trazer, também, a singularidade de cada contexto.

## 5. OS PROCESSOS DE REESTRUTURAÇÃO DOS PPP's, TENDO COMO DISPOSITIVO DE APOIO AS DCMEEQ

Desde o curso de Pedagogia, várias foram às vezes em que foi atribuído ao Projeto Político Pedagógico (PPP) um dispositivo que traduz a identidade, "a cara da escola", ou ainda, um documento que reflete a realidade da escola. Partindo dessa compreensão, logo que cheguei à SEMED, em abril de 2015, respaldada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que afirma ser "o projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social [...]" (BRASIL, 2012, p. 12), convidei para uma reunião os coordenadores/as pedagógicos/as das escolas das comunidades quilombolas para que dialogássemos sobre o PPP.

Naquela ocasião, tivemos como primeiro elemento norteador da discussão o texto completo das referidas diretrizes, que indica como deve se pautar o projeto político-pedagógico das escolas quilombolas. No referido documento, encontramos três artigos que versam, especificamente, sobre o PPP (Artigos 31, 32 e 33). Em seguida, para discutirmos as dimensões que compõem o PPP, usamos como um dos suportes um material disponibilizado pelo site da Nova Escola, intitulado: "Como fazer o PPP da escola"[77], que apresenta dicas práticas para elaborar o documento. E, assim, terminamos o encontro com o compromisso de cada um/a, no seu local de trabalho, iniciar a revisão do projeto político-pedagógico.

No entanto, não tive como acompanhar esse trabalho. Findou-se o ano letivo e, no ano seguinte, a SEMED, por meio de outra coordenação, convocou todas as escolas localizadas no campo para fazerem a revisão dos PPPs, a partir de um modelo sugerido pela instituição. O resultado disso, já podemos prever: no ano de 2018, sem o compromisso da pesquisa, quando pensamos em reestruturar os PPPs das escolas do Quilombo Juá/Bandeira, iniciamos o trabalho a partir de uma leitura/análise do PPP existente na Escola Santa Rita. E depois, em 2019, durante a pesquisa, no primeiro grupo de estudo, voltamos a analisar o documento da referida instituição e o da Escola Nossa Senhora da Conceição, não os enxergamos como identidade da escola. No da segunda escola, embora tivessem algumas informações equivocadas e um conteúdo que

[77] Disponível em: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/559/como-fazer-o-ppp-da-escola. Acesso em 08/05/19.

destoava do contexto, como foi apontado pelo grupo, percebeu-se um esforço para trazer, mesmo que de forma breve, aspectos relacionados à realidade da escola. Já no da Escola Santa Rita, percebemos que ao tentar trazer características da comunidade, apresentou, além de equívocos, informações referentes à outra escola. Como por exemplo, na dimensão pedagógica, que apareceu o nome da Escola Barão, e no tópico "o que compete aos gestores", por duas vezes, identificamos o nome de uma outra escola, no caso, Escola José Santana.

Ao trazermos essa explanação da realidade pesquisada, tivemos como objetivo demonstrar que, em muitos casos, a construção do PPP das escolas localizadas nos quilombos vai a contramão do que propõe suas diretrizes, tornando-se apenas um instrumento meramente burocrático. Concordamos com Veiga (2002) quando diz que o projeto político-pedagógico não deve se caracterizar como algo que é construído e arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais, como prova do cumprimento de atividades burocráticas. Ele é construído e vivenciado conjuntamente, por todos/as os/as envolvidos/as com o processo educativo da escola. Dessa forma, importa muito para uma escola, localizada dentro de um território quilombola, ter um documento construído de forma autônoma e coletiva, mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2012).

## 5.1 O quilombo na perspectiva de seus moradores/as e o olhar que se tem sobre as escolas

Quando pensamos em desenvolver esta pesquisa, não estavam nos nossos anseios os encontros formativos sobre as DCMEEQ, entretanto, como discorremos anteriormente, a necessidade surgiu na primeira roda de conversa que tivemos com as professoras e depois com os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo este último bem necessário para compreendermos a visão dos/as moradores a respeito das comunidades. Já as rodas de conversa, principalmente a realizada com a EJA, nos permitiu pensar qual lugar a escola ocupa na configuração social do grupo.

Importante dizer que tanto a turma da EJA do Bandeira, quanto de Santa Rita, se formou no mês de junho de 2019, quando foi implantado o Alfabetiza Lapa, um programa da Secretaria Municipal de Educação que tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola, além de

atender aqueles/as que, por algum motivo, deixaram de frequentar por muito tempo o espaço escolar[78]. São turmas multisseriadas que atendem estudantes do primeiro ao quinto anos.

No entanto, no Bandeira, em menor quantidade, também participaram da roda de conversa e do encontro formativo estudantes da EJA de uma turma multisseriada, sexto ao nono ano, que não faz parte do referido programa, e deram início às aulas no dia primeiro de abril, juntamente com as turmas do diurno. Na Santa Rita, também existe uma turma multisseriada que não pertence ao Alfabetiza Lapa, atende estudantes do primeiro ao quinto ano, porém, não participaram da conversa, pois, durante a semana que estivemos na escola, não teve aula pelo fato de a professora estar doente e eles/as não aceitam estudar com outra professora.

Então, no mês de agosto, primeiramente na Escola Nossa Senhora da Conceição, nos reunimos com os/as estudantes da EJA que, em sua maioria, é formada por idosos na faixa etária de sessenta a setenta anos. Também nos reunimos na Escola Municipal Santa Rita, em uma turma composta por doze estudantes, na maior parte adultos/as com idade entre vinte e oito e cinquenta anos, com exceção de uma senhora idosa de sessenta e seis anos. O encontro se iniciou com a seguinte indagação: quando se fala em quilombo, o que te vem na mente?

> Quilombo? Moço, eu penso assim: quilombo é a união, né? A base é a união. Quilombola tinha que ser tudo unido, porque nós nasceu e cresceu aqui e desde o começo foi assim, com união, que nós enfrentemos o fazendeiro. Até um ovo de galinha ajudava, quem não tinha dois contos dava um ovo de galinha pra ajudar, pra alugar ônibus pra ir pra Brasília, Salvador. [...] (Seu Leonício – morador do Quilombo Bandeira).

Com essa fala de seu Leonício, percebem-se várias nuances. Ao relacionar quilombo à união, logo aciona a memória do conflito para dizer que essa foi uma estratégia de luta e resistência para enfrentar o fazendeiro. Nesse sentido, Oliveira (2019)[79], ao falar do processo de formação do Quilombo Retiro, no estado do Espírito Santo, ressalta que a memória dos conflitos diz respeito às lutas em defesa da terra e, "neste caso, o papel politicamente litigioso da memória está no fato dela suscitar

[78] Informação da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa.
[79] OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Projeto político de um território negro**: memória, cultura e identidade quilombola em Retiro – Santa Leopoldina – ES. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

lembranças que viabilizam contestações e lutas contra aqueles que historicamente têm expropriado as terras [...]" (OLIVEIRA, 2019, p. 75).

Há, também, a afirmação do sentimento de pertencimento ao lugar: "[...] porque nós nasceu e cresceu aqui [...]". A ideia de pertença, na verdade, é um elemento balizador dos laços de irmandade, tanto dentro das comunidades, quanto entre elas, transcendem a consanguinidade e o parentesco, parte de vínculos fundamentados em valores, costumes e lutas comuns, pois, como diz Valéria: "Os quilombos, ainda hoje, vivem em processo de autoidentificação, demonstrando sua força através da união, potencializada pelos laços de irmandade que os unem enquanto quilombolas" (SANTOS, 2019, p. 27).

A noção de união das comunidades quilombolas, traduzida nesse sentimento de irmandade, esteve presente em quase todas as narrativas, o que nos leva a compreender que essa questão constitui-se como ponto fundamental para a construção da luta comum. É o que evidencia a fala de dona Eulália, moradora do Quilombo Bandeira: "Acho que nós, quilombolas, tem que ser tudo unido, porque é um precisando do outro. E o que a gente faz é um seguindo o outro. Então, com respeito a todos". E não importa que as comunidades quilombolas estejam nas mais distintas e longínquas localidades, esse elo existiu no passado, como é apresentado no trabalho de Santana (2012), quando afirma que existiam relações entre os/as escravizados das fazendas de gado da região e continuam existindo, como é assinalado por Santos (2017), ao dizer que a luta de comunidades negras, como Mangal Barro Vermelho[80] e Rio das Rãs, pelo direito à terra impulsionou outras comunidades a buscar esse direito. Então, não é exagero falar que os quilombos são referências uns para os outros, como é bem apontado por dona Eulália e, ainda, por Maricélia, que ao falar do seu quilombo, o Bandeira, lembra-se de Rio das Rãs:

> Pra gente ver a importância do nosso quilombo. Rio das Rãs lutou vinte anos pra conseguir pra ser titulado. [...] Então, é muito importante, mesmo que haja dificuldade, mas pelo menos a gente sabe onde vai ficar hoje, o pouquinho que a gente consegue pra comer, pra criar os filhos e dizer assim: isso aqui é meu, eu posso ficar aqui. Agora, pior seria se nós não tivesse essa terra aqui pra gente tá hoje. Essa escola maravilhosa. Então, é muito importante o pouco que temos, a gente tem que valorizar mesmo, você vê, nossos filhos,

[80] Mangal/Barro Vermelho é uma comunidade quilombola pertencente ao município de Sítio do Mato, está localizada na margem esquerda do Rio São Francisco, com uma população estimada de 150 famílias. Segundo Santos (2017, p. 203), essa "comunidade fora formada pelos mesmos processos que perpassam as grandes fazendas de gado do velho Chico: os grandes currais como localidade central de povoamento".

> nossos parentes viajam pra longe, por que aqui também tem a dificuldade da questão financeira, que não é fácil, mas tá aqui os pais, tá os avós aqui, quando lá não dá, para onde eles voltam? Prá cá, aqui as portas estão abertas, esperando, aí todo mundo dá um jeitinho de organizar e ficar por aqui mesmo. Então, é muito importante, a gente tem que valorizar muito isso aqui (Maricélia – professora, moradora do Quilombo Bandeira e membra na diretoria da associação do Território Juá/Bandeira).

Essa fala de Maricélia foi colocada quase na íntegra, pois, além de denotar a noção de irmandade, tanto fora quanto dentro da comunidade, chama atenção para a importância do quilombo que, mesmo com suas dificuldades, é um lugar de acolhida, um porto seguro. A terra, nesse sentido, não é somente um local de produção, mas agrega valores fundamentais para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e de bem comum, com vistas na manutenção de práticas de sociabilidade e de cooperação, bem evidenciadas na fala de Dona Ilza:

> Eu acho assim, que é tipo assim, do povo se unir, ter suas amizades, dividir as coisas, assim, no caso, se você tem demais, ou se às vezes eu tô em falta, você puder colaborar, entendeu? Às vezes eu tô precisando fazer uma roça, não tenho condições, vocês juntam um bucado, vão me ajudar, trabalhar um dia pra ela, aí no dia que você precisar, se eu puder fazer aquilo que você fez pra mim, eu tenho que ir [...] (Dona Ilza – moradora do Quilombo Santa Rita).

Assim, ao falar de quilombo, mas sem se remeter ao conflito, como fez seu Leonício, dona Ilza também fala de estratégias de resistência e, ao mesmo tempo, de cooperação e solidariedade. Apresenta uma configuração social do território com práticas que comumente aconteciam no passado. Atualmente, com menos frequência, continuam acontecendo, como presenciei uma vez a construção de uma casa a partir de um mutirão, e, desse modo, o futuro vai se desenhando a partir das perspectivas do grupo, como aponta Godoi (1999 apud Oliveira, 2019, p. 75):

> Consideramos que as versões do passado são instrumentos fundamentais de definição da realidade atual e perspectivas futuras, mas que o contrário não deixa de ser verdadeiro, isto é, as perspectivas de mudança futuras também podem redefinir versões do passado, de forma a tê-las, até mesmo, instrumento de ação política. [...] O grupo, assim, não se define só espacialmente, mas historicamente também; ele possui uma memória social coletiva, enfim, uma história que é recriada segundo o universo simbólico dos sujeitos e as condições sociais nas quais estão imersos.

Então, nesse desenrolar da memória social coletiva, tecendo relações entre o passado e o presente com vistas no futuro, as narrativas reafirmam-se, também a identidade étnica, forjada na perspectiva da ancestralidade enquanto força motriz que é sempre revisitada e ressignificada, como podemos perceber na fala de dona Anísia: "Eu acho que quilombo vem de nação do passado, nossos bisavós que nasceu aqui, criou. Nós também fazemos parte dessa nação, nós somos negros, né?" (Dona Anísia – moradora do Bandeira). Dessa maneira, a ancestralidade é colocada como uma das formas de resistência naquele lugar, demonstrando, mais uma vez, que o passado está ligado ao presente de modo que as práticas sociais e políticas sejam repassadas por meio das gerações, como nos remete a fala de Nelsival, morador do Quilombo Santa Rita: "Quilombo é raiz, pessoa que nasceu aqui, vem de longe, vem de geração em geração". Paralela a essa ideia, está à colocação de Maricélia, quando nos diz:

> Pois é, há muito tempo atrás eu mesma não sabia o que era quilombo, mas de acordo a trajetória de vida, né, que a gente teve através da desapropriação da fazenda, aí eu tive a oportunidade de saber o que era quilombo. Então quilombo, quilombo quer dizer o quê? Remanescente de quilombo, nós somos quilombolas porque nascemos aqui, criamos aqui, quem chegou aqui foi o fazendeiro, quando o fazendeiro chegou aqui, nós já existia aqui, já morávamos aqui, nossos bisavôs, o pai de nossos bisavôs, vocês são mais velhos que eu, sabe melhor do que eu ainda, né, já morava aqui. Aí só deu prosseguimento, mesmo que eles morreram, mas nós somos o fruto desse povo. Então, o fazendeiro chegou e já nos encontrou aqui. Então, quer dizer quilombo, porque nascemos, criamos e estamos aqui até hoje, nós não chegamos aqui, nós somos nascente daqui, isso quer dizer quilombola, raízes, raízes desse quilombo (Maricélia – professora, moradora do Quilombo Bandeira e membra na diretoria da associação do Território Juá/Bandeira).

Percebe-se, nas narrativas, que o termo quilombo já foi apropriado pela comunidade sob a perspectiva de construção de uma identidade negra positiva, mas a fala inicial de Maricélia demonstra que nem sempre foi assim. E isso nos remete à fala de Amilton Pereira dos Santos[81], quando diz que "É possível estar no quilombo, socializar todas as questões culturais, comungar de todos os signos identitários que

[81] Amiliton Pereira dos Santos é um grande companheiro do Quilombo Tomé Nunes, que pertence ao município de Malhada – BA. A partir dos seus estudos, inicialmente em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (2017), e depois no metrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia, concluído em 2019, tem trazido com muita sabedoria e clareza, discussões pertinentes e inovadoras sobre questões que envolvem a construção da identidade quilombola, bem como sobre educação escolar quilombola, principalmente em sua dissertação, que tem como tema: Pedagogia quilombola como possibilidade de transgressão curricular.

caracterizam um quilombo e, ainda assim, estar no processo de construção dessa identidade" (SANTOS, 2019, p. 22). Segundo esse autor, isso acontece devido às mudanças nas formas de socialização ao longo do tempo e pelo fato de que, inicialmente, o termo quilombo foi construído externamente a partir da visão do opressor, com uma carga muito forte de estereótipos e negatividade. Somente depois é que foi ressignificado pelas comunidades como categoria de luta e referência para acesso a direitos.

As DCMEEQ, no inciso primeiro do artigo três, apresentam como quilombos "os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica", que é a mesma definição apresentada pelo decreto 4887/03[82]. É importante ressaltar que essa definição é a que mais dá conta de expressar a especificidade das comunidades quilombolas, como é possível observar nas colocações dos/as moradores/as do Território Juá/Bandeira.

No âmbito da reestruturação dos PPPs, as escolas também apontaram de que forma pensam essas comunidades. Assim, no documento da Escola Santa Rita, está colocado que a comunidade de Santa Rita, e as demais comunidades quilombolas, se organizam política, econômica, cultural, histórica e socialmente, resistindo ao tempo e contra todas as formas de exclusão e perseguição impostas desde que os/as antepassados/as foram trazidos/as, forçadamente, para o Brasil. E por acompanhar as transformações do mundo atual, reconfiguram suas existências e seus modos de vida. Cada uma ao seu modo, por mais que apresentem características semelhantes, apresentam identidades distintas uma das outras (PPP – Escola Municipal Santa Rita).

Já no PPP da Escola Nossa Senhora da Conceição, se diz que as comunidades quilombolas:

> Caracterizam-se, sim, em grupos que solidificaram um espaço próprio e nele desenvolveram práticas cotidianas de resistência e reprodução de seus modos de vida. O que os define é a experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum, e de seu prosseguimento enquanto coletividade (PPP – Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição).

[82] O decreto nº 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 (BRASIL, 2004).

E ainda acrescenta que as características acima citadas, também são percebidas no Quilombo Bandeira, uma comunidade que apresenta fortes sinais da ancestralidade, seja por meio da memória de seus moradores/as, seja por meio das tradições culturais ou pelo sentimento de pertencimento ao lugar e, ainda, pelas formas de resistências, que ao longo do tempo vêm sendo desenvolvidas para permanecer no território (PPP – Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição).

É de fundamental importância que as escolas, ao reestruturarem seus PPPs, tenham repensado sobre o lugar onde elas estão inseridas, pois, a partir desse entendimento, é possível que essas instituições, em seu cotidiano, tenham relações de aproximação e de reciprocidade, de modo a reconhecer que a educação escolar no território foi sendo construída por iniciativa das próprias comunidades como uma das formas de resistência, como vimos no terceiro tópico. E hoje essas escolas são motivos de orgulho e agregam um forte valor.

Dona Jovita, uma das primeiras professoras do território, na segunda roda de conversa da Escola Santa Rita, ao rememorar como se deu a educação escolar, se refere à escola da seguinte forma:

> [...] Esse colégio que tá aqui, **tão bonito**, começou em uma cabaninha de palha de coco, por cima e em volta, era uma oca de índio, mais ou menos assim, toda de palha de coco. Assim, **essa maravilha** que tá aqui hoje veio de lá daquela cabana e Deus ajudou que hoje estamos aqui [...] (Dona Jovita – moradora do Quilombo Santa Rita – grifos nosso).

Foi colocado o destaque nas palavras por que, ao ouvirmos Dona Jovita, percebemos que ela realmente dá ênfase à voz nessas duas referências à escola atual. Durante a sua fala, por diversas vezes, demonstrou o quanto a orgulha ter colaborado para a concretização da educação escolar do território. Esse fragmento colocado acima denota que, para essa senhora, é importante que não se esqueçam de como foi originada a escola e quais foram os processos de luta para que, atualmente, tivesse uma boa estrutura. E nesse sentido, foi bem oportuno estar naquela roda, juntamente com essa anciã de oitenta anos, os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, como também suas professoras, algumas mães, avô e avó que, de maneira colaborativa, foram puxando os fios da memória coletiva por meio de suas experiências de vida com a educação escolar.

Ainda na Escola Santa Rita, porém, em outro momento, na terceira roda de conversa, conduzida pela temática: “a escola que temos e a escola que queremos”, realizada na turma da Educação de Jovens e Adultos, o senhor Nelsino, espontaneamente, disse assim:

> Eu tenho o maior orgulho dessa escola. Sabe por quê? Eu que construí ela, quer dizer, participei da construção. Então pra mim é um orgulho, se eu morrer um tempo depois, meu filho ou meu neto vai relembrar, meu pai fez um pouco desse colégio. Então, primeiramente a professora que é boa, os colegas, minha irmã, minha mãe, meu irmão, um orgulho ter a família assim estudando junto. Uma professora linda e maravilhosa. E eu quero estudar mais, né, meu? (Risos) Tem dezoito anos que eu parei de estudar, mas com fé em Deus agora vou conseguir [...] (Nelsino – morador do Quilombo Santa Rita).

Essa narrativa enunciada pelo senhor Nelsino evidencia vários pontos que podemos levar em consideração: o primeiro, é que ter participado da construção da escola é um legado, um feito que não orgulha somente ele, mas as próximas gerações. Outro ponto é a relação de afetividade que se constrói entre a professora e os colegas. Evidencia-se, também, o fortalecimento do vínculo familiar, ao se orgulhar de ter sua irmã, sua mãe e seu irmão no mesmo espaço e, por fim, todas essas questões levantadas por ele faz com que se tenha mais disposição de continuar os estudos.

Essa perspectiva também esteve presente na roda de conversa com os/as estudantes da Educação de Jovens e adultos da Escola Nossa Senhora Aparecida, como podemos perceber nas palavras de Dona Maria dos Santos:

> Tem um mês que nós tamos aqui estudando, graças a Deus eu já tô aprendendo com minhas professoras, que são de boa qualidade, ensinam mesmo com dedicação, pra mim, tenho aprendido a conviver com os alunos e isso faz a gente viver mais, que a gente fica em casa só cuidando de casa, com coisa ruim na mente, quando a gente vem, a gente ri, a gente alegra, a gente conversa, dá risada de um, de outro e pra mim tá ótimo (Maria dos Santos – moradora do Quilombo Bandeira).

A narrativa de Dona Maria dos Santos expressa uma grande satisfação em poder participar da escola. Para ela, estar ali naquele espaço significa muito mais que aprender a ler e escrever: aprende-se a conviver mutuamente. Proporciona para ela e para os demais momentos de descontração, como se fosse uma válvula de escape para a lida diária de dona de casa e para os problemas, ou seja, a escola torna a vida mais leve. E é

importante perceber que Dona Maria dos Santos coloca sua opinião individual, mas também se refere ao coletivo da sala de aula.

Além de pensar a escola nas dimensões apresentadas na fala anterior, os/as moradores/as do Quilombo Bandeira dizem: "[...] Hoje em dia, nós pode cantar vitória, porque hoje em dia nós tem a conquista de estudar [...]" (Maria das Graças). Também ressaltam: "[...] saiu dessa escola muitos alunos que estão estudando fora, fazendo curso, saiu daqui, aí, a gente tem muito orgulho disso" (Maria Barbosa). Outro ponto a ser considerado, é que em vários momentos da roda de conversa relembraram algumas dificuldades para conseguirem acessar a educação escolar no passado, e, de modo celebrativo, se referem ao presente:

> Porque a gente não tinha essa liberdade que tá tendo hoje de estudar, antigamente, pra nós não tinha escola pra nós, quase ninguém podia estudar, não tinha professora adequada pra ensinar. Hoje em dia, nós pode cantar vitória, porque hoje em dia nós tem a conquista de estudar, nós tem professora, tem tudo pra nós, antigamente, nós não tinha a oportunidade de estudar como tá tendo hoje. Eu mesma vou dizer, eu sou mais nova de que muitas pessoas aqui, mas eu também não vi chance de estudar como eu tô tendo hoje, meus filhos, meus netos, que eu já sou vó mermo, aqui, essas pessoas velhas, porque que não tá formado, os filhos chegam em casa e não sabe ensinar, por quê? Porque hoje em dia mudou, hoje em dia tem mudança, tem professora, tem professor [...] Então isso é conquista, né? (Maria das Graças – moradora do Quilombo Bandeira).

E as escolas? Quais são as suas aspirações diante desse contexto? Como elas se posicionaram? Comecemos, então, com a escola do Bandeira, a Nossa Senhora da Conceição:

> Nesse sentido, almejamos que nossa escola seja de fato uma instituição que desenvolva a educação escolar quilombola, para além de ser uma obrigatoriedade, mas que constitua em uma busca continua de aperfeiçoamento da nossa formação enquanto pessoa humana, aproveitando a riqueza histórica que o lugar onde estamos nos oferece, de tal maneira que tanto professores/as, gestão, estudantes, funcionários e toda comunidade escolar se sintam motivados/as a desempenhar um trabalho de fortalecimento e resgate cultural (PPP – Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição).

Vejamos o posicionamento da Escola Santa Rita:

> [...] desejamos contribuir na formação de pessoas que sejam capazes de ajudar na mediação, de forma crítica e participativa, de todos os movimentos da escola e, consequentemente, orgulhar-se da mesma. Uma escola que seja capaz de colocar, em sua estrutura organizacional, espaços de diálogo e escuta, assim como em seu

> currículo, assuntos relacionados à cultura, aos direitos e às diversas manifestações do território (PPP – Escola Municipal Santa Rita).

Percebe-se, assim, que as duas escolas reconhecem a especificidade do lugar, e, ainda que sejam anseios, apontam para o compromisso de trabalhar de forma a dar visibilidade ao contexto. Existem semelhanças entre as colocações, porém, nos parece que a Escola Santa Rita apresenta com mais nitidez e objetividade como seu desejo será colocado em prática, embora na última dimensão dos PPPs, elas irão de fato apresentar como alcançarão suas propostas, inclusive pensando o trabalho pedagógico, que é sobre o que iremos falar no próximo tópico, como um elemento relevante nesse processo.

## 5.2 O trabalho pedagógico: ser professora de uma escola quilombola

Estamos partindo da concepção de que "o processo de trabalho é uma condição da existência humana, comum a todas as formas de sociedade: onde, o trabalho (atividade produtiva), é responsável pela mediação do homem com a natureza" (FRIZZO, 2008, p. 2)[83]. Trabalhar tem o significado de garantir as condições objetivas e subjetivas para a manutenção e o desenvolvimento da existência humana, o que só poderia trazer satisfação e prazer. Sob a perspectiva da materialidade histórica, o trabalho é a forma mais simples e mais objetiva que os seres humanos desenvolveram para se organizar em sociedade. No entanto, "na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz), definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude)" (FRIZZO, 2008, p. 5). Seguindo essa linha de raciocínio, o autor se refere ao trabalho pedagógico como "uma noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola e de suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sócio-política e o cotidiano da docência nos espaços escolares" (FRIZZO, 2008, p. 5).

Com essa compreensão, vamos trazer neste item, inicialmente, um panorama que em alguma medida interfere no trabalho pedagógico, e em seguida, apontar alguns elementos que surgiram durante as discussões e que são fundamentais para compreender

[83] FRIZZO, Giovanni. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho necessário**, ano 6, numero 6, 2018. Disponível em:< https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4627>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

os limites e possibilidades que envolvem a constituição da docência nos dois espaços pesquisados.

O quadro de profissionais da Escola Nossa Senhora da Conceição é composto por oito professoras e um professor. Daquelas, cinco são da comunidade e quatro moram em Bom Jesus da Lapa, e todas são contratadas temporariamente pela prefeitura municipal. Com relação à formação: três cursaram Pedagogia e três ainda estão cursando, uma cursou Letras, o professor está cursando Matemática e uma professora tem Ensino Médio (Formação Geral). Para acessar o nível superior, todas que cursaram ou estão cursando, o fazem através da modalidade Educação à Distância (EAD). No geral, todas têm mais de dois anos de trabalho na escola, com exceção de uma, que tem cinco meses, no entanto, já prestou serviço em outro setor.

Na Escola Santa Rita, o corpo docente é formado por seis professoras e um professor, quatro são da comunidade e três são de Bom Jesus da Lapa. Desse quantitativo, duas são efetivas e cinco são contratadas temporariamente. Do mesmo modo da Nossa Senhora da Conceição, o acesso ao ensino superior foi via modalidade EAD. Assim: quatro fizeram Pedagogia, duas ainda estão fazendo esse mesmo curso, uma fez Letras e o professor cursou Matemática. Com relação ao tempo de trabalho na escola, todas têm mais de dois anos.

A contratação temporária é via indicação de um vereador ou postulante a vereador, que faz sua campanha eleitoral na região e se diz representante ou liderança da comunidade perante o prefeito municipal, que é quem dá o aval final dos nomes a serem contratados. As professoras contratadas não são convidadas para a jornada pedagógica, que acontece no início de fevereiro, pois os contratos somente são assinados a partir do mês de março. Algumas participam por conta própria, entretanto, não recebem os materiais que são distribuídos no evento. Com uma carga horária semanal de quarenta horas, as professoras recebem um salário mensal de um mil e quatrocentos reais, aproximadamente. O encerramento do contrato acontece no final de novembro, sem nenhuma garantia que no ano seguinte serão contratadas novamente.

Vejamos as falas a seguir, proferidas na primeira roda de conversa na Escola Nossa Senhora da Conceição, quando falávamos sobre as expectativas para o ano letivo que naquela ocasião estava se iniciando:

> [...] tem outra questão que eu falo, referindo aos meus colegas que estão aqui, que está lá nas Diretrizes e é algo, assim, gritante e é até

> desumano, até não, desumano e gritante, que necessita muito e dificilmente eu acho que vai ser feito, é a questão do concurso público, porque nas Diretrizes têm comunidade quilombola, professor concursado. Aí fica nessa insegurança, fulano vai botar, não sei quem vai tirar, ano que vem vai pensar se trabalha, sem contar a questão salarial, né, Michelle que é bem (fez gesto com a mão para demonstrar que o salário é bem pequeno) [...] (Djair – Coordenador pedagógico no Quilombo Bandeira).
>
> Mas também assim, com o salário que a gente ganha é difícil fazer faculdade, porque a mensalidade é trezentos e poucos reais (Cláuvia – professora no Quilombo Bandeira).
>
> Eu penso isso também, por que tipo assim, a gente já inicia, um exemplo, a gente tá iniciando nesse mês de abril, aí começa a faculdade, aí vou lá, quando for no final de novembro não tô trabalhando, mas fica dezembro, janeiro, fevereiro, que tem mensalidade e eu vou ter que pagar. Se eu parar pra pensar nessa questão, mainha fala: - você faz, a gente te ajuda. Só que eu vejo o lado da minha família também, que não tem renda nenhuma, entendeu? Aí eu fico assim. Vontade de fazer eu tenho (Patrícia – professora e moradora do Quilombo Bandeira).

Além do que já evidenciamos acima, essas falas apontam para outra questão, que talvez possa ser despercebida, que é a impossibilidade das professoras de cursarem uma faculdade pública presencial, como elas só podem vir para a cidade no final de semana, estudam ou estudaram no sábado pela manhã, com exceção do professor Gabriel, que cursa Matemática via EAD, no meio da semana, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para as professoras, o estudo se torna mais um fardo, não somente financeiramente, mas também por ocupar um tempo que poderia ser dedicado a outras atividades, sem contar que nem sempre conseguem fazer as atividades *on-line*, seja pela falta de internet ou pela péssima qualidade dela nas comunidades.

Na Escola Santa Rita, em um dos grupos de estudo realizado no início do mês de dezembro, as professoras apontaram duas preocupações: a primeira por não serem remuneradas pelo trabalho prestado nas duas primeiras semanas do referido mês. A segunda é a mesma que a professora Patrícia apresenta: ficar sem o contrato durante os três primeiros meses do ano seguinte e, consequentemente, sem remuneração. Os grupos também expressaram essa situação nos PPPs:

> Entendemos a valorização do magistério como um dos principais princípios na ação educativa, pois o trabalho do/a professor/a está necessariamente relacionado com a qualidade da escola. No entanto, ao refletirmos sobre as **condições de trabalho** para o conjunto dos/as professores/as, percebemos que deixam muito a desejar porque existe uma diferença salarial gritante entre os/as efetivos/as e os/as

> contratados/as (PPP – Escola Municipal Santa Rita – grifos no próprio documento).
>
> Diante disso, as **condições de trabalho dos/as funcionários/as** em algumas coisas precisam melhorar, a questão do salário, principalmente dos/as professores/as contratados/as, que infelizmente não são recompensados/as pelo trabalho desenvolvido. Também com a nova lei dos dois terços, os/as professores/as contratados/as não foram beneficiados/as e sufocou muito a carga horária (PPP – Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição – grifos no próprio documento).

