



ESCOLA QUILOMBOLA E PERTENCIMENTO: REFLEXÕES A PARTIR DE ENTREVISTAS COM ESTUDANTES

QUILOMBOLA SCHOOL AND IDENTITY: REFLECTIONS FROM STUDENT INTERVIEWS

ESCUELA QUILOMBOLA E IDENTIDAD: REFLEXIONES A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS A LOS ALUMNOS

Danilo César Souza Pinto

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8771-4708>

Doutor em Antropologia Social (UFSCar) – Professor PPGREC/UESB - Brasil

José Valdir de Jesus Santana

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7215-2562>

Doutor em Antropologia Social (UFSCar) – Professor PPGREC/UESB - Brasil

Ailton Filgueiras da Silva

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4687-0840>

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB) - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v2i2.9349

Resumo: A Bahia é o estado com mais comunidades quilombolas reconhecidas. Com o objetivo de fornecer uma educação específica e diferenciada, o Estado brasileiro vem criando escolas quilombolas nesses territórios. Ao apresentar a Escola Quilombola Caminhos da Boa Esperança, em Wenceslau Guimarães (BA), o artigo se propõe, a partir de entrevistas com quatro estudantes do Ensino Fundamental que se reconhecem como quilombolas, a tecer reflexões sobre os significados de pertencimento quilombola, as relações com os colegas não quilombolas que também frequentam a escola e as concepções de diferenças entre escolas quilombolas e não quilombolas. A descrição desse contexto demonstra que, a despeito de todas as dificuldades de estrutura, recursos e gestão, os esforços por parte dos professores e o entendimento dos estudantes dialogam com o fortalecimento do pertencimento cultural destes sujeitos.

Palavras-chave: Escolas quilombolas; movimento quilombola; identidade quilombola.

Abstract: Bahia is the state with the most recognized quilombola communities. With the objective of providing a specific and differentiated education, the Brazilian state has been

creating quilombola schools in these territories. By presenting the Caminhos da Boa Esperança Quilombola School in Wenceslau Guimarães-BA, the article proposes, based on interviews with four elementary school students who recognize themselves as quilombola, to weave reflections on the meanings of quilombola belonging, relationships with non quilombola colleagues who also attend the school and conceptions of differences between quilombola and non quilombola schools. The description of this context demonstrates that despite all the difficulties in terms of structure, resources, and management, the efforts of the teachers and the students' understanding are in dialogue with the strengthening of the cultural belonging of these subjects.

Keywords: Quilombola Schools. Quilombola Movement. Quilombola Identity.

Resumen: Bahía es el estado con más comunidades quilombolas reconocidas. Para ofrecer una educación específica y diferenciada, el Estado brasileño ha creado escuelas quilombolas en estos territorios. Al presentar la escuela quilombola Caminhos da Boa Esperança, en Wenceslau Guimarães-BA, el artículo propone, a partir de entrevistas con cuatro alumnos de la escuela primaria que se reconocen quilombolas, tejer reflexiones sobre los significados de la pertenencia quilombola, las relaciones con los compañeros no quilombolas que también asisten a la escuela y las concepciones sobre las diferencias entre las escuelas quilombolas y no quilombolas. La descripción de este contexto muestra que, a pesar de todas las dificultades en términos de estructura, recursos y gestión, los esfuerzos por parte de los profesores y la comprensión de los alumnos dialogan con el fortalecimiento de la pertenencia cultural de estos sujetos.

Palabras clave: Escuelas de Quilombola. Movimiento Quilombola. Identidad Quilombola.

Introdução

O percurso de luta pela Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Brasil foi e continua sendo pautado pela busca do reconhecimento, do respeito à diversidade e valorização do pertencimento cultural. O debate acerca da educação voltada para as comunidades quilombolas perpassa pela trajetória de lutas dos movimentos negros e quilombolas, pelas buscas por amparos legais e pelo reconhecimento de direitos.

Durante mais de três séculos, o Brasil vivenciou um sistema escravocrata que estruturou um conjunto de elementos por meio dos quais a população negra foi sistematicamente oprimida e marcada pelo preconceito e exclusão. Desde a constituição do país como território organizado, ser negro no Brasil é acima de tudo uma questão de resistência. Essa parcela da população não foi amparada por mecanismos que garantissem direitos elementares como a educação.

O reconhecimento legal das comunidades quilombolas no Brasil representou um passo significativo para lançar novos olhares sobre as relações étnicas, culturais e sociais em uma sociedade marcada pelas diferenças. Um dos direitos essenciais à manutenção da cultura, tradições e marca identitária é a oferta de uma Educação Escolar Quilombola voltada para a valorização dessa população em todos os seus aspectos. Campos e Gallinari (2017) apontam que a luta pela EEQ sempre foi um ponto central na pauta dos movimentos que lutam em prol da população negra. Segundo as autoras, a educação ocupa um grande papel no que se refere ao conhecimento de si, contribuindo para que os espaços políticos, sociais, econômicos e culturais possam ser ocupados, o que favorece uma participação mais efetiva nas decisões inerentes à sociedade como um todo.

As políticas públicas criadas para o reconhecimento de direitos historicamente negados às comunidades quilombolas existem e são fruto de lutas históricas. Como marcos, podemos elencar a Constituição de 1988, que reconheceu a posse da terra para as comunidades quilombolas; a Declaração de Durban, África do Sul, elaborada na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, que debateu os direitos das populações negras às suas terras ancestrais; a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, instituída pelo Decreto nº 4.886/2003, com base na Declaração de Durban; e o Programa Brasil Quilombola, que se constitui como um avanço significativo para a implementação da Agenda Social Quilombola. Esta, embasada no Decreto nº 6.261/2007, dispõe sobre a gestão integrada entre órgãos federais para executar medidas que venham a garantir a melhoria na qualidade de vida e o acesso a direitos específicos para os quilombolas.

Discutir a diversidade nos ambientes escolares, refletir sobre uma educação que valoriza a ancestralidade tem contribuído, segundo Souza (2015), para um amadurecimento político referente à educação no movimento quilombola, já que este historicamente esteve mais focado nas questões fundiárias, mais urgentes. Ainda assim, a defesa e a estruturação de uma educação condizente com a realidade das comunidades quilombolas vêm ganhando centralidade.

