



## A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA BAIXINHA: OLHARES SOBRE A ESCOLA JORGE MARTINS

### QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN BAIXINHA: A LOOK AT THE JORGE MARTINS SCHOOL

1

Ana Cláudia Cerqueira Silva<sup>1</sup>

Sandra Nívia Soares de Oliveira<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v3i1.12013>

**Resumo:** Este artigo é o resultado de discussões e pesquisas desenvolvidas no Quilombo da Baixinha – Iará/Bahia, durante a pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN), defendido em 2020 pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os resultados apresentados nesse trabalho, inicialmente, foram divulgados em 2018, em um evento desenvolvido pelo Enneabi e está publicado nos anais do evento. Traremos aqui uma atualização e ampliação dos dados, especialmente sobre a Escola Jorge Martins da Silva e sua dinâmica sendo uma escola pertencente a um território quilombola. A pesquisa se apoia nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa LUDKE e ANDRÉ (2005), Minayo (2009). Da História Oral Le Goff (1999), Meihy (1996). Recorremos aos escritos de Moura (1999), Moura, (2001) e Oliveira (2006) para dialogar sobre quilombos. As análises sobre a escola baseiam-se na Lei nº 10.639/03, que altera a Lei 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aprovadas em 2012, o que garante a todos os alunos o reconhecimento e a valorização de sua cultura, de sua história, de sua identidade e, dessa forma, o combate ao racismo e às discriminações, promovendo justiça social. São ainda consideradas referências imprescindíveis na realização deste trabalho Moura, (2006), Maroun, Oliveira e Carvalho (2013).

**Palavras-chave:** Educação. Quilombo. Iará

**Abstract:** This article resulted from discussions and researches developed at Quilombo da Baixinha community, located in Iará/Bahia, during the research of the Graduate course program about African studies, Indian peoples and black cultures, finished in 2020 by the State of Bahia's college (Uneb). The results that are being exposed in this composition were released in 2018 at an event developed by Enneabi, and are published in the event's proceedings. We are introducing an update of the data, specially about the Jorge Martins Silva school's dynamics in

<sup>1</sup> Mestrado em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: accsilva3@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9110-0191>

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia; professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; e-mail: sandraniviasoares@gmail.com



the context of belonging to a quilombola territory. The following article is supported by the theoretical assumptions of qualitative research LUDKE e ANDRÉ (2005), Minayo (2009). Da História Oral Le Goff (1999), Meihy (1996). We required to the compositions of Moura (1999), Moura (2001) and Oliveira (2006) for the purpose of talking about quilombos. The analysis about the school is based in the 10.639/03) law, wich alters the 9394/96 law, and in the School education's curriculum guidelines approved in 2012. It guarantees the recognizing of all the student's identity, culture and history and also helps the fight against racism and prejudice, promoting social justice. Finnally, Moura (2006), Maroun, Oliveira e Carvalho (2013) are really important references to be considered by this project.

**Key words:** Education, Quilombo. Irará.

## 1. Introdução

Cresci vizinha da Baixinha, que, mais tarde, viria a ser um quilombo. Até entrar na Universidade, aquele era um lugar de viver, experienciar, fazer amizades, construir solidariedades. É na Universidade Estadual de Feira de Santana que surge a curiosidade pela história do lugar, mais precisamente na Disciplina Relações étnico-Raciais na Escola, quando estudo sobre educação escolar quilombola. Ali, realizo o trabalho de conclusão de curso (TCC), orientado pela professora parceira nesse trabalho. Posteriormente, sigo com a temática no mestrado na Universidade do Estado da Bahia através do programa (PPGEAFIN). A pesquisa foi realizada com o objetivo investigar os contornos da educação escolarizada no quilombo da Baixinha, no Município de Irará-Ba - reconhecida em 2010 pela Fundação Palmares.

Sendo esta pesquisa de inspiração etnográfica, seu desenvolvimento foi facilitado pelo fato de a pesquisadora ter uma relação próxima e duradoura com a realidade investigada, com contato prolongado e direto com o objeto a ser pesquisado (LUDKE e ANDRÉ 2005). A proximidade da pesquisadora com a comunidade, em função de pertencer à mesma região, aliada à convivência de uma vida inteira com a mesma, tornou o processo fluído.

Nas comunidades negras rurais, para as quais a oralidade tem um papel fundamental na transmissão de saberes e histórias, não podemos perder de vista a relação inseparável entre memória e oralidade porque “A memória é saber histórico, pois pela voz do narrador o passado é restaurado no presente” (SANTANA, 1998, p. 118). Na busca pelo acesso a esta memória a História Oral tem papel fundamental porque,

Com sua capacidade para tudo e para todos, a História Oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se trançam para garantir a lógica coletiva. (BOM MEIHY, 1996, p. 21)

Dessa forma, compreende-se que a melhor história contada sobre um determinado quilombo parte da escuta daqueles que fazem, ou melhor, que são quilombo. Ouvir, escutar as vozes e entender os silêncios, atentar aos gestos são formas de apreender estas histórias.

Foi através da escuta dos próprios remanescentes de quilombo, que fomos rescrevendo a história da comunidade da Baixinha. A comunidade supracitada nasce da compra de uma porção de terra por um senhor chamando Panta Leão Américo dos Santos. Ele construiu uma igreja e casas para que seus trabalhadores percessem em sua propriedade constituindo assim suas famílias e permanecendo na comunidade.