Recorremos a Ferreira (2018)[84], que denomina os/as professores/as de "trabalhadores pedagógicos" e reafirma-os/as enquanto sujeitos, colocando-os/as, também, como cidadãos e cidadãs no sentido de pertencer ao social, participar dele com direito a voto e contribuir politicamente, para dizer que nessa esteira da cidadania e da vivência como sujeitos, as professoras do Território Juá/Bandeira estão imersas nas limitações do sistema capitalista. Nesse sentido, a autora diz que "os professores e seu trabalho, assim como os demais trabalhadores, estão submersos em condições que lhes expõem à precarização, à fragmentação, à intensificação e, não raro, à desistência de trabalhar como professores" (FERREIRA, 2018, p. 598).

No entanto, mesmo diante desse contexto e cientes das condições que lhes são impostas, as professoras fazem um esforço muito grande para desenvolver um trabalho condizente com as expectativas das comunidades. Tivemos essa percepção em vários momentos dos nossos encontros, principalmente na primeira roda de conversa. Sendo assim, vamos observar o que essas duas professoras disseram sobre trabalhar em uma escola quilombola:

> Eu trabalho aqui há sete anos. Quando a gente sai de lá da Lapa pra vim pra cá, aqui se torna nossa segunda casa, nossa segunda família, né?! É claro, que aí a gente precisa saber nossas raízes pra passar pra outras pessoas, como no caso, nós somos leigos nessa questão quilombola e a gente precisa se aprofundar pra resgatar pra nossos alunos e, na hora que formos questionados lá fora, saber o que falar, né? - Ah, você trabalha em tal escola quilombola? – É. - E o que aconteceu? Como é que foi? Então, você precisa ter essa bagagem, essa estrutura pra passar pra seus alunos e pra você transferir pra outras pessoas lá fora (Naísla – professora no Quilombo Bandeira).

[84] FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

> Em termo de diferenciar a escola quilombola, além das comidas, resgatar a cultura, porque na escola quilombola claro que tem que ter a diferença, né? Que as pessoas possam reconhecer e valorizar a cultura do seu lugar, como danças tradicionais, até mesmo as vestimentas, valorizar o que temos. Por que antes, até nós, eu vou falar de mim, porque eu me considero também quilombola, nasci e criei nessa região e não valorizava o meu cabelo, meu jeito de ser, e às vezes as pessoas não valorizam o que têm, não se identifica como quilombola e até mesmo como negros, aí passa alguma coisa pra espichar o cabelo e tal, que nós possamos trazer uma escola quilombola isso, trazer a mente deles, eles valorizar o que eles são, o que eles têm na comunidade, não esquecer, resgatar a tradição, não permitir que morra isso, que esteja vivo em nós. Nós como negros e quilombolas (Sônia – professora e moradora do Quilombo Santa Rita).

As narrativas dessas professoras apresentam aspectos bem relevantes do ponto de vista de como elas se colocam. A primeira, a professora Naísla, como evidentemente está demonstrado, é moradora da cidade, não é quilombola, mas além de tomar o quilombo como seu lugar, "nossa segunda casa", se coloca enquanto parte do processo, "nossas raízes", e se disponibiliza a aprender não somente para seus/suas estudantes, como também para dar visibilidade à história da comunidade fora do seu espaço de trabalho. A professora Sônia utiliza-se de sua própria experiência para falar que conhecer as origens e as características do lugar é fundamental para a afirmação da identidade negra e quilombola e, nesse sentido, a escola pode contribuir por meio de uma educação que trabalhe e valorize as representações identitárias de seu entorno.

Lamentavelmente, estamos em uma sociedade marcada pelo racismo e pelo preconceito que, no decorrer dos tempos, tem se utilizado dos traços físicos da população negra para estigmatizá-la. Então, o que essas professoras apontam é importante para a "superação do racismo institucional, ambiental, alimentar, entre outros e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial", assim como propõem as DCMEEQ no inciso décimo primeiro do artigo sétimo. Pois, como diz Clea, diretora na Escola Santa Rita:

> Pra sociedade, quando fala em comunidade quilombola, a sociedade aí a fora já visualiza logo uma rede e um quilombola deitado, esperando o bolsa família chegar. Então, a escola tem que trabalhar de forma que a comunidade mostre o que ela realmente tem, que ela não fica sentada na rede esperando o bolsa família chegar, trabalha, tem sua produção. [...] Por que quando alguém vem tirar sarro de você, tentar diminuir enquanto quilombola, tem que ter argumento, não é no murro, no soco, é no argumento, pra ele saber vencer o preconceito tendo esses argumentos. Até por que eles, conhecendo a real história, todas as lutas, todas as dificuldades, toda a resistência que os negros

> sofreram antes deles, vai fazer com que eles valorizem o lugar, valorizem as outras pessoas, se valorizem e faz com que os outros o valorize também (Clea – diretora na Escola Santa Rita).

De um modo geral, ser professor/a traz implicações que marcam profundamente a constituição do sujeito enquanto profissional, e, em certa medida, traz consequências também ao trabalho pedagógico. Ainda mais em tempos atuais, com um cenário de desvalorização da educação pública e, consequentemente, de seus trabalhadores/as, juntamente com a desvalorização das ciências e, mais especificamente, as ciências humanas. Então, na roda de conversa, ao refletirmos sobre o âmbito de Bom Jesus da Lapa, a partir do que foi exposto logo no início deste item, perpassando pelo diálogo em torno das perspectivas de mais um ano de trabalho em uma escola de um território quilombola, chegamos ao questionamento: o que é ser professor/a de uma escola quilombola?

> Eu acho que nós professores somos operadores do conhecimento e da aprendizagem. Então, a gente, acho muito importante a gente formar alunos críticos também, né, pra tá questionando, porque hoje em dia, o aluno na sala de aula, o que o professor fala eles nem perguntam, às vezes eu tô lá explicando o assunto, aí pergunto: entenderam? Aí os alunos nem diz que sim, nem diz que não, pra eles parece que tanto fez como tanto faz, a gente vê que ficou uma coisa vaga e a gente fica se cobrando também, e você tenta mudar. Hoje mesmo eu fiz uma dinâmica com eles e uma coisa me chamou muita atenção por parte de uma aluna, porque eu coloquei o espelho dentro da caixa e perguntei pra quem você tira o chapéu, e uma aluna falou mal dela mesma. Ela se viu e falou mal. Então, fiquei assim, abismada, todo mundo levou na graça, mas aquilo me chamou muito a atenção. Porque ela agiu dessa forma, né?! Se ela auto declara não gostar dela mesma. Então, é por aí, eu acho que a gente tem que ficar ligado nesses fatores, eu vou sentar com ela e perguntar o que tá acontecendo, porque isso aí me deixou com uma angústia (Virgínia – professora no Quilombo Bandeira).

> Eu acho assim, não só o professor da escola quilombola, mas de qualquer lugar, por que de certa forma nós somos espelhos. Então, nós estamos ali pra transferir conhecimento e também pra aprender com eles. Nesse caso aí, a gente tem que ficar atento pra saber o que tá acontecendo, porque nós somos mediadores, não somos dono dos saberes. Então, a gente tem que olhar e saber que lá do outro lado tem um ser humano igual a gente, que tá passando por um problema, a gente tem vários, né, só que o nosso a gente prende. Então, a gente tem sempre que ter essa visão humana. Eu mesma já fui muito razão, quando eu comecei a trabalhar aqui, essa foi minha primeira experiência e eu era muito razão, não agia pela emoção, ia mais pelo lado tá certo, tá errado, fulano tem que fazer e acontecer, hoje não, eu sou mais branda, eu olho mais o aluno como ser humano igual a mim,

> lógico que tem ter a cobrança, mas... (Naísla – professora no Quilombo Bandeira).
>
> Pra mim, ser um professor quilombola, a gente tem que ser um bom professor, porque a gente tem que ser bom. Saber também respeitar e falar com respeito, porque a gente trabalha em uma comunidade quilombola e também, assim, acho que a gente tem que ter bastante força de vontade, principalmente a gente que mora aqui, porque já teve muito preconceito por nós ser daqui, ser professor daqui, hoje a gente conseguiu quebrar essa coisa [...] (Fabiana – professora e moradora do Quilombo Bandeira).
>
> Ser professor quilombola não é somente ser professor, é ser aluno também, é aprender com os alunos [...] nós daqui somos mais cobrados de que os professores de fora. Eu não queria ser professor, mas hoje eu tenho amor pelos meus alunos, gosto de ensinar e aprender com eles (Gabriel – professor e morador do Quilombo Bandeira).

Embora o/a leitor/a ache desnecessário todas essas narrativas das professoras da Escola Nossa Senhora da Conceição, nós optamos em apresentá-las porque elas são bem significativas para o que queremos demonstrar através deste texto. Daqui a pouco retornaremos a elas, pois, agora, diante do mesmo questionamento, vamos trazer as falas das professoras da Escola Santa Rita:

> Eu comecei a me a apaixonar pelo lugar a partir de quando a gente começou a trabalhar a questão do quilombo, né? Aí eu fui conhecer mais, um pouco mais deles, me aproximar mais deles, parece que quando você demonstra pra eles que conhece a história deles, eles se aproxima mais de você, é como se você fizesse parte da família deles. E eu me defino assim: como professora, eu amo o que faço e faço com amor, porque eu gosto mesmo, e comparando com Lapa, eu prefiro aqui. É como se eu estivesse em casa, com alguém da minha família. Eu me sinto assim, tenho essa liberdade (Ana Cláudia[85] – professora e moradora do Quilombo Santa Rita).
>
> Estar aberto e disposto a conhecer. Tem que tá disposto a conhecer a vida do aluno e a cultura do lugar, do quilombo, né? Da comunidade, da rotina do povo, estar aberto a trabalhar aqui [...] (Ingrid – professora no Quilombo Santa Rita).
>
> Eu vejo que professor de escola quilombola é aquele que primeiro respeite a história daquele aluno, que chega e não acha que aquele aluno não sabe nada, sempre o aluno sabe alguma coisa, e o aluno de comunidade quilombola sabe é muita coisa, ele tem muito conhecimento, pode ser um conhecimento do senso comum, pode ser um conhecimento que ele já vem, já ouve em casa, que o professor,

[85] Ana Cláudia nasceu e cresceu na cidade, mas mora no Quilombo Santa Rita há nove anos, por ter se casado com um rapaz da comunidade, e há seis anos trabalha na escola.

> então, ele tem que saber respeitar isso e estar aberto a ouvir, a conhecer a história de vida do aluno e respeitar [...] (Clea – diretora na Escola Santa Rita).
>
> Nós, como professoras, que os nossos alunos possam sair daqui ou os que continue aqui, que eles possam sair daqui e terem orgulho de ter estudado em uma escola quilombola, que nós possamos deixar nossa marca como professora [...] Que nós possamos ter esse compromisso (Sônia – professora e moradora do Quilombo Santa Rita).

Temos por certo que não conseguiremos expressar todos os elementos apresentados nessas falas, porém, para nós, o que mais importa apontar, e que estão bem nítidos, são o forte engajamento e o compromisso político no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, ser professor/a de uma escola quilombola "não significa apenas "dar aulas", significa participar de uma realidade sociocultural, vivenciá-la, construí-la, dar sua contribuição na construção de uma realidade mais igualitária e respeitosa no âmbito do sistema de ensino" (SANTOS, 2018, p. 905)[86]. É necessário que o/a professor/a esteja disposto/a a perceber as peculiaridades que envolvem o contexto. Ter a sensibilidade de se colocar no lugar do/a outro com a percepção de que ele/ela também tem muito o que ensinar e aprender. De modo que "reconhecendo a outra presença como um "não-eu", se reconhece como "si própria"" (FREIRE, 1996, p. 10).

Vamos retomar a fala da professora Fabiana: "[...] porque já teve muito preconceito por nós ser daqui, ser professor daqui [...]", bem como o que foi dito pelo professor Gabriel: "[...] nós daqui somos mais cobrados de que os professores de fora [...]". Ao trazer essas falas, as professoras estão querendo dizer que a comunidade valoriza mais as professoras de "fora" que as do próprio lugar. No entanto, sejam nos encontros com os/as estudantes do diurno ou nos encontros do noturno, e com a comunidade em geral, as referências às profissionais foi sempre de respeito e orgulho, sem fazer distinção entre elas. Sendo que em um dado momento destacou-se o fato de, atualmente, ter professora da comunidade:

> Porque aqui, de primeiro, só tinha professoras de fora, e a gente agradece por que hoje em dia aqui tem professora do lugar, com fé em Deus, graças a Deus, precisa mais, daqui pra frente vai continuar sendo daqui do lugar também, de fora, como do lugar, e aí a gente

[86] SANTOS, Márcia Andrea dos. A constituição da escola quilombola: discursos e fazeres. **Linha mestra**, n. 36, p. 902-905, set. dez. 2018. Disponível em: < http://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/256>. Acesso em: 17 de maio de 2020.

> agradece também, porque foi nessa escola que aprendeu (Vilma Gomes dos Santos - estudante e moradora do Quilombo Bandeira).
>
> Nessa escola, o que a gente precisa é de um material bom pra escola, que necessita, porque as professoras pra nós aqui tá sendo boa, de qualidade [...] (José Ferreira Gomes - estudante e morador do Quilombo Bandeira).
>
> [...] E as professoras aqui, vocês aqui, meninas, tão de parabéns [...] (Maria Barbosa - estudante e moradora do Quilombo Bandeira).

Como se sabe, o trabalho pedagógico é perpassado por várias implicações, sejam elas em nível micro, aquelas que dizem respeito ao próprio cotidiano da escola e que apresentam possibilidades de serem solucionadas internamente, a partir do envolvimento coletivo de seus participantes. Sejam em dimensão ampla, com uma macroestrutura social e política, que pode ser do nível global ao nível municipal, como já apontamos anteriormente, e que escapa ao controle dos sujeitos. No caso das escolas quilombolas, essas implicações são transformadas em velhas demandas, algumas delas continuam a acontecer pelo simples fato de não permitirem que os povos quilombolas construam sua própria educação escolar, que ainda é tão recente no âmbito legal e acadêmico. Interessante ressaltar que, levando em conta todas as dificuldades apresentadas e ultrapassando a visão ingênua, pensando a prática das professoras com criticidade (FREIRE, 1996), os grupos de reestruturação dos PPPs discutiram sobre as características do trabalho pedagógico nas duas escolas e colocaram da seguinte forma nos documentos:

> Com relação ao **trabalho pedagógico,** os/as educadores/as desenvolvem de forma satisfatória, mas seria necessário que tivessem um maior apoio da Secretaria Municipal de Educação, pois as formações são precárias, falta materiais adequados e visitas pedagógicas. Diante dessas dificuldades, trabalham na maior parte do tempo individualmente, sem orientação, cada um/a tem sua própria ideia para desenvolver os trabalhos, adequando-se às necessidades e anseios dos/as estudantes, que ao refletirem sobre a escola que temos, disseram que os/as professores/as desenvolvem um bom trabalho. No entanto, os/as professores/as entendem que têm dificuldade de abordar temáticas voltadas para a realidade local, bem como questões étnico-raciais, por não estudá-las na graduação e nem nas formações continuadas (PPP – Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, p. 32-33 - grifos no próprio documento).
>
> Mesmo com as dificuldades, no que concerne ao **trabalho pedagógico**, o grupo entende que os/as professores/as tem desenvolvido um bom trabalho, o que dificulta são os/as estudantes que não se interessam pelas atividades desenvolvidas. Essa situação se

> reflete na **aprendizagem dos/as estudantes**, uma vez que, nas avaliações externas, mostram que os resultados estão abaixo do esperado (PPP – Escola Municipal Santa Rita, p. 31 - grifos no próprio documento).

Como se pode perceber, a Escola Nossa Senhora da Conceição demonstrou com mais nitidez quais são as dificuldades que perpassam o trabalho das professoras e, de certa forma, quais as implicações trazidas por elas. Já a Escola Santa Rita reconhece que há dificuldades, entretanto, as colocou de maneira generalizada, apontando diretamente apenas para uma questão interna. Essa diferença também foi percebida nas várias discussões, o que nos faz afirmar que a primeira escola sente com mais intensidade as demandas de nível macro em seu trabalho pedagógico. Diante disso, temos algumas suposições, as quais tentaremos apontar nos próximos tópicos.

## 5.3 Organização e gestão das escolas

Compreendemos a organização e a gestão da escola como o conjunto das ações, recursos, meios e procedimentos que favorecem as condições para o alcance de seus objetivos. Em sentido amplo, organização tem como definição: unidade social que congrega pessoas que possuem uma integração entre si, e que operam, por meio de estruturas, processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição (LIBÂNEO, 2013)[87]. A escola, nesse caso, se caracteriza como um sistema de relações humanas e sociais, fortemente marcado por características interativas, que é o que a diferencia das outras organizações convencionais. Já a gestão, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012)[88], é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos.

Entendemos que existem várias modalidades e concepções de gestão, mas não vamos nos ater em nenhuma, pois nosso objetivo é apresentar aspectos da organização e gestão das escolas que, em certa medida, corroboram para compreendermos melhor os elementos que estamos analisando neste texto. Sendo que para as DCMEEQ, o modelo

[87] LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
[88] LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

de organização e gestão que deverá ser assegurado para as escolas quilombolas, e para as que atendem estudantes dos territórios quilombolas, é o que considere o direito de consulta, a participação da comunidade e suas lideranças. O referido documento propõe, no artigo quarenta e três, que "a Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas".

Como está expresso nas DCMEEQ, a gestão democrática é demandada nacionalmente tanto pela Constituição (1988), colocada no artigo duzentos e seis como um dos princípios para ministrar o ensino, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), proposta do mesmo modo da Constituição, no artigo terceiro e, ainda, no artigo catorze, quando propõe que cada sistema de ensino definirá suas normas para a gestão democrática.

A nível municipal, também temos essa demanda, não somente a partir de 2017 com as diretrizes específicas para as escolas quilombolas, mas desde 2013, com a aprovação do estatuto e plano de carreira e remuneração dos profissionais da Educação Básica pública, que no artigo cento e nove aborda que a escolha de diretores/as e vice-diretores/as das unidades escolares que integram a rede pública municipal será por meio de eleição direta – "[...] um instrumento democrático que valoriza e prima pela participação da comunidade escolar nos processos decisórios, dentro do princípio de gestão democrática da escola pública [...]".

Além do texto apresentado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, nas Diretrizes Municipais ainda foram acrescentados os seguintes artigos:

> Art. 45 - A gestão das escolas quilombolas deverá ser eleita para mandato de 2 anos, podendo ser reeleita apenas uma vez.
>
> Art. 46 - Diretores/as, Vice-Diretores/as deverão ter, no mínimo, (5) cinco anos de experiência de docência, observando o artigo 110 do Plano de Carreira do município.
>
> Art. 47 - Para assumir o cargo de coordenador/a pedagógico/a nas escolas quilombolas e nas que recebem estudantes quilombolas, deverá ter formação em Pedagogia;
>
> Art. 48 - O conselho escolar das escolas quilombolas deverá ser formado, obrigatoriamente, por representantes da comunidade escolar e das comunidades, por meio de suas associações.

> Art. 49 - A gestão escolar deverá, sempre que possível, convocar a família dos/as discentes para explicitarem e debater problemas em relação à convivência escolar.
>
> Art. 50 - As escolas quilombolas e as que recebem estudantes quilombolas deverão desenvolver, periodicamente, a avaliação coletiva do desempenho da escola, com ampla participação da comunidade escolar e da comunidade quilombola.

Talvez, em outro contexto, as proposições das DCMEEQ e dos demais documentos não sejam tão importantes, mas para as comunidades quilombolas que, na maioria das vezes tiveram, por conta própria, que buscar formas para ter acesso à educação escolar, e que, por outro lado, sempre foram invisibilizadas pelo Estado, é bastante significativo. Pois, além de permitir a participação de todos/as nas tomadas de decisões, faz com que a escola de fato seja integrada como uma organização que pertence à comunidade, demonstrando, assim, que está aberta não somente fisicamente, como também enquanto possibilidade de escuta e de encontro dos/as moradores/as.

Entretanto, mesmo com todas as legislações sobre gestão democrática, no sistema escolar público de Bom Jesus da Lapa ainda prevalece a escolha de diretores/as e vice-diretores/as por nomeação, diretamente pelo prefeito, ou como acontece na contratação dos/as professores/as, que é o mais comum, um/a vereador/a indica o nome e o prefeito acata ou não. E com isso, os/as diretores/as geralmente ficam atrelados/as às conveniências e interesses político-partidários, o que os/as deixam reféns dessa situação, fazendo com que, em muitos casos, ao exercerem seus papéis de lideranças, vão a contramão dos interesses da comunidade escolar.

Na Escola Municipal Santa Rita, por exemplo, como já foi mencionado, de 2009 a 2012, esteve na direção uma professora concursada da própria comunidade. No ano seguinte, com a mudança na gestão municipal, foi nomeada para a função uma professora também concursada, porém, moradora da cidade, que por questões político-partidárias permaneceu até o ano de 2016. No início de 2017, ao saber do ocorrido, um grupo de moradores/as fizeram manifestação na Secretaria Municipal de Educação, onde foram recebidos pelo secretário da época e depois se manifestaram, também, em uma emissora de rádio local. No entanto, o prefeito não se sensibilizou e nomeou para o cargo a professora Clea dos Santos[89], moradora da cidade e do quadro efetivo do município, que permanece até os dias atuais.

[89] A professora Clea participou das três etapas do Curso Quilombolas dos Ancestrais, aos atuais e aos futuros (2016-2018), além disso, foi coordenadora pedagógica em uma das escolas do Território

A professora Clea nos contou que foi indicada para a função de diretora por uma pessoa que está na liderança política, que até então não a conhecia. Essa pessoa a indicou pelo fato dela ter trabalhado, em 2003, como coordenadora zonal das escolas da região e também por intermédio da primeira professora e diretora da comunidade, a professora Maria Aparecida, que naquela época acompanhou e apoiou seu trabalho. Por esse motivo, a convenceu de aceitar o "convite", já que ela mesma estava com receio ao saber das manifestações e de que os/as moradores/as tinham trancado a escola. Sobre a aceitação da comunidade após a sua chegada, Clea diz que não teve problemas:

> [...] A professora Mariinha (Maria Aparecida) foi na frente, como ela conhece todo mundo lá e o povo tem muito respeito por ela. Aí convenceu eles a abrir, aí abriram. Eu fui no dia seguinte, já encontrei os funcionários de lá, né?! [...] conversei. Aí, uns dias depois, a gente fez a primeira reunião, eu fiz a primeira reunião com os pais, veio pessoas que nem era pai de alunos, mas por curiosidade, né, queria saber quem era essa pessoa que ousava chegar ali (risos), mas eu me preparei bem, graças a Deus, Deus me ajudou muito a me preparar pra essa reunião, já sabendo, né, como era eles, o que eles andaram falando e fazendo. Aí pronto, tudo que eu fiz, essa primeira reunião não tive problema nenhum, com ninguém [...] (Clea – diretora na Escola Santa Rita).

Durante os anos de 2017 e 2018, a gestão da Escola Santa Rita era ocupada apenas pela função de diretora, ou seja, não existia vice-direção. Também não havia secretário/a escolar e nem coordenador/a pedagógico/a. Essa é uma realidade de outras escolas situadas na zona rural do município. Então, somente a partir do ano de 2019 é que se obteve a presença da professora Maria Aparecida[90] no turno da tarde, como

---

Juá/Bandeira, a Escola Municipal do Juá (2004) e por dois anos trabalhou na escola do Território Quilombola de Lagoa das Piranhas (2015-2016). Quilombola da comunidade Casanga, localizada no município de Ubatuba, estado de São Paulo. É licenciada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), (2008), também é pós-graduada em Ciências da Educação pela Faculdade Afirmativo (2017) e mestranda em Ciências da Educação pela faculdade. Clea tem uma sensibilidade incrível para as questões da educação escolar quilombola e com muita sabedoria direciona os trabalhos da Escola Santa Rita. Filha cuidadosa de dona Jandira, mãe amorosa e atenta de Marina e Nailane. Para Heloisa e Helena, suas netas, entrega seu amor incondicional com muita doçura e atenção.

[90] Pessoa íntegra, amigável, e, como já mencionamos, a professora Maria Aparecida contribuiu e continua contribuindo significativamente com a educação escolar do território. Basicamente, todas as famílias do Quilombo Santa Rita têm algum ou alguns integrantes que a tiveram como professora. Na comunidade, como foi destacado por Clea, todos/as a respeitam, e pelos depoimentos que ouvimos, têm gratidão pelo trabalho desenvolvido por ela. A professora Mariinha, como é carinhosamente chamada, concluiu o curso de Pedagogia (EAD), em 2016, pela Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia (UESSBA). De modo humilde, mas com muita dedicação, dona Cida tem uma participação fundamental nos trabalhos da Escola Santa Rita. Mãe de três filhos/as biológicos/as e de três adotivos/as, cuida de todos/as com muito carinho e atenção, assim como cuida dos/as seus/suas sete netos/as.

coordenadora pedagógica, pois à noite ela leciona para a turma da Educação de Jovens e Adultos. As outras funções continuam vagas.

Na Escola Nossa Senhora da Conceição, a ocupação do cargo de diretor se deu de forma diferente da Escola Santa Rita. Quem está na função desde 2014 é o professor Edjames de Oliveira Ferreira[91], morador da cidade de Bom Jesus da Lapa. Sendo que, em 1999, trabalhou na escola como professor contratado, e em 2008 retornou como professor efetivo. Então, em 2014, quando sua irmã, a professora Ilka Ferreira, que já trabalhava na escola há dezessete anos, resolveu retornar para a cidade, o convidou para a direção, e com a aprovação da comunidade foi nomeado para o cargo. Na coordenação pedagógica está o professor Djair de Souza[92], que também chegou à escola em 2014 e assumiu a função em 2018.

Ressaltamos que no Estatuto e Plano de Carreira do município, em seu artigo 113, diz que a função do coordenador pedagógico será exercida por professor efetivo escolhido por meio de processo seletivo e válido por dois anos. Deverá ter experiência mínima de três anos na docência e formação em pedagogia, mesma formação exigida no artigo quarenta e sete das DCMEEQ, que já foi apresentado mais acima. Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2013, p. 13) quando ele diz que, assim como o/a diretor, o/a professor/a e o coordenador pedagógico "têm a responsabilidade profissional e ética de fazerem funcionar na escola práticas de organização e gestão [...]". Daí a razão de estarmos nos referindo a esse profissional aqui neste tópico.

Sobre as funções da coordenação pedagógica, o autor acima citado ainda ressalta que podem ser resumidas da seguinte forma: "planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos" (LIBÂNEO, 2013, p. 181). Sendo assim, o trabalho do/a

[91] O professor Edjames de Oliveira Ferreira participou do curso "Quilombolas dos Ancestrais, aos Atuais e aos Futuros", porém, somente da primeira etapa (2016). Possui licenciatura em Matemática pela Universidade Federal da Bahia (2014). E atualmente está cursando uma especialização em Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica, pela UNEB – Campus XVII. Edjames é natural de Bom Jesus da Lapa, onde estão suas raízes por parte de mãe. Tem muita preocupação com os assuntos relacionados a escola, por isso, desenvolve com zelo e dedicação a função de diretor e se relaciona de modo bastante amigável e respeitoso com a comunidade. Filho atencioso do senhor Edízio e de dona Idália (in memoriam) e pai amoroso e dedicado de Évili e Susane.

[92] Djair de Souza é natural de Marolândia, uma comunidade do campo que pertence ao município de Sítio do Mato. É o segundo filho de dona Maria Clara e o único da família que até o momento fez faculdade. Possui graduação em Matemática pela Universidade Federal da Bahia (2014). Assim como Edjames, participou da primeira etapa do curso "Quilombolas dos Ancestrais, aos Atuais e aos Futuros", ambos fizeram essa opção para que outras pessoas do território tivessem a oportunidade de participar. Companheiro fiel de Edjames nas atividades da escola, busca desenvolver da melhor forma possível o seu trabalho. Como pai de Gustavo entrega todo seu amor e carinho através do cuidado e atenção.

coordenador/a pedagógico/a diferencia-se dos demais, pois cabe a ele/a a tarefa principal de “cuidar” dos aspectos pedagógicos da escola, e colocar à disposição do grupo instrumentos e meios que irão favorecer o desempenho do professor e, consequentemente, a vida acadêmica os/as estudantes.

Em 2019, para a Escola Nossa Senhora da Conceição, por questões político-partidárias, foram contratados dois secretários escolares. O primeiro, que desde 2017 é sempre contratado no início do ano letivo e o outro, que começou a prestar serviço à instituição em meados do ano passado (2019). É interessante observar que, apesar de na escola do Bandeira existir dois funcionários na parte técnica-administrativa, percebemos que tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico ficam sobrecarregados com os serviços que deveriam ser designados aos secretários. Na reestruturação do PPP, ao falar da prestação de serviços, o grupo colocou da seguinte forma no diagnóstico:

> Já os serviços desenvolvidos pela secretaria da escola foram caracterizados como regular, pois seria necessária mais agilidade na contratação de funcionários que começam a trabalhar somente no meio do ano e acabam não concluindo o trabalho, por esse motivo, deixam algumas atividades sem desenvolver no tempo certo, mas por conta da existência de uma parceria com a gestão e o coordenador pedagógico, na medida do possível, finaliza os mesmos (PPP – Escola Municipal Nossa da Conceição, p. 32).

Além do motivo indicado no PPP para a não prestação do serviço dos secretários de forma adequada, visualizamos outros aspectos: sua falta de formação e falta de comunicação entre si e entre a gestão, que prefere que a situação permaneça para não se indispor. Essa situação reflete significativamente no trabalho do coordenador pedagógico e, consequentemente, no trabalho pedagógico como um todo, uma vez que esse profissional deixa de realizar as suas atribuições para fazer as atividades do setor técnico-administrativo. Sendo que essa situação também refletiu nas questões colocadas no debate sobre o planejamento das professoras:

> O **planejamento dos/as professores/as** acontece uma vez por semana, sem o acompanhamento do coordenador pedagógico. Existe o acompanhamento de forma parcial, muitas vezes o coordenador está sobrecarregado com muitas atividades a serem realizadas e não consegue acompanhar efetivamente o planejamento junto dos/das professores/as. Somente quando surge alguma dúvida, os/as professores/as vão até esse profissional (PPP – Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, p. 32 - grifos no próprio documento).

Retomando ao que foi apontado sobre o trabalho pedagógico, as professoras disseram que "[...]trabalham na maior parte do tempo individualmente, sem orientação, cada um/a tem sua própria ideia para desenvolver os trabalhos [...]". Sobre esse mesmo assunto, obtivemos um posicionamento diferente na Escola Santa Rita, que como já dissemos, nos dois primeiros anos da gestão da professora Clea, internamente, havia apenas a colaboração das professoras e os/as funcionários/as de apoio. Somente a partir de 2019 que se passou a contar com a presença da professora Maria Aparecida no turno da tarde, como coordenadora pedagógica. Então, vejamos o que as professoras disseram:

> Eu percebo a diferença em termo de auxiliar a gente, vai até Cida, olha, tô precisando disso, buscar conhecimentos com ela, né? (Professora Aline – Escola Municipal Santa Rita).
>
> É bom em termo de orientação, às vezes a gente precisa de alguma coisa e ela sempre tá ali pra nos auxiliar (Professora Sônia – Escola Municipal Santa Rita).
>
> Eu acho bem legal, por que a gente pode tirar as dúvidas diretamente com ela, a gente também podia tirar com Clea, mas devido à correria, uma hora tá aqui, outra hora tá na Lapa, agora, a gente tendo uma pessoa que pode falar diretamente é bem melhor, ajuda bastante (Professora Ingred – Escola Municipal Santa Rita).
>
> Melhorou bastante, sim. tá ajudando muito, né, até no que você acha que tá fazendo certo, aí tendo uma pessoa pra orientar, apesar de que Clea já orientava, mas tendo uma pessoa só para isso é bem melhor (Professora Ana Claudia – Escola Municipal Santa Rita).