Foi longa a trajetória percorrida para que a EEQ se concretizasse no Brasil, ou pelo menos tivesse o seu acesso amparado em leis específicas. Essa jornada foi marcada pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que já contemplava e incentivava a diversidade no ensino das escolas brasileiras, e das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que obrigam as instituições de ensino a adotar uma abordagem das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Em seguida, em 2012, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (DCNEEQs) a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNGEBs), um marco nas políticas educacionais construídas para a EEQ no Brasil. A Resolução nº 8/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) definiu as DCNEEQs como uma modalidade específica, levando-se em consideração os aspectos e características inerentes às comunidades quilombolas presentes no território brasileiro. Nesse sentido, atrelada às leis de valorização e incentivo à cultura da população negra no ambiente escolar conquistadas anteriormente, tal conquista se reafirma como uma política de reconhecimento (OLIVEIRA, 2011).

A EEQ, vivenciada em sua plenitude, propicia a toda a comunidade o reconhecimento da sua etnicidade, torna o território a própria fala, a diversidade ganha força e a realidade é dotada de significados. Como nos informa Arruti (2017, p. 117), “ao lado de uma política fundiária diferenciada surge, assim, a proposição de uma educação diferenciada, que ultrapasse uma visão do outro que o reduz ao pobre, ao deficitário, ao dominado”. Contudo, para além da proposição de um modelo diferenciado, é necessário conhecer realidades locais e educacionais. A esse respeito, Santos *et al.* (2019) afirmam que a avaliação da qualidade da Educação Escolar Quilombola permanece um discurso perdido no debate educacional. Segundo os autores, quase nada se sabe sobre o impacto das políticas públicas de educação nas comunidades quilombolas e como elas se apresentam frente aos desafios colocados pelo Plano Nacional de Educação.

Os estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre a EEQ apontam realidades antagônicas. Segundo Carril (2017), tivemos uma evolução no que diz

respeito a uma maior atenção às escolas quilombolas, garantindo recursos financeiros, material didático e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Ainda assim, as demandas envolvendo as estruturas das escolas, os recursos didáticos específicos criados a partir da realidade local e a precária formação dos docentes para atuarem nas escolas dessas comunidades acabam revelando o outro lado da realidade das escolas localizadas nessas comunidades.

Tendo em vista essa breve contextualização da ideia e da promoção de uma Educação Escolar Quilombola, promoveremos neste artigo reflexões a partir de uma realidade específica, da Escola Quilombola Caminhos da Boa Esperança, no Povoado de Boa Esperança, localizado no município de Wenceslau Guimarães, no sul da Bahia. Pretendemos, no item seguinte, apresentar a escola e um pouco de sua realidade frente aos desafios de uma EEQ.

No item “Ser Quilombola: um ponto de vista discente”, iremos propor reflexões a partir de entrevistas realizadas com discentes, visando compreender especialmente como a identidade quilombola é pensada por esses atores. O objetivo dessa reflexão é apresentar um ponto de vista dos estudantes, levando em conta a existência de um reconhecimento quilombola e de uma escola específica. Enquanto grande parte das pesquisas realizadas sobre as escolas quilombolas se concentram nas palavras de gestores e professores, nossa intenção aqui é dar voz aos estudantes. Nesse sentido, entrevistamos quatro alunos que se declaram quilombolas e provocamos reflexões sobre essa questão.

Nas considerações finais, faremos um balanço a partir do contexto da promoção de uma EEQ em diálogo com a realidade observada na Escola Quilombola Caminhos da Boa Esperança.

Descrevendo o cenário de uma escola quilombola

Arruti (2017) explica que as discussões acerca da EEQ brasileira vêm merecendo maior atenção quando se analisa e compara o Norte e Nordeste do país com as demais regiões. Se a região Norte tem apresentado um crescimento de escolas indígenas, no Nordeste podemos perceber que um fenômeno

semelhante ocorre com as escolas quilombolas. Muito desse crescimento advém de um processo de reclassificação das escolas rurais, em uma resistência às políticas de nucleação, apesar da dificuldade de promoção de uma educação diferenciada de fato.

A Bahia é o estado com a maior concentração de comunidades quilombolas do país, (mais de 700 certificadas atualmente). Como afirma Oliveira (2014), foi com os desdobramentos da criação da Coordenação de Diversidade, na Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), e com o desejo de pôr em prática a Lei nº 10.639/2003 nas escolas que a temática quilombola foi inserida como ação prioritária nas políticas educacionais estaduais.

A implementação de políticas educacionais baianas voltadas ao atendimento das escolas quilombolas e sua educação diferenciada apresenta duas situações contrastantes. Se, por um lado, o estado se destaca como um dos primeiros da federação a elaborar leis específicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola, mesmo antes da promulgação das leis federais, com iniciativas como o Fórum Permanente de Educação Quilombola e a criação da Coordenação da Diversidade; por outro lado, não são tão perceptíveis os investimentos estruturais e uma articulação para fazer com que essa modalidade venha a acontecer plenamente em todas as escolas e comunidades baianas. Ainda são tímidos os investimentos financeiros e pedagógicos por meio de uma proposta específica, elaborada com todos os representantes dos diferentes territórios de identidade quilombola do estado.

O município de Wenceslau Guimarães está localizado na Região Geográfica Intermediária de Vitória da Conquista e na área de atuação da Região Geográfica Imediata de Ipiaú, interior baiano. Lá é desenvolvida uma agricultura diversificada, com destaque para a produção de cacau, banana-da-terra, graviola, cravo, café e seringueira. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), o município tem 21.101 habitantes, distribuídos entre a sede e suas principais vilas e povoados: Povoado de Cocão, Povoado de Daramão, Povoado Rio Preto, Povoado do Alto do Paulo Bispo, Povoado da Sarilândia, Povoado de Palmeira, Vila Tancredo Neves e o Povoado de Nova Esperança.

A cidade conta atualmente com seis comunidades quilombolas distribuídas em seu território, que receberam certificações da Fundação Cultural Palmares como Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs), entre 2008 e 2015. Essas comunidades são: Jericó, Mucugê, Rio Preto, Sarilândia, Riachão das Flores e Nova Esperança. Tais territórios apresentam fertilidade de solo, pois se concentram em extensão de Mata Atlântica, o que motivou a criação da Estação Ecológica de Wenceslau Guimarães, tendo como base o Decreto Estadual nº 6.228, de 21 de fevereiro de 1997. A unidade de conservação é de grande importância científica para o país, já que é fonte de inúmeras pesquisas para diversas universidades, devido à variedade de animais e plantas. É no entorno dessa reserva que se encontra a comunidade quilombola Nova Esperança, local da nossa pesquisa e região reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como território quilombola desde 2008.