Panta Leão, segundo depoimento de seu neto, era negro, viveu entre os anos de 1868 e 1938, período em que, a escravidão era uma realidade. Estes dados possibilitam a reflexão sobre a situação de Panta Leão. Uma questão imediata é se o mesmo nasceu livre, pois ele nasceu em 1868 e a Lei do Ventre Livre só foi promulgada no ano de 1871. Não existindo nenhum registro que descreva a sua condição civil, se ele havia nascido livre, responder esta questão requer tempo e metodologia de pesquisa, não prevista para este trabalho. Trazer um pouco da História de Panta Leão nesta narrativa tem a intenção de mostrar a origem da comunidade que mais tarde seria reconhecida Quilombo da Baixinha.

Os nomes das colaboradoras e colaboradores da pesquisa foram substituídos por nomes de homens e mulheres, negros e negras, que fizeram história neste país. A opção por esta forma de identificação se deve ao cuidado com a identidade destes e destas, mas, também, a intenção de visibilizar sujeitos históricos, homens e mulheres negros e negras.

## 2. Breve histórico da Comunidade quilombola da Baixinha

A Baixinha, comunidade pertencente ao Município de Irará Bahia situa-se a 6 metros do centro da cidade. Em suma, é composta por pessoas negras e de baixa renda que vivem da agricultura familiar.



Ao analisar o relatório<sup>3</sup> da Associação Rural da Baixinha (ARUBA) e das falas de pessoas mais idosas da comunidade - anciões das comunidades negras rurais, remanescentes de quilombo como guardiões da memória - apuramos que;

No passado essa comunidade era composta por poucas fazendas de senhores brancos-que possuíam muitas terras- onde trabalhavam os negros, desse lugar em regime de trabalho forçado, intenso e sem remuneração. Mais tarde, esses negros recebem pequenos pedaços de terras que passam a morar e trabalhar nesses lotes, a fim de garantir sua sobrevivência. (Relatório da ARUBA).

4

A história da Baixinha se constrói através da junção das histórias das comunidades circunvizinhas, que juntas constituem uma comunidade quilombola. A complexidade deste território nos é traduzida por Teodoro Sampaio<sup>4</sup>, morador do quilombo, que assim o descreve:

Na verdade aqui o nome da comunidade é Baixinha, ai você pisa uma cerca já adentra no Urubu ai vai por outro caminho você já sai no Dendê ai quando você começa subir pela parte norte da comunidade você já entra na Granja e na outra parte da comunidade você já está no São Jorge do Leão. (Teodoro Sampaio, informação verbal).

As comunidades estão interligadas por histórias que se cruzam e pelos laços de parentesco que estão presentes nesses pequenos locais, que constituem a comunidade da Baixinha. A região do Urubu, que traz consigo as raízes da existência da Baixinha enquanto quilombola, uma vez que a igreja do Alto do Santo, fincada ali, construída por Panta Leão, tornou-se um marco histórico para o reconhecimento da comunidade quilombola junto à Fundação Palmares.

De acordo com os velhos da localidade, as comunidades vizinhas foram nomeadas por conta de algumas fazendas que existiram naquela região. Devido às comunidades se encontrarem nos espaços das fazendas, elas receberam seus nomes.

Desta forma, conjunto de comunidades dá origem a um coletivo maior que é o Quilombo da Baixinha porque o pedido feito á Fundação Palmares, para acompanhamento e reconhecimento, partiu da comunidade da Baixinha, pois, esta já possuía, na época, uma

<sup>3</sup> Informações encontradas no Relatório Anual da Associação Rural da Baixinha – 2009. Disponível na sede da (ARUBA).

<sup>4</sup> Nome fictício atribuído a um de nossos colaboradores





associação bem organizada e que entendia que o território das comunidades, sua cultura e suas histórias se cruzam entre elas, e isto contribuiu para que toda juntas se tornassem o quilombo da Baixinha. Nestes territórios, essas comunidades, cada uma em particular e coletivamente tecem a vida e enfrentam os desafios de ser quilombo no contexto da sociedade brasileira.

5

### **3. A educação escolar quilombola na Baixinha: a educação do campo e as relações étnico-raciais**

As comunidades rurais e, principalmente, as comunidades quilombolas possuem uma relação direta com o campo. Para os remanescentes, a terra está diretamente ligada a uma memória ancestral. Dessa forma, para estruturar uma reflexão sobre a educação nestas comunidades faz-se necessário seguir pilares fundamentais como: educação do campo e as relações étnico-raciais e, nestes casos, a identidade negra e quilombola. Para Miguel Arroyo (2008), a teoria de uma educação para o campo compreende a importância da terra e do território, da cultura e da identidade dos povos do campo.

Visando tratar do acesso dos trabalhadores quilombolas rurais à educação, relevante é o debate proposto por Torres que, em seu trabalho intitulado “Educação do Campo e educação Quilombola: Cultura e saberes tradicionais na Comunidade Kalunga Vão do Moleque”, salienta que:

Assim sendo a educação do campo constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à uma educação de qualidade (e não a qualquer educação). A educação do campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão de uma pedagogia do oprimido. Constitui-se também da luta pela educação como uma luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território. (TORRES, 2005, p. 34).