Já com relação ao planejamento das professoras, chegou-se à seguinte conclusão:

> Achamos importante que os/as professores/as planejem suas aulas, principalmente sob a orientação da coordenadora pedagógica, esses momentos foram fundamentais para a melhoria do trabalho desses/as profissionais. O auxílio da coordenação favoreceu técnica e pedagogicamente as aulas. Então, o **planejamento dos/as professores/as** acontece uma vez na semana, de modo individual e com o acompanhamento da coordenadora (PPP – Escola Municipal Santa Rita, p. 30 e 31 - grifos no próprio documento).

Dessa forma, a partir desta pesquisa e de nossa experiência enquanto profissional da Educação Básica, temos a convicção de que o desempenho do/a coordenador/a pedagógico/a, junto ao trabalho das professoras e nas questões apontadas

por Libâneo (2013), é fundamental, mas, por enquanto, não vamos apontar em que medida foram sentidas as consequências da sua atuação no cotidiano das duas escolas, faremos isso no próximo tópico.

Ainda falando sobre gestão e organização, chegamos a um ponto muito caro e essencial para as unidades escolares, especialmente as escolas quilombolas - a autonomia. Estamos tocando nesse assunto, primeiro por que em vários momentos perpassou a pesquisa, inclusive, tivemos que adiar encontros pela falta desse elemento nas escolas, em decorrência de ações impositivas da Secretaria Municipal de Educação. E em segundo lugar, pelo fato de que na minha passagem pela referida instituição, tive a percepção de que praticamente não existiram momentos em que se priorizou compartilhar as decisões com as escolas. No ano de 2018, por exemplo, por ocasião da Semana da Consciência Negra, conversando com uma das coordenadoras da SEMED, via *WhatsApp*, sobre a possibilidade de inclusão de uma determinada escola na programação, dirigi a ela a seguinte pergunta: você já viu se as professoras têm interesse em participar? Então, ela respondeu: “Mas quando vem a ordem da SEMED, todos ‘obedecem’” (Grifos da coordenadora).

No entanto, sabemos também que não é bem assim. Não existe, verdadeiramente, uma “obediência”, pois em muitos casos as escolas procuram formas para desviar das apelações. A esse respeito, em uma das rodas de conversa, ouvimos da professora Clea o seguinte:

> E quando a gente vai na secretaria, aí tem a do meio ambiente, que vem com uma proposta pra gente fazer, vai na outra, é outra proposta pra gente fazer, sem querer saber que proposta a gente já tá fazendo. Eles só vem amontoando os projetos deles, mas o que eles dão lá e a gente vê que é bom pra gente, a gente filtra o que vem de lá, o que a gente vê que vai dar certo, que vai trazer melhorias pra gente, a gente filtra e o que a gente vê que não vai dar, a gente abandona, igual teve uma colega que deu doze folhas de frequência de uma vez só e essas frequências seriam as visitas que ela teria que ter feito na escola, e ela não veio dia nenhum no ano, e aí queria que eu imprimisse essas frequências, veio no meu e-mail, queria que os professores assinassem, eu simplesmente não imprimi, não vou gastar o papel, não vou dar esse tanto de folha para os professores assinarem, porque não foi útil pra eles, não teve aprendizado nesse sentido. Então, pra quê? Pra fazer de conta? Então, a gente tem que saber filtrar, não é tudo que vem de lá e a gente vai dizer oba, oba. O que eu acho importante passar pra os professores eu falo: olha, tem esse projeto que veio de lá, bora fazer? (Professora Clea – diretora na Escola Municipal Santa Rita).

Ainda nesse sentido, já no ano de 2020, ao procurarmos outra coordenadora da SEMED para buscarmos informações sobre a proposta curricular do município, esta demonstrou insatisfação pelo fato de nenhuma das escolas pesquisadas terem comunicado a referida instituição sobre a reestruturação dos PPPs. Assim, podemos dizer que a atitude das escolas de permitir a nossa pesquisa sem consultar a SEMED, foi uma forma de colocar em prática a sua autonomia, como é proposto no artigo quinze da LDB/9394. Ademais, o processo de reestruturação foi todo pensado de maneira a priorizar a independência das escolas em suas tomadas de decisões.

E por falar em tomada de decisão, queremos registrar que um dos aspectos da dimensão comunitária, colocado em discussão pelos grupos, foram a participação e a organização dos/as estudantes. Sendo que nas duas escolas há grêmio estudantil, uma proposta da Secretaria Municipal de Educação instituída desde 2018, porém, os dois grupos reconheceram que os/as estudantes não têm atuação efetiva e nem participam das decisões da escola. Desse modo, definiu-se que o grêmio será incluindo nas tomadas de decisões junto à comunidade escolar, além disso, a Escola Santa Rita colocou que todos/as os/as estudantes serão consultados/as na sala de aula sobre as situações e problemas. Assim como na Escola Nossa Senhora da Conceição, acrescentou-se que os/as estudantes serão incentivados/as a contribuir significativamente com o meio social que estão inseridos/as.

Outro aspecto discutido na dimensão comunitária foi o relacionamento com as famílias e a comunidade, que na escola do Bandeira aparentou ser mais constante, talvez por alguns fatores contribuírem para isso: a localização da escola na parte central da comunidade possibilita que as mães, principalmente do turno da manhã, acompanhem seus filhos/as até a escola, também por essa razão, a maioria dos/as estudantes não precisa de transporte. Outro fator é a grande quantidade de mães, pais, avós e avôs matriculados/as nas turmas da EJA. Enquanto que na escola do Santa Rita, essas características se apresentam de modo contrário. Desse modo, colocou-se no PPP dessa escola que essa relação será de parceria, colaboração de ambas as partes, com o desejo de que a instituição valorize a participação da comunidade e demonstre em sua prática cotidiana. Já na Escola Nossa Senhora da Conceição, o desejo é de que o relacionamento seja “sempre aberto para o diálogo, buscando fortalecer cada vez mais a presença da família dentro do processo de ensino e aprendizagem” (PPP da Escola Nossa Senhora da Conceição).

Por fim, a Escola Santa Rita reconhece que através do colegiado escolar a comunidade participa das questões financeiras, no entanto, com relação às outras decisões, a participação ainda precisa melhorar, por isso é que se almeja "uma **gestão** colaborativa, democrática e parceira com todos/as os/as funcionários/as e comunidade, que busca o respeito e comprometimento com a educação, tendo, assim, uma boa relação entre escola e comunidade" (PPP da Escola Santa Rita). O grupo da Nossa Senhora da Conceição concluiu que "a **gestão** tem características democráticas, pois as decisões e sugestões tomadas são sempre compartilhadas com os/as funcionários/as e a comunidade" (PPP da Escola Nossa Senhora da Conceição). No entanto, é evidente que para se ter, de fato, uma gestão democrática, essas escolas precisam se adequar aos documentos legais, enquanto isso não acontece, as consequências são sentidas, ora de forma mais leve, ora de modo mais firme, como vamos perceber nas questões do currículo apresentadas no próximo tópico.

## 5.4 O currículo na/da educação escolar quilombola

Nos processos de reestruturação do projeto político-pedagógico, inicialmente, quando trabalhamos com o marco operativo e depois no trabalho com o diagnóstico, tivemos, como uma das preocupações, que pensar o currículo almejado e como ele se apresentava de fato na realidade. Dessa forma, para isso tivemos como apoio as DCMEEQ que, principalmente nesse quesito, trazem propostas que foram levantadas nas discussões municipais e que serão colocadas ao longo deste item, na medida em que elas foram sendo discutidas nos grupos de estudo e nas rodas de conversa. Desse modo, nosso entendimento é que um currículo desejável para as escolas quilombolas é aquele que seja aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, assim como é posto em um dos princípios das DCMEEQ, que no artigo 36 apresenta a seguinte definição:

> 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.

Nesse sentido, Amilton Santos (2019) diz que as determinações das diretrizes, com relação à construção de um currículo quilombola, têm sempre como objetivo estabelecer uma articulação entre os saberes tradicionais locais e os saberes científicos, em todas as etapas e modalidades da educação escolar quilombola. E que articular os diferentes saberes possibilita a contextualização dos processos de ensino-aprendizagem, de modo contrário ao que na maioria das vezes é colocado pelos currículos hegemônicos, que é apenas a valorização do científico. A fala do professor Gabriel, ao se remeter ao comentário de uma professora sobre a suposta falta de interesse dos/as estudantes em conhecer a sua própria história, ilustra bem essa explanação:

> A questão quilombola aqui dos alunos, acho que eu nem culpo a questão dos alunos, vem uma parte também da própria secretaria de educação, porque quando nós estudávamos aqui, nós como alunos, Fabiana concluiu junto comigo, eu acho que nós nunca estudamos a questão quilombola aqui, que nós somos raiz daqui, estudamos aqui, nós terminamos a oitava série, nós fomos concluir lá na Lapa, lá no São Vicente. E aqui nunca foi abordado pra nós que aqui é quilombola, nós nunca estudamos (Gabriel – morador e professor do Quilombo Bandeira).

Negar o conhecimento de si mesmo nas práticas educacionais de grupos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação escolar, é continuar invisibilizando-os e reforçando desigualdades. Lembro-me que quando cheguei na SEMED, no ano de 2015, minhas colegas, que já estavam há mais de dois anos trabalhando na instituição, desconheciam a maioria das comunidades quilombolas, sempre se referiam assim: a "região quilombola", como se as comunidades quilombolas do município se concentrassem em apenas uma região. Isso nos lembra de Givânia Maria da Silva[93] (2012, p. 73)[94], ao fazer a seguinte indagação: "como respeitar algo que ainda não se conhece e, por isso, é considerado de pouca importância?". A autora diz que essa é uma indagação sem resposta, pois cabe ao Estado, além de identificar, investir no planejamento de ações que possam atender às especificidades das comunidades quilombolas e de outros grupos que preservam suas diferenças como patrimônio cultural. E ainda acrescenta:

[93] Givânia Maria da Silva é quilombola de Conceição das Crioulas. Educadora quilombola, graduada em Letras e especialista em Programação de Ensino e Desenvolvimento Local Sustentável. Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília-UnB (2010-2012) e doutoranda do curso de Sociologia na mesma universidade (2017-2020).

[94] SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de "educação diferenciada" do Território Quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 222 f. Dissertação de (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

> [...] é necessário compreendermos o contexto em que vivem essas populações, e termos a educação como um fator fundamentalmente de mudança e de possibilidade de ascensão social, não apenas aos que já estão inseridos no mundo letrado e que tiveram, ao longo da história, respostas do Estado às suas demandas, mas primordialmente os que ainda não acessaram alguns desses bens (SILVA, 2012, p. 73).

Acreditamos que a escola, com a colaboração do Estado, seja capaz de superar essa demanda, mas para isso é necessário construir um currículo que compreenda as diferenças e as vejam enquanto possibilidades de crescimento, no sentido de coletivamente criar propostas educativas plurais. Sendo que as DCMEEQ, no inciso primeiro do artigo 36, propõem que "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".

Nesse sentido, na primeira roda de conversa, ao fazer a afirmação: "[...] essa questão de tá trabalhando o tema quilombo, eu como professora vejo que a escola não tem muito conhecimento não, principalmente quando fala nessas diretrizes, né? [...]", a professora Cláuvia, além de nos apontar para a necessidade de os grupos conhecerem as DCMEEQ, nos aponta a realidade do currículo da Escola Nossa Senhora da Conceição, pois, durante os grupos de estudo, reconheceu que tanto a organização da matriz curricular quanto o currículo não contemplam a educação escolar quilombola e, desse modo, a temática ainda está sendo trabalhada com pouca frequência. Porém, ao construir o marco operativo, já indicaram o seguinte:

> Ao refletirmos sobre o **currículo**, desejamos que o mesmo seja voltado para a realidade onde a escola está inserida, por meio dos conhecimentos que o/a estudante vivencia no dia a dia, como por exemplo, o tema da oralidade e da ancestralidade, procurando conciliar o conteúdo dos livros didáticos com esses conhecimentos e que tenha a participação da comunidade para sua efetivação (PPP - Escola Nossa Senhora da Conceição, p. 26 – grifos no próprio documento).

Na Escola Santa Rita, por meio do diagnóstico, o grupo apontou que a matriz curricular já vem imposta pela rede municipal, no entanto, o plano de curso é construído pela escola e traz orientações para trabalhar a realidade da comunidade em todos os

componentes, com conteúdos que consideram as especificidades do público atendido. E sobre o currículo, disseram assim:

> [...] é construído pela equipe composta pelos/as professores/as, coordenadora e gestora, considerando as características étnicas da comunidade local e as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, desenvolvemos projetos com atividades voltadas para os saberes tradicionais, como por exemplo, o cultivo e o uso das ervas medicinais, produção de artesanato. Também desenvolvemos atividades na turma da EJA I sobre racismo, África, comidas típicas da comunidade. Trabalhamos com o projeto Expolida, que tem como objetivo valorizar o homem e a mulher do campo/quilombo, são realizadas atividades durante dois meses e culmina com a exposição dos produtos alimentícios e artesanais produzidos na comunidade, e ainda apresentações culturais, como o samba de roda, capoeira e dança afro (PPP – Escola Santa Rita, p. 31 – 32).

No marco operativo, fez a seguinte explanação sobre os anseios do grupo a respeito do trabalho com o currículo: "será a partir dos saberes e da memória da comunidade, e que desenvolva suas práticas contextualizadas nas vivências dos estudantes, de forma que empodere os/as mesmos/as enquanto cidadão/cidadã, enquanto negros/as, tendo como referência a ancestralidade" (PPP – Escola Santa Rita, p. 26).

Bem, como se percebe, as escolas apresentam modos diferentes de organizar o currículo. Então, retomando ao tópico anterior, em que detectamos, através da fala das próprias professoras da Escola Municipal Santa Rita, a importância do acompanhamento da coordenação pedagógica em suas atividades escolares cotidianas, e, por outro lado, a ausência desse acompanhamento nos relatos feitos pelas professoras da Escola Municipal Nossa da Conceição nos leva a supor que, em parte, essa diferença entre as escolas seja explicada nessa configuração, que no caso da segunda escola sai em desvantagem. E para que nosso argumento seja mais compreensível, apresentaremos a seguir falas das professoras no que diz respeito às práticas curriculares do cotidiano das duas escolas:

> [...] a gente já vem trabalhando, por que igual mesmo na Expolida a gente trabalhou essa questão do que cultiva, do que produz, o que criamos, quais são as criações. Então, já vem trabalhando com os alunos, na gincana também, a gente já vem buscando, tanto é que eu tiro até fotos das meninas de cabelo solto, a gente orientou pra que elas não fizessem prancha, *vinhessem* com o cabelo solto, sem pranchar o cabelo. Então, acho que a gente já vem trabalhando aquilo, que eles possam se identificar como quilombo e como eles realmente

> são. Então, acho que trabalhando isso na escola, se torna a escola quilombola, já trabalha a educação quilombola (Tamires – professora e moradora do Quilombo Santa Rita).
>
> Foi o projeto que nós desenvolvemos o ano passado, não foi? Todos os professores com suas disciplinas, orientando desde a Educação Infantil até o ginásio, nós trabalhamos (Aline – professora do Quilombo Santa Rita).
>
> E surtiu efeito, pelo menos na educação Infantil, alguns que não, ela achava que tinha nascido branca e tava daquela cor por causa do sol. Ela falou isso pra gente, aí nós fomos trabalhar a questão da família, o pai, a mãe, o avô, e depois que terminamos o projeto, que ela se reconheceu, ela veio a entender que não era por causa do sol. Estamos trabalhando e estamos alcançando, né? Alguns estão se reconhecendo, e quem não tá, a gente tá conquistando (Ana Cláudia – professora e moradora do Quilombo Santa Rita).
>
> [...] não é tão trabalhado o tema, porque sempre você sabe que todo o ano é essa enrola pra contratar, pra gente vim pra escola, aí as unidades vão se aproximando e tudo isso aí vai deixando só para o mês de novembro, né? Que é a data da Consciência Negra, e aí vai passando. [...] Em relação aos conteúdos mesmo, a gente vai trabalhando aí o que dá, né? Eu mesma, se você me perguntasse se aqui na escola tem trabalhado com um currículo específico, voltado para a questão quilombola, eu não sei, a gente trabalha mais o que a gente vai recebendo, entendeu? (Cláuvia – professora na Escola Santa Rita).
>
> Nós estamos em andamento, como Cláuvia disse. A comunidade tá aí, é quilombola, agora nós estamos nos adaptando e procurando outros métodos pra quebrar essa resistência e trazer a comunidade quilombola pra dentro da escola (Naísla – professora na Escola Nossa Senhora da Conceição).
>
> [...] a gente precisa desse norte, que eu me lembre, a gente nunca teve um estudo assim, até pra gente passar pra nossos alunos, porque assim, ano passado eu fiz aquele curso de professores quilombolas, eu vim entender as necessidades da gente saber como surgiu o quilombo, as propostas que o quilombo traz, até pra passar pra nossos alunos. Tinha aluno aqui que não sabia a sua origem, o que era um quilombo e a gente foi em busca, correu atrás em, um evento que a escola promoveu, um seminário, e, aí, os alunos apresentaram [...] (Virgínia – professora na Escola Nossa Senhora da Conceição).

Como se percebe, as falas das professoras da Santa Rita demonstram que essa escola vem trabalhando por conta própria a educação escolar quilombola cotidianamente. Nas narrativas das professoras, foi mencionado um projeto denominado Expolida, bem explicitado no último trecho do PPP, colocado logo acima. É um projeto que já faz parte do calendário anual da escola. Tive a oportunidade de participar da sua primeira edição, em 2017, primeiro ano de gestão da professora Clea. Outro projeto

mencionado pelas professoras foi uma gincana colaborativa que, segundo Clea, teve como tema: “Aprendendo em família”, por que havia atividade que envolvia as famílias. E, ainda, o projeto “Conhecendo minha história”, que dá início, algumas semanas antes, ao Dia da Consciência Negra. Sobre o trabalho com projetos:

> Então, eu vejo assim, que essa escola aqui, na questão de trabalhar projetos, tem sido cada ano melhor e os professores acham melhor trabalhar com projeto, porque a gente sabe exatamente o que quer daquilo, e nisso a gente passa para o aluno o que espera dele e ele vai trabalhar em cima daquilo que se espera, e fica cada um sabendo o que espera daquilo e, com isso, a gente trabalha melhor (Clea – diretora da Escola Municipal Santa Rita).

Não somente pelas narrativas das professoras que viemos apresentando ao longo deste texto, mas também por nos fazermos presentes na Escola Nossa Senhora da Conceição, mensalmente, durante um ano de pesquisa, podemos dizer que a equipe compreende a importância da educação escolar quilombola, porém, pelos percalços que já foram colocados aqui, não se coloca essa demanda como prioridade. Há tentativas, como o seminário mencionado na fala da professora Virginia, porém ainda é pouco diante da multiplicidade em que está colocado o Território Juá/Bandeira.

Nilma Lino Gomes (2012)[95], ao falar da introdução da Lei nº 10.639/03, não mais como uma disciplina e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico, poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Desse modo, com a perspectiva de que as legislações abrem caminho para uma educação antirracista, as DCMEEQ, do artigo 36 ao 42, trazem de modo específico a questão do currículo nas escolas quilombolas. Entre eles estão os artigos 41 e 42, acrescentados a partir das discussões municipais, os quais foram colocados em debate no processo de reestruturação dos PPPs. Sendo que, no artigo 41, a proposta é de que “nos currículos da educação escolar quilombola deverá constar em todas as séries, obrigatoriamente, componente curricular acerca da história do movimento quilombola do Brasil, da Bahia e da região”. Já no artigo 42, “os currículos devem garantir a inserção de conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares”. Vejamos, então, o que as escolas definiram sobre isso:

[95] GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, pp. 98-109. jan/abr. 2012.

> **[...] o componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região** será trabalhado da Educação Infantil ao 9º ano, uma vez na semana. Sendo que os/as professores/as irão utilizar a metodologia de acordo com a turma. [...] semanalmente serão trabalhados conteúdos relacionados à cultura negra e indígena, em todos os componentes curriculares, de forma que os/as estudantes possam compreender a cultura negra e indígena enquanto patrimônio histórico do país (PPP – Escola Santa Rita, p. 26 e 27).
>
> [...] desejamos que esse componente curricular seja trabalhado por meio de documentários, entrevistas, palestras, pesquisas, livros, brincadeiras, objetos culturais, etc. Além disso, pode ser desenvolvido com atividades coletivas. Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e na EJA, será trabalhado em duas aulas semanais e uma aula por semana na Educação Infantil. [...] a **inserção de conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares**. Sendo assim, para desenvolver esse trabalho, vamos escolher um tema voltado para a cultura negra e indígena que será trabalhado em todos os componentes curriculares durante um mês, e no final de cada unidade, será realizada a socialização dos conteúdos trabalhados (PPP – Escola Nossa Senhora da Conceição – p. 26).

Assim, não resta dúvida, entretanto, de que a escola permanece sendo um espaço fundamental e disputado no âmbito dos movimentos sociais, como instância responsável, tanto por aprendizagens específicas e diferenciadas que não ocorrem em outros locais, quanto pelo aprofundamento ou redirecionamento de outras iniciadas em outras instituições sociais (MEYER, 2005)[96].

Ainda se tratando das DCMEEQ, também foi acrescentado a nível municipal, no artigo 12, mais quatro incisos. Porém, o que interessa para nós aqui nesta discussão é apenas o inciso VIII, que é o que trata da inclusão no currículo das escolas quilombolas a temática da alimentação saudável e enquanto resgate cultural das comunidades. Então, na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, o grupo chegou ao consenso de que irão "[...] trabalhar, semanalmente, durante todo o ano letivo no componente curricular, Meio Ambiente e Práticas Agroecológicas em todas as turmas, buscando desenvolver atividades capazes de envolver toda a comunidade escolar [...]" (PPP – Escola Nossa Senhora da Conceição). O grupo da Escola Santa Rita indicou que "será incluído, semanalmente, nos componentes curriculares, Ciências e Meio Ambiente **[...]** com metodologia por conta dos/as professores/as" (PPP – Escola Santa Rita).

Para fecharmos a discussão em torno do currículo, trazemos duas proposições da Secretaria Municipal de Educação, a primeira – a inclusão da pedagogia histórico-crítica

[96] MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 p. 69-82.

como norteadora da proposta curricular das escolas, e a segunda – o trabalho com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais foram discutidas superficialmente e entendeu-se que será um desafio por que, apesar de compreenderem sinteticamente o que propõem, principalmente a pedagogia histórico-crítica, os dois grupos entenderam que precisam de mais embasamento teórico para definir como essas propostas de fato irão se materializar no cotidiano de seu trabalho pedagógico, uma vez, que a maioria das professoras, por serem contratadas, jamais participaram dessas discussões colocadas na jornada pedagógica desde 2018. Então, uma das ações para melhorar esse aspecto serão as formações continuadas dentro do próprio espaço escolar, e que serão coordenadas pelo/a coordenador/a pedagógico/a, assim como foi definido no PPP.

## 6. ALGUMAS CONSIDERÇÕES

No início deste trabalho, tínhamos a impressão de que o caminho da pesquisa já estava demarcado, engano nosso. Primeiro por que a proposta, além de se apresentar imbuída de muita seriedade, se mostrou aberta e atenta para a escuta, o que deixou os grupos bem à vontade para o diálogo. Segundo por que não se restringiu apenas a uma parte da comunidade escolar, mas a todos/as que tiveram disponibilidade de participar, ou seja, a coletividade se fez presente. Então, à medida que os encontros aconteciam, novas necessidades iam surgindo, exigindo, assim, mais tempo e novas adequações teórico-metodológicas.

Desse modo, tentamos evidenciar neste texto dissertativo de que modo os elementos que compõem a territorialidade das comunidades se fazem presentes no cotidiano dos/as moradores/as, as singularidades de cada comunidade, que mesmo fazendo parte de um mesmo território e com ligações de amizade e consanguinidade bem presentes, se constituem enquanto espaço próprio. Temos por certo que existem ligações ancestrais profundas, as quais foram apontadas pela narrativa dos/as moradores/as, como também pelas pesquisas científicas consultadas, de modo que são essas e outras nuances que os caracterizam enquanto território tradicional, e fazem emergir o sentimento de pertencimento pelo lugar.

Destacamos que o Estado, maior violador dos direitos das comunidades tradicionais, negou aos/as moradores/as do Território Juá/Bandeira, por muito tempo, o acesso à educação escolar, assim como negou para as outras comunidades quilombolas do município. Entretanto, a comunidade foi à luta, por diversas vezes criou estratégias para amenizar a ausência do direito à escolarização, talvez seja por esse motivo que, atualmente, com a aquisição de escolas bem estruturadas, os/as moradores as consideram como uma conquista, e se referem a elas de modo celebrativo. Diante disso, não temos dúvidas de que as escolas se destacam como fortes elementos da identidade local.

Foi possível perceber que a construção das DCMEEQ foi validada por um processo que contemplou a quem interessa de fato: as comunidades quilombolas. Mas, por si só, elas não serão capazes de efetivar a educação escolar quilombola, com isso queremos dizer que o sistema municipal de ensino precisa ouvir atentamente as comunidades, uma vez que são elas que poderão apontar o melhor caminho para alcançar tal objetivo. Nesse sentido, sem a intenção de apresentar receita, mas de

colaborar, podemos dizer que esta pesquisa pode servir como uma possibilidade de trabalho com as DCMEEQ, já que elas foram utilizadas como dispositivo de apoio para a reestruturação dos PPPs.

Outro ponto a ser considerado é que o formato utilizado pelo poder público municipal de Bom Jesus da Lapa, para a contratação das professoras, colabora para a não efetivação da educação escolar quilombola e precariza o trabalho pedagógico, ainda mais por essas profissionais serem excluídas das formações continuadas, seja em razão de não permitirem que elas participem da jornada pedagógica, ou ainda não ofertarem adequadamente espaços formativos ao logo do ano.

Entretanto, foi possível identificar um esforço grandioso, e por vezes um comprometimento político, com relação aos trabalhos pedagógicos. As professoras compreendem a necessidade de incluir no currículo os saberes e os conhecimentos das comunidades, o que às vezes dificulta que esse entendimento se transforme em ação é a falta de formação adequada e a ausência de acompanhamento pedagógico, que nesse sentido pode contribuir para potencializar estereótipos.

Assim, se torna fundamental a presença do/a coordenador/a pedagógico/a, como também a maneira que as escolas constituem a sua organização e gestão. Nesse sentido, é importante que a direção da escola, de modo coletivo e participativo, possa pensar sobre o uso dos recursos, sejam eles materiais, financeiros ou intelectuais, como também coordenar e avaliar o seu funcionamento, com vistas a alcançar os objetivos almejados no projeto político-pedagógico, evidenciados aqui nesta pesquisa como um importante instrumento de gestão, desde que sua construção/reestruturação seja de forma dialogada.

Por fim, chegar à conclusão desta etapa nos deixa cheias de esperança, pois através deste trabalho as escolas, embora em tempos e modos diferentes, demonstraram que é possível, sim, colocar em prática a educação escolar quilombola. Entendemos que essa não é uma tarefa fácil por que, além do saber sistematizado e por alicerçar suas bases em uma concepção eurocentrada, localmente nos deparamos com inúmeras limitações, dentre elas, as colocadas ao logo deste texto. Sendo que as piores talvez sejam a falta de conhecimento e a falta de compromisso político por parte da gestão municipal. Então, nosso desafio é, por meio de trabalhos coletivos, romper com essas estruturas, para que os sujeitos possam falar de si, aprender sobre si, sobre suas raízes e tenham, assim, o direito de construir suas próprias histórias.

## REFERÊNCIAS


ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

BOM JESUS DA LAPA. **Resolução nº 004**, de 20 de dezembro de 2017. Define Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correia. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, jan./dez., p.51-62, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 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. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.040,** de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em 17 de abril de 2014.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: Seminário Nacional Mulher e Literatura, 10; Seminário Internacional Mulher e Literatura, 1,2003, João Pessoa. **Anais eletrônicos**... João Pessoa: UFPB, 2003. Disponível em: http://nossaescrevivencia.blogspot.com/search/label/proseando. Acesso em: 26 de junho de 2020.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: **Representações Performáticas Brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. (org) Marcos Antônio Alexandre, Belo Horizonte, Mazza Edições, 2007, p 16-21.

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

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

FRIZZO, Giovanni. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. **Trabalho necessário**, ano 6, numero 6, 2018. Disponível em:< https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4627>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, pp. 15-50.

GANDIN, Danilo. **Planejamento:** Como Prática Educativa. Disponível em: < http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geped/planejamento/2018/ppg/planejamento_pratica_educativa.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2019.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, pp. 98-109. jan/abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 p. 69-82.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, vol. 36, núm. 2, 2011, pp. 447-463. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057018>. Acesso em: 14 de março de 2020.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educ**., Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014. Disponível em: < https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 17 de março de 2020.

MOURA, C. **Os quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NOGUEIRA, Gabriela Amorim. **"Viver por si", viver pelos seus**: famílias e comunidades de escravos e forros no "Certam de Sima do Sam Francisco" (1730-1790). 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Santo Antônio de Jesus, 2011.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Projeto político de um território negro**: memória, cultura e identidade quilombola em Retiro – Santa Leopoldina – ES. Vitória: Editora Milfontes, 2019.

SANTANA, Napoliana Pereira. **Família e microeconomia escrava no sertão do São Francisco (Urubu-BA, 1840 a 1880)**. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Santo Antônio de Jesus, 2012.

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

SANTOS, Márcia Andrea dos. A constituição da escola quilombola: discursos e fazeres. **Linha mestra**, n.36, p.902-905, set.dez.2018. Disponível em: < http://www.lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/256>. Acesso em: 17 de maio de 2020.

SANTOS, Rosenwerk Estrela. A pobreza e as desigualdades étnico-raciais no Brasil: a questão racial como elemento de expressão da questão social no pós-abolição. **Universidade e sociedade**. Brasília. Ano XXVIII. N. 62. Edição especial. Junho/2018. Disponível em: http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1788321707.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2020.

SANTOS, T. R. **Entre terras e territórios luta na/pela terra, dinâmica e (re) configurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA)**. 2017. 326 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTOS, Valéria Pôrto. **A dinâmica do sistema agroextrativista do quilombo Pau d'Arco e Parateca – Malhada/BA**. Apontamentos para a gestão territorial e a sustentabilidade. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2019.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de "educação diferenciada" do Território Quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 222 f. Dissertação de (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

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.

SPIVAK, Gayatri Chakravony. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995 p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

THIOLLENT, Michel. Notas Para o Debate Sobre Pesquisa-Ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999, pp. 82-103.

TRIPP, D, (Tradução de OLIVEIRA, L.L.). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., p. 443-466, 2005.

**ANEXO 1**

QUESTIONÁRIOS PARA O MARCO SITUACIONAL E FILOSÓFICO

(PROFESSORES/AS)

1) Como vemos e compreendemos o mundo atual? O País/Estado/Cidade onde vivemos?

2) Como vemos e percebemos a nossa comunidade?

3) Quais são os sinais no mundo atual que nos alegram/mobilizam/entristecem/indignam? Por quê?