A maior parte do sistema educacional do município está estruturada como sistema de nucleação, por ser um vasto território e sua população estar concentrada em zona rural. Ao todo, o município dispõe de 3.700 alunos com uma taxa de escolarização de 94,6% entre 6 e 14 anos de idade, segundo o IBGE. As escolas, em sua maioria, não dispõem de direção interna, com a predominância de escolas nucleadas, regidas por um documento unificado, porém com diretores específicos para cada grupo de escolas.

As origens da comunidade de Nova Esperança estão ligadas, segundo Santos (2018), diretamente à Guerra de Canudos, conflito ocorrido no sertão baiano. Segundo um tipo de história oficial fundacional, fugindo dos horrores da guerra e da intensa seca que atormentava a região, o fundador da comunidade de Nova Esperança, o Sr. Faustino dos Santos, e sua família chegaram à região e encontraram algumas moradias feitas de taipa e cobertas de palhas. Esse refúgio começou a ganhar contorno de comunidade mais organizada por volta de 1920. Segundo Matos (2017), era na casa de D. Antônia e Sr. Faustino que se iniciaram as hoje tradicionais trezenas de Santo Antônio. Devotos de um catolicismo popular, a família fazia questão de celebrar sua fé na Senhora do Rosário todo dia 7 de outubro.

O reconhecimento como CRQ veio, segundo Matos (2017), após o recenseamento do IBGE no ano de 2008. Nos resultados do censo, foram identificados traços que remetiam a comunidades tradicionais, tais como laços de parentesco entre os descendentes de Faustino José dos Santos, a prática de festas e a produção agrícola de subsistência. Após o recenseamento, os pesquisadores juntamente com a comunidade encaminharam para a Fundação Cultural Palmares os documentos necessários para o reconhecimento. Foi necessário produzir documentários, relatos confirmando as tradições e costumes, e, de forma ágil, foi concedida a certificação pela Fundação Cultural Palmares em 2 de setembro de 2008.

Atualmente, a maioria das mais de cem famílias que habitam a comunidade é descendente de Faustino José dos Santos. Esses moradores sobrevivem ainda da agricultura tradicional praticada desde a fundação da comunidade, porém, foram introduzidos novos produtos, como cacau, graviola, cravo, banana, maracujá, guaraná, café e pimenta-do-reino. A comunidade centenária foi contemplada não só pelas manifestações culturais que remetem aos ancestrais dos seus fundadores; ela é um rico polo de pesquisa ambiental por estar localizada no entorno da área de proteção ambiental. Essa reserva é de fundamental importância não só porque garante emprego para a população local, mas também porque a água utilizada na comunidade provém das nascentes protegidas pela floresta preservada.

Mesmo sendo uma comunidade centenária, Nova Esperança nem sempre dispôs de escolas para atender suas necessidades educacionais. A primeira escola a ser construída na comunidade, a Faustino José dos Santos, em homenagem ao fundador, foi inaugurada em 1993, era pequena e funcionava apenas para receber alunos das séries iniciais. Para dar prosseguimento aos estudos, os educandos precisavam se deslocar até o distrito mais próximo. Com a certificação pela Fundação Cultural Palmares, a comunidade pôde finalmente pleitear recurso e, por meio dos incentivos criados por meio das políticas públicas do Governo Federal para atender as comunidades quilombolas, construir uma escola-padrão que atendesse as necessidades da localidade por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Em 2014, a Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança (EQCBE) iniciou suas atividades. Ela surgiu com a finalidade de oferecer uma educação voltada para a contemplação das diretrizes curriculares quilombolas e, atualmente, conta com 16 professores e 2 coordenadores em seu quadro, sendo um coordenador do Ensino Fundamental I e outro do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). São servidores que se deslocam de diferentes lugares para trabalhar na comunidade. A depender da jornada do profissional, sua ida à escola pode durar de dois a quatro dias semanais.

Dos 16 professores que exercem suas atividades na unidade escolar, 11 são concursados, todos exercendo suas atividades no Ensino Fundamental II, e 5 são contratados e trabalham no Ensino Fundamental I. Quanto à formação, 13 possuem nível superior e 3 têm o Ensino Médio. Seis professores são moradores da comunidade e trabalham na escola, portanto, representam uma minoria.¹ Em relação a esses educadores nativos, ainda há um agravante: eles não têm estabilidade em suas funções, já que apenas 2 são efetivos, ao passo que os demais são dispensados ao finalizar o ano e só retornam de acordo com a demanda da escola.

A escola dispõe de 7 salas de aula, cantina, sala para professores, diretoria, secretaria, 5 banheiros e biblioteca. São oferecidos atualmente os seguintes segmentos de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos e EJA, além do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), uma parceria do governo do estado com o município para oferecer, nas dependências da escola, o Ensino Médio para aqueles que concluíram o Ensino Fundamental e não conseguem se deslocar para a sede do município. Ao todo, a escola tem 395 alunos matriculados, sendo que 315 estão no Ensino Fundamental I e II (rede municipal) e 80, no Ensino Médio (rede estadual).

A escola também é servida pelo transporte escolar, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Ela não se limita a receber apenas os estudantes do Povoado de Nova Esperança, pois para lá se dirigem

¹ De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Quilombola da Bahia, tanto os gestores (artigo 34) quanto os professores (artigo 42), preferencialmente, devem ser quilombolas.

estudantes do entorno da comunidade, de outros distritos, dos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), além de moradores das fazendas circunvizinhas, havendo, assim, uma intensa relação interétnica e identitária entre os estudantes que frequentam o ambiente escolar.

Para maior organização no desempenho do trabalho pedagógico, as turmas estão organizadas em turnos para contemplar e favorecer as realidades de cada idade e série. No período matutino, há creche de 3 anos até o 5º ano do Ensino Fundamental, com o 1º e o 2º anos, bem como o 4º e 5º anos, enturmados; no vespertino, há o Ensino Fundamental II; e, no noturno, o EMITEC e o EJA.

Para a comunidade, a escola se tornou muito mais que um espaço onde se realizam as atividades inerentes à educação sistematizada. O local passou a ser também o ambiente onde a comunidade se reúne para celebrar as datas importantes que envolvem a vida dos moradores, como casamentos, reuniões dos representantes locais e encontros para discutir as questões referentes às políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas.