Diante do exposto, ponderamos que a educação do campo é uma luta, que não só busca uma educação para sujeitos do campo, mas que tratem esses indivíduos como produtores da vida, assim com Torres (2005), menciona em seus escritos. Uma escola, que tenha a participação coletiva dos sujeitos que a compõem, tendo como ponto de partida a própria realidade dos educandos.



Portanto, a comunidade escolar precisa se organizar para construir uma escola que traga consigo o desejo por articular-se com o campo e seus diversos sujeitos e movimentos, para que realmente a escola consiga desenvolver um trabalho pedagógico bem organizado, obtenha êxito e represente de fato a comunidade e os princípios de uma escola do campo e quilombola.

A Educação Escolar Quilombola, enquanto uma modalidade de educação, precisa ser enraizada nas escolas pertencentes às comunidades remanescentes de quilombo, promovendo uma pedagogia própria que visa o respeito à especificidade étnico-cultural da comunidade. É nesse contexto que, de acordo com Molina (2012), as novas configurações na educação do campo colocam sobre a escola novas tarefas:

À escola do campo, impõe-se o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, que exige uma formação integral dos trabalhadores do campo. (TORRES, 2005, *apud* MOLINA, 2012, p. 35).

Por esta razão, a escola do campo deve construir o seu currículo, suas práticas, agregando esses sujeitos à escola para além daquele que vai à escola aprender, mas como aqueles a quem a escola pertence, com condição de dizer o que aprender, quando aprender, como aprender, com quem e para que aprender. No caso desta escola, se além de ser do campo ela estiver localizada num quilombo, há que se considerar mais uma especificidade, devendo atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, buscando conhecer a história dessas comunidades compreendendo que:

A história dos quilombos não se limita à resistência à escravidão. Ela está imersa nos processos de resistência ao padrão de poder, apropriação, expropriação da terra, imposto aos africanos escravizados e a seus descendentes. Os povos quilombolas têm consciência dessa relação persistente entre sua história e as lutas pela manutenção de seus territórios. Nessa tensa relação, têm construído e afirmado a sua consciência do direito à terra e ao território e, nesse sentido, aproximam-se das lutas dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2013, p. 438).

É nessa perspectiva que Miranda (2012), ao pensar sobre a modalidade de educação quilombola, sinaliza a necessidade de se pensar na trajetória histórica construída por estes povos, diante das políticas de fortalecimento dessa modalidade de educação e de tantas outras, visando o respeito à diversidade.

Os marcos jurídicos, como a LDBEN 9.394/96, por exemplo, o panorama no qual se insere a educação escolar quilombola conta com elementos do plano nacional de Implementação da Lei n. 10.639/2003(Brasil, 2009). Diante desse cenário de mudanças, inclui-se a modalidade da educação quilombola, instituída pela resolução, indicando que cada etapa da educação básica pode corresponder mais de uma modalidade. É na seção VII que a educação escolar quilombola é definida, conforme descrição do art.41:

A educação escolar quilombola 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 observado os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único: Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 374).

Portanto, a partir da luta histórica dos movimentos sociais que contribuíram para a construção da educação quilombola, e lutam por outras demandas da sociedade, percebe-se que houve significativas mudanças do Estado Brasileiro, especialmente nos governos do PT, com relação às políticas públicas, à ampliação e o acesso de grupos sociais historicamente excluídos, a uma educação mais próxima de seus anseios, que tenha um olhar sensível sobre a história e memória desses sujeitos por razão de sua condição como coletivo social diferenciado. Tendo em vista que a educação em comunidades quilombolas necessita atender as demandas emergentes de uma comunidade historicamente marginalizada, é necessário compreender que a educação quilombola se constitui em uma política de ação afirmativa porque contribui para,

Eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, [...] e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999 *apud* SOARES, 2012, p. 147-157).

Portanto, a educação em uma comunidade quilombola busca garantir igualdade de oportunidades e, além disso, contribuir para o reconhecimento e afirmação. Pois as políticas públicas inclusivas contribuem para a ampliação do currículo da educação quilombola na perspectiva da diversidade e do reconhecimento. Nesse sentido, precisamos considerar que as



escolas pertencentes a estas comunidades precisam ir além da sua existência em terras já identificadas como remanescentes, como sinaliza Arruti (2011, p. 169).

[...] escolas que são “quilombolas” apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados.

8

Ou seja, não basta estar geograficamente situada no quilombo para que esta seja uma escola do quilombo. (OLIVEIRA, 2006). Na Baixinha a realidade educacional está muito próxima do anunciado por Arruti.

### 3.1 Olhares sobre a Escola Quilombola Jorge Martins da Silva

A Escola Municipal Jorge Martins da Silva foi construída em 1980. Trinta anos antes da comunidade ser reconhecida como remanescente de quilombo. Em 2010, a Fundação Palmares certifica e titula o território da Baixinha, comunidade, que agora carrega consigo duas questões fundantes: primeiro por ser do campo, e segundo por se tratar de um quilombo, requerendo as especificidades de uma educação quilombola e do campo. Como vem sendo pensado esse currículo para atender a esta demanda? Como se organiza a educação escolar quilombola nessa comunidade? São reflexões que emergem do trabalho. Apresentaremos, neste trabalho, impressões sobre o espaço escolar tendo em vista que estas questões nortearam nossa análise.