4) Quais são os principais problemas da humanidade?

5) Que tipo de sociedade queremos construir?

6) Que tipo de ser humano queremos ajudar a formar?

7) Quais são as principais características de uma sociedade justa?

8) O que seria uma comunidade participativa?

9) Que características deve ter a nossa prática pedagógica para ajudar a construir a sociedade que queremos?

10) Que tipo de Projeto Político Pedagógico (PPP) nós deveríamos ter?

(PAIS, MÃES OU RESPONSÁVEIS)

1) Como vemos e compreendemos o mundo atual? O País/Estado/Cidade onde vivemos?

2) Como vemos e percebemos a nossa comunidade?

3) Quais são os sinais no mundo atual que nos alegram/mobilizam/entristecem/indignam? Por quê?

4) Quais são os principais problemas da humanidade?

5) Que tipo de sociedade queremos construir?

6) Que tipo de ser humano queremos que a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição ajude a formar?

7) Quais são as principais características de uma sociedade justa?

8) O que seria uma comunidade participativa?

9) Que características deve ter a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição para ajudar a construir a sociedade que queremos?

10) Que tipo de Projeto Político Pedagógico (PPP) nós deveríamos ter?

(DIRETORA E COORDENADORA)

1) Como vemos e compreendemos o mundo atual? O País/Estado/Cidade onde vivemos?

2) Como vemos e percebemos a nossa comunidade?

3) Quais são os sinais no mundo atual que nos alegram/mobilizam/entristecem/indignam? Por quê?

4) Quais são os principais problemas da humanidade?

5) Que tipo de sociedade queremos construir?

6) Que tipo de ser humano queremos ajudar a formar?

7) Quais são as principais características de uma sociedade justa?

8) O que seria uma comunidade participativa?

9) Que características deve ter a nossa prática gestora para ajudar a construir a sociedade que queremos?

10) Que tipo de Projeto Político Pedagógico (PPP) nós deveríamos ter?

(PROFISSIONAIS DO MAIS EDUCAÇÃO, DE APOIO, MERENDA, PORTARIA...)

1) Como vemos e compreendemos o mundo atual? O País/Estado/Cidade onde vivemos?

2) Como vemos e percebemos a nossa comunidade?

3) Quais são os sinais no mundo atual que nos alegram/mobilizam/entristecem/indignam? Por quê?

4) Quais são os principais problemas da humanidade?

5) Que tipo de sociedade queremos construir?

6) Que tipo de ser humano queremos ajudar a formar?

7) Quais são as principais características de uma sociedade justa?

8) O que seria uma comunidade participativa?

9) Que características deve ter o nosso trabalho para ajudar a construir a sociedade que queremos?

10) Que tipo de Projeto Político Pedagógico (PPP) nós deveríamos ter?

(ESTUDANTES)

1) Como vemos e compreendemos o mundo atual? O País/Estado/Cidade onde vivemos?

2) Como vemos e percebemos a nossa comunidade?

3) Quais são os sinais no mundo atual que nos alegram/mobilizam/entristecem/indignam? Por quê?

4) Quais são os principais problemas da humanidade?

5) Que tipo de sociedade queremos construir?

6) Que tipo de ser humano queremos ser?

7) Quais são as principais características de uma sociedade justa?

8) O que seria uma comunidade participativa?

9) Que características deve ter a nossa escola para nos ajudar a construir a sociedade que queremos?

10) Que tipo de Projeto Político Pedagógico (PPP) nós deveríamos ter?

**ANEXO 2**
QUESTIONÁRIO MARCO OPERATIVO

A) DIMENSÃO PEDAGÓGICA

1. Como desejamos o processo de planejamento?
2. Como desejamos o currículo?
3. Como desejamos o processo de ensino e aprendizagem?
4. Como desejamos a relação professor-estudante?
5. Como desejamos a avaliação?
6. O que deve ser feito para trabalhar a indisciplina?
7. Como devem ser desenvolvidos os projetos de leitura e matemática?
8. Como desejamos a relação entre os componentes curriculares e suas/seus respectivas/os professoras/es?
9. As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (DCMEEQ) recomendam o componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região. Então, como desejamos que esse componente deve ser trabalhado (quantas aulas semanais, turmas trabalhadas, recursos e metodologias utilizadas)?
10. As DCMEEQ também sugerem que os currículos devem garantir a inserção de conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares. Sendo assim, como devem ser inseridos os conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares (semanalmente, de acordo com os conteúdos da base comum curricular ou não)?
11. Como devem ser desenvolvidos os projetos que tratam da história e da cultura africana e afro-brasileira (de quanto em quanto tempo, qual a duração, quando pode ser a culminância)?
12. Como deve ser a formação de professores/as (interna e externa)?
13. Quais intervenções serão aplicadas para evasão e reprovação?
14. Como desejamos incluir no currículo a temática da alimentação saudável e enquanto resgate cultural das comunidades quilombolas (por meio de uma disciplina, com a participação dos/as próprios/as moradores/as e lideranças locais, mensalmente, semanalmente)?

B) DIMENSÃO COMUNITÁRIA

15. Como desejamos o relacionamento com as famílias?
16. Como desejamos o relacionamento com a comunidade?
17. Como desejamos a participação e organização dos/as estudantes?
18. Como desejamos as atividades esportivas e culturais?

C) DIMENSÃO ADMINISTRATIVA

19. Como desejamos a gestão (direção e coordenação pedagógica)?
20. Como desejamos os serviços (secretaria, limpeza, merenda, etc.)?
21. Como desejamos as formas de participação dos/as funcionários/as nas tomadas de decisão?
22. Como desejamos as condições de trabalho (para todas/os as/os funcionárias/os)?

**ANEXO 3**

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Que características -sociais (formas de organização, religiosidade, diversão), econômicas (formas de produção e subsistências), culturais (crenças, mitos, manifestações, festividades)- têm a comunidade e o público a que a escola atende?

2. Como se apresenta à realidade da escola hoje (estrutura física, organização pedagógica, transporte, quadro de funcionários/as)?

3. Que características têm a sua gestão (É democrática, como se dá a participação da comunidade, dos/as funcionários/as, qual é a participação do grêmio estudantil)?

4. Como estão as relações interpessoais no interior da escola (há solidariedade e respeito)?

5. Como acontece o planejamento (existe acompanhamento da coordenação pedagógica)?

6. Que características têm o trabalho pedagógico desenvolvido?

7. Como está à aprendizagem dos/as estudantes?

8. Como se apresentam os resultados da aprendizagem?

9. Que processos e instrumentos de avaliação são utilizados (acontece de forma processual e contínua)?

10. Como está organizada a matriz curricular (as propostas dos componentes curriculares contemplam a realidade da escola)?

11. Como acontece a formação de professores/as (interna e externa)?

12. Como está o currículo (contempla a educação escolar quilombola)?

13. Como estão as condições de trabalho (para todas/os as/os funcionárias/os)?

14. Como estão os serviços (secretaria, limpeza, merenda, etc.)?

15. De que forma é trabalhada a indisciplina?

16. Como são trabalhados os projetos de leitura e matemática?

**ANEXO 4**
PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

**PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA**
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO**

# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

## Uma construção coletiva como possibilidade de efetivação da educação escolar quilombola

**QUILOMBO BANDEIRA**
**2020**

# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

## Uma construção coletiva como possibilidade de efetivação da educação escolar quilombola

Instrumento orientador das ações pedagógicas da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, construído com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

**QUILOMBO BANDEIRA**

**2020**

# EQUIPE DE REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM 2019/2020

**VALDIMIRO RIBEIRO DOS SANTOS SILVA**
Coordenador da Associação do Território Juá/Bandeira

**EDJAMES DE OLIVEIRA FERREIRA**
Gestor

**DJAIR DE SOUZA**
Coordenador Pedagógico

**CARLENE RAMOS LANDIM**
Mãe de estudantes / Funcionária

**CLÁUVIA ROSANA INÁCIO FERREIRA**
Professora

**DIÊGO EMERSON DOS SANTOS FRANÇA**
Pai de estudante / Secretário

**DIELE DA SILVA ROCHA**
Mãe de estudante / Mediadora do Novo Mais Educação

**FABIANA FERREIRA GOMES**
Professora

**GABRIEL SANTOS SILVA**
Pai de estudante / Professor

**GENECI RODRIGUES GOMES**
Professora

**GILDÁSIO FERREIRA DOS SANTOS**
Pai de estudantes / Funcionário

**GILIARDE DA CONCEIÇÃO GOMES**
Secretário

**IVONE RODRIGUES DOS SANTOS**
Professora

**JÚLIA RAVENA DE SOUZA SANTOS**
Representante do Grêmio Estudantil

**LAIANE FERREIRA DOS SANTOS**
Mãe de estudante

**LAIANE PEREIRA RAMOS**
Mãe de estudante

**MARICÉLIA DE SOUZA SANTOS**
Membro da diretoria da Associação do Território Juá/Bandeira / Mãe de estudantes / Professora

**MICHELLE OLIVEIRA DE MATOS**
Colaboradora

**NÁISLA MACEDO COSTA**
Professora

**PATRÍCIA RAMOS DE ALMEIDA**
Professora

**ROBERTA PEREIRA DOS SANTOS**
Representante do Grêmio Estudantil

**SEBASTIÃO PEREIRA DA SILVA**
Funcionário

**SIANY MEIRA FERREIRA**
Mãe de estudantes / Funcionária

**VIRGINIA FIUZA DOS SANTOS**
Professora

*Construir o projeto político-pedagógico da escola é fundamental, porém não administrá-lo adequadamente não leva a lugar algum. Fatalmente, a escola não atingirá os seus objetivos de forma ótima, com a qualidade que dela esperam os seus alunos, pais, comunidade e sociedade de forma geral.*

*Geraldo Antônio Betini*

## Sumário

APRESENTAÇÃO ..... 135
1. HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ..... 138
2. OBJETIVOS ..... 144
3. PROPOSTA CURRICULAR ..... 145
4. MARCO REFERENCIAL ..... 148
4.1 Marco situacional ..... 148
4.2 Marco filosófico ..... 150
4.3 Marco operativo ..... 151
5. DIAGNÓSTICO ..... 158
6. PROGRAMAÇÃO ..... 163
6.1 Objetivos Estratégicos, Estratégias e Metas ..... 163
6.2 Planos de ação ..... 169
7. AVALIAÇÃO ..... 1801
REFERÊNCIAS ..... 181

## APRESENTAÇÃO

O projeto político pedagógico (PPP) de uma unidade escolar é o instrumento teórico metodológico, norteador das relações da escola com a comunidade onde está inserida, aponta o que vai fazer, porque vai fazer, para que vai fazer, para quem vai fazer e como vai fazer. Segundo Betini (2005, p.38)[97], "o projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas".

Embora se configure enquanto exigência normativa, apresentada pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o projeto político pedagógico se caracteriza primeiro como um instrumento ideológico, político, que aponta, principalmente, a gestão dos resultados de aprendizagem, por meio da emissão, da organização e acompanhamento de todo o contexto escolar. Nesse caso, "o fundamento aqui adotado em relação ao projeto político pedagógico assume a perspectiva emancipatória e antirracista e foge da ideia de que seja um instrumento meramente burocrático" (BRASIL, 2006, p. 92)[98].

Sendo assim, ao reestruturarmos o projeto político pedagógico da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, tivemos como documento orientador as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (DCMEEQ), que foram construídas coletivamente por representantes das comunidades quilombolas de Bom Jesus da Lapa no segundo semestre de 2017 e tem como objetivo orientar o Sistema Municipal de Ensino no trato com as questões da educação escolar quilombola em todos os seus aspectos.

Dessa forma, as DCMEEQ no artigo 30, aborda que "o projeto político pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social". E no inciso 1º, do artigo 31, diz que a construção do documento "deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território".

---

[97] BETINI, Geraldo Antônio. A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. **EDUC@ação**. Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

[98] BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

Com essa perspectiva, a reestruturação do PPP da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição se deu em várias etapas: a primeira delas foi a de preparação que consistiu em rodas de conversa com todos os segmentos da comunidade escolar em momentos distintos. Todas as rodas tiveram como objetivo geral apresentar a proposta e mobilizar o grupo para o trabalho. Porém, por conta do público para cada uma utilizamos estratégias diferentes. Sendo assim, iniciamos a conversa com as professores/as, coordenação pedagógica e gestão motivados/as pelos seguintes questionamentos: o que se espera de uma escola quilombola? Em que ela difere das demais escolas? É apenas sua localização geográfica? O que é ser um/a professor/a quilombola? Que perfil de estudante se pretende formar?

A segunda roda de conversa foi com a gestão, coordenador pedagógico, professores/as, pais, mães, profissionais de apoio (secretário, porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais) e representantes da comunidade. Nessa roda cada pessoa falou sobre suas experiências na escola dentro da comunidade. Desse modo, por meio da memória do grupo fizemos uma retrospectiva da história da educação escolar no Quilombo Bandeira.

Na terceira roda tivemos como público os/as estudantes e foi motivada pela temática "a escola que temos e a escola que queremos". Com os/as estudantes houve a necessidade de termos cinco rodas de conversa divididas da seguinte forma: a primeira Educação de Jovens e Adultos, a segunda Educação Infantil, a terceira 1º, 2º e 3º anos, a quarta 4º e 5º anos e a quinta com os anos finais do Ensino Fundamental.

Em seguida, partimos para a segunda etapa que foi composta de sete grupos de estudo, que tinham duração de duas horas, com exceção de um que durou quatro horas. Participaram desses encontros as representações de cada segmento escolar e representantes da comunidade com o intuito de construirmos de fato cada dimensão do PPP, (marco referencial, diagnóstico e programação) que se deu por meio de trabalhos em grupos (trios ou duplas) e em plenária. Os grupos de estudos foram embasados teoricamente pelas DCMEEQ, VEIGA (1998) e VASCONCELLOS (2002).

Ainda fez parte da segunda etapa, um questionário que foi respondido individualmente por 25 pessoas da comunidade escolar e tinha como intenção identificar o viés político (visão de sociedade e de ser humano que queremos formar) e o viés pedagógico (ações educativas sobre as características que deve ter a instituição planejada), que serviram para o marco referencial, principalmente para o marco situacional e filosófico.

A terceira etapa foi a sistematização, ou seja, a escrita do PPP que teve como responsáveis o gestor, o coordenador pedagógico e a colaboradora. Para essa fase foi necessário retomarmos as duas primeiras etapas, tanto por meio da escuta dos áudios gravados nos encontros, quanto das partes escritas, como as nossas observações, os questionários individuais e coletivos.

Podemos dizer então, que ao reestruturarmos o nosso projeto político pedagógico levamos em conta a participação efetiva da comunidade escolar e de representantes do território. Assim como propõe as DCMEEQ, consideramos importante ressaltar a realidade que contorna a escola em seus aspectos sociais, econômicos e culturais, bem como dar visibilidade a historicidade da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição e o forte valor histórico-cultural que ela ocupa na vida dos cidadãos e cidadãs, não somente da comunidade Bandeira, mas de todo território quilombola.

Este documento está dividido em sete tópicos. O primeiro diz respeito ao histórico e organização da escola, trazemos brevemente a formação histórica da comunidade, a história da educação escolar e como a escola está estruturada atualmente. O segundo tópico refere-se aos objetivos, geral e específicos, que apontam para o que propõe o PPP. Já o terceiro traz a proposta curricular com uma breve contextualização da pedagogia histórico-crítica e a justificativa pela escolha dessa concepção.

Dando continuidade, no quarto tópico está o marco referencial, apresentamos nossas percepções sobre a realidade, nossa visão do ideal de sociedade e de ser humano. Expressamos também como desejamos nosso trabalho pedagógico. O quinto tópico é a reflexão sobre as necessidades e possibilidades a partir da realidade, ou seja, trazemos o diagnóstico da instituição. No sexto tópico contem os objetivos estratégicos, as estratégias e as metas apontando de que forma vamos alcançar o que programamos em cada plano de ação. Por fim, o sétimo tópico, que expõe como vamos proceder para avaliar o nosso projeto.

## 1. HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

O Quilombo Bandeira, onde a escola está inserida, situa-se no Território Juá/Bandeira, na zona rural do município de Bom Jesus da Lapa – BA, na Microrregião do Rio São Francisco, distanciando-se cerca de 780 km da capital do estado e 60 km da sede do município. Possui aproximadamente 620 moradores e 163 famílias. Sendo oficialmente certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP) como remanescente de quilombo, em 2004. Além do Bandeira o território é formado por mais cinco comunidades: Juá, Santa Rita, Campo Grande I e II e Caldeirão, com quase 450 famílias, em uma área que totaliza 20 mil hectares.

As pesquisas[99] apontam que o território quilombola de Juá/Bandeira era uma antiga fazenda de gado denominada Fazenda Curralinho, originária de antigos currais da propriedade, pertencente à família Guedes de Brito em 1832. Em 1837, por meio de compra passou para o Coronel Antônio Souza Espínola, coronel da Guarda Nacional, rico fazendeiro e minerador na região da Chapada Diamantina, ficando sob seu domínio até 1878, quando Francisco Teixeira Araújo (sobrinho), neto da Família Teixeira-Espínola adquiriu a fazenda através de herança. Observa-se que essa família permaneceu com as terras até 1980.

Em 1980, as terras foram vendidas para a Terrabrás Agropecuária e em 1990, a Fazenda foi desmembrada em Campo Grande I e II e vendida à Agropecuária Santa Rita LTDA. Foi nesse período que acirrou o conflito entre o fazendeiro e os empregados, já que os novos donos começaram a impor novas formas de organização na fazenda, como por exemplo, obrigar os moradores da área se sequeiro a irem para a beira do rio ou ainda impedi-los de usufruir dos recursos naturais.

Foi também nessa época que os moradores iniciaram novas formas de organização e busca de estratégias de resistência e luta pelo território. Sendo assim, em 1995, foi fundada a primeira associação e com o apoio de entidades e organizações, como é o caso da igreja católica, representada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelo Padre Rosivaldo Motta. Outras organizações também estiveram presentes, como o

[99] Sobre isso ver: SANTANA, Napoliana Pereira. **Família e Microeconomia escrava no sertão do São Francisco (Urubu-BA, 1840 a 1880)**. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Santo Antônio de Jesus, 2012. E também: SANTOS, T. R. **Entre terras e territórios luta na/pela terra, dinâmica e (re) configurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA)**. 326 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

Sindicato dos/as Trabalhadores/as Rurais e o Movimento dos Trabalhadores Assentados, Acampados e Quilombolas que foram orientando o grupo sobre as decisões necessárias naquele momento.

E foi com essa organização que em 2000, após 15 anos de conflitos, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), desapropriou a fazenda e no ano de 2004 o presidente da Fundação Cultural Palmares expediu a certidão de auto reconhecimento. Atualmente, o maior anseio do Território Juá/Bandeira é a conquista do título definitivo de suas terras, já que foram feitos todos os estudos e etapas necessárias.

A luta pela educação escolar também fez parte da trajetória da localidade, pois ainda em 1954, por meio da iniciativa dos próprios moradores, a comunidade Bandeira iniciou seus trabalhos. Importante momento, pois até então poucas pessoas tinham tido a oportunidade de estudar, já que para isso teriam que ir para a cidade de Bom Jesus da Lapa ou outra cidade vizinha, como é o caso de dona Odelina, que aprendeu a ler e escrever no município de Paratinga e aos vinte e sete anos de idade foi à primeira professora do lugar.

Dona Odelina, foi contratada pela prefeitura de Bom Jesus da Lapa. Inicialmente as aulas eram realizadas às sombras da árvore do tamarindeiro, depois na casa de farinha, em seguida na casa da professora e por último em uma casa de taipa construída pela prefeitura. Nessa época uma das dificuldades era manter os/as estudantes na escola, uma vez que tinham que ajudar a família nos afazeres da roça e na lida com o gado e pesca. A maioria dos estudantes era do sexo masculino, pois havia o receio dos pais que as mulheres aprendessem a escrever cartas para pretendentes. Além disso, o desinteresse e desprestígio do saber escolar, que até então era negado, não permitiu que a maior parte dos/as moradores/as tivesse acesso à educação formal (SANTOS, 2017).

Outras pessoas prestaram serviços para a educação da comunidade como às senhoras Maria do Rosário, Terezinha, Ana Josina, Jovita, Maria Antônia, Luzia Enely, Maria Aparecida, Vandira, Dilma, Rosineide, Ivone e os senhores Milton Galvão e Albertino de Justina, dentre estes/as havia professores/as particulares, como dona Jovita, que em 1961, recebeu o convite da senhora Legária para alfabetizar seus filhos de forma voluntária e em seguida alfabetizou alguns adultos com o objetivo de “prepará-los” para votar.

Depois de um tempo as aulas eram realizadas na residência do senhor Valter Gomes, alugada pela prefeitura. Em meados de 1990, foi construída uma sala de aula, sendo nomeada de Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, em homenagem a

festividade de Nossa Senhora da Conceição, que tradicionalmente acontece na comunidade, no dia 13 de dezembro.

A instituição está amparada pelo CNPJ: 01.927.435/0001-49, reconhecida pelo Ministério da Educação – MEC, com o código: 29043352. Porém, a cada ano surgia uma nova série, então, para garantir que os/as estudantes ficassem no quilombo, a estratégia foi ocupar outros espaços, como a igreja, o posto de saúde e uma casa onde uma de suas dependências era utilizada como sala de aula e o restante como residência para os/as professores/as, que eram todos de Bom Jesus da Lapa.

Dentre as professoras que vinham da cidade, estava a Professora Ilka Ferreira Torres que marcou significativamente a história da comunidade e hoje é lembrada com carinho. Nas palavras dos/as moradores/as, depois que a referida professora chegou na comunidade, a escola cresceu, não somente em estrutura física, como também na qualidade do ensino.

No ano 2000, construiu mais duas salas de aula, uma cozinha pequena, dois banheiros e um pequeno alojamento para os/as professores/as. Em 2015 foi construída mais uma sala de aula destinada ao funcionamento das oficinas do Programa Mais Educação. No ano passado (2019), foram acrescentadas 2 salas de aula, um pátio coberto e a cozinha foi ampliada. Nesse caso, a escola possui seis salas de aula com aproximadamente 52 m² cada.

Os/as 213 estudantes foram divididos nas modalidades da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos (EJA), anos iniciais e finais. A Nossa Senhora da Conceição, em 2018, recebeu 47 estudantes que vieram do Quilombo Juá, pois a escola dessa comunidade foi fechada pela prefeitura municipal. Em junho de 2019, implantou-se o Alfabetiza Lapa, um programa da Secretaria Municipal de Educação, que tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola e atender aqueles/as que por algum motivo deixaram de frequentar por muito tempo o espaço escolar[100].

As turmas foram divididas nos turnos matutino, vespertino e noturno da seguinte forma:

| MATUTINO | VESPERTINO | NOTURNO |
|---|---|---|
| • Creche<br>• 1° e 2° período (multisseriada) | • 4° ano<br>• 5° ano<br>• 6° ano e 7° ano | • EJA 1º ano – Alfabetiza Lapa<br>• EJA – (1° ao 5° |

[100] Informação da Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa.

| | | |
|---|---|---|
| • 1° e 2° anos (multisseriada)<br>• 3° ano | (multisseriada)<br>• 8° ano e 9° ano (multisseriada) | ano – Alfabetiza Lapa)<br>• EJA anos finais (6º ao 9º ano) |

Outro programa que recebemos no ano de 2019 foi o Novo Mais Educação, uma estratégia do Ministério da Educação que teve como finalidade melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola[101]. Além do acompanhamento pedagógico foram desenvolvidas as oficinas: capoeira, futsal, educação patrimonial e dança. Esse trabalho[102] foi desenvolvido por 4 mediadores e 6 facilitadores com a seguinte organização:

| **Turmas do 3° ao 9° anos** |
|---|
| <u>Terça-feira</u><br>Mediadoras: Jucimária Soares da Silva e Clarisse Ferreira da Mata com atendimento pedagógico em Língua Portuguesa;<br>Mediadora Diele da Silva Rocha e mediador Oséias dos Santos Ramos Gomes com atendimento pedagógico em Matemática;<br>Facilitadora: Jussinéia da Silva Gomes com o futsal;<br>Facilitadora: Ednéia de Jesus Vaz com atendimento em futsal;<br>Facilitadora: Marinete Pinto Santos com atendimento em Educação Patrimonial. |
| <u>Quarta-feira</u><br>Mediadoras: Jucimária Soares da Silva e Clarisse Ferreira da Mata com atendimento pedagógico em Língua Portuguesa;<br>Mediadora Diele da Silva Rocha e mediador Oséias dos Santos Ramos Gomes com atendimento pedagógico em Matemática;<br>Facilitadora: Jussinéia da Silva Gomes com o futsal;<br>Facilitadora: Larissa Barbosa dos Santos com oficina de dança. |

[101] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

[102] Os recursos do programa Novo Mais Educação são estipulados para duração de oito meses divididos em duas parcelas, porém foram trabalhados apenas quatro meses, referente a primeira parcela, o que correspondeu de 20 de maio a 20 de setembro. Os trabalhos foram paralisados, porque o Governo Federal ainda não liberou a segunda parcela.

Quinta-feira

Mediadoras: Jucimária Soares da Silva e Clarisse Ferreira da Mata com atendimento pedagógico em Língua Portuguesa;

Mediadora Diele da Silva Rocha e mediador Oséias dos Santos Ramos Gomes com atendimento pedagógico em Matemática;

Facilitador: Júlio dos Santos Lopes com oficina de capoeira;

Facilitadora: Marinete Pinto Santos com atendimento em Educação Patrimonial.

O quadro de funcionários/as da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição conta com 17 profissionais, sob a direção de Edjames de Oliveira Ferreira, que tem graduação em Matemática e está nessa função desde 2014, quando a professora Ilka, que era diretora na época, com a aprovação da comunidade, o convidou. Sendo que, Edjames já fazia parte do grupo como professor desde o ano de 2008, assim como Djair de Souza, que também tem graduação em Matemática e na mesma ocasião recebeu o convite para exercer a função de coordenador pedagógico, permanecendo até os dias atuais.

A escola tem 8 professoras e 1 professor, desses/as 5 são da comunidade e 4 moram em Bom Jesus da Lapa e todos/as são contratados/as temporariamente pela prefeitura municipal.

| PROFESSOR/A | FORMAÇÃO | TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA |
|---|---|---|
| Cláuvia Rosana Inácio Ferreira | Cursando Pedagogia | 10 anos |
| Fabiana Ferreira Gomes | Pedagogia | 2 anos |
| Gabriel Santos Silva | Cursando Matemática | 6 anos |
| Geneci Rodrigues Gomes | Pedagogia | 6 anos |
| Ivone Rodrigues dos Santos | Letras | 10 anos |
| Maricélia de Souza Santos | Cursando Pedagogia | 3 meses |
| Naísla Macedo Costa | Cursando Pedagogia | 7 anos |
| Patrícia Ramos de Almeida | Ensino Médio | 2 anos |
| Virgínia Fiuza dos Santos | Pedagogia | 3 anos |

Ainda fazem parte do quadro de funcionários 6 pessoas que são da própria comunidade e desenvolvem as funções de secretário, auxiliar de serviços gerais e porteiro.

| NOME | FUNÇÃO | TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA |
|---|---|---|
| Carlene Ramos Landim | Auxiliar de serviços gerais | 11 anos |
| Diego Emerson dos Santos França | Secretário | 3 anos |
| Gildásio Ferreira dos Santos | Porteiro | 2 anos |
| Giliarde da Conceição Gomes | Secretário | 1 ano |
| Sebastião Pereira da Silva | Porteiro | 18 anos |
| Siany da Silva Meira | Auxiliar de serviços gerais | 11 anos |

## 2. OBJETIVOS

### Objetivo Geral

- Orientar as ações pedagógicas, administrativas e comunitárias da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, delineando concepções e normas que auxilie para um bom funcionamento, a fim de colaborar com a implementação de novas práticas educacionais, reconstruindo-as coletivamente e fundamentando-se nas relações étnico-raciais e na educação quilombola a partir das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola.

### Objetivos Específicos

- Articular ações que efetive o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local;
- Favorecer aos/as estudantes a participação nos momentos de tomadas de decisões;
- Propor as famílias uma participação mais efetiva nas atividades realizadas na escola e no desenvolvimento da aprendizagem dos/as seus filhos/as;
- Promover a participação da comunidade na gestão da escola;
- Melhorar a prática pedagógica, a fim de viabilizar o trabalho das/os professores/as que consequentemente vai obter melhores resultados no ensino e na aprendizagem;
- Fomentar dentro do espaço escolar momentos de formação continuada dos/as professores/as com vistas a ampliação dos conhecimentos relacionados as questões pedagógicas com ênfase nas temáticas étnico-raciais e da educação escolar quilombola;
- Propor políticas públicas educacionais respaldadas na lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola;
- Provocar discussões sobre cidadania com destaque aos direitos e deveres dos/as quilombolas;
- Programar as possíveis mudanças que devem acontecer no espaço escolar de modo a efetivar o compromisso com as relações étnico-raciais.

## 3. PROPOSTA CURRICULAR

No marco referencial, mas especificamente, no marco filosófico apontamos que queremos construir uma sociedade justa baseada na ética, democracia, solidariedade, respeito, direitos e deveres iguais para todos/as, livre do preconceito, do racismo, da discriminação, onde as pessoas possam viver em união, colaborando com a felicidade dos/as demais. Queremos ajudar a formar seres humanos com caráter, participativos, conscientes do seu papel de cidadãos e cidadãs no mundo e que sejam capazes de buscar seus ideais reconhecendo os seus limites e o do/a outro/a.

Nossa intenção é proporcionar aos/as estudantes uma educação que seja capaz de questionar a realidade, as condições alienantes que nos são impostas pela estrutura capitalista. Feito isso, estaremos atendendo aos princípios da educação escolar quilombola, especialmente os incisos XVI e XVII, do artigo 7º: "o trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola" e a "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 solidária por elas construídas".

A partir dessas considerações, queremos dizer que escolhemos a pedagogia histórico-crítica para embasar nossa proposta curricular por dois motivos: primeiro, porque a rede municipal de ensino, desde a Jornada Pedagógica de 2018 e especificamente na de 2019, vem apresentando para as escolas essa concepção enquanto norteadora de sua proposta pedagógica e em segundo lugar, porque o ideal de sociedade e de ser humano que queremos formar aproxima do pensamento dessa corrente pedagógica. Além disso, como diz Gama[103] (2015, p. 20):

> [...] identificamos nas elaborações da pedagogia histórico-crítica elementos fundamentais não apenas para tecer a crítica ao projeto educacional burguês, mas, sobretudo, para fazer proposições que indicam possibilidades para enfrentá-lo nas condições históricas atuais.

A pedagogia histórico-crítica surge na década de 1970, a partir dos estudos de Demerval Saviani "para responder a um problema concreto – superar tanto o poder ilusório da educação burguesa, quanto a impotência das análises críticas à educação

[103] GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

burguesa" (GAMA, 2015, p. 46). Essa tendência se situa em um movimento pedagógico como resposta as pedagogias não críticas (Tradicional, Escola nova e Tecnicista) e as pedagogias crítico-reprodutivista (Escola como Aparelho Ideológico do Estado, Teoria da Reprodução e a Escola Dualista).

Na pedagogia histórico-crítica a educação é colocada como instrumento de transformação social, sendo possível por meio da socialização do conhecimento científico entre as classes dominadas pela desigualdade perversa do capital. Nesse sentido, a educação para Saviani é caracterizada como símbolo de luta. "Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletário" (SAVIANI, 2013 apud BATILANI; GASPARIN, 2015, p. 4)[104].