A escola ainda não conseguiu elaborar um documento como o projeto político-pedagógico. Embora os projetos sejam documentos dinâmicos, em movimento, nesse caso específico, a escola ainda não produziu a primeira versão e vem funcionando com um documento provisório, ao qual tivemos acesso. Na comunidade, já existia anteriormente, como mencionamos, uma unidade educacional, que hoje se encontra fechada. Essa escola rural, utilizada para fornecer apenas educação das séries iniciais, foi desativada após a construção da atual unidade escolar, porém, o que existia do esboço do projeto da antiga escola continuou como documento norteador para a unidade nova.

Segundo Scantamburlo (2018), em pesquisa realizada no Território de Identidade Baixo Sul, nas Escolas Quilombolas do Subsistema Educacional de Maricoabo, no município de Valença (BA), não se dispõe de uma proposta pedagógica organizada de acordo com as Diretrizes Estaduais para Educação Escolar Quilombola. Valença não atendia os requisitos referentes à formação dos profissionais, os recursos eram limitados, o acesso às localidades, precário, e um grave problema detectado era a rotatividade de professores, sendo que muitos são

contratados, isto é, sem vínculo permanente, o que dificulta o planejamento de médio e longo prazos. Pela nossa descrição, podemos constatar que a situação do contexto pesquisado é similar.

No contexto aqui pensado, cabe uma reflexão. Embora estejamos demonstrando um problema na construção do projeto político-pedagógico, com falta de participação e até mesmo de organicidade na elaboração, observamos que a comunidade se apropria da escola de uma forma não curricular, organizando festividades públicas, casamentos e reuniões na estrutura física escolar. Isso quer dizer que, a despeito da não chamada à participação, os quilombolas subvertem a ordem formal de organização escolar ao criar novos usos para a escola, tornando o espaço um lugar central e importante para a comunidade, como já apontado em outras pesquisas, tanto sobre outras escolas quilombolas (VITOR e SANTANA, 2020) quanto sobre escolas indígenas (SANTANA, COHN, 2020). É nesse sentido que a escola deve estar atenta para levar a sério esses usos e, partir deles, abrir novas frentes de diálogo.

Ser quilombola: um ponto de vista discente

Apresentaremos, neste tópico, as categorias e as inferências reflexivas dos pesquisadores acerca dos dados recolhidos a partir de entrevistas com os discentes² interlocutores, tendo como suporte a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Tal análise fundamenta-se em delimitar as unidades de contexto e apontar ideias constituintes como categorias de reflexões a partir das questões provocadoras.

No percurso da nossa pesquisa, à luz dos estudos das relações étnicas (BARTH, 2005; POUTIGNAT e STREIFF-FENART, 1997), centramos nossa investigação na busca de respostas que pudessem contemplar alguns questionamentos acerca das relações interétnicas envolvendo as vivências e

² A pesquisa, com suas entrevistas, foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CAAE 24637119.0.0000.0055) com os devidos termos assinados pelos estudantes e seus representantes legais. Por motivos éticos, os nomes dos estudantes são fictícios. Na reprodução das falas, procurou-se, na medida do possível, preservar a forma como os estudantes se expressam para além de uma atenção à gramática formal da língua escrita.

relações na escola e na comunidade, a partir do ponto de vista de sujeitos que não são tradicionalmente ouvidos nas discussões sobre relações étnicas e seus arranjos. Para tal, no centro das elaborações pela afirmação da identidade dessas pessoas, debruçamo-nos, em linhas gerais, sobre os seguintes pontos: como esses sujeitos se reconhecem enquanto quilombolas; como refletem sobre suas relações com outros sujeitos não quilombolas que também frequentam o espaço escolar; como o ser quilombola se movimenta no plano da autoafirmação ou negação; a escola da comunidade é um espaço de expressão da identidade quilombola.

Nossos interlocutores são 4 estudantes que se reconhecem enquanto quilombolas e que, por motivos éticos, aqui serão identificados como Dandara (sexo feminino, 13 anos, aluna do 8º ano), Milton (sexo masculino, 16 anos, aluno do 8º ano), Lélia (sexo feminino, 13 anos, aluna do 8º ano) e Abdias (sexo masculino, 16 anos, aluno do 8º ano). Após uma análise preliminar das entrevistas, foram depuradas as seguintes categorias: Identificação e Território; Cultura, História e Tradição como elementos diacríticos. Elas serão trabalhadas adiante no sentido de tentar compreender como essas crianças, que residem na comunidade, estudam na escola quilombola e se consideram pertencentes a esse grupo, se apropriam das discussões que acompanham tanto em casa, uma vez que seus pais também se consideram quilombolas, quanto na escola.

Segundo Arruti (2008), o termo “quilombo” vem ganhando ressignificação. O que outrora era designado com conotação negativa, associado apenas a resíduos, isolados, rebeldes, com quantidade populacional restrita, passa a ser visto e designado a partir de uma nova visão, e um novo ponto de partida ganha espaço para melhor compreender e designar o termo. De acordo com o autor, amparado em outros estudos antropológicos, quilombos são

grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e valores partilhados. Nesse sentido, eles constituiriam grupos étnicos (ARRUTI, 2008, p. 316).

O objetivo é tentar perceber como as atribuições e diferenças identitárias são elaboradas nesse contexto. Em um ambiente como a escola, onde jovens e adolescentes de diferentes lugares se relacionam cotidianamente com educadores, coordenadores, gestores escolares, merendeiras, auxiliares de serviços gerais e outros profissionais de realidades distintas, prestamos atenção ao ponto de vista dos estudantes.

Os quilombolas, nesse contexto, podem ser classificados como tal, já que utilizam o espaço e as inferências do passado para se firmarem. Tendo em vista a necessidade de serem reconhecidos como grupos étnicos e invocando para si traços históricos, culturais, sociais e relacionais, podemos observar, nas falas dos discentes, como eles se reconhecem quando provocados se são quilombolas e o que é necessário para ser um.

Dandara: Porque eu nasci aqui, me criei aqui e desde pequena a gente, todo mundo, é quilombola [...]. Tem que morar aqui há um tempo e também conhecer a história e participar dela [...]. Eu acho que ser quilombola é crescer em uma comunidade. Não é só crescer, é participar, conhecer a cultura, as tradições.

Pesquisador: Então, no caso você acha que ser quilombola tá ligado à cultura, e [...] e às tradições somente?

D: Não, acho que tá ligado ao significado e às raízes da pessoa também, que ela tem.

Milton: Eu me considero já um quilombola [...] vou fazer dez anos aqui na comunidade. Minha mãe é quilombola, então eu também sou quilombola.

P: Seus pais são quilombolas? Eles nasceram nessa comunidade?