A entrada ao espaço escolar proporciona experiências únicas na vida do sujeito, as quais constituem-se em um contraste entre trocas amigáveis e conflituosas, lembranças doces e amargas relativas da vida dos indivíduos que, nesse espaço, buscam ferramentas necessárias a uma sociedade letrada, em um cotidiano de relações muitas vezes estranhas á lógica dessas comunidades. Dessa forma:

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um



processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. (DAYRELL, 1996, p. 2).

Ou seja, para adentrar este espaço diverso, faz-se necessário estar atento a todas as nuances e acontecimentos presentes a cada momento. Analisar minuciosamente cada detalhe, que se torna importante para compreender toda a dinâmica desse projeto de escola.

9

### 3.1.1. Entrado na escola

Ao chegar à escola, às 14h30 minutos, quase não se escutam as vozes das crianças. Já havia passado o momento de acolhida e a sala de aula é, na tradição pedagógica, um lugar de silêncios.

O prédio da escola foi construído muito próximo da estrada, não havendo espaço algum, na frente, para as crianças brincarem. Suas fronteiras foram delimitadas por estacas de cimento, ainda com pintura nova, recentemente reformada. A recepção pela auxiliar de serviços gerais, foi muito carinhosa e acolhedora. A cada segundo a ansiedade e curiosidade por adentrar e conhecer esse espaço de educação só aumentava.

**Figura 4:** Entrada da Escola Jorge Martins da Silva



**Fonte:** Acervo particular de Ana Cláudia Cerqueira Silva

Dentro da escola foi possível observar todos os olhares, imagens, tudo que estava presente naquele espaço, não se tratava apenas de entrar na instituição para analisar mais uma

escola. Mas, a análise de uma escola do campo e pertencente a uma comunidade quilombola, imersa na realidade de crianças negras rurais que deveriam acessar o direito historicamente negado a esta e tantas outras comunidades.

Nas paredes, foram observadas pequenas frases carregadas de motivação para recepcionar as crianças, corredores decorados com muitos detalhes. No mural figuravam informativos sobre as datas comemorativas e festejos tradicionais da comunidade, como se pode observar na ilustração abaixo. A cadeira solitária, aleatoriamente disposta, parece anunciar, de alguma forma, a postura da escola: alheia á realidade.

**Figura 5:** Corredor da Escola Jorge Martins da Silva



**Fonte:** acervo particular de Ana Cláudia Cerqueira Silva

Nas salas, olhares distantes. Conversas paralelas se apresentavam. Muitos olhares voltavam-se para aquela pessoa estranha que chegava, parecia que tudo o que acontecia fora da sala, os barulhos, as conversas nos corredores, se tornavam mais interessante do que a aula. A docente se encontrava em frente ao quadro negro a escrever, sem parar para, ao menos observar como os alunos estavam. Era a mecânica da aula se revelando...

**Figura 6:** Imagem da sala de aula da Escola Jorge Martins da Silva



**Fonte:** Imagem do acervo particular Ana Cláudia Cerqueira Silva

As cadeiras, pequenas para os alunos que ali estudavam, pois, a escola além receber estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I, também recebe alunos da Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, essas cadeiras encontram-se inadequadas até para os do Ensino Fundamental I. Imaginar estudantes da EJA nestas cadeiras de Educação Infantil demonstra o compromisso para com os sujeitos da educação nesta escola.

O corredor promove acesso a tudo, pois a estrutura da escola tem uma base retangular. Tudo é muito próximo, ao entrar na escola nos deparamos com as salas de aula, nos fundos das salas encontram-se os banheiros, o almoxarifado e a cantina. De frente para a cantina encontra-se a secretaria e depois o parque para os alunos.

Essa estrutura é um pouco diferente do modelo existente na maioria das escolas, pois, geralmente a organização estrutural apresenta nos primeiros pavilhões a secretaria e consecutivamente a sala da diretoria, depois as salas de aula.

As paredes trazem consigo cartazes muitas vezes excludentes, uma vez que a clientela da escola, em sua maioria, é de estudantes negros e as paredes apresentam representações de crianças brancas, não sendo representativas da realidade local, contribuindo assim muitas vezes para a negação da raça/cor do educando e até mesmo sua identidade, desvalorizando-a.

Alguns elementos presentes em nossa cultura se apresentam nas paredes da escola como, por exemplo, a fogueira representativa dos festejos juninos, como forma de agradecimento dos produtores rurais pelas chuvas que contribuíram para a plantação e o ganho da colheita. O

trabalho com a temática mencionada anteriormente, voltado para os princípios da educação quilombola e do campo, contribui para a valorização dos sujeitos e de suas próprias histórias. Trazer elementos da cultura local para a escola é dar sentido àquilo que vem sendo estudado pela criança e vivenciado por ela, tornando-a autor do seu próprio conhecimento. Entretanto, de forma fragmentada não garante uma educação contextualizada, e, muito menos os princípios da educação quilombola do campo. Desconectada de uma perspectiva de educação forjada a partir dos interesses e necessidades dessas comunidades os fragmentos de sua cultura, presentes nas paredes das escolas são meras ilustrações que enfeitam paredes e maquam o currículo.