A tendência em questão se situa no campo das teorias educacionais críticas, de base teórica materialista histórica dialética. Segundo Gomide (2014)[105], enquanto enfoque metodológico, essa teoria busca entender o modo humano de produção social da existência vinculando-se, portanto, a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte do pressuposto que o universo e tudo o que nele há tem existência material, concreta, e pode ser racionalmente conhecido. E esse conhecimento que é produzido pelo sujeito, reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência mediata das coisas e atingir a sua essência.

No âmbito do currículo, a obra de Demerval Saviani aponta possibilidades reais para pensá-lo a luz da pedagogia histórico-crítica, como uma concepção de formação humana na perspectiva de superar o capitalismo. Para este autor, currículo é o conjunto das atividades essenciais desenvolvidas pela escola, são aquelas que não podem deixar de desenvolver. Sendo assim, o procedimento para escolha do conhecimento a ser agrupado ao currículo não pode acontecer de modo eventual, mas de acordo o que é necessário para o ser humano conhecer e enfrentar as dificuldades que a realidade apresenta (GAMA, 2015).

---

[104]BATILANI, Italo; GASPARIN, João Luiz. Pedagogia histórico-crítica: a função social da educação escolar. **Seminário de pesquisa PPE**. Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_02/37.pdf. Acesso em: 31 de dezembro de 2019.

[105]GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Anais da xii jornada do histedbr**. Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_86_1410820241.pdf. Acesso em: 31 de dezembro de 2019.

De acordo com Malanchen (2014 apud GAMA, 2017, p. 522), “a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos “científicos, filosóficos e artísticos”, devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado”. Com base nisso, três princípios curriculares são fundamentais para a seleção dos conteúdos de ensino: relevância social do conteúdo, adequação às possibilidades sócio cognitivas do aluno e objetividade e enfoque científico do conhecimento. O destaque a esses três se deve ao fato de que eles relacionam intrinsicamente entre si e com os princípios metodológicos que tratam do conhecimento.

Feita essa rápida apresentação, queremos dizer que a pedagogia histórico-crítica aproxima sim do ideal de ser humano e de sociedade que queremos ajudar a construir. No entanto, ao trabalharmos o currículo á luz dessa concepção, não podemos deixar de considerar que será um desafio para a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, seja pela complexidade teórica que a mesma apresenta, seja pela própria realidade da escola. Além disso, como diz Pasqualini, 2010, p.201, “[...] a natureza dessa prática social, em se assumindo como produto almejado o desenvolvimento da criança em suas máximas possibilidades, exige do seu agente uma sólida formação teórica”.

## 4. MARCO REFERENCIAL

Nesse item apresentaremos nossas percepções sobre a realidade, nossa visão do ideal de sociedade e de ser humano. Expressaremos também o sentido do nosso trabalho pedagógico e quais são as expectativas para a concretização dos anseios e utopias.

### 4.1 Marco situacional

Nos últimos tempos o mundo tem passado por grandes transformações decorrentes da globalização. Em cada sociedade os impactos são sentidos de maneiras diferenciadas, seja na economia, na cultura ou na política. Ao mesmo tempo em que estamos conectados e se prega a necessidade de diminuir as fronteiras no que diz respeito às tradições culturais, legislações e instituições nacionais, a globalização favorece o surgimento de novas identidades e novas configurações: relações superficiais, fragmentações e homogeneização são características recorrentes e fazem parte de um mesmo processo. Em nosso país temos sentido esses impactos, assim como em todos os outros que fazem parte do sistema capitalista mundial.

Na nova realidade em que estamos inseridos/as, as distâncias são encurtadas pelas redes sociais, informações são repassadas muito rapidamente e em tempo real. "Desenvolve-se a uma velocidade verdadeiramente vertiginosa as possibilidades de acesso à informação por via informática e reconhece-se o poder de quem é detentor da informação" (ALARCÃO, 2001, p. 9)[106]. Sendo assim, na nossa percepção, as transformações sociais aumentam ainda mais as desigualdades. Há uma grande necessidade de crescimento econômico, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento, não para todos/as, mas para uma pequena parcela da sociedade que a todo custo quer aumentar o seu poder aquisitivo, ocasionando assim uma má distribuição de renda.

Essa configuração traz reflexos bastante sérios e que nos deixa muito entristecidos/as, pois presenciamos o desemprego, a violência, a corrupção e a falta de ética, principalmente, por parte dos nossos governantes, gerando assim uma sociedade em crise, que em muitos casos incentiva a falta de solidariedade e o individualismo. Porém, nos alegra perceber que os seres humanos tem a capacidade de inventar coisas

[106] ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. In: ALARCÃO, Isabel (org). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

para melhorar a qualidade de vida da população, bem como a capacidade de se organizar e lutar em prol dos direitos que lhes são fundamentais.

Nesse sentido, nas duas últimas décadas temos tido algumas conquistas, especialmente no que diz respeito à educação para relações étnico-raciais, a mais importante foi à lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros em todos os estabelecimentos de ensino. Essa lei, aprovada por força dos movimentos sociais, foi essencial para impulsionar o debate acerca da educação escolar quilombola, pois a partir de então, a mesma foi reconhecida como modalidade e entendeu-se que para acontecer nas escolas das comunidades quilombolas precisava de uma pedagogia própria. Então, construíram-se em 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituindo orientações para que os sistemas de ensino adeque suas práticas pedagógicas à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do país.

No Brasil, existem hoje, segundo os dados da Fundação Cultural Palmares, 3.386 comunidades identificadas, com maior concentração no Maranhão, na Bahia e em Minas Gerais. Destas, 2744[107] são certificadas e apenas 33[108] possuem terras já tituladas pelo INCRA. A Bahia é o segundo estado com maior concentração de comunidades quilombolas, são 811 identificadas e 662 certificadas.

Os territórios quilombolas apresentam trajetórias de lutas, na maioria das vezes muito parecidas, porém cada um tem suas características próprias nos modos de vida, organização social e política. Não é estranho afirmar que existe, ainda hoje, a ideia de que os quilombos são redutos de escravos fugitivos. Deste modo, para melhor compreensão da complexidade e realidade dessas comunidades, é importante entender:

> O termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurreais ou rebelados. (O'DWYER, 1995, p.20)[109]

[107] Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQs) atualizada até a portaria nº 138/2019, publicada no DOU de 02/08/2019. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-02-08-2019.pdf. Acesso em: 14/01/20.

[108] Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundiaria/quilombolas/andamento_dos_processos_pdf.pdf. Acesso em: 07/05/19.

[109] O'DWYER, Eliane Cantarino. **Terra de Quilombos.** Associação Brasileira de Antropologia. Rio de Janeiro: Decania CFCH/UFRJ, 1995.

Caracterizam, sim, em grupos que solidificaram um espaço próprio e nele desenvolveram práticas cotidianas de resistência e reprodução de seus modos de vida. O que os define é a experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e de seu prosseguimento enquanto coletividade.

Essas características também são percebidas no Quilombo Bandeira, uma comunidade que apresenta fortes sinais da ancestralidade, seja por meio da memória de seus moradores/as, seja por meio das tradições culturais ou pelo sentimento de pertencimento ao lugar e ainda pelas formas de resistências, que ao longo do tempo vem sendo desenvolvidas para permanecer no território.

Percebemos também, que assim como nas demais comunidades, este quilombo sente as transformações do mundo e a necessidade de acompanhá-las, com isso temos observado que em alguns momentos essas mudanças não nos favorecem, já que tem incentivado a individualidade e falta de motivação para busca de melhorias. Com base nisso, desejamos uma comunidade participativa, onde tenha a cooperação de todos/as, busque o crescimento em conjunto, abrindo espaço para o diálogo, na busca de solução para os problemas e em prol do bem estar de toda população.

## 4.2 Marco filosófico

A Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição tem como responsabilidade e necessidade nortear suas ações pedagógicas definidas nos princípios básicos da educação nacional. Nessa perspectiva, a sua filosofia tem como princípios norteadores as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola buscando efetivar as metas definidas nas suas ações para que possam ser executadas.

Para ter nitidez da visão de sociedade, das atribuições da educação e do ensino, fez-se necessário compreender o contexto histórico da comunidade onde a escola se encontra. Entendendo o ser humano como um ser sociável, que necessita da interação e participação para estar inserido na sociedade, de modo que sua realidade individual e do grupo seja levada em consideração e esteja em consonância com o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, queremos construir uma sociedade justa baseada na ética, democracia, solidariedade, respeito, direitos e deveres iguais para todos/as, livre do

preconceito, do racismo, da discriminação, onde as pessoas possam viver em união, colaborando com a felicidade dos/as demais.

Seguindo essa linha de pensamento, a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, tem plena convicção do tipo de ser humano que quer ajudar a formar: são pessoas com caráter, participativos, conscientes do seu papel de cidadãos e cidadãs no mundo e que sejam capazes de buscar seus ideais reconhecendo os seus limites e o do/a outro/a. Pois como diz Alarcão, 2001, p. 10, "compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do porvir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos".

Para atingir essa finalidade desejamos uma escola que respeite a realidade de nossos/as estudantes, para isso vamos desenvolver práticas pedagógicas relacionadas à história e cultura da comunidade e desse modo contribuir para que os/as estudantes tenham consciência da sua origem e do seu papel no mundo e sejam capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos para transformar a sociedade em um lugar melhor.

Nesse sentido, almejamos que nossa escola seja de fato uma instituição que desenvolva a educação escolar quilombola, para além de ser uma obrigatoriedade, mas que constitua em uma busca continua de aperfeiçoamento da nossa formação enquanto pessoa humana, aproveitando a riqueza histórica que o lugar onde estamos nos oferece, de tal maneira que tanto professores/as, gestão, estudantes, funcionários e toda comunidade escolar se sintam motivados/as a desempenhar um trabalho de fortalecimento e resgate cultural.

### 4.3 Marco operativo

O marco operativo representa nossos sonhos, desejos e perspectivas, foi construído a partir dos nossos anseios por mudanças e que estas venham melhorar a instituição, por isso tivemos o cuidado de levantar pontos relevantes relacionados à dimensão pedagógica, comunitária e administrativa. Sendo assim, com a preocupação de que os pontos levantados fossem concretizados fomos guiados constantemente pelo seguinte questionamento: é possível ou não a concretização dos mesmos? Nesse sentido, também atentamos para Vasconcellos (2002)[110], quando diz que o marco

[110] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Ed. Libertad, 2002.

operativo deve ser compatível com o marco situacional e, em especial, com o marco filosófico, pois, caso contrário, pode ficar desarticulado relativamente à realidade geral e às grandes finalidades assumidas.

Partindo desse princípio, o primeiro aspecto considerado foi o **planejamento** das professoras, que ficou da seguinte maneira: Semanalmente cada professora fará o seu planejamento com a orientação do coordenador pedagógico. E mensalmente o corpo docente se reunirá com a gestão e a coordenação em dois turnos, em dias diferentes para discutir questões pedagógicas como: projetos, gincana cultural e/ou esportiva, aprendizagem do/as estudantes, avaliação do PPP e demais assuntos que sejam necessários.

Para o processo de **ensino e aprendizagem** desejamos que seja de forma democrática e interativa, que tenha o olhar voltado para as necessidades dos/as estudantes, ou seja, leve em conta a individualidade de cada um/a. Incentivando os/as estudantes a questionar e tirar suas dúvidas na sala de aula, junto com a participação das famílias, constituindo-se vínculos de amizade e união para melhorar a aprendizagem dos/as estudantes.

Ao pensarmos na **relação professoras-estudantes** nosso desejo é de que seja uma relação de confiança, respeito mútuo, repleta de diálogo. Entendemos que a professora é a mediadora do ensino e da aprendizagem, cabe a essa profissional estimular o engajamento dos/as estudantes nos estudos e também na vida como um todo. Desejamos que a relação professora/estudante não seja de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e conhecimento. O/a estudante deve ser reconhecido como um sujeito participativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento.

A discussão sobre **avaliação** foi um momento que exigiu bastante reflexão, tanto em dupla, quanto coletivamente, pois o grupo entende que esse processo precisa de atenção por parte de toda escola. Sendo assim, desejamos que a escola desenvolva atividades avaliativas de forma contínua, com a preocupação de que o/a estudante possa realmente compreender os conteúdos e conhecimentos. Que as atividades sejam variadas e realizadas não somente de modo individual, mas também coletivamente e que no final do ciclo de aprendizagem o/a estudante possa alcançar o que é almejado para sua etapa de estudo.

Nesse sentido, reconhecemos que precisamos pensar em **intervenções para evasão e reprovação**. Sobre a evasão pensamos assim: acompanhar a frequência dos/as

estudantes. Orientar os/as professores/as a fazer diariamente a chamada, pois além de ajudar para um maior envolvimento com as turmas, auxilia no monitoramento da presença. Criar estratégias, que sejam capazes de demonstrar para os/as estudantes que eles são capazes de aprender e de que vale a pena estudar. Orientar as famílias sobre a importância de participarem do cotidiano da escola. Realizar encontros frequentes para apresentar as ações da escola e os conteúdos que serão trabalhados para fortalecer a parceria com a família. Buscar a parceria da Secretaria Municipal de Educação.

Já sobre a reprovação desejamos o seguinte: efetivar o que está sendo almejado para a evasão. Além disso, com a orientação da coordenação pedagógica, o corpo docente pode desenvolver atividades diferenciadas e dinâmicas e ainda montar grupos em sala de aula para que os/as estudantes trabalhem coletivamente e socialize seus conhecimentos com os/as demais. Outra possibilidade que almejamos é, depois de cada etapa de avaliações, os/as professores/as e a coordenação pedagógica irão identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e oferecer apoio necessário para que esse/a estudante não seja reprovado no final do ano letivo.

Com relação ao trabalho com a **indisciplina** desejamos que seja feito em parceria com a família e a comunidade. As estratégias devem ser feitas em conjunto. O/a professor/a precisa, assim que identificar um comportamento diferente dos/as estudantes e ao perceber que esse comportamento tanto atrapalha o próprio estudante, quanto os demais, acionar a escola e procurar identificar o porquê desse comportamento, para que as medidas cabíveis sejam tomadas. Então, o trabalho será feito entre família e comunidade escolar observando o seguinte: esse comportamento é com todos/as? É somente na escola? E com os amigos/as?

Entendemos a importância dos **projetos de leitura e matemática** para o desenvolvimento da aprendizagem dos/as estudantes, por isso pensamos que o ideal seria que os/as professores/as de matemática realizasse um projeto pedagógico com atividades lúdicas de matemática quinzenalmente para os/as estudantes do turno matutino e vespertino. Já os projetos de leitura nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental desejamos que seja da seguinte forma: o/a professor/a disponibilizará livros da literatura infanto-juvenil para que os/as estudantes possam levar para casa e duas vezes na semana tomará a lição de cada um e no final do mês a leitura será socializada para as outras turmas. Nos anos finais do Ensino Fundamental será feito o mesmo processo com livros da literatura clássica ou outros disponíveis na escola.

Ao refletirmos sobre o **currículo**, desejamos que o mesmo seja voltado para a realidade onde a escola está inserida, por meio dos conhecimentos que o/a estudante vivencia no dia a dia, como por exemplo, o tema da oralidade e da ancestralidade, procurando conciliar o conteúdo dos livros didáticos com esses conhecimentos e que tenha a participação da comunidade para sua efetivação.

Então, desejamos que **a relação entre os componentes curriculares e suas/seus respectivas/os professores/as** seja aberta para o diálogo, que os componentes sejam trabalhados em conjunto e não separadamente, ou seja, de forma interdisciplinar, que sejam trabalhados aspectos da realidade dos/as estudantes.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (DCMEEQ), no artigo 41, recomendam o **componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região**. Então, desejamos que esse componente curricular seja trabalhado por meio de documentários, entrevistas, palestras, pesquisas, livros brincadeiras, objetos culturais, etc. Além disso, pode ser desenvolvido com atividades coletivas. Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e na EJA será trabalhado em duas aulas semanais e uma aula por semana na Educação Infantil.

As DCMEEQ também sugerem no artigo 42 que os currículos devem garantir a **inserção de conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares**. Sendo assim, para desenvolver esse trabalho vamos escolher um tema voltado para a cultura negra e indígena que será trabalhado em todos os componentes curriculares durante um mês e no final de cada unidade será realizada a socialização dos conteúdos trabalhados.

Para fortalecer o trabalho com a temática étnico racial pensamos em desenvolver um **projeto que trata da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena** da seguinte maneira: o projeto será desenvolvido uma vez por ano, no segundo semestre, com duração de dois meses e envolverá a comunidade por meio de pessoas mais velhas, membros da associação e pessoas do movimento quilombola. A culminância será na semana da Consciência Negra.

No inciso VIII, do artigo 12 das DCMEEQ, diz que no currículo das escolas quilombolas deverá **incluir a temática da alimentação saudável e enquanto resgate cultural das comunidades quilombolas**. Então, nossa intenção é trabalhar semanalmente durante todo o ano letivo no componente curricular Meio Ambiente e Práticas Agroecológicas em todas as turmas, buscando desenvolver atividades capazes

de envolver toda a comunidade escolar (exemplo: palestras, seminários entrevistas, pesquisas) e fortalecer a parceria com profissionais da saúde. Também foi solicitado, principalmente pelos/as estudantes, o trabalho com a horta escolar.

Compreendemos a **formação de professores/as** enquanto valorização e como possibilidade de melhoramento da prática pedagógica desse/a profissional, por tal razão, nosso desejo é de que a Secretaria Municipal de Educação realize uma formação pedagógica a cada mês para contribuir com experiências e informações, de modo que os/as professores/as poderão sanar suas dúvidas e demonstrar suas opiniões. Para as formações internas organizaremos grupos de estudo com a participação dos/as professores/as, diretor e coordenador pedagógico para troca de experiências, sugestões e assuntos que favoreçam uma formação de qualidade, principalmente sobre as temáticas étnico-raciais e educação escolar quilombola.

Na dimensão comunitária nosso trabalho será voltado para as famílias, comunidade, estudantes, atividades esportivas e culturais. Assim, desejamos o **relacionamento com as famílias** sempre aberto para o diálogo, buscando fortalecer cada vez mais a presença da família dentro do processo de ensino e aprendizagem. E que as famílias se sintam importantes dentro desse processo, contribuindo assim para que a escola ofereça um ensino com mais qualidade.

Já o **relacionamento com a comunidade**, caminhará na busca pelo fortalecimento dos laços entre escola e comunidade por meio das tradições quilombolas, de forma que estejam presentes em todos os componentes curriculares. Assim, a escola assume um papel fundamental dentro do quilombo, que é o resgate cultural. Serão registrados relatos dos/as ancestrais, apresentações culturais, palestras e nesse sentido as pessoas da comunidade darão sua contribuição sobre o conhecimento do Território Juá/Bandeira.

Ao pensarmos no âmbito comunitário da escola, ainda colocamos em discussão a **participação e organização dos/as estudantes**. Concordamos com Veiga (1995, p. 16)[111], quando ela diz que "o desafio que se coloca ao projeto político pedagógico da escola é o de propiciar uma *qualidade para todos.* A qualidade que se busca implica duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política". Nesse sentido, a instituição demonstra que se preocupa com o desenvolvimento integral dos/as

[111] VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995 p.11-35.

educandos/as, pois além de enfatizar os instrumentos e os métodos, também enfatiza a qualidade política em seu processo de formação.

Então, nosso desejo é que os/as estudantes tenham uma participação crítica dentro do contexto em que vivem, buscando sempre novos conhecimentos, e, dessa forma contribuir significativamente com o meio social que estão inseridos. Quanto à organização, os/as estudantes devem cumprir seus direitos e deveres dentro do processo de ensino e aprendizagem, deixando assim um ambiente propício à formação de cidadãos/cidadãs capazes de compreender os desafios sociais. Proporcionar momentos que chame atenção dos/as estudantes e que os/as mesmos sintam prazer em desenvolver os trabalhos propostos. Usar métodos que desperte o interesse dos/as estudantes e oportunizar os/as representantes do grêmio estudantil a opinar sobre suas ideias na escola.

Para realização das **atividades esportivas e culturais** pensamos em desenvolver atividades que já aconteceram na escola, por exemplo, gincanas com provas como: baú da vovó, corridas de jegue, corridas com barcos, corridas com o saco, ovo na colher, etc. Também já foram realizados desenhos e pinturas de patrimônios culturais da comunidade como o pé de tamarindo, embarcações, igrejas e casas antigas. Desejamos ainda, que todos os anos essas atividades sejam incluídas no calendário da escola, pois assim podemos resgatar a cultura sem que os/as estudantes resistam a não querer participar. Com relação às atividades esportivas também podem ser realizadas atividades como vôlei, basquete, handebol, baleado e futsal.

Na dimensão administrativa foi possível dialogarmos sobre os seguintes aspectos: gestão, serviços, participação dos/as funcionários/as nas tomadas de decisão e condições de trabalho. Desse modo, desejamos que a **gestão** crie oportunidades de compartilhamento de decisões e informações, tenha preocupação com a qualidade da educação, transparência em suas ações proporcionando um trabalho coletivo, onde todos estão juntos em busca de um objetivo em comum a qualidade do ensino. Isso será realizado através de reuniões mensais ou de acordo a necessidade, onde serão esclarecidas as decisões tomadas por parte da equipe gestora, oportunizar os/as participantes a expressarem suas ideias fazendo assim um debate democrático.

Já com relação aos **serviços** (secretaria, limpeza, merenda), queremos que sejam realizados com dedicação e que tenham um olhar afetivo no que está fazendo, seja qual for à função. São serviços de relevante importância, por isso devem está alinhados para que o sucesso seja compartilhado. Desejamos que esses/as profissionais também sejam

olhados/as com respeito e que sejam valorizados/as por contribuir com o desenvolvimento escolar. Para isso, almejamos que a escola favoreça boas **condições de trabalho**, não somente pela manutenção do espaço, mas pela dignificação da vida, igualdade, respeito e formações continuadas para que o profissional possa sempre se aperfeiçoar.

Ao falarmos sobre a **participação dos/as funcionários/as nas tomadas de decisão**, tivemos o entendimento de que a é fundamental para a prática administrativa da escola. Pois como diz Veiga (1995, p. 18), "a busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas". Sendo assim, nosso desejo é que a participação seja de forma coletiva e democrática, que todos possam sugerir, questionar e buscar respostas para solucionar questões que sempre aparecem.

Para finalizar a discussão em torno do marco operativo, trazemos nossos anseios sobre a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), a partir do que propõe a SEMED, que por ainda não apresentar uma proposta curricular, orienta para o trabalho com os direitos de aprendizagem, as competências e habilidades, tanto no Ensino Fundamental, quanto na Educação Infantil. No entanto, assim como com a pedagogia histórico-crítica, nossa tarefa inicial será a de estudar para que possamos compreender as diretrizes propostas pelo documento e em outro momento explicitaremos melhor de que forma iremos incluir em nosso currículo.

## 5. DIAGNÓSTICO

Os momentos que dedicamos para o diagnóstico foram entendidos como oportunidades para refletirmos sobre as necessidades a partir da realidade da instituição e também de comparação com aquilo que a escola deseja ser. Segundo Gandin (2001, p. 94)[112], o diagnóstico "expressa o juízo que o grupo faz da sua realidade, em confronto com o ideal traçado para seu fazer. Deste julgamento (avaliação) ficam claras as necessidades da instituição".

Com essa perspectiva iniciamos nossa reflexão a partir da **comunidade onde a escola está inserida** com o levantamento das características sociais (formas de organização, religiosidade, diversão), econômicas (formas de produção e subsistências), culturais (crenças, mitos, manifestações, festividades).

Os/as moradores/as do Quilombo Bandeira são pessoas guerreiras que trabalham incansavelmente para a sobrevivência. São predominantemente afrodescendentes e se auto definem como tal, configurando-se, assim, como uma comunidade negra, motivo que possibilitou o reconhecimento e a certificação como remanescente de quilombo.

Para sua subsistência a comunidade cultiva milho, feijão, mandioca e hortaliças e criam aves (galinhas), gado bovino, suíno e equino, ainda tem como ponto forte a pesca no Rio São Francisco, seja por meio de anzol, redes ou tarrafas. No período de chuva o plantio é feito nas áreas de sequeiro e no período de seca nas áreas de lameiro. Os produtos excedentes são vendidos na feira livre de Bom Jesus da Lapa e municípios vizinhos. As atividades são praticadas por homens e mulheres, com a ajuda das crianças, em alguns momentos, sendo assim transmitidas de geração em geração e entrelaçadas na cultura do quilombo.

Os/as moradores/as do Território Juá/Bandeira se organizam por meio das reuniões da Associação e da Colônia de Pescadores. No território existem três igrejas católicas: Santa Rita de Cássia, São José Operário e Nossa Senhora da Conceição. Tem várias igrejas evangélicas, entre elas: Assembleia de Deus, Cristã do Brasil, Adventista do Sétimo Dia, Ágape, Missionária Vida com Deus e A Vitória vem do Senhor. Como diversão temos torneios de futebol, cavalgadas e festas aos finais de semana, comemoração do dia das crianças, dia das mães pelas igrejas evangélicas.

---

[112] GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun, 2001.

Tem várias festividades na comunidade, mas as mais frequentadas são as seguintes: Festa de Nossa Senhora da Conceição, Festa de São José, reisado, samba de roda, rezas, vaquejada, argolinha, aniversário do Círculo de Oração da Igreja Assembleia de Deus, o aniversário da Igreja A Vitória vem do Senhor.

Com relação às manifestações culturais, destaca-se o samba de roda composto por mulheres e homens mais velhos/as que se apresentam dentro e fora da comunidade. No quilombo, geralmente se apresentam em ocasiões festivas como: Festa de Nossa Senhora da Conceição, reisado, inaugurações e festas na escola.

Na opinião dos/as moradores/as do Quilombo Bandeira, a comunidade evoluiu ao longo do tempo e tem se beneficiado de alguns serviços públicos como estrada, posto de saúde, água encanada, luz elétrica e educação. Além disso, tem muitas pessoas da comunidade que estão conseguindo trabalhar no próprio território. Apesar de reconhecer que muita coisa ainda precisa melhorar, acredita-se que é um bom lugar para se viver.

A **realidade da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição hoje** comparando com alguns anos atrás no que diz respeito à estrutura física, a cada dia vem melhorando, pois antes os/as estudantes estudavam embaixo da árvore, depois na casa de farinha e outros lugares. Hoje temos uma escola ampla, "confortável", com seis salas de aulas, uma cantina, uma secretaria, dois banheiros e um pátio. Mas precisa melhorar, as salas tem que ser mais ventiladas, porque são sufocantes. E nesse caso, atrapalha tanto o trabalho do/as professores/as, quanto o desempenho dos/as estudantes. O transporte escolar é razoavelmente bom, o motorista conta com o auxilio da cuidadora que acompanha os/as estudantes do turno matutino.

Como foi apresentado no histórico e organização da escola, em 2019, a instituição foi contemplada com o Novo Mais Educação com acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, que na avaliação dos/as estudantes, deixou a desejar, pois a prática de ensino dos/as mediadores/as não contribuiu com a aprendizagem dos/as mesmos/as. O programa também ofertou oficinas de capoeira, futsal, educação patrimonial e dança. Na opinião dos/as estudantes foram boas, com exceção da oficina de educação patrimonial, que faltou aprofundar nos temas expostos e trabalhar aspectos da realidade local.

Diante disso as **condições de trabalho dos/as funcionários/as** em algumas coisas precisam melhorar, a questão do salário, principalmente dos/as professores/as contratados/as, que infelizmente não são recompensados/as pelo trabalho desenvolvido. Também com a nova lei dos dois terços os/as professores/as contratados/as não foram

beneficiados/as e sufocou muito a carga horária. Outro ponto a ser considerado, é a necessidade de contratar mais um/a auxiliar, já que com a chegada de novos estudantes (do Juá e Alfabetiza Lapa) e a ampliação da escola, os serviços da cozinha aumentaram, assim como os serviços de limpeza. À noite, por exemplo, não tem merendeira, para que as turmas da EJA possam se alimentar, a merenda é preparada no turno da tarde. Sendo assim, as profissionais de apoio estão com excesso de trabalho.

Porém, apesar de toda dificuldade encontrada **a prestação de serviço** das profissionais de apoio (limpeza e merenda) é satisfatória, tendo em vista que todo trabalho feito com amor e dedicação é bem mis fácil de ser realizado. Já os serviços desenvolvidos pela secretaria da escola foram caracterizados como regular, pois seria necessário mais agilidade na contratação de funcionários que começam trabalhar somente no meio do ano e acabam não concluindo o trabalho, por esse motivo deixam algumas atividades sem desenvolver no tempo certo, mas por conta da existência de uma parceria com a gestão e o coordenador pedagógico, na medida do possível finaliza os mesmos.

O grupo concorda que a **gestão** tem características democráticas, pois as decisões e sugestões tomadas são sempre compartilhadas com os/as funcionários/as e a comunidade, mas em relação ao grêmio estudantil a participação tem que ser inclusiva, pois há pouca participação e sugestões dos/as estudantes nas decisões tomadas.

Nas **relações interpessoais no interior da escola**, há respeito, há solidariedade entre todos/as os/as profissionais envolvidos/as na educação escolar. Porém, falta compreensão de algumas famílias em colaborar com a educação dos/as seus/suas filhos/as. Como por exemplo: não acompanhar o desenvolvimento escolar, não participar das reuniões, não contribuir nas atividades de casa. Sugerimos a elaboração de projetos que envolva e desperte o interesse da família em participar mais das atividades realizadas na escola.

O **planejamento dos/as professores/as** acontece uma vez por semana, sem o acompanhamento do coordenador pedagógico. Existe o acompanhamento de forma parcial, muitas vezes o coordenador está sobrecarregado com muitas atividades a serem realizadas e não consegue acompanhar efetivamente o planejamento junto os/as professores/as. Somente quando surge alguma dúvida os/as professores/as vão até esse profissional.

Com relação ao **trabalho pedagógico** os/as educadores/as desenvolvem de forma satisfatória, mas seria necessário que tivessem um maior apoio da Secretaria

Municipal de Educação, pois as formações são precárias, falta materiais adequados e visitas pedagógicas. Diante dessas dificuldades, trabalham na maior parte do tempo individualmente, sem orientação, cada um/a tem sua própria ideia para desenvolver os trabalhos, adequando as necessidades e anseios dos/as estudantes, que ao refletirem sobre a escola que temos, disseram que os/as professores/as desenvolvem um bom trabalho. No entanto, os/as professores/as entendem que tem dificuldade de abordar temáticas voltadas para a realidade local, bem como questões étnico-raciais, por não estudá-las na graduação e nem nas formações continuadas.

As **formações de professores/as** acontecem na maioria das vezes uma vez por ano e por componente curricular. Para Educação Infantil acontece trimestralmente, para isso os/as profissionais se deslocam até a cidade para participarem dos encontros que geralmente acontecem na Secretaria Municipal de Educação. A formação interna é um sonho a ser conquistado na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, pois ainda não existe. Nesse sentido, Veiga e Carvalho (1994, p. 50)[113], afirmam que "o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera "repetidora" de programas de "treinamento", é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais".

A **aprendizagem dos/as estudantes** acontece de forma gradativa, principalmente na escrita e leitura, por esse motivo os/as professores/as buscam sempre desenvolver mecanismos diferenciados para que os/as estudantes possam ter uma aprendizagem eficaz. Ao mesmo tempo acontece uma falta de interesse de alguns/algumas estudantes. Por isso seria necessário uma parceria maior com algumas famílias, pois escola e família devem caminhar juntas.