M: Não... meu pai, sim. Minha mãe, não. Minha mãe nasceu em Goiânia, mas veio “pá cá” já há muito tempos atrás, aí sim ela é quilombola.

Lélia: Sou porque minha família mora aqui desde pequena, só que minha mãe morou uns tempos em Valença, aí eu nasci lá, aí depois vim pá, pá, para aqui.

Abdias: Aí agora ficou difícil de dizer assim [risos], mas pra mim é simples, se adaptar no... no lugar dos quilombo.

P: Quais são essas tradições que você fala que são do povo quilombola e que tem que se adaptar a elas?

A: São várias, que, como o terno de reis que tem aqui... como o terno de reis que tem aqui toda... todo ano. Várias tradições de família, várias.

Quando questionamos o que é ser quilombola e o que constitui esse ser, todos os entrevistados os definem invocando a relação com o lugar, o conhecer e praticar as tradições locais. Além da moradia, o parentesco se destaca como elemento importante para identificá-los. Não há a necessidade de ambos os genitores terem nascido na comunidade, mas, para os participantes da pesquisa, a ligação entre a origem de um dos pais e o espaço e a vivência da cultura local já os torna pertencentes ao grupo.

Os entrevistados descrevem o lugar como elemento forte de identificação. A palavra “aqui”, para se referir ao lugar e reforçar sua importância como elemento determinante e imprescindível que delimita o quilombo, está presente nas falas de todos os entrevistados e é reiterada por Bárbara Oliveira Souza:

A construção da identidade é, portanto, fundamentada no território e, também, em critérios político-organizativos. Identidade e território são indissociáveis nesse caso. A organização das comunidades quilombolas como um grupo étnico tornou possível a resistência e defesa do território, além de singularizar sua ocupação. O processo de territorialização das comunidades quilombolas está estreitamente relacionado com a organização social (SOUZA, 2008, p. 86).

Os elementos constituintes da identidade quilombola, contudo, não devem se restringir às questões do espaço pelo espaço. Este é muito importante, é carregado de significados e inseparável das ações coletivas da comunidade, porém, o território como elemento identificador e característico das comunidades quilombolas não se sustenta sozinho. É preciso um conjunto de ações e manifestações como a cultura, o sentimento de pertencimento, a diferenciação, entre outros elementos que, atrelados ao território, dão sentido ao processo de identificação e reconhecimento. Nesse sentido, Souza prossegue:

Os aspectos identitários, entretanto, devem ser levados em consideração para além da questão fundiária. A terra é crucial para a continuidade do grupo enquanto condição de fixação, mas não como condição exclusiva para sua existência. E o território não se restringe apenas à dimensão geográfica, mas abarca também

elementos culturais, históricos e sociais mais amplos (SOUZA, 2008, p. 86).

Esse sentimento de pertença pode ser percebido entre aqueles que não nasceram nos limites do território onde se formou a comunidade, mas se consideram quilombolas, como comprova a fala dos entrevistados Milton, Lélia e Abdias. A ligação de um dos genitores com a comunidade, juntamente com a participação das atividades coletivas, influencia a formação desse sentimento. Isso fica claro na fala de Milton quando questionado se houve alguma diferença no tratamento recebido por parte dos demais moradores da comunidade, já que ele não nasceu no território pertencente à comunidade:

M: Eu acho que não, porque quando eu vim pra aqui, bem pequeno já, cresci junto com eles, aí comecei fazer os mesmos atos, acho que não tem diferença.

Como podemos refletir sobre Milton, a construção de uma identidade quilombola perpassa também pelo trânsito feito entre as relações vivenciadas na comunidade. Crescer junto com os seus e fazer “os mesmos atos” de certa forma os ligam. A esse respeito, Schmitt (2002, p. 4) afirma que “se, por um lado, temos território constituindo identidade de uma forma bastante estrutural, apoiando-se em estruturas de parentesco, podemos ver que território também constitui identidade de uma forma bastante fluída”.

Podemos observar, nas falas dos entrevistados Dandara e Abdias, que, para além de morar no lugar e ter uma ligação parental, há uma elaboração sobre as tradições, a história e a cultura para fins de autoafirmação dos membros da comunidade:

D: Tem que morar aqui há um tempo e também conhecer a história e participar dela.

A: Seguir as tradições, pra mim isso é ser um povo quilombola.

A cultura e a origem são elementos agenciados quando se trata da construção da identidade étnica e das relações entre essas pessoas. É a partir da formulação de uma tradição que a construção da identidade étnica se sedimenta.

A construção da identidade étnica extrai assim, da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos a si mesmos, ocultam o fato essencial de que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou. Em outras palavras, a etnicidade faz da tradição ideologia, ao fazer passar o outro pelo mesmo; e faz da tradição um mito na medida em que os elementos culturais que se tornaram "outros", pelo rearranjo e simplificação a que foram submetidos, precisamente para se tornarem diacríticos, se encontram por isso mesmo sobrecarregados de sentido (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 239).

Celebrar a identidade quilombola e se reconhecer como tal pode ser um processo que perpassa por outras questões além do lugar, da comunidade ou da origem de um dos familiares. Pode-se observar, nas falas dos entrevistados Milton, Lélia e Abdias, que a relação desenvolvida com o local e com seus moradores fez com que se identificassem como quilombolas:

M: A cor da pele, o cara pode ser branco, pode ser negro, pode ser pardo, se a pessoa quiser ser considerada como quilombola, a pessoa pode ser quilombola.

P: Então, mesmo você nascendo em Valença, você se considera uma quilombola, é isso?

L: Uhum.

P: Seus pais são quilombolas?

L: Minha mãe é. Meu pai, não.

P: Por quê?

L: Meu pai nasceu em uma... em uma cidade que eu esqueci o nome agora, e ele não é quilombola, minha mãe é daqui, quilombola.

A: Eu tenho parentes que pertence à família quilombola e eu já tô morando aqui já faz tempo, aí eu me sinto como parte dos quilombo.

P: Então para você o fato de ter parente que é quilombola, alguém do seu passado que é quilombola, isso aí faz com que você também seja um quilombola, é isso?

A: Sim.

Em nossa pesquisa, provocamos reflexões sobre o processo do constituir-se quilombola, que, por sua vez, passa pelo movimento de identificar-se e reconhecer-se como pertencente a essa coletividade.

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consanguinidade e o parentesco, e vinculam-se a ideias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação (SOUZA, 2008, p. 78).