Há uma necessidade de quebra da lógica dominante para a construção de uma educação quilombola e do campo que contemple os princípios apresentados no texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação Escolar Quilombola, que assegura tal perspectiva política sob a argumentação de que:

O projeto emancipatório a ser construído é de que os estudantes oriundos de regiões quilombolas ou não possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. Quanto mais avançarem nas etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, se esses estudantes forem quilombolas, deverão ser respeitados enquanto tais no ambiente escolar e, se não o forem, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, assim como conhecer sua cultura, tradições, relação com o trabalho, questões de sustentabilidade, lutas e desafios. (BRASIL, 2011, p. 28).

Em uma escola pertencente a um território remanescente de quilombo, é de suma importância respeitar e colocar em prática os princípios de um projeto para a educação quilombola que vise o respeito e valorização das culturas, suas histórias e memórias. Uma vez que essa educação precisa fazer com que os sujeitos da própria comunidade sejam a base dos entendimentos e diálogos mais amplos em níveis de ensino, que vão do básico ao superior, como foi salientado no texto acima.

Na busca por compreender questões relativas aos processos educativos da instituição, foi necessário ouvir alguns docentes da escola, além da análise e observações feitas durante as visitas. Para ouvir, analisar e buscar compreender aquilo que vem sendo uma realidade da escola se faz necessário sensibilizar o olhar para uma história marcada pelos processos de negação de direitos históricos.

### 3.1.2. Com a palavra, as professoras

Nesse momento, apresentaremos os relatos das docentes que compõem o quadro de profissionais da educação na escola na Jorge Martins. Em uma conversa com Maria Firmino<sup>5</sup> sobre a sua atuação e os desafios do trabalho com uma classe multisseriada, ela sinaliza que:

O desafio de trabalhar em uma classe multisseriada se torna maior por ser no campo e principalmente por que alguns alunos possuem grandes dificuldades de aprendizagem e isso se torna, mas difícil ainda com uma classe multisseriada e sem condições de trabalho e matérias adequados. (Informação verbal Maria Firmino dos Santos).

Ao analisar a fala da entrevistada, é perceptível que o trabalho com a classe multisseriada no campo se torna ainda mais difícil devido à falta do repasse dos recursos às escolas. A Escola Jorge Martins da Silva, não dispõe de materiais didáticos necessários para o desenvolvimento do trabalho, os livros didáticos não são suficientes para todos os alunos, não possuindo também condições de realizar atividades que precisem ser xerocopiadas ou impressas, muitas vezes inviabilizando o trabalho e o tornando enfadonho para aquelas crianças.

Outro ponto importante na fala da docente são as dificuldades de aprendizagem que, segundo ela, são apresentadas pelos alunos. Esses estudantes pertencem a uma comunidade do campo e quilombola, eles necessitam se encontrar dentro da escola, precisam se sentir pertencentes àquele processo de educação. O que muitas vezes não acontece, como vem a ser o caso da referida escola. Estamos falando de uma escola dentro de um quilombo, e essa história, essa memória e ancestralidade passam despercebidas, quando não são silenciadas, pelos docentes que, quase sempre, valorizam um currículo urbanocêntrico que desconsidera os sujeitos no processo educativo, anulando a cultura local à sua própria história.

Muitas vezes estes ditos problemas de aprendizagens, trazidos na fala da docente, são apenas maneiras encontradas pelas crianças de demonstrarem que aquilo que está sendo apresentado para ele não tem um sentido, não se sentindo pertencentes àquele processo de educação que ele está vivendo. Na condição de educador precisamos estar atentos a isto para

---

<sup>5</sup> Nome fictício atribuído à colaboradora

não continuar repetindo o tempo todo este processo de exclusão dentro do seio da escola. Nesse sentido, poderíamos dizer que o problema de aprendizagem decorre de um problema de ensino que, por sua vez, decorre de uma política escolar que decorre de uma política educacional no nível do Estado.

Assim, ao pensarmos no processo de formação existente na escola, questionei em relação aos encontros propostos pela coordenação, e a professora Maria Firmina dos Santos salienta que:

Na verdade, a coordenação hoje é um espaço de planejamento e só acontece na escola de quinze em quinze com a coordenadora em outra escola. Porque a coordenadora trabalha por polos e as reuniões de coordenação acontecem no turno oposto ao que cada professor trabalha. (Informação verbal da senhora Maria Firmino dos Santos).

As narrativas da professora Maria Firmino dos Santos, contribuem para refletir o quanto a escola localizada na comunidade encontra-se parada frente ao desenvolvimento do trabalho e do fazer pedagógico. Considerando que não só o processo de formação continuada se distanciou do professor, como também a necessidade de refletirmos sobre o espaço em que está sendo desenvolvida a prática pedagógica, pois não estamos mais falando somente de uma comunidade negra rural, mas uma comunidade rural remanescente de quilombo.