O **processo avaliativo** é feito de forma processual e contínua. Avaliamos o comportamento, participação, atividades individuais e em grupos (seminários), atividades de casa que são propostas como pesquisas. Fazemos simulados, testes, provas parciais, avaliações paralelas e prova final e conselho de classe para os/as estudantes que não conseguem atingir a nota necessária para aprovação. **Os resultados da aprendizagem** são apresentados através de reuniões com a família do/as estudantes em todo final de unidade. Além disso, na Educação Infantil ainda é apresentado por meio de relatórios individuais no final do ano letivo.

[113] VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARVALHO, Maria Helena. A formação de profissionais da educação. In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

A organização da **matriz curricular** ainda não contempla satisfatoriamente a realidade da escola e da comunidade. Fazemos trabalhos individuais, no entanto, não é de forma contínua. E nesse sentido, **o currículo** não contempla a educação escolar quilombola, pois essa temática ainda está sendo trabalhada com pouca frequência na escola.

A **indisciplina** é trabalhada de forma individual, de acordo com o posicionamento do/a professor/a. Na sala de aula ele/a tem o dever de controlar a indisciplina dos/as estudantes, quando não consegue resolver a situação é passado para a direção. De forma coletiva existe o conselho de classe com reuniões entre os funcionários para avaliar o comportamento dos/as estudantes. A partir daí são dadas sugestões por parte de todos/as para as ações necessárias. Depois disso, é realizada uma reunião do conselho de classe com as famílias e os/as estudantes para que venha solucionar o problema da indisciplina.

Por fim, trazemos ainda nossa experiência com relação aos **projetos de leitura e matemática**. Na Educação Infantil, o projeto de leitura é realizado todos os dias através de uma maletinha que é levada para casa com um livro, para que a família faça a leitura com o/a estudante e no dia seguinte o/a estudante apresenta o livro, contando sua historinha. Já com os anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos, o projeto acontece por meio de livros, fichas e textos, de modo que cada estudante é avaliado de acordo com o seu nível de aprendizagem. Nesse sentido, os/as estudantes recebem ou um livro, ou uma ficha, ou textos e levam para casa a fim de fazer o estudo do/a mesmo. Todos os dias é realizada a leitura pelo estudante, de acordo com o desempenho de cada um/a é feito a troca das fichas, livros ou textos. Para as turmas do 4º e 5º anos e os anos finais do Ensino Fundamental é realizado a roda da leitura toda quinta feira, cada estudante recebe um livro de acordo o nível de aprendizagem e leva para casa para fazer o estudo do mesmo. No dia da apresentação cada estudante apresenta seu livro de forma resumida sobre o que entendeu. Não temos projeto de matemática, mas trabalhamos com a lição individual da tabuada todos os dias.

## 6. PROGRAMAÇÃO

Nesse tópico vamos apresentar de que maneira organizaremos nossas ações tendo como base o que temos e o que queremos, ou seja, nossa proposta de ação a partir das necessidades levantadas no diagnóstico e os desejos estabelecidos no marco referencial. Vamos colocar aqui "o que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser" (VASCONCELLOS, 2002, p. 3)[114]. Para construirmos os objetivos estratégicos, as estratégias e as metas, nos direcionamos pelas seguintes questões: O quê? Como? Para quê?

### 6.1 Objetivos Estratégicos, Estratégias e Metas

| Objetivos Estratégicos | Estratégias | Metas |
|---|---|---|
| 1. Instalar ar condicionado nas salas de aula. | Acionar a SEMED e informar à situação que se encontram as salas de aulas com relação à situação insuportável por conta da alta temperatura na maior parte do ano;<br>Refazer a instalação elétrica, pois a que temos atualmente não suporta aparelhos de ar condicionado. | Melhorar as condições de trabalho dos/as professores/as, bem como a aprendizagem dos/as estudantes. |
| 2. Contratar mais um/a auxiliar para ajudar na limpeza e na merenda. | Reivindicar a SEMED a necessidade de mais um/a profissional, pois com a ampliação da | Diminuir o excesso de trabalho das profissionais de apoio; |

[114] VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Ed. Libertad, 2002.

| | | |
|---|---|---|
| | escola e aumento do número de estudantes, aumentou também as atividades laborais das profissionais. | Melhorar o atendimento com relação aos serviços prestados por essas profissionais. |
| 3. Incluir a participação do grêmio estudantil nas tomadas de decisões. | Oportunizar aos/as representantes do grêmio estudantil a opinar sobre suas ideias na escola. | Proporcionar aos/as estudantes a participação nos momentos de tomadas de decisões da escola para que eles/elas se sintam representados/as. |
| 4. Realizar atividades que desperte o interesse das famílias em participar mais da vida da escola. | Elaborar um projeto que envolva e desperte o interesse das famílias. | Incentivar as famílias a participarem no desenvolvimento da aprendizagem dos/as seus filhos/as;<br>Proporcionar as famílias uma participação mais efetiva nas atividades realizadas na escola. |
| 5. Organizar a rotina do coordenador pedagógico para que o mesmo acompanhe os/as professores/as no momento do planejamento semanal. | Acompanhar efetivamente o planejamento junto aos/as professores/as.<br>Priorizar no trabalho do coordenador as questões pedagógicas. | Melhorar a prática pedagógica, a fim de viabilizar o trabalho dos/as professores/as que consequentemente vai obter melhores resultados no ensino e na aprendizagem. |
| 6. Proporcionar espaços de formação continuada na escola. | Organizar grupos de estudo dentro da escola com a participação dos/as professores/as, diretor e coordenador | Proporcionar aos/as professores/as momentos para troca de experiências, sugestões e assuntos que favoreçam a ampliação dos |

| | | |
|---|---|---|
| | pedagógico. | conhecimentos relacionados as questões pedagógicas. |
| 7. Construir projeto de matemática. | Elaborar um projeto de matemática com atividades lúdicas que acontecerá mensalmente para os/as estudantes de todas as turmas com o envolvimento de todos/as os/as professores/as. | Melhorar o raciocínio lógico;<br>Facilitar as resoluções das situações cotidianas que envolvam a matemática;<br>Despertar o interesse dos/as estudantes em participar das atividades propostas |
| 8. Construir projeto de leitura | Realizar na Educação Infantil o projeto Maletinha da Leitura.<br>Elaborar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos, o projeto que acontecerá por meio de livros, fichas e textos.<br>Transformar em projeto para as turmas do 4º e 5º anos e os anos finais do Ensino Fundamental a atividade roda da leitura que acontece nas quintas feira.<br>Disponibilizar espaço específico para a leitura no ambiente escolar com suportes textuais diversos. | Desenvolver a escrita e a leitura;<br>Incentivar o hábito e o gosto pela leitura.<br>Possibilitar maior interação entre os/as estudantes possibilitando também que os/as mesmos percam a timidez de falar em público. |

| | | |
|---|---|---|
| 9. Inserir conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares. | Desenvolver temas voltados para a cultura negra e indígena que será trabalhado em todos os componentes curriculares durante um mês e no final de cada unidade será realizada a socialização dos conteúdos trabalhados. | Conhecer a importância da luta e da história de nossos antepassados na formação do Brasil. |
| 10. Desenvolver projeto que trata da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. | Elaborar um projeto anual com duração de dois meses envolvendo a comunidade com a culminância na semana da Consciência Negra. | Valorizar a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena para que os/as estudantes possam conhecer suas origens a partir do resgate cultural das comunidades quilombolas e da história do Brasil. |
| 11. Criar intervenções para evasão e reprovação | Acompanhar a frequência dos/as estudantes.<br>Orientar os/as professores/as a fazer diariamente a chamada, pois além de ajudar para um maior envolvimento com as turmas, auxilia no monitoramento da presença.<br>Criar estratégias, que sejam capazes de demonstrar para os/as | Diminuir o índice de evasão e de reprovação. |

| | | |
|---|---|---|
| | estudantes que eles são capazes de aprender e de que vale a pena estudar. Orientar as famílias sobre a importância de participarem do cotidiano da escola. Realizar encontros frequentes para apresentar as ações da escola e os conteúdos que serão trabalhados para fortalecer a parceria com a família.<br>Buscar a parceria da Secretaria Municipal de Educação.<br>Efetivar o que está sendo almejado para a evasão. Além disso, com a orientação da coordenação pedagógica, o corpo docente pode desenvolver atividades diferenciadas e dinâmicas e ainda montar grupos em sala de aula para que os/as estudantes trabalhem coletivamente e socialize seus conhecimentos com os/as demais. Outra | |

| | | |
|---|---|---|
| | possibilidade que almejamos é, depois de cada etapa de avaliações, os/as professores/as e a coordenação pedagógica irão identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e ofereçam apoio necessário para que esse/a estudante não seja reprovado no final do ano letivo. | |
| 12. Incluir no currículo a temática da alimentação saudável e enquanto resgate cultural das comunidades quilombolas | Trabalhar semanalmente durante todo o ano letivo no componente curricular Meio Ambiente e Práticas Agroecológicas em todas as turmas;<br>Desenvolver atividades capazes de envolver toda a comunidade escolar.<br>Fortalecer a parceria com profissionais da saúde. | Melhorar os hábitos alimentares dos/as estudantes;<br>Conhecer e valorizar os alimentos produzidos no território Juá/Bandeira. |
| 13. Desenvolver atividades esportivas e culturais | Realizar gincanas, com as seguintes provas: baú da vovó, corridas de jegue, corridas com barcos, corridas com o saco, ovo na colher, etc. | Resgatar a cultura e proporcionar lazer e interação entre os/as estudantes.<br>Desenvolver o interesse pela arte e pela cultura da comunidade. |

| | | |
|---|---|---|
| | Realizar também competições de desenhos e pinturas de patrimônios culturais da comunidade.<br>Realizar atividades como vôlei, basquete, handebol, baleado e futsal. | |
| 14. Incluir o componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região na matriz curricular. | Trabalhar o componente por meio de documentários, entrevistas, palestras, pesquisas, livros brincadeiras, objetos culturais, atividades coletivas, etc.<br>Nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e na EJA será trabalhado em duas aulas semanais e uma aula por semana na Educação Infantil. | Conhecer a importância da luta e da história de nossos antepassados na formação do Brasil. |

**6.2 Planos de ação**

Nosso objetivo nesse item é apresentar detalhadamente de que forma pretendemos superar nossas necessidades. Por isso para cada objetivo estratégico construímos um plano de ação.

**Plano de ação 1**

- Objetivo estratégico: Instalar aparelhos de ar condicionado nas salas de aula.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Envio de ofício a SEMED para informar a situação das salas e solicitar os aparelhos de ar condicionado. | Fevereiro | Gestor | Solicitação atendida o mais rápido possível. |

**Plano de ação 2**

- Objetivo estratégico: Contratar mais um/a auxiliar para ajudar na limpeza e na merenda.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Apresentar via ofício para a SEMED o número de estudantes matriculados/as no ano de 2020 e ao mesmo tempo solicitar a contratação de mais um/a auxiliar. | Fevereiro | Gestor | Contratação do/a auxiliar pela Prefeitura Municipal. |
| **02** | Levar ao conhecimento das famílias a necessidade de contratar esse profissional. | Fevereiro | Gestor e coordenador pedagógico. | Que as reconheçam a necessidade desse/a profissional e contribua para que a SEMED contrate-o/a. |

**Plano de ação 3**

- Objetivo estratégico: Incluir a participação do grêmio estudantil nas tomadas de decisões.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Reunião com todos/as os/as estudantes para expor a importância da participação do grêmio estudantil nas tomadas de decisão. | Início de março | Gestor e coordenador pedagógico | Compreensão dos/as estudantes sobre importância da participação do grêmio estudantil nas tomadas de decisão. |
| **02** | Convidar o grêmio estudantil para todas as reuniões e demais atividades da escola. | Durante todo o ano letivo | Gestor e coordenador | Participação do grêmio estudantil nas atividades desenvolvidas pela escola. |
| **03** | Mobilizar os/as estudantes para a composição da nova diretoria do grêmio estudantil. | Novembro | Direção do grêmio estudantil | Composição da nova diretoria. |

**Plano de ação 4**

- Objetivo estratégico: Realizar atividades que desperte o interesse da família em participar mais da vida da escola.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Elaborar o projeto com competição "passa ou repassa" | Abril | Gestor e coordenador pedagógico | Projeto elaborado. |
| **02** | Apresentar o projeto para os/as funcionários/as para que todos/as possam conhecer e dar sugestões. | Abril | Coordenador pedagógico | Envolvimento da gestão e de todos/as os/as funcionários na construção e realização do projeto. |
| **03** | Elaborar convite para enviar as famílias. | Uma semana antes do final da unidade | Secretário escolar com o apoio do gestor. | Convite elaborado |
| **04** | Desenvolver o projeto com a competição "passa ou repassa" com questões de conhecimentos gerais e da comunidade envolvendo todas as famílias. | No final de cada unidade | Gestão, coordenação e demais funcionários/as. | Participação das famílias. |

**Plano de ação 5**

- Objetivo estratégico: Organizar a rotina do coordenador pedagógico para que o mesmo acompanhe os/as professores/as no momento do planejamento semanal.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Elaborar a rotina semanal. | Primeira semana de aula | Coordenador pedagógico | Rotina elaborada |
| **02** | Apresentação da rotina para gestão e os/as professores/as. | Primeira semana de aula. | Coordenador pedagógico | Organização do trabalho pedagógico |

**Plano de ação 6**

- Objetivo estratégico: Proporcionar espaços de formação continuada na escola.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Incluir no cronograma anual as datas e temas de cada grupo de estudo. | Fevereiro | Coordenador pedagógico e gestor | Datas e temas definidos. |
| **02** | Realização dos grupos de estudo. | Trimestralmente | Coordenador pedagógico | Estudo dos temas incluídos no cronograma anual. |
| **03** | Avaliação do grupo de estudo | Trimestralmente | Coordenador pedagógico | Perceber o que foi positivo e o que precisa melhorar. |

**Plano de ação 7**

- Objetivo estratégico: Construir projeto de matemática.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Elaboração do projeto com atividades lúdicas. | Março | Coordenador pedagógico e as/os professoras/es de Matemática | Projeto elaborado |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **02** | Apresentação do projeto para os/as funcionários/as para que todos/as possam conhecer e dar sugestões. | Março | Coordenador pedagógico e os/as professores/as de Matemática. | Socialização do projeto para que todos/as conheçam a proposta. |
| **03** | Realização do projeto | Quinzenalmente | Professoras/es de Matemática | Desenvolvimento das habilidades matemáticas |

**Plano de ação 8**

- Objetivo estratégico: Construir projeto de leitura.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Construção dos projetos para as turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. | Março | Coordenador pedagógico e todos/as professores/as | Projeto elaborado |
| **02** | Socialização do projeto para os/as funcionários/as. | Março | Coordenador pedagógico | Conhecer o projeto e dar sugestões. |
| **03** | Realização do projeto | Quinzenalmente | Todos/as os/as professores/as | Melhorar a aprendizagem em leitura e escrita. |

**Plano de ação 9**

- Objetivo estratégico: Inserir conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Definição dos temas | Março | Gestão, coordenação e professores/as | Temas definidos |
| **02** | Trabalhar os temas definidos em cada componente curricular. | Durante um mês | Todos/as professores/as | Inclusão das questões quilombolas no currículo. |
| **03** | Apresentação dos trabalhos realizados | Mensalmente | Professores/as e estudantes | Socialização dos trabalhos em cada turma. |

**Plano de ação 10**

- Objetivo estratégico: Desenvolver projeto que trata da história e da cultura africana e afro-brasileira.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Elaboração do projeto | Setembro | Gestão e coordenador pedagógico | Projeto elaborado |
| **02** | Apresentação do projeto para os/as funcionários/as para que todos/as possam conhecer e dar sugestões. | Setembro | Gestão e coordenador pedagógico | Conhecer o projeto e dar sugestões. |
| **03** | Realização do projeto | Outubro e novembro | Todos/as os/as funcionários/as. | Fortalecimento do trabalho com a temática étnico racial. |

**Plano de ação 11**

- Objetivo estratégico: Criar intervenções para evasão e reprovação.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Acompanhar a frequência dos/as estudantes. | Mensalmente | Gestor | Monitoramento das frequências. |
| **02** | Orientar os/as professores/as a fazer diariamente a chamada. | Mensalmente | Gestor | Monitoramento das frequências. |
| **03** | Orientar as famílias sobre a importância de participarem do cotidiano da escola. | Trimestralmente | Gestor, coordenador e professores/as | Aproximação família e escola. |
| **04** | Apresentar para as famílias o cronograma anual da escola | Sempre que necessário | | Fortalecimento da parceria com a família. |
| **05** | Busca da parceria com a Secretaria Municipal de Educação | Sempre que necessário | Gestor | Parceria com a Secretaria Municipal de Educação |
| **06** | Desenvolver atividades diferenciadas e dinâmicas e ainda montar grupos em sala de aula para que | De acordo a necessidade | Corpo docente | Diminuir o índice de reprovação. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | os/as estudantes trabalhem coletivamente e socialize seus conhecimentos com os/as demais. | | | |
| **07** | Identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e oferecer apoio necessário para que os/as mesmos/as não sejam reprovados/as no final do ano letivo. | Sempre | Os/as professores/as e a coordenação pedagógica | Diminuir o índice de reprovação |

**Plano de ação 12**

- Objetivo estratégico: Incluir no currículo a temática da alimentação saudável e enquanto resgate cultural das comunidades quilombolas

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Inclusão da temática no componente curricular Meio Ambiente e Práticas Agroecológicas. | Semanalmente | Coordenação e professores/as | Oportunizar a comunidade escolar conhecer e trabalhar com a temática. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **02** | Palestras com profissionais da saúde | Trimestralmente | Profissionais da Unidade Básica de Saúde | Parceria com profissionais da saúde |
| **03** | Construção da horta escolar | Abril | Corpo docente, gestão e estudantes | Horta construída |
| **04** | Manutenção da horta escolar | Durante o ano todo | Corpo docente, gestão e estudantes | Produção de alimentos para complementar a merenda escolar |

**Plano de ação 13**

- Objetivo estratégico: Desenvolver atividades esportivas e culturais

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Realização da gincana estudantil com atividades culturais e esportivas. | Julho | Todos os funcionários | Interação da comunidade escolar |
| **02** | Realização de jogos como vôlei, basquete, handebol, baleado e futsal nas aulas de Educação Física. | Semanalmente | Professoras/es de Educação Física. | Prática de novas modalidades esportivas. |

**Plano de ação 14**

- Objetivo estratégico: Incluir o componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região no currículo.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Reunião com a gestão e a coordenação pedagógica da Escola Municipal Santa Rita. | Março | Gestão e coordenação | Fortalecer os argumentos para alcançar o objetivo da ação. |
| **02** | Produção de um ofício à SEMED solicitando a inclusão do componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região na matriz curricular | Março | Gestão das duas escolas | Envio do ofício |
| **03** | Trabalhar o componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região. | Semanalmente | Coordenação, gestão e um/a professor/a | Inclusão do componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região na matriz curricular. |

## 7. AVALIAÇÃO

Os momentos dedicados à avaliação do projeto político pedagógico serão tão importantes quanto a sua reestruturação, pois nos permitirá analisar as ações definidas e fazer os seguintes questionamentos: o que foi e o que não foi concretizado, o que está em andamento, o que vai ser ainda, o que não foi programado, mas foi realizado, estavam de acordo com as necessidades do grupo? Até que ponto foram vivenciadas? Ajudaram a construir uma prática transformadora?

Durante a avaliação, também analisaremos as necessidades levantadas: em que medida foram atingidas? Quais ainda permanecem? Precisam ser melhor definidas, detalhadas? Que novas necessidades estão colocadas? Na oportunidade, faremos uma breve análise do marco referencial a partir das seguintes questões: ajudou a iluminar a prática? Há necessidade de se rever algum ponto? Depois disso, vamos programar o próximo período (VASCONCELLOS, 2002).

"A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica de percurso de ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões" (LUCKESI, 1998, apud Betini, 2005, p. 42). Nesse sentido, optamos em avaliar o projeto político pedagógico trimestralmente, ou sempre que houver necessidade, pois, achamos fundamental a participação de forma democrática e coletiva, assim como foi no processo de reestruturação, por isso convidaremos todas as pessoas que participaram dos grupos de estudo, ou seja, representantes de cada segmento escolar, para esse trabalho de confronto entre o programado e o realizado.

**REFERÊNCIAS**


ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. In: ALARCÃO, Isabel (org). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BATILANI, Italo; GASPARIN, João Luiz. **Pedagogia histórico-crítica: a função social da educação escolar.** Seminário de pesquisa PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_02/37.pdf. Acesso em: 31 de dezembro de 2019.

BETINI, Geraldo Antônio. A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. **EDUC@ação**. Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun, 2001.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Anais da xii jornada do histedbr**. Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_86_1410820241.pdf. Acesso em: 31 de dezembro de 2019.

SANTANA, Napoliana Pereira. **Família e Microeconomia escrava no sertão do São Francisco (Urubu-BA, 1840 a 1880)**. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Santo Antônio de Jesus, 2012.

SANTOS, T. R. **Entre terras e territórios luta na/pela terra, dinâmica e (re) configurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA)**. 326 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995 p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARVALHO, Maria Helena. **A formação de profissionais da educação**. In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA**
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**
**ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA**

# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

## Saberes e memórias da comunidade como possibilidade de fortalecimento do cotidiano escolar

**QUILOMBO SANTA RITA**
**2020**

# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

## Saberes e memórias da comunidade como possibilidade de fortalecimento do cotidiano escolar

Documento norteador dos princípios teórico metodológicos da Escola Municipal Santa Rita, construído com o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar.

**QUILOMBO SANTA RITA**
**2020**

EQUIPE DE REESTRUTURAÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM 2020

**CLEA DOS SANTOS**
Gestora

**MARIA APARECIDA GOMES SILVA**
Coordenadora Pedagógica

**ALINE MAÍSA DOS SANTOS FRANÇA**
Professora

**ANA CLÁUDIA FERREIRA MEIRA**
Mãe de estudante / Professora

**DANIELA NAKISA SOARES SILVA**
Professora / Mediadora do Novo Mais Educação

**EDVALDO PEREIRA DOS SANTOS**
Professor

**ESTEFANE SANTOS OLIVEIRA**
Estudante

**GILENE FERREIRA DOS SANTOS ARAÚJO**
Mãe de estudantes / Interprete de Libras

**INGRED DOS SANTOS**
Professora

**MARIA JORGE**
Mãe de estudante

**MARINETE PINTO SANTOS**
Mãe de estudante

**MICHELLE OLIVEIRA DE MATOS**
Colaboradora

**MILENA DA SILVA SANTOS**
Estudante

**NAILANE SANTOS SILVA**
Representante do Grêmio Estudantil

**QUELE DUARTE DA SILVA**
Estudante

**RIANE MIRELE DOS SANTOS SILVA**
Representante do Grêmio Estudantil

**SÔNIA PEREIRA VAZ**
Professora

**SUELEN VAZ SANTOS**
Estudante

**THAMIRES DOS SANTOS SOARES**
Professora

*A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo.*

*Geraldo Antônio Betini*

## Sumário

APRESENTAÇÃO ..... 188
1. HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ..... 191
2. OBJETIVOS ..... 198
3. PROPOSTA CURRICULAR ..... 199
4. MARCO REFERENCIAL ..... 201
4.1 Marco situacional ..... 201
4.2 Marco filosófico ..... 204
4.3 Marco operativo ..... 206
5. DIAGNÓSTICO ..... 211
6. PROGRAMAÇÃO ..... 215
6.1 Objetivos Estratégicos, Estratégias e Metas ..... 215
6.2 Planos de ação ..... 219
7. AVALIAÇÃO ..... 230
REFERÊNCIAS ..... 231

## APRESENTAÇÃO

O projeto político pedagógico (PPP) está regulamento pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que estabelece para a escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A LDB, no inciso I, do artigo 12, prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 1996). Como diz Veiga, "esse preceito legal está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa" (2009, p. 164).

Com essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola (DCMEEQ), um documento construído com a participação efetiva das comunidades quilombolas de Bom Jesus da Lapa e que orienta o Sistema Municipal de Ensino no que diz respeito às especificidades da educação escolar quilombola, propõe em seu artigo 30, que "o projeto político pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social".

As DCMEEQ ainda destacam a necessidade de se construir um PPP que dialogue com o contexto socioeconômico, cultural e ambiental das comunidades quilombolas; que garanta aos/as estudantes o direito de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais, que promova a valorização, respeito e preservação da cultura quilombola, enfatizando a participação da comunidade nesse processo de construção. Deste modo, diante de todas essas ações, é fundamental pensar em um projeto político pedagógico que seja capaz de dar apoio teórico e técnico, para que as especificidades da comunidade quilombola sejam asseguradas.

Sendo assim, a construção do projeto político pedagógico representa um espaço de democracia e participação da comunidade escolar com vistas a situá-la em suas dimensões pedagógicas e administrativas, pois "[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente" (VEIGA, 1995, p. 13). Além de ser um instrumento que vai nortear a instituição em suas ações, o processo de construção fortalece a identidade do grupo na afirmação de direitos e na vivência de sua cidadania. Nesse sentido:

> É necessário que se afirme que o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica (VEIGA, 2009, p. 164).

Corroboramos com Veiga, pois essas reflexões fizeram parte das discussões no processo de restruturação do projeto político pedagógico da Escola Municipal Santa Rita. Temos convicção do compromisso que a escola tem diante da comunidade e de seu entorno, por isso, nosso desejo é colaborar na formação do ser humano e de uma sociedade melhor. Então, para reestruturarmos o nosso PPP foram necessárias três etapas, compostas de rodas de conversa com todos os segmentos da comunidade escolar em momentos diferentes, por conta disso para cada uma utilizamos estratégias diferenciadas. Sendo que a primeira foi a de preparação e teve como objetivo apresentar a proposta e mobilizar o grupo para o trabalho. Assim, iniciamos a conversa com as professoras e a gestão motivadas/os pelos seguintes questionamentos: o que se espera de uma escola quilombola? Em que ela difere das demais escolas? É apenas sua localização geográfica? O que é ser um/a professor/a quilombola? Que perfil de estudante se pretende formar?

Na segunda roda de conversa estiveram presentes a gestora, professoras, mães, os/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e ainda contamos com as ilustres presença de duas pessoas mais velha da comunidade: a senhora Jovita Pereira Gomes e o senhor Valmício Nonato de Jesus, que a partir de suas trajetórias de vida nos contou sobre suas experiências com a leitura e escrita e por meio de suas falas e de todos/as os/as participantes, ainda foi possível fazermos uma retrospectiva da história da educação escolar no território Juá/Bandeira.

A terceira e última roda foi com os/as estudantes. A conversa foi conduzida pela temática “a escola que temos e a escola que queremos”. Devido os diferentes horários e modalidades, com os/as estudantes tivemos cinco rodas de conversa dispostas da seguinte forma: a primeira Educação Infantil, a segunda com os anos finais do Ensino Fundamental, a terceira Educação de Jovens e Adultos, a quarta 4º e 5º anos e a quinta 1º, 2º e 3º anos.

Depois disso, com o objetivo de construirmos cada dimensão do PPP, (marco referencial, diagnóstico e programação) e embasados/as teoricamente pelas DCMEEQ, VEIGA (1998) e VASCONCELLOS (2002) fomos para a segunda etapa, composta de sete grupos de estudo, que tinham duração de duas horas, com exceção dos dois últimos

que duraram quatro horas. Participaram desses encontros as representações de cada segmento escolar que se deu por meio de trabalhos em grupos (trios ou duplas) e em plenária.

A segunda etapa também foi composta de um questionário respondido individualmente por 15 pessoas da comunidade escolar e tinha como finalidade identificar o viés político (visão de sociedade e de ser humano que queremos formar) e o viés pedagógico (ações educativas sobre as características que deve ter a instituição planejada), que serviram para o marco referencial, principalmente para o marco situacional e filosófico.

Na terceira etapa, diante de todo o material coletado nas duas etapas anteriores (áudios gravados nos encontros, as partes escritas, as nossas observações, os questionários individuais e coletivos) aconteceu a escrita do PPP, que teve como responsáveis a gestora, a coordenadora pedagógica e a colaboradora.

Assim, ao reestruturarmos o nosso projeto político pedagógico foi de fundamental importância os momentos coletivos de discussão, de tal forma que procuramos trazer em todas as etapas a representação de cada segmento escolar e abrir espaço para toda a comunidade. Optamos em salientar a realidade da escola e de seu entorno com suas características sociais, econômicas e culturais, dando ênfase também a história que compõe a Escola Municipal Santa Rita e o lugar que ela ocupa, dentro do território de Juá/Bandeira, pois ao longo desse processo foi possível perceber que é motivo de orgulho para seus moradores/as.

Portanto, este documento está dividido em sete tópicos. O primeiro trás o histórico e organização da escola, de forma breve apresentamos a formação histórica da comunidade, a história da educação escolar e como a escola está organizada atualmente. O segundo tópico diz respeito aos objetivos, geral e específicos, que indicam o que propõe o PPP. Já o terceiro aborda sobre a proposta curricular com uma rápida apresentação da pedagogia histórico-crítica e o que justifica nossa escolha por essa concepção. No quarto tópico está o marco referencial, trazemos nossas percepções sobre a realidade, nossa visão do ideal de sociedade e de ser humano. Apresentamos também os nossos desejos no que se refere ao trabalho pedagógico. O quinto tópico é o diagnóstico da instituição, com nossas necessidades e possibilidades. No sexto tópico estão os objetivos estratégicos, as estratégias e as metas para alcançarmos o que programamos em cada plano de ação. Por último, o sétimo tópico, que trata sobre o procedimento de avaliação do projeto político pedagógico.

## 1. HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Santa Rita está localizada na comunidade de Santa Rita, que faz parte do Quilombo Juá/Bandeira, certificado pela Fundação Cultural Palmares em 2004. Um território formado por mais cinco comunidades: Juá, Bandeira, Campo Grande I e II e Caldeirão, com aproximadamente 450 famílias, em uma área que totaliza 20 mil hectares.

Por meio de relatos dos/as moradores/as e pelas pesquisas de Santana (2012) e Santos (2017)[115], o território quilombola de Juá/Bandeira originou-se da Fazenda Curralinho, uma antiga fazenda de gado, pertencente à família Guedes de Brito em 1832. Logo depois, em 1837, foi comprada pelo Coronel Antônio Souza Espínola, coronel da Guarda Nacional, rico fazendeiro e minerador na região da Chapada Diamantina. Tempos mais tarde, em 1878, Francisco Teixeira Araújo (sobrinho), neto da Família Teixeira-Espínola adquiriu a fazenda por meio de herança. Sendo que, a Fazenda Curralinho permaneceu sob o domínio dessa família até 1980.

Em 1980, as terras foram vendidas para a Terrabrás Agropecuária e em 1990, a Fazenda foi desmembrada em Campo Grande I e II e vendida à Agropecuária Santa Rita LTDA. Foi a partir desse período que a relação entre o fazendeiro e os empregados começou a ficar insustentável, uma vez que os novos donos começaram a impor novas formas de organização da fazenda, como por exemplo, obrigar os moradores da área de sequeiro a irem para a beira do rio ou ainda impedi-los de usufruir dos recursos naturais.

No entanto, é também nessa época que os moradores começaram a se organizar e buscarem estratégias de resistir e lutar pelo território. Então, em 1995, foi fundada a primeira associação e com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outras organizações foram tomando conhecimento sobre o que era necessário fazer.

Após mais de 15 anos de conflitos, em 2000, o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), desapropriou a fazenda e no ano de 2004 a certidão de auto reconhecimento foi assinada pelo presidente da Fundação Cultural Palmares. Sendo que, o maior desejo do Território Juá/Bandeira atualmente é a conquista do título definitivo de suas terras.