Os interlocutores também foram convidados a pensar sobre um possível processo de diferenciação, especialmente comparando quilombolas e não quilombolas.

D: E não ser quilombola é nem saber o que é isso e também não conhecer e nem participar.

L: Porque tem umas pessoas [que] tem a sua maneira né? Quilombola tem a maneira de viver, de criar assim, cada um tem suas crenças e outros são diferentes... [...] pra mim, assim, os quilombolas têm o jeito de falar é diferente do outro.

M: Hum, véi, sei lá, quilombola é cultura, quase tudo, é arte dos negros. E não ser quilombola é a pessoa num pensar no tempo histórico, né? Tempos atrás, sei lá... acho que é isso. Preservar a cultura.

A: E pra mim a diferença é que os quilombola faz parte da história dos quilombo e os que não é não entende muito assim ainda dos povo quilombola, pra mim é assim, né? Tem muita parte da história.

Quem não é não sabe o que é ser quilombola. Essa foi a tradução da expressão usada por Abdias ao ser questionado sobre a diferença entre o quilombola e o não quilombola. Podemos notar, em sua fala, que ele invoca a história do povo negro para marcar a sua diferença em relação ao outro. Nessa fala, remete à história para afirmar que seu grupo faz parte de um fato marcante, o movimento em torno dos quilombos e da resistência negra. A resposta de Milton é

convergente com as palavras de Abdias, ao afirmar que não ser quilombola é não pensar no tempo histórico.

Ao afirmar que ser quilombola não é só crescer em uma comunidade, mas também participar, Dandara vai além, dizendo que é importante conhecer a cultura e as tradições. Sendo assim, morar na comunidade e não se envolver com as práticas locais pode não fazer da pessoa um quilombola, portanto, a ligação não é apenas com o território, mas também com o que se pratica e se celebra nele. É necessário o reconhecimento do coletivo para que haja o pertencimento, como observa Oliveira:

Quando uma pessoa ou um grupo se afirmam como tais, o fazem como meio de diferenciação em relação a alguma pessoa ou grupo com que se defrontam. É uma identidade que surge por oposição. Ela não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada (OLIVEIRA, 2003, p. 120).

Notamos que, em suas falas, os alunos quilombolas elencam alguns elementos que persistem e convergem em todos os momentos para identificá-los ou fortalecer o que os diferencia dos demais: cultura, tradições, tempo histórico, território. Esses elementos estão presentes e são trazidos à tona para demonstrar que carregam características próprias que os identificam e estabelecem uma diferenciação. Segundo Trouillot (2016, p. 27), “toda narrativa histórica renova uma pretensão de verdade”. Essa narrativa que invoca um tempo histórico é uma questão bastante utilizada na situação e marcação frente a outros grupos. A esse respeito, o autor ainda afirma que:

A demanda por um tipo diferente de credibilidade separa a narrativa histórica da ficção. Essa demanda é ao mesmo tempo contingente e necessária. É contingente na medida em que algumas narrativas avançam e retrocedem por sobre a linha que separa ficção e história, enquanto outras ocupam uma posição indefinida, que parece negar a própria existência de uma linha. É necessária na medida em que, em algum momento, grupos humanos historicamente específicos têm de decidir se uma dada narrativa pertence à história ou à ficção. Em outras palavras, a ruptura epistemológica entre história e ficção é sempre expressa

concretamente através da avaliação historicamente situada de narrativas específicas (TROUILLOT, 2016, p. 30).

Uma das formas de acessar essas diferenças é pelo acionamento da ideia de cultura, que, segundo Carneiro da Cunha (2009, p. 239) “não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”. Podemos observar esse aspecto de forma muito recorrente nas falas dos interlocutores quando se utilizam desse recurso para dar significado e realçar as manifestações culturais locais.

Dandara evidencia a necessidade da cultura e da tradição como requisitos para ser quilombola quando afirma: “Não é só crescer, é participar, conhecer a cultura, as tradições”. Essa mesma cultura é invocada por Milton ao dizer que é necessário preservar a cultura para ser quilombola. Essa cultura poderá ser ressignificada com o passar do tempo, já que as transformações culturais estão em dinamismo, porém, para diferenciar os membros da comunidade dos não membros, são utilizados recursos possíveis de serem acessados no momento para evidenciar as diferenças, como, no caso em estudo, a noção de cultura que Carneiro da Cunha chamou de “cultura”, com aspas.

Emergiu dessas provocações o questionamento sobre como é estudar em uma escola quilombola. As respostas dos entrevistados, em sua maioria, convergiram no sentido de reafirmar a categoria das diferenças, ou seja, reforçaram a importância da cultura, das diferenças e da história da comunidade quando comparadas às de outras localidades maiores:

D: Estudar é bom, lá, porque a gente aprende da nossa cultura a se aprofundar mais e também a conhecer pessoas que [...] não conhecem a nossa cultura pra aprender também.

M: Rapaz, eu num posso afirmar porque eu nunca estudei em uma escola que não é quilombola, só na quilombola e... eu acho que é normal porque também eu nunca estudei em nenhuma outra, não sei a diferença [risos]. Né ruim, não, é bom...

P: O que é que tem de bom, então, nessa escola quilombola?

L: [Risos] É... tem a maneira de... de... como é o nome... de ensinar, eu acho que é assim, tem a maneira de ensinar os quilombolas... hum...

A: Pra mim de estudar numa escola quilombola e não quilombola tem diferença, porque na escola quilombola tem vários, vários, várias pessoas boas, educadas como os professores e nas outras escolas, assim, tem mais gente perigosa, como em Salvador mesmo, que eu estudava, tinha várias gente perigosa lá dentro. Pra mim a diferença é essa. Pra mim é bom estudar na escola quilombola, bem mais melhor que na escola de Salvador.

Dandara relatou a importância de se estudar na escola quilombola, pois é de lá que a cultura quilombola é transmitida. Isso evidencia que a escola, mesmo com todas dificuldades relatadas no item anterior, vem trabalhando em seu programa as questões relacionadas à realidade da comunidade, sua cultura e tradições. A estudante reforçou o papel da escola na transmissão dessa cultura frente às pessoas não quilombolas quando afirmou que é bom que elas conheçam e aprendam a cultura quilombola. Ela vê a escola como um espaço de divulgação dos saberes quilombolas e enfatiza que lá os outros também aprendem sobre as vivências locais.