Portanto, não podemos mais silenciar diante de uma realidade de marginalização histórica. Na condição de professor precisamos contribuir para a construção de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo, com uma identidade própria e que compreenda sua história, pois o quilombo da Baixinha, assim como outros quilombos, passou pelo processo inverso: houve a certificação para depois a conscientização e conhecimento da sua própria história e memória. É nessa perspectiva que as autoras Maroun, Oliveira e Carvalho (2013), no texto “Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil”, salientam:

As comunidades quilombolas, ao se afirmarem sujeitos de saberes próprios, de outros processos de aprendizagem, de formação, de conscientização política e cultural, passam a resistir a esse modelo educacional hegemônico predominante, sobre a qual a instituição escolar ainda está fundamentada. Isso ocorre justamente porque eles se afirmam por meio de suas diferenças. (2013, p. 11)

De acordo com o texto acima, quando há uma reflexão acerca do que é ser quilombola está posta a possibilidade de reação a um currículo distante da sua realidade. No entanto, o que predomina no currículo da Escola da Baixinha fica evidente na narrativa da docente Maria Firmino dos Santos:

Apesar de ser uma escola no campo e quilombola o currículo é voltado para uma escola urbana. É aquela história, uma escola no campo que valoriza o currículo urbano, e talvez por isso não foca na questão quilombola e do campo. (Informação verbal da senhora Maria Firmino dos Santos).

Mesmo com o conhecimento de que a comunidade tem raízes ancestrais negras e se construiu na relação com o campo, a escola ainda continua visibilizando a questão da educação do campo e quilombola, supervalorizando um currículo centralizado no modelo urbano que desconsidera aqueles sujeitos que estão presentes no seio da escola e que sofrem com o preconceito e a discriminação cotidianamente. Dessa forma a escola desconsidera que,

[...] Uma “escola quilombola” se fundamenta num processo de construção coletiva, algo que seja pensado pela própria comunidade, ainda que em parceria com a escola. Tal modelo educacional aponta para, dentre outras coisas, a contemplação e legitimação tanto dos seus saberes tradicionais, como de suas pedagogias próprias. Nessa perspectiva, eles fazem uma crítica aos saberes legitimados pela escola, às suas práticas descontextualizadas da realidade local e de suas lutas fundiárias, ao racismo ainda presente no contexto escolar, às incipientes políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades ao trabalho e a uma educação voltada para suas especificidades. Lutam por uma escola que seja de fato, do quilombo e, não, no quilombo. (MAROUN, OLIVEIRA e CARVALHO, 2013, p.11-12)

Ainda sobre a citação acima, ela é fundamentada num processo de construção coletiva, como vem sendo desenvolvido em uma das escolas sobre as quais as autoras vêm apresentando os resultados de uma pesquisa em duas escolas pertencentes a comunidades de quilombo. Uma das escolas já desenvolve suas práticas valorizando o trabalho coletivo e, principalmente, o trabalho conjunto entre escolas e comunidade. Já a segunda escola, a Escola Municipal, não trabalha as questões nem se quer voltadas para o campo.

O trabalho realizado pelas autoras Marou, Oliveira e Carvalho (2013), apresenta uma de suas realidades bem próxima à realidade da escola Jorge Martins da Silva, pois está também não desenvolve práticas voltadas para uma educação com princípios quilombolas. As práticas

desenvolvidas nesta instituição continuam ainda a repetir um modelo urbano que não cabe aquela realidade vivida, contribuindo para a exclusão por dentro daqueles alunos quilombolas ao retirar do currículo, suas histórias, saberes e experiências.

A Escola Municipal Jorge Martins da Silva, não possui Projeto Político Pedagógico (PPP), informação apresentada pelo atual gestor da escola. Tal informação fala muito, e fala por si só, uma vez que compreendo o PPP como um projeto norteador de todas as ações da escola e que precisa ser construído com a participação de agentes da instituição desde o porteiro, a zeladora, o corpo docente, discente os gestores, à comunidade. O que pensar de uma escola que não possui esse projeto norteador? Quais são as concepções de educação que estão presentes em uma escola que não possui este projeto? Estas questões permanecerão sem respostas, até que nós educadores possamos nos pronunciar diante deste descaso com o processo educativo dessa comunidade historicamente marginalizada.

Até quando será negligenciado o direito à uma educação de qualidade para esta parcela da população, se ainda encontramos no ceio da escola gestores e professores que desconhecem documentos bases, que garantem a educação quilombola a autonomia necessária uma educação com um currículo diferenciado que venha a contemplar os princípios dessa educação? Ao questionar o diretor sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola a resposta é a seguinte:

Na verdade, eu não conheço esse documento, nunca ouvir falar sobre ele! Quando eu vim pra cá não sabia que era uma comunidade quilombola, só mim disseram que a comunidade tinha alunos muito difíceis de trabalhar. (Informação verbal do diretor da escola).

O desconhecimento sobre a Lei, ou até mesmo a negação desse conhecimento, demonstra o grau de compromisso com o lugar onde o trabalho é desenvolvido, pois, a partir do momento em que há consciência de que existe um documento, que traz uma nova forma de pensar a escola para comunidades remanescentes, cabe a todo o corpo docente conhecer a Lei e pensar como melhor fazer para realizar o trabalho, numa escola quilombola que enxerga no espaço escolar o lugar de emancipação, de diversidade e respeito.

Contudo, o Município vem tentando, aos poucos, refletir sobre a educação em comunidade quilombolas promovendo algumas discussões mesmo que superficiais nos sábados



letivos e através da contratação de um coordenador quilombola para tratar de questões de direitos relativas a esses grupos. No entanto, temos muito ainda que lutar e, os próprios professores constroem diariamente a resistência ao propor uma reorganização desse currículo para atender as questões das comunidades do campo e remanescente de quilombo.