---

[115] Essas informações estão nos seguintes trabalhos: SANTANA, Napoliana Pereira. **Família e Microeconomia escrava no sertão do São Francisco (Urubu-BA, 1840 a 1880)**. 2012. 218 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Santo Antônio de Jesus, 2012. SANTOS, T. R. **Entre terras e territórios luta na/pela terra, dinâmica e (re) configurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA)**. 326 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

Com relação à educação escolar, o território Juá/Bandeira teve sua primeira experiência em 1954, no Quilombo Bandeira, por meio da iniciativa dos próprios moradores, quando Dona Odelina, que na época estava com 27 anos, e que havia aprendido a ler e escrever no município de Paratinga, foi contratada pela prefeitura de Bom Jesus da Lapa para ser professora da localidade. Inicialmente as aulas eram realizadas às sombras da árvore do tamarindeiro, depois na casa de farinha, em seguida na casa da professora e por último em uma casa de taipa construída pela prefeitura (SANTOS, 2017).

Na comunidade de Santa Rita, a experiência iniciou bem mais tarde, em 1990, e teve influência muito forte de dona Jovita e de sua família. Essa senhora, mesmo não tendo concluído seus estudos iniciou o trabalho de alfabetização de crianças no Bandeira em 1961 e lá permaneceu até 1979, quando foi passar uma temporada em São Paulo. Porém, deixou sua filha Maria Aparecida Gomes Silva, conhecida como professora Cida ou Mariinha, que estudou no município de Sitio do Mato e ainda na década de 80, começou o trabalho na docência na escola do Bandeira.

Em 1990, quando a família de dona Jovita mudou-se para Santa Rita ainda não tinha escola e nem estudantes suficientes para abrir uma turma. Então, a professora Cida ia a cavalo todos os dias para dar aula no turno da manhã na Fazenda Carnaíba e a tarde trabalhava na Campo Grande, em casas cedidas pelo fazendeiro. Mas no ano seguinte, 1991, a escola começou a funcionar com uma turma e tinha como professora, Lindacy, filha da professora Maria Aparecida.

Inicialmente a escola funcionava embaixo de uma latada, que também servia como igreja, feita pela professora Cida e sua família. Nessa época, como os/as estudantes da própria comunidade ainda eram poucos, buscou-se também das comunidades vizinhas como Boa Vista, Juá e Bandeira. Por causa da distância os que vinham do Juá e Bandeira ficavam na casa da professora de segunda a sexta.

A partir de 1992, a professora Lindacy passou a ser a companheira da professora Cida nas idas e vindas a cavalo. Ela ficava trabalhando na Campo Grande e sua mãe seguia para a Carnaíba. À tarde elas trabalhavam na Santa Rita, já que nesse mesmo ano, a professora Cida começou a trabalhar nessa comunidade e ficou sendo a responsável pela a escola. E nessa “lida” permaneceram por doze anos.

No início de 2003, quando as escolas da Carnaíba e Campo Grande foram extintas, a escola de Santa Rita firmou-se e passou a funcionar em uma casa bem precária cedida pelo dono da fazenda com o mobiliário e a merenda sob a

responsabilidade da prefeitura municipal de Bom Jesus da Lapa e logo depois mudou-se para a Igreja Assembleia de Deus.

Em 2009, aumentou o número de estudantes, a professora Cida passou a ser a diretora, houve a necessidade de mais professoras e de mais locais para as aulas, ocupando assim, além da igreja, mais duas residências. Foi nessa época que começaram chegar professores/as da sede do município: Aline Maísa, Gecilda, Rosilene, Ana Alice e Ana Paula. Como nessa época o município não disponibilizava residência para as docentes, dona Maria Aparecida construiu por conta própria uma casa contendo sala, quarto e cozinha para essas profissionais se alojarem.

As professoras da cidade, na maioria das vezes, por conta da não renovação do contrato, geralmente, só ficavam um ano na escola, com exceção de Aline Maísa que ficou até 2012, último ano de gestão da professora Cida, porque no ano seguinte houve mudança na gestão municipal e foi indicada para a direção da escola a professora Derivan Bastos dos Santos, moradora de Bom Jesus da Lapa, que permaneceu nessa função até 2016.

No ano de 2013, a partir da reivindicação do movimento quilombola do Território Velho Chico, representado pela Central Regional Quilombola (CRQ) e, em âmbito nacional, pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), o Ministério da Educação iniciou a construção da atual escola e em 2014 foi inaugurada, para a alegria e orgulho dos moradores do Quilombo Santa Rita, que até hoje celebram a conquista.

A escola tem uma boa estrutura física. Conta com seis salas de aula grandes (48 m² cada uma), uma sala para reforço escolar, uma sala para o laboratório de informática, dois banheiros para estudantes, um banheiro para professores/as e gestão, um banheiro com chuveiro próximo à cantina, um almoxarifado, uma cantina grande, uma sala para biblioteca, uma sala para os/as professores/as, uma diretoria, uma secretaria, uma passarela e alpendre ao redor de todas as salas, dois depósitos próximos à cantina e uma guarita.

No ano de 2019, a Escola Municipal Santa Rita acolheu 38 estudantes advindos/as das comunidades de Fortaleza e Juá. Esse fato aconteceu, porque a escola dessas comunidades foi fechada em 2018 pela prefeitura municipal. Sendo que, os 30 de Fortaleza chegaram no mês de maio, mas apenas 4 permaneceram na escola, porque o restante retornou após um mês, devido as péssimas condições da estrada, o que ocasionava muitas ausências nas aulas. Já os estudantes do Juá, apenas 8 vieram para

esta escola e os demais foram transferidos para a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição por ser mais próxima.

A escola funcionou nos turnos matutino, vespertino e noturno com o total de 230 estudantes, que foram divididos/as nas modalidades da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos I e II (EJA). É importante destacar, que no ano passado (2019), o município implantou o programa Alfabetiza Lapa, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola e atender aqueles/as que por algum motivo deixaram de frequentar por muito tempo o espaço escolar. Sendo que, a Escola Municipal Santa Rita aderiu ao programa no mês de junho, com uma turma.

As turmas foram distribuídas da seguinte forma:

| MATUTINO | VESPERTINO | NOTURNO |
|---|---|---|
| • Educação Infantil – Unificada (Creche, 1° e 2° período)<br>• 1° e 2° anos multisseriada<br>• 3° ano<br>• 4° e 5° anos multisseriada | • 6° ano<br>• 7° ano<br>• 8° ano<br>• 9° ano | • EJA I – multisseriada (1° ao 5° ano)<br>• EJA I – multisseriada (1° ao 5° ano – Alfabetiza Lapa) |

A escola também foi contemplada com o programa Novo Mais Educação no período de maio a outubro de 2019. Esse programa foi instituído pelo Ministério da Educação e teve como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola[116]. Aqui, na Escola Municipal Santa Rita optou-se em trabalhar no mesmo turno, de forma que o mediador/facilitador auxilie a professora regente com atividades lúdicas e apoio individual aos estudantes com dificuldades. Essa opção foi feita por conta da logística do transporte e pelo fato da escola não oferecer estrutura favorável ao atendimento integral, a exemplo de banheiros com chuveiros, espaço para descanso e cuidadores.

O trabalho foi desenvolvido por 2 mediadoras e 3 facilitadoras com a seguinte organização:

[116] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

| MATUTINO | VESPERTINO |
|---|---|
| **Terça-feira**<br>(Turmas do 3° ao 5° anos)<br>Mediadora: Daniela Nakisa Soares Silva com atendimento pedagógico em Língua Portuguesa;<br>Mediadora: Kely de Oliveira Santos com atendimento pedagógico em Matemática. | **Terça-feira**<br>(Turmas do 6° e 7° anos)<br>Mediadora: Daniela Nakisa Soares Silva com atendimento pedagógico em Língua Portuguesa;<br>Mediadora: Kely de Oliveira Santos com atendimento pedagógico em Matemática. |
| **Quarta-feira**<br>(Turmas do 3° ao 5° anos)<br>Mediador: Júlio dos Santos Lopes com oficina de capoeira;<br>Mediadora: Andreia Pereira Vaz com o Futebol. | **Quarta-feira**<br>(Turmas do 6° e 7° anos)<br>Mediador: Julio dos Santos Lopes com oficina de capoeira;<br>Mediadora: Andreia Pereira Vaz com o futebol. |
| **Quinta-feira**<br>(Turmas do 3° ao 5° anos)<br>Mediadora: Daniela Nakisa Soares Silva com atendimento pedagógico em Língua Portuguesa;<br>Mediadora: Kely de Oliveira Santos com atendimento pedagógico em Matemática;<br>Mediadora: Ana Paula Barbosa de Souza com oficina de Meio Ambiente. | **Quinta-feira**<br>(Turmas do 6° e 7° anos)<br>Mediadora: Daniela Nakisa Soares Silva com atendimento pedagógico em Língua Portuguesa;<br>Mediadora: Kely de Oliveira Santos com atendimento pedagógico em Matemática;<br>Mediadora: Ana Paula Barbosa de Souza com oficina de Meio Ambiente. |

Além dos programas acima citados, a escola foi contemplada, desde 2017, pelo Mais Alfabetização, que atende aos estudantes do 1° e 2° anos, com objetivo de garantir apoio adicional ao processo de alfabetização, no que se refere a leitura, escrita e Matemática[117], no período de cinco horas semanais. Porém, no ano de 2019, deu-se início em setembro, paralisando após duas semanas, tendo como justificativa do MEC a discrepância no pagamento da primeira parcela do Programa.

Na gestão da escola, desde o início do ano letivo de 2017, está à professora Clea dos Santos, graduada em Letras e que já havia prestado serviço as escolas do território durante o ano de 2003, na função de coordenadora zonal pela Secretaria Municipal de Educação e em 2005 como coordenadora pedagógica da Escola Municipal do Juá. Na coordenação pedagógica, desde 2019, está à professora Maria Aparecida, que tem graduação em Pedagogia e desenvolve essa função, no turno vespertino e no noturno leciona para a turma da EJA I multi (1° ao 5° ano).

[117] Diário Oficial da União, resolução n° 7, de 22 de março de 2018.

O quadro geral de funcionários/as é composto por 15 pessoas. Já a equipe de professores/as é formada por 7 profissionais, 3 são da comunidade e 4 são de Bom Jesus da Lapa.

| PROFESSOR/A | FORMAÇÃO | TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA |
|---|---|---|
| Aline Maísa dos Santos França | Letras | 6 anos |
| Ana Cláudia Ferreira Meira | Pedagogia | 6 anos |
| Daniela Nakisa Soares Silva | Pedagogia | 1 ano |
| Edvaldo Pereira dos Santos | Matemática | 6 anos |
| Ingrid dos Santos | Cursando Pedagogia | 3 anos |
| Sônia Pereira Vaz | Cursando Pedagogia | 2 anos |
| Thamires dos Santos Soares | Pedagogia | 3 anos |

Para fechar o quadro de funcionários ainda tem 6 pessoas do próprio território que desenvolve as funções de merendeira, operacionais da educação e porteiro.

| NOME | FUNÇÃO | TEMPO DE TRABALHO NA ESCOLA |
|---|---|---|
| Adailton Pereira Vaz | Porteiro | 2 anos |
| Amadeu Pereira Souza | Serviços Gerais | 7 anos |
| Hosana Damares Gomes Ribeiro | Merendeira | 19 anos |
| Lindacy Gomes Ribeiro | Merendeira | 28 anos |
| Maria Aparecida Oliveira Borges | Serviços gerais | 1 ano |
| Maria Cláudia Soares da Silva | Serviços gerais | 7 anos |
| Geane Ferreira da Silva | Intérprete de LIBRAS | 1 ano |
| Gilene Ferreira dos Santos Araújo | Intérprete de LIBRAS | 1 ano |

O Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec) é ofertado pelo governo do Estado da Bahia e configura-se um ensino a distância através de aulas via satélite com a presença de um mediador para conduzir os componentes curriculares que consta na matriz curricular. A Escola Municipal Santa Rita, em convênio firmado entre

Município e Estado, cede espaço para atendimento dos estudantes desse seguimento, com três turmas do 1° ao 3° ano.

## 2. OBJETIVOS

### Objetivo Geral

- Direcionar as ações pedagógicas e administrativas da Escola Municipal Santa Rita, de modo que as estratégias definidas colabore para um bom funcionamento, na tentativa de romper com as resistências e ao mesmo tempo fortalecer às novas práticas educacionais, apoiando-se nas relações étnico-raciais e na educação quilombola tendo como referencial as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola.

### Objetivos Específicos

- Fomentar espaços de diálogo entre a escola e a comunidade;
- Favorecer a participação da comunidade na gestão da escola;
- Melhorar a relação entre os/as estudantes, gestão e professores/as;
- Promover atividades que desperte o interesse dos/as estudantes, com vistas a melhorar a aprendizagem dos/as mesmos/as;
- Implementar políticas públicas educacionais de inclusão fundamentadas na lei 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Quilombola;
- Promover espaços educativos que efetivem o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local;
- Propor espaços de formação continuada na escola, a fim de ampliar os conhecimentos dos/as professores/as e aprimorar a prática docente;
- Provocar a construção de propostas que favoreçam a ampliação dos conhecimentos dos/as estudantes no que se refere ao desenvolvimento do raciocínio lógico, leitura e escrita;
- Fomentar discussões que possibilite aos/as estudantes o conhecimento da história e da formação do Brasil e das lutas do povo negro e indígena na busca por direitos e cidadania.
- Ampliar o trabalho com valores necessários ao interesse social, aos direitos, e deveres dos cidadãos e cidadãs quilombolas, no que diz respeito ao bem comum e à igualdade racial.

## 3. PROPOSTA CURRICULAR

Como é do conhecimento de todos/as, a Escola Santa Rita é uma instituição vinculada a Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa e segue as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por essa razão tivemos a oportunidade de reencontrar a pedagogia histórico-crítica. Essa concepção nos foi apresentada nas Jornadas Pedagógicas de 2018 e 2019, como sugestão de proposta pedagógica para todas as escolas da rede. Então, com a reestruturação do PPP, sentimos a necessidade de nos aproximarmos dessa tendência, não somente pelo motivo apresentado, como também pelo fato de que a mesma corresponde com o tipo de sociedade e de ser humano que queremos ajudar a formar.

Sendo assim, apontaremos aqui, sinteticamente, algumas características dessa concepção apresentada na década de 1970, em oposição às ideias pedagógicas da época, por não apresentarem um projeto de educação capaz de romper com o modelo de reprodução da desigualdade social. Seu idealizador foi Demerval Saviani, uma referência na análise crítica da educação brasileira, tem em seu cerne, a alegação de um processo de ensino-aprendizagem comprometido com a apreensão do saber historicamente produzido (SOUSA; LOPES, 2015). Nesse sentido, Saviani, (2011 apud Sousa e Lopes 2015, p. 6), diz o seguinte:

> Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.

Nos estudos da pedagogia histórico-crítica, a função social da educação escolar é entendida como hegemonia-política, porém, a favor das classes populares. Nessa perspectiva, na concepção de Saviani, a educação escolar é caraterizada enquanto instrumento de luta, a fim de estabelecer uma nova relação hegemônica que contribua na transformação de um novo bloco histórico, mas sob a direção da classe proletária e não da classe capitalista (BATILANI; GASPARIN, 2015).

A pedagogia histórico-crítica se fundamenta no materialismo histórico-dialético, "[...] um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas" (GOMIDE, 2014, p.

126-127). Para Gomide (2014), o conceito do termo materialismo se refere à condição material de existência humana, já histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história. Com base nisso, o que realmente é fundamental para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que modifique a situação anterior, tanto no nível do conhecimento como no nível histórico social, de forma que a reflexão teórica sobre a realidade seja substituída por uma ação com o propósito de transformar.

Nas formulações de Saviani, compreendemos três princípios para a seleção dos conteúdos de ensino: relevância social do conteúdo; adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e objetividade e enfoque científico do conhecimento. Assim, é de grande relevância o trabalho da realidade e os determinantes sócio históricos, bem como, a adequação dos conteúdos a partir das possibilidades e necessidades dos/as estudantes e do reconhecimento dos mesmos enquanto sujeitos históricos, de modo a superar o caráter de neutralidade do conhecimento e a afirmação da sua objetividade por meio da historicização e da cientificidade do conhecimento compreendendo a escola como um espaço que tem a capacidade de tratar do saber sistematizado (GAMA, 2017).

O currículo, na concepção de Saviani, não diz respeito apenas a métodos e técnicas e nem se refere a programas. Não se define como qualquer atividade realizada na escola. O que mais importa é o ensino, compreendido como tarefa principal da escola. Na visão desse autor, "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola" (SAVIANI, 2008 apud GAMA, 2017, p. 522). Desse modo, ao fazermos um paralelo com a definição apresentada no livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p. 57), percebemos que há aproximação com as propostas de educação apontadas pela pedagogia histórico-crítica, visto que currículo nesse documento é compreendido "como mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos(as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãs/ãos".

Essa aproximação é importante, pois nos aponta que enquanto escola situada em uma comunidade quilombola, temos sim, a possibilidade de trabalhar nossa proposta curricular orientadas/os pela pedagogia histórico-crítica. Reconhecemos que será um desafio, entretanto, estamos dispostas/os a enfrentá-los, principalmente por meio de nossos estudos, para que possamos apropriar melhor sobre o que aborda essa concepção.

## 4. MARCO REFERENCIAL

Nesse item temos o objetivo de expressar a posição da Escola Municipal Santa Rita e o que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Apresentaremos também nossa concepção no que diz respeito ao trabalho pedagógico e quais são as perspectivas para materializar nossas aspirações.

### 4.1 Marco situacional

Os sinais percebidos no mundo atual não são bons, enquanto nos alegramos com as novas tecnologias, por nos proporcionar o acesso rápido às informações, mais facilidade para fazer pesquisas, conhecer e falar com parentes que estão distantes, entre outras coisas. Por outro lado, ficamos entristecidos com as mesmas, temos a sensação que em alguns momentos elas nos deixam mais egoístas e incentivam a violência.

Pessoas conectadas, interação virtual, maior possibilidade de comunicação. Com isso, na maioria das vezes, preferimos nos comunicar com quem está distante, sendo visualizados através de uma tela, ao invés de visitar pessoalmente um/a amigo/a, ou simplesmente chamar alguém para um passeio sem esperar que ela imediatamente fotografe e compartilhe com o maior número de pessoas possíveis, para que o momento não seja registrado apenas por quem está vivenciando, mas se torne assunto para o ciclo de amigos virtuais. Há uma necessidade de mostrar para os/as outros/as os movimentos da vida pessoal.

Estamos vivendo em um cenário desafiador, relações superficiais, notícias falsas, racismo, preconceito, brigas políticas, desigualdade social, corrupção, violências contra os seres humanos e a natureza. No entanto, ainda acreditamos em um mundo melhor e ficamos alegres com as atitudes de muitas pessoas que prezam o bem comum e o trabalho coletivo.

Temos percebido que as transformações do mundo atual também chegaram a nossa comunidade. Na maioria das vezes, mudou pra melhor, como por exemplo, em termos de estrutura: uma boa escola, acesso a internet, estrada, água encanada, etc. Mas percebemos que precisamos de conhecimentos e de união para enfrentar algumas dificuldades que estão surgindo, como a dispersão e o desinteresse dos/as jovens em participar das atividades da escola e do contexto de forma geral. Lembrando das

palavras de Ailton Krenak[118] (2019, p. 9), podemos dizer que: “[...] Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos".

Quando falamos que precisamos ter conhecimentos pra enfrentar algumas dificuldades, a concepção que temos de conhecimento é a de que ele é adquirido por meio do acesso as informações e deve está a serviço do bem comum. Seguindo esse pensamento, entendemos que uma comunidade ideal seria aquela onde cada um/a tenha a oportunidade de expressar suas ideias, possa planejar e executar as ações em conjunto, de acordo com as necessidades do grupo e para o bem estar de todos/as.

Historicamente a comunidade de Santa Rita e as demais comunidades quilombolas apresentam essas características, visto que, mesmo antes de serem certificadas enquanto territórios quilombolas, procuram meios de se organizarem política, econômica, cultural, histórica e socialmente, resistindo ao tempo e contra todas as formas de exclusão e perseguição impostas desde que nossos/as antepassados/as foram trazidos/as forçadamente para o Brasil.

Obviamente que, por acompanhar as transformações do mundo atual, as quais já nos referimos e por outros motivos, essas comunidades reconfiguram suas existências e seus modos de vida. Cada uma ao seu modo, por mais que apresentem características semelhantes, apresentam identidades distintas uma das outras, como é o caso dos dez territórios quilombolas existente no município de Bom Jesus da Lapa.

Para situar melhor as comunidades quilombolas, apresentamos os dados da Fundação Cultural Palmares, atualizados em 02/08/19. Existem hoje no Brasil, 3.386[119]

---

[118] Ailton Krenak é indígena da região do vale do rio Doce, território do povo Krenak. Ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas, organizou a Aliança dos Povos da Floresta, que reúne comunidades ribeirinhas e indígenas na Amazônia. É um dos mais destacados líderes do movimento que surgiu durante o grande despertar dos povos indígenas no Brasil, que ocorreu a partir da década de 1970. Contribuiu também para a criação da União das Nações Indígenas (UNI). Ailton tem levado a cabo um vasto trabalho educativo e ambientalista, como jornalista, e através de programas de vídeo e televisivos. A sua luta nas décadas de 1970 e 1980 foi determinante para a conquista do “Capítulo dos índios” na Constituição de 1988, que passou a garantir, pelo menos no papel, os direitos indígenas à cultura autóctone e à terra. É coautor da proposta da Unesco que criou a Reserva da Biosfera da Serra do Espinhaço em 2005 e é membro de seu comitê gestor. É comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República e, em 2016, foi-lhe atribuído o título de doutor honoris causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais (KRENAK, 2019).

[119] Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQs) atualizada até a portaria nº 138/2019, publicada no DOU de 02/08/2019. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/quadro-geral-02-08-2019.pdf. Acesso em: 14/01/20.

comunidades identificadas. Destas, 2744 são certificadas e somente 33[120] possuem terras já tituladas pelo INCRA. O Maranhão é o estado com maior concentração, seguido de Bahia e Minas Gerais. A Bahia é o segundo estado com maior concentração de comunidades quilombolas, são 811 identificadas e 662 certificadas.

Segundo Zelinda Barros[121] (2016, p. 8), a primeira definição de quilombo que se tem notícia "fazia referência a grupos de escravos que fugiam para viver em locais de difícil acesso, longe dos senhores". No entanto, ao longo do tempo a definição de quilombo passou por modificações, adquirindo significados diversos. Essas transformações não ocorreram sem disputas. Distintos sujeitos, como historiadores, antropólogos, militantes, juristas e os próprios quilombolas, contribuíram (e contribuem) para a construção dos significados contemporâneos de quilombo (BARROS, 2016).

Sendo assim, atualmente a definição de comunidades quilombolas, de acordo com o Decreto 4887/2003[122] refere-se a "[...] grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida" (BRASIL, 2003). Tal definição, como já falamos anteriormente, apresenta essas comunidades com diversas formas de se organizarem, com características próprias, mas que em determinados aspectos tem objetivos e lutas em comum, como é o caso das demandas por educação escolar, a fim de reparar socialmente os efeitos da exclusão e abandono que esses grupos foram submetidos.

Com essa perspectiva, por meio da luta de organizações representativas dos quilombos, principalmente do movimento negro, foi aprovada em 2003, a Lei 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96) e obriga o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as instituições de ensino do país.

---

[120] Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundiaria/quilombolas/andamento_dos_processos_pdf.pdf. Acesso em: 07/05/19.

[121] Zelinda dos Santos Barros, feminista negra e uma das primeiras ciberativistas negras no país é natural de Salvador/BA, filha de industriário e dona de casa. Mantém forte ligação com a região do Recôncavo Baiano, de onde veio sua família paterna e materna, principalmente com o distrito de Santiago de Iguape (Cachoeira/BA), comunidade quilombola de sua linhagem materna. Cientista social, Doutora em Estudos Étnicos e Africanos (CEAO/UFBA), Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2003), Especialista em Educação à Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (2008), Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2000). Docente Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).

[122] O decreto 4887/2003 regulariza o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos territórios quilombolas.

A partir de então, abriu-se o debate em torno das possibilidades de inclusão da temática étnico-racial na educação básica, assim como fortaleceu as discussões sobre a educação escolar quilombola, sendo reconhecida enquanto modalidade na Conferência Nacional de Educação, em 2010 e em 2012, depois de três audiências públicas foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O estado da Bahia também tem suas próprias diretrizes, que foram homologadas em 2013.

Em Bom Jesus da Lapa, esse documento, foi construído no ano de 2017. E assim como as nacionais e as estaduais, definem para as escolas das comunidades quilombolas uma pedagogia própria e propõe para essas escolas e as que recebem estudantes quilombolas orientações para uma prática pedagógica que respeite suas especificidades.

É sob essas orientações que estamos reestruturando nosso projeto político pedagógico com a expectativa de que ele possa ser um instrumento norteador das ações da Escola Municipal Santa Rita. E nesse sentido, tanto a LDB 9394/96, quanto as diretrizes nacionais, estaduais e municipais serão à base de nossos princípios filosóficos.

## 4.2 Marco filosófico

A sociedade brasileira passa por um momento bastante conturbado, talvez o mais polêmico da sua história. De um lado a instabilidade econômica e política. Do outro, questões relacionadas à vida, aos direitos humanos, vivenciadas principalmente pela juventude negra, como por exemplo: o aumento da violência, a inserção no mundo das drogas, falta de oportunidade no mercado de trabalho. Paralelo a essa realidade estão os avanços científicos e tecnológicos, mais notadamente com relação ao acesso as informações que chegam muito rapidamente até nós sem que haja uma reflexão sobre a função dessas informações.

Nesse cenário de intensas transformações, a escola é apontada como uma das instituições responsável pelo desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade. Pois, “mesmo considerando a imensa oferta de meios de comunicação social extraescolar, de meios informacionais, ainda assim há lugar para a escola na sociedade tecnológica e da informação” (Libâneo, 2013, p. 49). Libâneo ainda ressalta que a escola necessária para os novos tempos é a que provê formação cultural e cientifica. É aquela que possibilita aos estudantes o contato com a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Segundo o autor, uma escola de

qualidade é aquela que inclui, que vai contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica.

Nosso desejo é que a Escola Municipal Santa Rita, possa ofertar uma educação de boa qualidade, respeitando a pessoa no seu contexto social e na sua individualidade. Desejamos construir uma sociedade mais justa, mais comprometida com o bem coletivo, compreensível e que as oportunidades sejam para todos/as. E com base nisso, queremos colaborar na formação de seres humanos que reconheça a importância de sua origem para sua constituição enquanto pessoa humana. Pessoas de caráter, que respeite a todos/as e que valorize o saber escolar e que este seja compartilhado, ou seja, colocado a serviço da comunidade. Pois como diz Petronilha Beatriz Gonçalves Silva[123] (2000, p. 78-79):

> Além de "muitos estudos dos livros", a pessoa educada é capaz de produzir conhecimento e necessariamente, respeita os idosos, as outras pessoas, o meio ambiente. Empenha-se em fortalecer a comunidade, na medida em que vai adquirindo conhecimentos escolares, acadêmicos, bem como outros necessários para a comunidade sentir-se inserida na vida do país.

Com base nessa perspectiva, também desejamos contribuir na formação de pessoas que sejam capazes de ajudar na mediação, de forma crítica e participativa, de todos os movimentos da escola e consequentemente orgulhar-se da mesma. Uma escola que seja capaz de colocar em sua estrutura organizacional espaços de diálogo e escuta, assim como em seu currículo assuntos relacionados à cultura, aos direitos e as diversas manifestações do território.

Entendemos que a escola tem como finalidade incentivar os/as estudantes a ter cada vez mais curiosidade no processo de aprendizagem. Para tanto, todos/as que fazem parte da comunidade escolar precisam contribuir e nesse contexto a equipe gestora é fundamental, pois é quem vai puxar o fio condutor das ações motivadas pelo diálogo e pautadas nos conhecimentos necessários a uma boa organização escolar.

---

[123] Petronilha Beatriz Gonçalves Silva é uma mulher negra que nasceu em Porto Alegre, no bairro Colônia Africana, em 1942. É licenciada em Letras e Francês, possui mestrado em Educação e é doutora em Ciências Humanas - Educação. É docente no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. É pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB/UFSCar e milita em grupos do Movimento Negro. A professora Petronilha é coordenadora do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar e também coordena juntamente com a professora Maria Waldenez de Oliveira o Grupo de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (UFSCar), além de outras atribuições a nível nacional e internacional.

## 4.3 Marco operativo

Para construirmos esse subitem tentamos responder as seguintes questões: Que escola desejamos na prática? Que valores sociais e políticos nos orientarão? Como alcançar o que desejamos? De que maneira pensamos o horizonte de nossas ações?

Ao buscarmos as respostas para esses questionamentos foi possível pensar sobre nossos anseios e expectativas a partir de nossas possibilidades, ou seja, durante a construção do marco operativo almejamos aquilo que não temos, porém, tivemos o cuidado de vislumbrar apenas o que nos era possível realizar. Segundo Silva e Conti (2014, p. 203) “por meio da manifestação dos sonhos, antes de tratarmos de prioridades e objetivos para a escola, colocamos os sujeitos que nela atuam no centro das atenções e do debate, para sabermos o que podemos e o que desejamos fazer na escola e na vida”.

Nossa discussão girou em torno das dimensões pedagógicas, comunitárias e administrativas. Então, iniciamos pensando de que forma desejamos o processo de **planejamento**, que ficou assim: semanalmente cada professor/a irá fazer seu planejamento em dois turnos, sendo que em um deles terá a orientação da coordenação pedagógica.

De acordo com Veiga e Carvalho (1994, p. 51), “o reforço à valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes o direito ao aperfeiçoamento profissional permanente, significa "valorizar a experiência e o conhecimento que os professores têm a partir de sua prática pedagógica"”. Concordamos com as autoras, por isso queremos que a escola realize duas **formações de professoras/es**. Uma mensalmente, por meio de um grupo de estudo com duração de oito horas com professores/as, gestão e um/a convidado/a, se necessário. E a outra, será realizada trimestralmente, quando convidaremos a equipe da SEMED para fazer a mediação.

Ao discutirmos sobre o **processo de ensinar e aprender**, nosso desejo é que tenhamos um ensino de boa qualidade, que os/as estudantes sejam capazes de demonstrar o que aprendeu por meio das avaliações internas e externas e no cotidiano tenham disposição de desenvolver conhecimentos a partir do ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à **avaliação** a Escola Municipal Santa Rita seguirá as orientações recomendadas pela LDB 9394/96: “avaliação continua do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, assim como dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, desejamos que a avaliação seja processual e contínua, de acordo com a

participação dos/as estudantes nas atividades propostas diariamente, que as professoras tenham a sensibilidade de perceber se o rendimento do/a estudante está de acordo ao nível esperado.

Seguindo essa linha de pensamento abordamos sobre quais intervenções serão aplicadas para **evasão e reprovação**. Com o intuito de trabalhar a evasão, acionaremos as famílias no caso dos/as estudantes menores e comunicar a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para tomar as devidas providencias, juntamente com o Conselho Municipal de Educação. Já para reprovação, iremos chamar atenção da SEMED para a necessidade de um/a auxiliar nas turmas do 5º e 6° anos, priorizando atividades práticas e de forma lúdica e com diversos recursos didáticos. O/a auxiliar pode ser um/a estudante universitário contratado por meio de programas de estágio.