Milton evidencia, em suas palavras, que a realidade escolar que ele conhece é aquela em que está inserido. Mesmo não tendo nascido na comunidade, ele não teve contato com outras instituições de ensino que apresentassem uma realidade diferente daquela vivenciada, por isso não consegue explicar o que diferencia a sua realidade escolar de outras. Ainda assim, afirma gostar da escola onde estuda.

Ao se posicionar, Abdias enfatiza ser muito bom estudar na escola porque tem muitas pessoas boas. Ele veio de uma realidade completamente diferente da vivenciada na comunidade. Tendo passado pela experiência de morar em Salvador, ao comparar as duas realidades, o educando afirma que a escola da comunidade quilombola é muito diferente da escola de onde veio. Na capital baiana, por se tratar de uma cidade com realidades diferentes, uma metrópole, ele não se sentia tão à vontade quanto na escola da comunidade, onde a proximidade entre as pessoas permite maior interação e as relações ocorrem de modo mais seguro, de acordo com o enunciado.

Lélia destaca a maneira de ensinar da escola quilombola. Quando questionada sobre como é estudar naquela escola, responde demonstrando satisfação. Isso pode nos levar a pensar que a prática pedagógica desenvolvida na escola pelo menos se aproxima de sua realidade, sendo condizente com o que ela vivencia em sua vida cotidiana; a estudante também pode estar se referindo apenas ao trabalho desenvolvido na escola, levando em consideração a metodologia utilizada pelos professores, não à relação dos conteúdos com a realidade local. Essa reflexão mereceria maior desenvolvimento.

Ao declararem que estudar na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança era algo positivo na visão dos entrevistados, surgiu a necessidade de saber se os conteúdos trabalhados pelos professores expressavam temáticas quilombolas, se os saberes produzidos no espaço escolar estavam em consonância com os saberes tradicionais vivenciados na comunidade. Dandara referiu que o conteúdo da diversidade e da identidade quilombola vem sendo trabalhado por parte dos educadores em integração com as práticas específicas da comunidade, tanto na escola quanto na atividade religiosa da comunidade. No caso da entrevistada, ela tem forte engajamento na Igreja Católica. A interlocutora relatou que na escola os conteúdos voltados para a realidade e cultura quilombola são trabalhados:

D: Trabalham... na disciplina de Diversidade Cultural, de Ensino Religioso que sempre vem falando da nossa cultura que a gente aqui na comunidade, sempre vem tentando retratar em pesquisas que a gente faz aqui.

Podemos constatar, no relato da entrevistada, que em algumas disciplinas curriculares a temática das tradições e culturas quilombolas vem sendo estudada, inclusive com pesquisas relacionadas à comunidade. A discente vai além quando compara a escola da comunidade com outras escolas. Ela consegue diferenciar o trabalho pedagógico desenvolvido lá e aponta as características que diferenciam a escola dela das demais:

D: A escola aqui é quilombola, ela [...] os trabalhos, ela busca mais pesquisar assuntos da comunidade e busca trazer moradores da comunidade, a história da comunidade e escolas que não são quilombolas não buscam muito pra esse assunto, só às vezes na consciência negra, essas coisas...

Dandara menciona, em sua fala, que conhece a importância da comunidade no envolvimento com as atividades da escola. A presença e a participação dos moradores no ambiente escolar devem ser uma característica marcante das escolas quilombolas, já que os saberes produzidos pelos mais velhos da comunidade devem ser compartilhados com os mais novos, como forma de valorização das práticas culturais da comunidade, seguindo as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola. Ao enfatizar que a escola busca pesquisar assuntos da comunidade e trazer os moradores para o ambiente escolar, a estudante já demonstra uma diferença em relação a outras instituições de ensino. Ela ainda vai além quando afirma que as outras escolas que não são quilombolas não fazem isso, que os temas ou questões voltados para os quilombolas só são lembrados às vezes no Dia da Consciência Negra.

Todos os entrevistados afirmaram que a escola trabalha as questões relacionadas à cultura quilombola na escola:

M: Com certeza. Ciências, Geografia, Português, Artes tem hora que faz também. Agora Matemática acho que não, até hoje. Todas, não. É... Diversidade Cultural, fala. É, Diversidade Cultural, a professora fala.

L: História. História fala.

A: Ensino Religioso, Diversidade Cultural e Artes em vez em quando que passa pá fazer trabalho sobre a história quilombola.

Podemos observar, nas citações, que quase todos os entrevistados apontaram as disciplinas de Diversidade Cultural, Ensino Religioso e Artes como componentes curriculares que abordam a temática quilombola. Além dessas disciplinas, História, Geografia e Língua Portuguesa são citadas por parcialmente abordar essas questões. Há, ainda, um trabalho voltado para a pesquisa e estudo

da cultura e saberes locais por parte dos professores de algumas disciplinas em sala de aula. Os interlocutores, quando questionados se havia diferenciação em relação ao tratamento dos alunos quilombolas e não quilombolas por parte dos educadores, responderam que os professores não dispensavam um tratamento diferenciado entre os estudantes; sendo quilombolas ou não, todos eram tratados da mesma forma.

De modo geral, a partir das reflexões apresentadas pelos estudantes quilombolas, foi possível perceber que, mesmo com todas as dificuldades relacionadas às políticas públicas específicas para uma educação diferenciada nas escolas quilombolas, discutidas no item anterior, esses estudantes elaboram o que significa pertencimento quilombola e o que representa frequentar uma escola dessa modalidade. O território, o morar no lugar e o participar das atividades comunitárias se apresentam como elementos diacríticos na caracterização da identidade desses sujeitos. Mesmo com pouca idade, os interlocutores refletem sobre as especificidades situacionais e sobre o reconhecer-se enquanto quilombola.

Considerações finais

A Escola Quilombola Caminhos da Boa Esperança é um exemplo da força da comunidade e das dificuldades encontradas pelas escolas quilombolas baianas e brasileiras. Segundo Gusmão (2020, p. 20), a educação escolar em contexto quilombola vive um embate ao promover uma educação dos e para os quilombos. É necessário que haja uma educação diferenciada para todos os povos tradicionais, pois estes sempre sofreram a negação de sua história nos currículos. Deve-se consolidar direitos por meio de políticas públicas voltadas para as comunidades tradicionais tanto por parte das forças políticas e econômicas quanto pelos movimentos sociais, dos quais emergem atores que, engajados nas causas étnicas e identitárias, lutam para ocupar seus espaços em defesa de uma educação que os represente.