#### 4. Algumas considerações

A entrada na escola foi marcada por grandes surpresas, fazendo-nos perceber que não bastam apenas documentos legais ou até mesmo a certificação para dizer que a comunidade se tornou quilombola, pois se não há conscientização dos sujeitos tampouco esta certificação, terá um sentido para aquelas pessoas. E, conseqüentemente a escola permanecerá alheia às especificidades da comunidade.

Aos envolvidos no processo educacional desejamos que compreendam a importância de uma educação diferenciada dentro desses territórios. Para que elas abracem a causa e façam a diferença na educação e na vida daqueles educandos, que excluídos historicamente do processo de educação, tem hoje o acesso mais factível, no entanto, acabam evadindo por várias razões, inclusive pela exclusão por dentro, produzida curricularmente.

As práticas pedagógicas na escola Jorge Martins, essencialmente, não mudaram. Muitos dos professores desconhecem ou desconsideram os documentos que são bases para o trabalho com essa modalidade de educação, contribuindo para uma exclusão disfarçada dentro da própria escola. Precisamos garantir aos alunos pertencentes a essas comunidades, os princípios de uma educação que valorize a identidade e de suas culturas, fazendo com que eles se sintam pertencentes a aquele processo educativo e garantindo os princípios apresentados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola.

Uma escola quilombola precisa ter em sua proposta pedagógica um olhar sensível sobre os sujeitos da comunidade, aproximar ao máximo as práticas às suas vivências cotidianas como ponto de partida para compreender todo esse contexto de marginalização histórica, e construir junto a eles uma nova história de lutas e resistência, percebendo assim os espaços, que por muito tempo, lhes foram negados e agora com a construção dos direitos, através das lutas, é possível ocupar.



Fator importante é a organização comunitária, porque os maiores interessados numa escola que dê respostas aos anseios da comunidade devem ser seus moradores. Neste contexto, importa frisar que não há fórmulas nem uma imposição do que deve acontecer primeiro. Acreditamos que a escola pode mover a comunidade e a comunidade mover a escola. O caso de Mangal e Barro Vermelho no Oeste da Bahia (OLIVEIRA, 2006) é um claro exemplo de uma comunidade que descobre o que sempre foi: quilombola, na luta pela sobrevivência, que passa pela luta pela terra. Após essa conquista, após a ressignificação da identidade eles compreendem a necessidade de ocupar política e pedagogicamente a escola, passando da escola no quilombo para a escola do quilombo. A Escola Maria Felipe à época da pesquisa, segundo Oliveira (2006) tornou-se.

Sem dúvida, um símbolo desse novo momento da Comunidade que tem se organizado em torno da consolidação da identidade quilombola. O momento é de construção da escola do quilombo, uma escola que contribua significativamente para manutenção dos marcos identitários destes enquanto negros e, a partir de 1998, quilombolas. O currículo, a partir de então, precisaria estar coerente com a nova identidade que está se erguendo no Quilombo. (OLIVEIRA, 2006, p. 152).

No contexto atual, quando vivenciamos o avanço do fascismo da intolerância, os ataques às comunidades tradicionais, a perda de direitos os desafios se multiplicam exponencialmente, visto que antes da escalada antidemocrática, que tem o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff como marco referencial, havia dificuldades na implementação e consolidação dessas políticas. O momento atual torna-se ainda mais excludente, visto que a realidade tem apresentado retrocessos.

Pelas as razões apresentadas, urge uma ação contundente no sentido de pressionar a gestão pública a implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola nos quilombos de Irará. É preciso tornar as escolas física e pedagogicamente em local de aprendizagem, em local de alegria, de forma confortável respeitando corpos e culturas. O que passa pela formação de professores, pela adequação dos espaços e mobiliários, pela garantia de material didático, de um acervo bibliográfico que potencialize uma formação leitora diversa e que valorize as identidades.

Esse artigo foi escrito em um contexto de pandemia, não poderia deixar de falar sobre os efeitos da pandemia na educação escolar. Desde 2020, por conta da pandemia as nossas escolas foram fechadas. Nossos alunos passaram a receber o atendimento por meio das redes sociais e de materiais impressos (roteiros) que são entregues aos alunos e devolvidos em um prazo de 15 dias. A construção desses roteiros se dá por grupos de trabalho. Cada grupo planeja para determinada série/ ano. E estes, são usados para todos os alunos de todas as escolas das comunidades do Município de Irará.

Nestes roteiros, o que prevalece é um currículo urbanocêntrico e único para todas as escolas, sem levar em consideração as especificidades das comunidades do campo e quilombola, as demandas existentes a cada comunidade e as questões relativas para o fortalecimento e reconhecimento desses educandos pertencentes aos territórios titulados.

As discussões são padronizadas para o Município, pois não há coordenadores nas escolas, os coordenadores atendem por área do conhecimento. Alguns alunos que possuem acesso à internet dispõem do acompanhamento online dado pelos professores para a retirada de dúvidas e exploração dos conteúdos, seguindo o roteiro entregue a eles. Mas, para os alunos que não possuem acesso, é cobrada a entrega das atividades, como forma de avaliar o aprendizado. Mas, será mesmo que conseguiremos medir o conhecimento do aluno apenas por aquilo que está escrito no roteiro? Sabemos o quanto importante é a mediação do professor em sala de aula e não podemos desconsiderar a validade do trabalho desenvolvido pelos docentes. A inquietação aqui é sobre o que vem sendo desenvolvido no contexto pandêmico e a compreensão de que o princípio educativo em quilombos das escolas precisa ser levado em consideração. Contudo, não trataremos desta questão por não ser objetivo de trabalho.