Ainda pensando sobre o rendimento dos/as estudantes e principalmente de que forma iremos lidar com a **indisciplina**, almejamos trabalhar por meio de valores e diálogo, envolvendo as famílias, por isso vamos convidá-los mensalmente para comparecer a escola e nesse dia vamos fazer uma atividade com meditação, documentário ou textos que permita a reflexão sobre o papel da escola e a sua importância. Esse trabalho será feito por turmas e pode abranger um turno inteiro. E para resolver conflitos individuais convidaremos a família dos/as envolvidos/as para comparecer na escola.

A dinâmica apresentada acima também nos auxiliará na **relação professor-estudante**, já que o que desejamos é uma relação de respeito mútuo, companheirismo, porque por mais que o/a professor/a fique na sala, se não houver colaboração de todos/as não há nem ensino e nem aprendizagem. Acreditamos ainda que essa atividade fortalecerá o **relacionamento com as famílias**, visto que, na discussão sobre esse assunto, nos permitiu pensar que nosso desejo diante dessa relação é de parceria, que as famílias colaborem com o trabalho desenvolvido pela escola e que demonstrem respeito a todos/as os/as funcionários/as, compareçam nos eventos realizados pela escola. Para isso, desejamos que a instituição valorize a participação e demonstre em sua prática cotidiana.

Com essa perspectiva, desejamos que no **relacionamento com a comunidade** a escola colabore sempre que a comunidade precisar e que esta colaboração seja de ambas as partes, como por exemplo, com o convite da escola aos moradores mais velhos para dialogar com os/as estudantes e para o que mais necessitar.

Já a **participação e organização dos/as estudantes**, foi pensada de modo a incluí-los/as nas tomadas de decisões junto à escola e comunidade. Essa participação também se estenderá nas discussões sobre as situações problemas, pois serão consultados/as diretamente na sala de aula, por meio de pesquisas e questionamentos.

Ao pensarmos como devem ser desenvolvidos **os projetos de leitura e matemática**, chegamos a conclusão que o projeto de leitura proposto aos anos finais do Ensino Fundamental será a leitura e análise de obras literárias. Depois selecionaremos uma para dramatizar e apresentar para os/as demais estudantes. Essa atividade irá envolver os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Educação Física e Arte. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental continuaremos com a leitura deleite, diariamente sentaremos em círculo para a leitura e compreensão de um texto que será escolhido pelos/as estudantes ou pelo/a professor/a.

Ainda para os anos iniciais será desenvolvido o projeto Caderno da Leitura, que se dará da seguinte maneira: cada dia da semana é sorteado um/a estudante para levar para casa, onde será auxiliado pela família na leitura e cópia de um pequeno trecho estipulado pelo/a professor/a. No dia seguinte, na sala de aula, o/a estudante fará a leitura para o/a professor/a e a mesma fará as correções conjuntamente. Com relação a Matemática, quinzenalmente, o/a professor/a, trará jogos que envolva os conteúdos trabalhados durante esse período, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais do Ensino Fundamental.

Desejamos que **a relação entre os componentes curriculares e seus/suas respectivos professores/as**, seja de parceria, que as decisões sejam tomadas em conjunto, com base no diálogo e de forma que desenvolva um trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, em nossa discussão sobre **currículo**, fomos de encontro ao que propõe as DCMEEQ, no inciso primeiro, do artigo 36: “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”. Então, esperamos que o currículo da Escola Municipal Santa Rita, seja trabalhado a partir dos saberes e da memória da comunidade e que desenvolva suas práticas contextualizadas nas vivências dos estudantes, de forma que empodere os/as mesmos/as enquanto cidadão/cidadã, enquanto negros/as, tendo como referência a ancestralidade.

Atendendo também as recomendações das DCMEEQ, **o componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região** será trabalhado

da Educação Infantil ao 9º ano, uma vez na semana. Sendo que, os/as professores/as irão utilizar a metodologia de acordo com a turma.

As Diretrizes Municipais ainda sugerem que os currículos devem garantir a **inserção de conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares**. Nesse caso, semanalmente serão trabalhados conteúdos relacionados a cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares de forma os/as estudantes possam compreender a cultura negra e indígena enquanto patrimônio histórico do país.

Além disso, como proposta do documento citado anteriormente será incluído semanalmente nos componentes curriculares Ciências e Meio Ambiente **a temática da alimentação saudável enquanto resgate cultural das comunidades quilombolas** com metodologia por conta dos/as professores/as.

Como é possível perceber, durante todo o ano letivo, as questões étnico-raciais serão trabalhadas, porém para enfatizar as comemorações da Consciência Negra, construiremos um **projeto que trata da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena**, que será desenvolvido uma vez no ano, com duração de dois meses e culminância no mês de novembro para celebrar o dia 20, dia da morte de Zumbi, que é uma data que serve como referência para os territórios quilombolas.

Uma das nossas preocupações diz respeito às **atividades esportivas e culturais**, de forma que envolva todos/as estudantes. Desse modo, nosso desejo é realizar anualmente jogos competitivos e colaborativos com as escolas das comunidades vizinhas. Desenvolveremos uma gincana anualmente com atividades esportivas e culturais envolvendo toda comunidade escolar e participaremos dos jogos estudantis promovidos pela SEMED. Além disso, como atividade cultural, desejamos continuar realizando como projeto da escola a Expolida, com objetivo de valorizar o homem e a mulher do campo/quilombo.

Para fechar nossa discussão em torno do marco operativo, falamos sobre as questões administrativas, almejamos uma **gestão** colaborativa, democrática e parceira com todos/as os/as funcionários/as e comunidade, que busca o respeito e comprometimento com a educação, tendo assim uma boa relação entre escola e comunidade. Nesse sentido, **a participação dos/as funcionários/as nas tomadas de decisão** deve ser de forma que todos/as tenham a oportunidade de opinar e que a gestão esteja sempre aberta ao diálogo, pois segundo Veiga (1995, p. 18), “a gestão

democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização".

No que diz respeito aos **serviços** (secretaria, limpeza, merenda, etc.), esperamos que sejam realizados de forma colaborativa, satisfatória e de parceria entre todos/as os/as funcionários/as, buscando valorizar o trabalho dos/as outros/as, com a consciência de que todos/as os/as funcionários/as da escola são educadores/as. Paralelo a isso, desejamos que as **condições de trabalho** favoreçam práticas coletivas e compartilhadas, de modo que todos/as estejam juntos/as em busca de um objetivo em comum: a qualidade do ensino.

Por fim, apresentamos nossas perspectivas de trabalho com a **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), baseados/as no que propõe a SEMED, que ainda não apresentou uma proposta curricular e por enquanto norteia as escolas da rede municipal a trabalhar com os direitos de aprendizagem, competências e habilidades. No entanto, em discussão com o grupo, inicialmente, vamos aprofundar nossos conhecimentos sobre o documento, tanto nas formações internas, quanto nos momentos das atividades complementares (AC).

## 5. DIAGNÓSTICO

Fazer o diagnóstico depois de construirmos o marco referencial nos permitiu analisar bem nitidamente a realidade da nossa instituição, visto que ao colocar nossos anseios e perspectivas pensamos, de acordo com nossas convicções, em uma escola ideal. Ao debruçar sobre nossa realidade foi possível pensar sobre o que temos e o que nos falta para alcançar o que desejamos. De acordo com Gandin (2001, p. 92), o diagnóstico "[...] é a intermediação entre a proposta ideal, do sonho, e a proposta de prática. Neste sentido, o diagnóstico é um juízo continuado sobre a prática, para verificar a distância em que ela está do ideal estabelecido em seu referencial".

Libâneo (2013), diz que a fase do diagnóstico corresponde à caracterização socioeconômica e cultural do contexto da ação escolar. Pensando assim, começamos esse momento com o levantamento das caraterísticas da **comunidade onde a escola está inserida**. Assim, com relação aos aspectos sociais e culturais do território Juá/Bandeira, as famílias frequentam as igrejas evangélicas (Assembleia de Deus, Cristã do Brasil, Adventista do Sétimo Dia, Ágape, Missionária Vida com Deus) e católicas (Santa Rita de Cássia, São José Operário e Nossa Senhora da Conceição). A comunidade se organiza por meio de uma associação a nível de território e como diversão a comunidade conta com os torneios de futebol (masculino e feminino), vaquejada, argolinha, cavalgadas e festividades das igrejas.

Como forma de produção e subsistência a maioria dos/as moradores/as praticam a pesca e desenvolvem trabalho na agricultura familiar que pode ser para o consumo e também para venda na cidade durante o período chuvoso e na época da seca, dedicam a criação de animais e complementam a renda com os benefícios do Bolsa Família, Seguro pesca e Garantia Safra.

Ao refletirmos sobre **a realidade da Escola Municipal Santa Rita hoje** percebemos sua estrutura física é adequada para o atendimento do Ensino Fundamental, porém para a Educação Infantil precisa de ajustes, como por exemplo, nos banheiros, bebedouros e falta sala de descanso. Com relação à organização pedagógica é mediada pelo que propõe a Secretaria Municipal de Educação, mas a escola tem autonomia de desenvolver o seu projeto de ensino. Conta com professores/as, todos/as, graduados/as ou graduandos/as, porém sem formação na área que atua. No que diz respeito às **relações interpessoais no interior da escola**, no geral, há um tratamento respeitoso entre todos/as que fazem parte da comunidade escolar.

A escola busca parcerias com as universidades (estadual e federal) e do Instituto Federal para melhoria do ensino, porém ainda sem sucesso. A maioria dos/as estudantes depende do transporte escolar, sendo que muitas vezes os/as mesmos/as não tem condições de chegar à escola, pois o transporte quebra bastante e não oferece condições adequadas para atender as/os estudantes com mobilidade reduzida e ainda falta um monitor.

Em 2019, como já mencionamos no histórico e organização da escola, contamos com o programa Novo Mais Educação, instituído pelo Ministério da Educação e teve como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Na maioria das outras escolas é trabalhado no turno oposto, porém, aqui na Santa Rita optamos em trabalhar no mesmo turno, de forma que o mediador/facilitador auxilie a professora regente com atividades lúdicas e apoio individual aos/as estudantes com dificuldades.

Também contamos com mais dois programas: o Alfabetiza Lapa, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar uma escola e atender aqueles/as que por algum motivo deixaram de frequentar por muito tempo o espaço escolar. O outro programa foi o Mais Alfabetização, que atendeu aos/as estudantes do 1° e 2° anos, com objetivo de garantir apoio adicional ao processo de alfabetização, no que se refere a leitura, escrita e Matemática, no período de cinco horas semanais. Desde 2017 que trabalhamos com esse último programa, no entanto, no ano de 2019, deu-se início em setembro, paralisando após duas semanas.

Nas nossas reflexões concordamos que a **gestão**, embora seja de maneira tímida apresenta características democráticas, porque além de empenhar-se na busca de melhorias e atendimento das necessidades da comunidade escolar, principalmente no acompanhamento pedagógico, dá oportunidades para participação e abertura para o diálogo. Através do colegiado escolar a comunidade participa das questões financeiras, no entanto, com relação às outras decisões a participação ainda precisa melhorar. Ainda é muito tímida a participação do grêmio estudantil, precisa ser fortalecida, tanto por parte da gestão, quanto por parte dos/as próprios/as estudantes.

Achamos importante que os/as professores/as planejem suas aulas, principalmente sob a orientação da coordenadora pedagógica, esses momentos foram fundamentais para a melhoria do trabalho desses/as profissionais. O auxílio da coordenação favoreceu técnica e pedagogicamente as aulas. Então, o **planejamento**

**dos/as professores/as** acontece uma vez na semana, de modo individual e com o acompanhamento da coordenadora.

Ainda nos referindo os/as professores/as, percebemos que no quesito **formação** precisamos melhorar, pois internamente não realizamos e as externas são proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação trimestralmente por turma e por componente curricular.

Entendemos a valorização do magistério como um dos principais princípios na ação educativa, pois o trabalho do/a professor/a está necessariamente relacionado com a qualidade da escola. No entanto, ao refletirmos sobre as **condições de trabalho** para o conjunto dos/as professores/as, percebemos que deixam muito a desejar, porque existe uma diferença salarial gritante entre os/as efetivos/as e os/as contratados/as. Já os/as profissionais da área operacional recebem a mesma remuneração independente do vínculo.

Mesmo com as dificuldades, no que concerne ao **trabalho pedagógico**, o grupo entende que os/as professores/as tem desenvolvido um bom trabalho, o que dificulta são os/as estudantes que não se interessam pelas atividades desenvolvidas. Essa situação se reflete na **aprendizagem dos/as estudantes**, uma vez que, nas avaliações externas mostram que os resultados estão abaixo do esperado.

O **processo avaliativo** é formativo, por meio de provas escritas, trabalhos orais e escritos, comportamento e participação em sala e organização do material de estudo. **Os resultados da aprendizagem** são apresentados através de reuniões que envolvem pais, mães, professores/as, estudantes e gestão.

A **matriz curricular** já vem imposta pela rede, no entanto, o plano de curso é construído pela escola e traz orientações para trabalhar a realidade da comunidade em todos os componentes da matriz curricular com conteúdos que consideram as especificidades do público atendido.

Nesse sentido, o **currículo** é construído pela equipe composta pelos/as professores/as, coordenadora e gestora considerando as características étnicas da comunidade local e as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola, desenvolvemos projetos com atividades voltadas para os saberes tradicionais, como por exemplo, o cultivo e o uso das ervas medicinais, produção de artesanato. Também desenvolvemos atividades na turma da EJA I sobre racismo, África, comidas típicas da comunidade. Trabalhamos com o projeto Expolida, que tem como objetivo valorizar o homem e a mulher do campo/quilombo, são realizadas

atividades durante dois meses e culmina com a exposição dos produtos alimentícios e artesanais produzidos na comunidade e ainda apresentações culturais como o samba de roda, capoeira e dança afro.

Ao refletirmos sobre os **projetos de leitura e matemática** desenvolvidos, identificamos dois projetos de intervenção: o Alfaletrando, para as turmas do 1º, 2º e 3º anos e Sacola da Leitura para a Educação Infantil, ambos sugeridos pela SEMED e o Cadernos da Leitura criado pela professora Aline Maísa para atender as turmas do 4º e 5º anos. Em matemática não temos projeto, são feitas atividades de acordo às necessidades apresentadas.

No que diz respeito à **indisciplina** fazemos reuniões periódicas no pátio. E durante as aulas de Ensino Religioso, que acontecem nas primeiras aulas das segundas-feiras, trazemos temas que leva a reflexão ou fazemos momentos de meditação com todas as turmas. Quando acontece algo mais grave é registrado no livro de ocorrência e convoca-se a família para comparecer a escola.

Para finalizar o momento dedicado ao diagnóstico, pensamos como está **a prestação de serviços** na secretaria, limpeza, merenda e outros. Chegamos a conclusão que na área da limpeza os serviços realizados ainda não é satisfatório, pois esse trabalho não é realizado adequadamente, já que apenas varrem as salas de aula, não tiram as poeiras e teias de aranha, deixam as carteiras desorganizadas, nem tem cuidado com os objetos encontrados nos espaços. Nas outras áreas é prestado um bom serviço.

## 6. PROGRAMAÇÃO

Nesse tópico temos como finalidade demonstrar de que forma iremos alcançar o que propomos no marco referencial, de modo a alcançar aquilo que nos falta e superar as dificuldades apontadas no diagnóstico. Em linhas gerais, aqui apresentaremos o que faremos para diminuir a distância entre o ideal e o real de nossa instituição. Conforme Vasconcellos (2002, p. 23), "a programação é o conjunto de ações concretas assumido pela instituição, naquele espaço de tempo previsto no plano, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas". Então, direcionados/as pelas questões o quê, como e para quê construiremos nossos objetivos estratégicos, as estratégias, as metas e em seguida os planos de ação.

### 6.1 Objetivos Estratégicos, Estratégias e Metas

| Objetivos Estratégicos | Estratégias | Metas |
|---|---|---|
| 1. Reivindicar por um/a monitor/a no transporte escolar. | Orientar as famílias como reivindicar esse profissional. | Tornar mais seguro o trajeto dos/as estudantes;<br>Favorecer a tranquilidade ao motorista. |
| 2. Fortalecer a participação do grêmio estudantil nas tomadas de decisões. | Mobilizar o grêmio sobre a importância de sua participação nas tomadas de decisões da escola; | Melhorar a relação entre os/as estudantes, gestão e professoras/es;<br>Favorecer uma gestão com mais participação. |
| 3. Melhorar a aprendizagem dos/as estudantes. | Promover atividades que desperte o interesse dos/as estudantes.<br>Convidar as famílias para comparecer bimestralmente a escola. | Possibilitar que os/as estudantes sejam capazes de demonstrar o que aprendeu por meio das avaliações internas e externas e no cotidiano tenham disposição de desenvolver conhecimentos |

| | | |
|---|---|---|
| | | a partir do ensino e aprendizagem. |
| 4. Proporcionar espaços de formação continuada na escola. | Realizar mensalmente um grupo de estudo com duração de oito horas com professores/as, gestão e um/a convidado/a, se necessário. | Ampliar os conhecimentos dos/as professores/as em relação as questões pedagógicas. |
| 5. Construir projeto de matemática. | Elaborar um projeto com jogos que envolva os conteúdos trabalhados durante o período, tanto nos anos iniciais, como nos anos finais do Ensino Fundamental. | Desenvolver nos/as estudantes habilidades em cálculos, raciocínio lógico e operações matemáticas. |
| 6. Construir projeto de leitura. | Organizar a sala de leitura para que as professoras possam desenvolver um trabalho constante com todas as turmas;<br>Elaborar um projeto de leitura para os anos finais do Ensino Fundamental a partir da leitura e análise de obras literárias.<br>Utilizar a leitura deleite para os anos iniciais do Ensino Fundamental.<br>Desenvolver o projeto | Despertar o gosto pela leitura;<br><br>Ampliar o vocabulário e habilidades na leitura e na escrita. |

| | | |
|---|---|---|
| | Caderno da Leitura para os 1º, 2º e 3° anos do Ensino Fundamental. | |
| 7. Inserir conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares. | Trabalhar semanalmente conteúdos relacionados a cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares | Compreender a cultura negra e indígena enquanto patrimônio histórico do país. |
| 8. Desenvolver projeto que trata da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. | Desenvolver um projeto com duração de dois meses, com a culminância no mês de novembro para celebrar o Dia da Consciência Negra. | Valorizar a participação dos negros e indígenas na formação do país.<br>Compreender a importância do Quilombo dos Palmares e de seu líder Zumbi para a luta do movimento negro e para a constituição das outras comunidades negras. |
| 9. Criar intervenções para a reprovação. | Para a reprovação: Chamar atenção da SEMED para a necessidade de um/a auxiliar nas turmas de 5º e 6° anos; Priorizar atividades práticas e de forma lúdica com diversos recursos didáticos. | Reduzir o índice de reprovação. |
| 10. Incluir no currículo a temática da alimentação saudável e enquanto | Trabalhar semanalmente por meio dos componentes | Valorizar a alimentação saudável e o trabalho do homem e da mulher do |

| | | |
|---|---|---|
| resgate cultural das comunidades quilombolas | curriculares Ciências e Meio Ambiente temáticas que valorizem a produção alimentícia local. | território de Juá/Bandeira, bem como o que se produz tradicionalmente pelas famílias. |
| 11. Desenvolver atividades esportivas e culturais | Envolver os/as estudantes em jogos competitivos e colaborativos com as escolas das comunidades vizinhas;<br>Participar dos jogos estudantis promovidos pela SEMED;<br>Realizar gincana anualmente com atividades esportivas e culturais envolvendo toda comunidade escolar. | Promover a interação entre as escolas das comunidades vizinhas;<br>Proporcionar momentos de lazer e interatividade entre os/as estudantes. |
| 12. Fortalecer a educação escolar quilombola no currículo. | Incluir na matriz curricular o componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da região; | Possibilitar aos/as estudantes o conhecimento da história e da formação do Brasil e das lutas do povo negro e indígena na busca por direitos e cidadania. |

**6.2 Planos de ação**

O objetivo desse item é explicitar melhor nossas ações. Traremos os objetivos estratégicos e de modo detalhado o que faremos para alcançá-los. Assim, teremos um total de doze planos de ação.

**Plano de ação 1**

- Objetivo estratégico: Reivindicar por um/a monitor/a no transporte escolar.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Reunião para mobilizar as famílias a reivindicar por esse/a profissional. | Primeira semana de aula | Gestão e coordenação pedagógica | Diminuição dos conflitos entre os/as estudantes durante o trajeto casa-escola e mais segurança para todos/as. |

**Plano de ação 2**

- Objetivo estratégico: Fortalecer a participação do grêmio estudantil nas tomadas de decisões.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Envio de ofício a SEMED solicitando a presença de um/a profissional para realizar uma formação para orientar os/as membros do grêmio estudantil | Março | Gestora | Confirmação da presença do/a formador/a, do dia e horário. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | sobre a função dessa organização. | | | |
| **02** | Encontro de formação | Março | SEMED | Perceber a importância grêmio estudantil na escola. |
| **03** | Realização da segunda eleição para composição da diretoria do grêmio estudantil. | Março/Abril | Coordenação pedagógica | Composição da nova diretoria do grêmio estudantil. |
| **04** | Solicitação da participação do grêmio estudantil nas atividades da escola. | Durante todo o ano letivo | Gestão, coordenação pedagógica e professores/as. | Participação do grêmio estudantil nas atividades da escola. |
| **05** | Reunião para avaliação sobre a participação do grêmio estudantil na escola. | Por unidade | Gestão, coordenação e professores/as. | Consolidar a participação do grêmio estudantil no espaço escolar. |

**Plano de ação 3**

- Objetivo estratégico: Melhorar a aprendizagem dos/as estudantes.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Convite para as famílias participarem de um encontro com estudantes, | Bimestralmente | Gestão e coordenação pedagógica | Elaboração de convite |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | professores/as, coordenadora pedagógica e gestora. | | | |
| **02** | Encontro com famílias. | Bimestralmente | Coordenação pedagógica | Participação ativa de todos/as os envolvidos/as. |
| **03** | Trabalho com dinâmicas, textos, músicas, vídeos para reflexões sobre a importância do conhecimento envolvendo os/as. | Semanalmente | Todas as professoras com a orientação da coordenação pedagógica | Compreensão sobre o papel de cada um/a no ambiente escolar. |

**Plano de ação 4**

- Objetivo estratégico: Proporcionar espaços de formação continuada na escola.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Construção de um cronograma com a definição das datas e temas das formações. | Primeira semana de aula | Coordenação pedagógica | Cronograma elaborado |
| **02** | Realização do grupo de estudo com duração de oito horas. | Bimestralmente | Coordenação pedagógica | Ampliação dos conhecimentos da equipe pedagógica. |
| **03** | Encontro de formação com | Trimestralmente | Gestão, coordenação e | Ampliação dos conhecimentos da |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | duração de quatro horas mediado por uma coordenadora da SEMED. | | equipe SEMED | equipe pedagógica. |

**Plano de ação 5**

- Objetivo estratégico: Construir projeto de matemática.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Construção do projeto envolvendo jogos colaborativos e competitivos. | Fevereiro | Coordenação pedagógica | Projeto elaborado |
| **02** | Apresentação do projeto para os/as professores/as e gestão para que as/os mesmas/os possam dar sugestões. | Março | Coordenação pedagógica | Conhecer a proposta e colocar em prática. |
| **03** | Realização do projeto. | Quinzenalmente | Os/as professores/as | Consolidação da aprendizagem em Matemática. |

**Plano de ação 6**

- Objetivo estratégico: Construir projeto de leitura.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Construção do projeto para ser trabalhado com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental a partir da leitura e análise de obras literárias. | Fevereiro | Coordenação pedagógica | Projeto elaborado |
| **02** | Apresentação do projeto para os/as professores/as e gestão para que os/as mesmos/as possam dar sugestões. | Março | Coordenação pedagógica | Conhecer a proposta e colocar em prática. |
| **03** | Realização do projeto. | Semanalmente com a culminância (dramatização, exposição, etc) no final de cada mês. | Os/as professores/as de Língua Portuguesa | Consolidação da aprendizagem em Língua Portuguesa. |
| **04** | Construção do Projeto Caderno da Leitura para as turmas dos anos iniciais do Ensino | Fevereiro | Coordenação e gestão | Projeto elaborado |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Fundamental e para a Educação Infantil o Projeto Maletinha da Leitura. | | | |
| **05** | Apresentação dos projetos para os/as professores/as e gestão para que as/os mesmas/os possam dar sugestões. | Março | Coordenação pedagógica | Conhecer a proposta e colocar em prática. |
| **06** | Realização dos projetos. | Diariamente | Os/as professores/as de cada turma | Aperfeiçoar a leitura e interpretação de textos. |

**Plano de ação 7**

- Objetivo estratégico: Inserir conteúdos relacionados à cultura negra e indígena em todos os componentes curriculares.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Inserção de conteúdos relacionados à cultura negra e indígena para serem trabalhados em todos os componentes curriculares. | Março nos momentos de AC | Coordenação pedagógica e o/a professor/a de cada componente curricular | Valorização da cultura negra e indígena. |

**Plano de ação 8**

- Objetivo estratégico: Desenvolver projeto que trata da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Elaboração do projeto. | Agosto | Gestão e coordenação | Projeto elaborado |
| **02** | Apresentação do projeto para todos/as os/as funcionários/as para que as/os mesmas/os possam dar sugestões. | Final de agosto | Gestão e coordenação | Conhecer as ações que serão desenvolvidas durante a realização do projeto. |
| **03** | Realização do projeto. | Setembro a novembro | Professores/as e estudantes | Fortalecer a identidade quilombola |

**Plano de ação 9**

- Objetivo estratégico: Criar intervenções para reprovação.

| Nº | AÇÕES | PERÍODO REALIZAÇÃO | RESPONSÁVEL | RESULTADO ESPERADO |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Realização de atividade diagnóstica nas turmas do 5º e 6º anos. | Abril | Coordenação e professores/as das turmas | Verificação do grau de conhecimento dos/as estudantes do 5º e 6º anos. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **02** | Envio de ofício solicitando um auxiliar para as turmas do 5º e 6º anos. | Abril | Gestão | Atendimento da solicitação |
| **03** | Acompanhar os/as estudantes com mais dificuldade na aprendizagem. | Durante o ano letivo | Professor/a auxiliar | Melhoria do desenvolvimento dos/as estudantes acompanhados. |

**Plano de ação 10**

- Objetivo estratégico: Incluir no currículo a temática da alimentação saudável e enquanto resgate cultural das comunidades quilombolas.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Elaboração do projeto sobre alimentação saudável e o cultivo local. | Março | Gestão e coordenação pedagógica | Projeto elaborado |
| **02** | Apresentação do projeto para todos/as os/as funcionários/as para que as/os mesmas/os possam dar sugestões. | Segunda quinzena de março | Gestão e coordenação | Conhecer as ações que serão desenvolvidas durante a realização do projeto. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **03** | Realização do projeto. | Semanalmente nas aulas dos componentes curriculares Ciências e Meio Ambiente | Professores/as dos referidos componentes | Melhoria dos hábitos alimentares e a valorização dos produtos cultivados nas comunidades quilombolas. |
| **04** | Construção da horta escolar. | Abril | Professores/as, estudantes e um voluntário. | Construir a horta |
| **04** | Manutenção da horta escolar. | Durante o ano todo | Professores/as, estudantes e um voluntário. | Produção de alimentos para complementar a merenda escolar |

**Plano de ação 11**

- Objetivo estratégico: Desenvolver atividades esportivas e culturais.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Elaboração de projetos com jogos inter territoriais. | Maio | Gestão e coordenação das escolas envolvidas | Projeto elaborado |
| **02** | Apresentação do projeto para os/as funcionários/as das escolas envolvidas. | Maio | Gestão e coordenação das escolas envolvidas | Conhecer as ações a serem realizadas |
| **03** | Realização do projeto. | Junho a outubro | Os envolvidos no projeto | Interação entre os/as estudantes das escolas das comunidades vizinhas |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **04** | Participação dos jogos estudantis promovidos pela SEMED. | A definir | SEMED | Demonstrar as habilidades esportivas |
| **05** | Organização da gincana esportiva e cultural. | Início de maio | Coordenação e gestão | Gincana organizada |
| **06** | Realização da gincana. | Junho | Professores/as e estudantes | Apresentação das atividades desenvolvidas |

**Plano de ação 12**

- Objetivo estratégico: Incluir no currículo o componente curricular História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região.

| **Nº** | **AÇÕES** | **PERÍODO REALIZAÇÃO** | **RESPONSÁVEL** | **RESULTADO ESPERADO** |
|---|---|---|---|---|
| **01** | Reunião com a gestão e a coordenação pedagógica da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição. | Março | Gestão e coordenação | Fortalecer os argumentos para alcançar o objetivo da ação. |
| **02** | Produção de um ofício à SEMED solicitando a inclusão do componente curricular | Março | Gestão das duas escolas | Envio do ofício |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | História do Movimento Quilombola do Brasil, da Bahia e da Região na matriz curricular. | | | |

## 7. AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto político pedagógico será bastante necessária para compreendermos os rumos das ações definidas no processo de construção. Esse momento nos permitirá refletir sobre o que foi e o que não foi efetivado, o que precisa ser acrescentado ou reformulado, quais as ações estão em curso? As ações concretizadas estão de acordo com as necessidades do grupo? Essas ações nos auxiliaram a construir uma prática transformadora? Quais delas precisam ser melhor definidas? E ainda: existe necessidade de incluir novas demandas?

Para responder a esses questionamentos avaliaremos nosso PPP a cada plano de ação efetivado e para isso realizaremos encontros com a presença da representação de cada segmento escolar. Pois como diz Veiga, (2009, p. 169), "a construção, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico requerem continuidade das ações, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de uma sistemática de avaliação de cunho emancipatório". Além disso, Freitas et al. (2004, apud Betini, 2005, p. 42), aponta que:

> A peça chave na questão da avaliação institucional é o projeto político pedagógico da escola e suas relações com a gestão escolar. Tem como pressuposto a gestão escolar democrática e participativa e articula seus compromissos em torno à construção do projeto pedagógico da escola. Neste sentido, parte de uma concepção de educação aceita pelo coletivo e que deve unir as ações deste na escola. Inclui não só a comunidade interna da escola, mas envolve relações com a família e com a comunidade externa mais ampla. A escola não pode pensar a si mesma desconhecendo suas relações com seu entorno.

Sendo assim, partindo da compreensão que trimestralmente ou sempre que houver necessidade avaliaremos o projeto político pedagógico, temos a convicção que esse documento será bem necessário para a avaliação que a escola fará de si mesma, ou seja, a auto avaliação, e ao mesmo tempo se tornará fundamental para a prática da gestão participativa.

## REFERÊNCIAS


BARROS, Zelinda dos Santos. **Processo de emergência histórica dos quilombos** / Zelinda dos Santos Barros. Cachoeira: UFRB. Coletivo Angela Davis, 2016.

BETINI, Geraldo Antônio. A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. **EDUC@ação**. Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 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, 2004.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun, 2001.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

SILVA, Flávio Caetano da; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Subsídios para a construção do projeto político-pedagógico em escolas municipais. **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 57, p. 199-210, junho 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. In: **Negros, território e educação**- NEN - Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis, 2000, p. 78.

SOUSA, Waleska Dayse Dias de; LOPES, Sonia Maria. Pedagogia histórico-crítica no contexto das ideias pedagógicas brasileiras: possibilidade de novas práticas. In: Encontro de pesquisa em educação, 8., 2015, Uberaba. **Anais eletrônicos**. Uberaba: Uniube, 2015. Disponível em: < https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/71.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995 p.11-35.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3,

n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARVALHO, Maria Helena. **A formação de profissionais da educação**. In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.