Os desafios em lecionar nas unidades educacionais presentes nas comunidades quilombolas são diversos. Para Oliveira e Silva (2019), não existe um

programa de formação continuada para os professores atuarem nessas escolas, os quais apontam dificuldades que vão do transporte, passando pela estrutura, até a formação dos docentes, as classes multisseriadas e o engajamento da comunidade. A organização do trabalho pedagógico e a relação com a comunidade são elementos indissociáveis também para Veiga (2008). Esse trabalho atinge a sua totalidade quando a escola se deixa envolver com a realidade local e, por sua vez, a comunidade é favorecida com o conhecimento lá produzido, levando ao fortalecimento da luta por direitos historicamente negados e da comunidade como um todo.

Outro problema comumente apontado são os materiais utilizados nas escolas, que nem sempre são condizentes com as representações históricas e culturais dos estudantes. Purificação (2015), em seu trabalho intitulado “Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs”, no território Velho Chico, conta-nos que o planejamento feito pelos professores das escolas quilombolas seguia os mesmos critérios das escolas da sede do município, não levando em consideração as peculiaridades locais. O material didático ilustrativo adotado nessas escolas não expressava a relação com o cotidiano ou experiência da cultura local e o pertencimento étnico e racial dos estudantes, de modo que, embora até existam materiais didáticos em muitas escolas, eles são inadequados à realidade local. Os livros didáticos utilizados nessas escolas são os mesmos adotados na sede do município, Bom Jesus da Lapa. Essa realidade se contrapõe ao que está previsto nas Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Escolar Quilombola.

Os territórios de identidade do estado da Bahia apresentam, mesmo que de forma tímida, certo avanço no que se refere às estruturas físicas e ao arcabouço normativo. Na Escola Quilombola Caminhos da Boa Esperança, observa-se uma evolução no que diz respeito à estrutura física da escola e ao oferecimento de uma Educação Básica completa, se comparado ao momento anterior do reconhecimento do território quilombola. Contudo, também se observaram alguns dos problemas já relatados pela bibliografia, como material didático inadequado, a falta de um projeto político-pedagógico e a precariedade dos contratos de trabalho.

Tão importante quanto os recursos e estruturas para o pleno funcionamento das escolas quilombolas são os princípios constitucionais da gestão democrática no âmbito das escolas. Essa gestão deve ser caracterizada pelo diálogo e permanente parceria com toda a comunidade. A gestão deverá agir sempre em regime de colaboração com os demais órgãos para promover, por meio de parcerias, o aperfeiçoamento da qualidade do trabalho e do fazer pedagógico nas escolas.

Mesmo com todos esses desafios ao pleno funcionamento de acordo com as diretrizes curriculares diferenciadas, percebemos que a escola é utilizada pela comunidade para além dos objetivos escolares, que os professores, mesmo sem a devida formação continuada, fazem um esforço no sentido de adaptar o material e as aulas para um melhor conhecimento e diálogo com a comunidade. Sobretudo, os discentes estão paulatinamente construindo significados de pertencimento comunitário e fortalecimento da identidade quilombola, reconhecendo o ser quilombola de uma forma positiva, sedimentando um futuro com identidade, cultura, história e ancestralidade.

Referências

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan.-abr. 2017.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In*: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio (Orgs.). **Raça**: perspectivas antropológicas. 2. ed. revista. Salvador: EDUFBA, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2011.

BARTH, Fredrik. Etnicidade e o conceito de cultura. **Antropolítica**, n. 19, p. 15-30, 2005.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista NERA**, ano 20, n. 35, jan.-abr. 2017.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009 [1979]. p. 235-244

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação. *In*: NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio de; FIALHO, Vânia (Orgs.). **EntreRios**: Revista do PPGANT – UFPI, Teresina, v. 3, n. 1, 2020.

IBGE, **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019/ IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

MATOS, Wesley Santos de. **Educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da Comunidade Nova Esperança**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade étnica, identificação e manipulação. **Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 2, jul.-dez., 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Identidade étnica, reconhecimento e o mundo moral. **Revista Anthropológicas**, [S.l.], v. 16, n. 2, set. 2011. ISSN: 2525-5223.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/23631>>.

Acesso em: 25 ago. 2021.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Educação Escolar Quilombola: uma narrativa do processo de produção das diretrizes curriculares no estado da Bahia e em nível nacional. **O Social em Questão**, ano XVII, n. 32, 2014.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1997.

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. **Educação Escolar Quilombola**: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

REIS, Greissy Leoncio; OLIVEIRA, Niltânia Brito; SILVA, Alberto Bomfim da. Educação Escolar Quilombola no município de Vitória da Conquista: relatos sobre o primeiro seminário sobre políticas municipais e formação docente. *In*: VII SEMINÁRIO NACIONAL E III SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, BA, v. 7, n. 7, p. 3.374-3.389, maio 2019.

SANTANA, José Valdir Jesus de; COHN, Clarice. Multiplicar escolas e estar na cultura: algumas considerações sobre a Escola dos Tupinambá de Olivença/BA. **Revista FAEEBA**, v. 29, p. 269-286, 2020.

SANTOS, Cleidineia Carvalho. **Comunidade Quilombola Nova Esperança**: a mulher na construção da identidade étnica. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Edmilson *et al.* Oferta de escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e81346, 2019.

SCANTAMBURLO, Letícia Porto Sousa. **Educação Quilombola no Distrito de Maricoabo – Valença/ BA**: diagnóstico situacional à luz das políticas afirmativas. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se**: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. Dissertação (Mestrado em Antropologia

Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Cultural, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2008.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2008.

VITOR, V. S. A.; SANTANA, J. V. J. Modos e formas de apropriação da escola pelas comunidades remanescentes de quilombo: alguns apontamentos. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, p. 163-188, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Danilo César Souza Pinto

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (PPGAS/UFSCar). Professor Titular do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DCHL/UESB, Brasil). Professor do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB/Brasil). Membro dos Grupos de Pesquisa Antropologia do Estado e da Guerra e Grupo de Estudos em Temática Indígena e Interculturalidade. Pós-doutorando DAN/UNICAMP. Correio eletrônico: danilosouzap@uesb.edu.br

José Valdir de Jesus Santana

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (PPGAS/UFSCar). Professor Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DCHL/UESB, Brasil). Professor do Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação – CNPQ/UESB – e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia – CNPQ/UESB. Correio eletrônico: santanavaldao@yahoo.com.br

Aílton Filgueiras da Silva

Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB, Brasil). Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) no município de Wenceslau Guimarães. Correio eletrônico: ailton.filgueiras@hotmail.com