Se antes do momento pandêmico as discussões acerca da educação escolar quilombola e do campo não eram abordadas no currículo das escolas pertencentes a esses territórios, neste momento ele se torna ainda bem mais distante de acontecer nesses espaços e principalmente na comunidade onde situa-se nosso objeto de estudo.

Nesse sentido, ao remeter-se ao momento atual acerca da situação dos alunos nesse momento pandêmico, se torna ainda mais complicado. A minoria dos alunos não possui acesso às redes sociais, os roteiros por si só não garantem a aprendizagem dos alunos, pois o

acompanhamento do professor é necessário e nesse momento é impossível para alguns alunos, o que só contribui para o aumento da reprovação e até mesmo da evasão escolar.

Outro fator que por vezes fragiliza a educação nessas comunidades é a contratação de professores não concursados, sem autonomia para desenvolver um bom trabalho, reproduzindo uma educação mecânica que não garante nem ao professor, muito menos ao aluno liberdade de expressão. Dessa mesma forma, por vezes, acontece a escolha de diretores e coordenadores que estão ali apenas para representar os interesses dos gestores e não refletirem sobre melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Todos esses impasses contribuem diretamente para um resultado negativo na educação. Ainda atrelado ao contexto pandêmico atual, vemos atitudes isoladas em prol de melhorias para as escolas pertencentes a estes territórios de identidade. Porém, estas precisam ser abraçadas por todas as instâncias, seja na gestão, coordenação, corpo docente, funcionários e comunidade.

Na baixinha como em qualquer outro quilombo ou qualquer outra comunidade negra o momento é de aquilombarem (MOURA, 1992), ou seja, é momento de uma reação radical contra a opressão.

## Referências

ALBUQUERQUE Wlamyra R. de, FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARRUTI, José Maurício. **Da 'Educação do campo' à 'Educação quilombola'**: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. Revista Raízes. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Texto - referência para a elaboração das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/texto-referencia-diretrizescurriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf>>Acesso em: janeiro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Básica. Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/p.f/resolucao\\_8\\_201112.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/p.f/resolucao_8_201112.pdf)>. Acesso em: janeiro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp\\_cga\\_diretrizes\\_indigenas.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_diretrizes_indigenas.pdf)>. Acesso em: abril 2017.

BRAGA, Maria Lucia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flavia Magalhaes (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. In: parte III- aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. MOURA, Gloria. Brasília: Unesco, 2006.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (orgs.). **Dimensões da inclusão no Ensino Médio: Mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. In: parte III- Trocar saberes e repensar a escola nas comunidades negras do Ausente Baú e Quartel do Indaiá. FERREIRA, Cristina dos Santos. Brasília: Unesco, 2006.

CASTRO, Elisa Guaraná de. **“Estudos de comunidade”**: Reflexividade e etnografia em Marvins Harris, editora Rio de Janeiro, 2001.

DAYRELL, J. T. **A escola como espaço sociocultural**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <<http://portalmultirio.rio.rj.gov.br>. Acesso em maio de 2017.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Apresentação Palmares. Brasília, DF: ATP, 2015. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=95](http://www.palmares.gov.br/?page_id=95)>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

GOOF, Jacques Le. **Histórias e Memórias**. Editora da UNICAMP, Campinas São Paulo, 1990.

LÜCKED, M. A.; MARLI, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MAROUN, Kalya, OLIVEIRA, Suely Noronha de, CARVALHO, Noronha de. **Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil**. Anped, 2013.

MEIHY, Bom. Manual de História Oral. 4º ed. São Paulo: Loyola, 1996

MIRANDA, Aparecida de Shirley. **Educação escolar quilombola em minas gerais: entre ausências e emergências**. Revista Brasileira de Educação v,17 n.50 maio-ago. 2012.

MOURA, Clovis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo, editora Brasiliense, 1987.

MOURA. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo, Editora Ática, 1992. Série Princípios



MOURA, Terciana Vidal, SANTOS, Fabio Josué Souza dos. **A pedagogia das classes multisseriadas**: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em educação, Maceió, vol.4,2012.

OLIVEIRA, S. N. S. **De mangazeiros a quilombolas**: terra, educação e identidade em Mangal e Barro Vermelho. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2006.

PINHO, Emerson Nogueira. **A construção**: Histórias de Mestre Januário. Irará-Bahia, 2008.

REIS, João José, SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo, editora Schwarcz, 2005.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. **Território, Direito e Identidade**: uma análise da comunidade quilombola da Olaria em Irará.

TELLES, V. S. **Direitos sociais: afina do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TORRES, Renivan José de. **Educação Do Campo e Educação Quilombola**: Cultura e Saberes Tradicionais na Comunidade Kalunga vão do Moleque. (Trabalho de conclusão) Universidade de Brasília, Planaltina DF, 2015.

---

Recebido: 06 de janeiro de 2022

Aprovado: 12 de abril de 2022



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

