



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,
INCLUSÃO E DIVERSIDADE
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
(CETENS)

HELY DOS SANTOS PEDREIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O DIÁLOGO DE SABERES NA
COMUNIDADE DE JENIPAPO- DISTRITO DE MATINHA EM FEIRA DE SANTANA:
AS VOZES DO LUGAR**

Feira de Santana - BA

2022

HELly DOS SANTOS PEDREIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O DIÁLOGO DE SABERES NA
COMUNIDADE DE JENIPAPO- DISTRITO DE MATINHAEM FEIRA DE SANTANA:
AS VOZES DO LUGAR**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Inacio Diório.

Feira de Santana

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

P372 Pedreira, Hely dos Santos

Educação escolar quilombola e o diálogo de saberes na comunidade de Jenipapo -Distrito de Matinha em Feira de Santana: as vozes do lugar. / Hely dos Santos Pedreira. -- Feira de Santana, 2022.

111 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2022.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Paula
Inacio Diório Inclui apêndice

DECLARAÇÃO

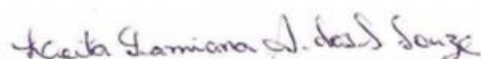
Declaro que, **Hely dos Santos Pedreira**, matrícula 2020125169, discente regular do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE da UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, defendeu a sua Dissertação de Mestrado, intitulada “EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O DIÁLOGO DE SABERES NA COMUNIDADE DE JENIPAPO- DISTRITO DE MATINHAEM FEIRA DE SANTANA: AS VOZES DO LUGAR” em sessão pública realizada no dia 23 de dezembro de 2022 às 15 horas, na qual foi aprovada.

Membros da Comissão Avaliadora

Profa. Dra. Ana Paula Inácio Diório (UFRB - Presidente)

Prof. Dr. Frederik Moreira dos Santos (UFRB - Avaliador Interno)

Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Chagas (UFRB- Avaliadora Externa ao Programa)



Profa. Dra. Leila Damiana Almeida dos Santos Souza

SIAPE 2672464

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e
Diversidade - UFRB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,
INCLUSÃO E DIVERSIDADE - PPGÉCID
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGÉCID**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O DIÁLOGO DE SABERES NA
COMUNIDADE DE JENIPAPO- DISTRITO DE MATINHAEM FEIRA DE SANTANA:
AS VOZES DO LUGAR**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação Mestrado
Hely dos Santos Pedreira

Aprovada em: 23 de dezembro de 2022.

Profª Drª Ana Paula Inacio Diório
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Orientadora

Prof. Dr. Frederik Moreira dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Examinador Interno

Prof. Drª. Rita de Cacia Santos Chagas
Unversidade Federal do Recôncavo da Bahia Examinador Externo

DEDICATÓRIA

À minha mãe Maria Atanazia (Nazinha),
Ao meu pai José Gonçalves (*in memorian*)
À minha madrinha, Maria da Gloria (*in memorian*)
Ao meu grande companheiro e incentivador Gilsam,
Aos meus filhos Soane e Humberto,
Ao meu irmão José Evandro e irmãs Heloisa, Viviane e Milena mulheres
inspiradoras.
Ao meu neto Nicolas Alexandre e minha neta Pérola Maria.
À Professora Ana Lourdes Amorim, minha primeira professora.

AGRADECIMENTOS

Não nos constituímos nem na solidude, nem na solidão. Portanto, reconhecer a importância e o valor, sobretudo, do dom da vida e das vidas que estão entrelaçadas em nossa caminhada ajudando-nos a caminhar e com passos que vem de muito longe é de fato gratidão.

Confesso que não é tarefa fácil construir essa relação dado o quantitativo de pessoas que tenho consciência que foram/são importantes em minha trajetória, portanto, temo deixar de contemplar alguém. É risco que se corre, porém é importante dizer que embora minha memória possa me trair, meu coração está inundado desse sentimento: GRATIDÃO, portanto, vou tentar traduzir a partir da fluidez da minha memória.

A princípio, agradeço a Deus pelo dom da vida e por me oportunizar vivenciar tantas experiências que entrelaçamentos com outras vidas, foi possível chegar até aqui e estar materializando um sonho acalentado a tantos anos. O “Senhor” é minha fortaleza!

Agradeço a toda a minha ancestralidade africana as quais deixaram caminhos abertos para que fosse possível trilhar sem perder o rumo.

Ao meu pai (*in memorian*), que sempre incentivou os filhos a estudar para emancipar-se e livrar-se das opressões. Pai tenho buscado “adquirir Catura” que o Senhor tanto nos recomendava, queria que estivesse aqui para vivenciar tudo isso.

À minha mãe, mulher de estatura mediana, porém de uma força, sabedoria, fé generosidade sem tamanho, que soube conduzir muito bem o leme das nossas vidas sobretudo quando navegamos em águas caudalosas e turbulentas, gratidão mãe por ser sempre o nosso referencial de vida e nosso porto seguro.

Às minhas irmãs Heloisa, Viviane e Milena mulheres inspiradoras, que com suas singularidades, contribuem sobremaneira para a constituição da mulher que hoje me tornei. Admiro e amo muito vocês minhas irmãs.

Ao meu irmão José Evandro, homem tranquilo, honesto perseverante generoso, tem sempre uma mão estendida para acolher a quem a ele recorre. Obrigada pela força sempre.

À minha filha Soane Carolina, a minha primogénita, e meu filho Humberto Alexandre, as minhas joias de valor inestimável, pessoas que Deus me presenteou

com a maternidade e com os quais aprendo todos os dias. Amo vocês meus filhos, gratidão por existirem em minha vida e por me impulsionarem a seguir em frente sempre.

Ao meu netinho amado Nicolas Alexandre, meu presente do cinquentenário, chegou para dar sentido novo as nossas vidas e alegrar nossos corações com sua doçura e sabedoria.

À minha netinha Pérola Maria, que chegou de forma inesperada em plena pandemia, porém revolucionando nossas vidas nos tirando da zona de conforto e ditando as regras do caminhar com sua força incrível. Gratidão pequena guerreira, sei que serás mais uma mulher de força da nossa família e do mundo.

Gratidão ao meu grande companheiro Gilsam, por tanto envolvimento, pelas trocas, incentivos e parceria buscando sempre me acolher ante os processos que tenho vivenciado... sigamos em frente sempre nutrindo o nosso “amor acadêmico.”

Agradeço a minha nora Érika Caroline, ao meu genro João, ao meu cunhado Jeferson, e ao meu afilhado Everton por colaborarem tanto comigo nesse processo dando aquele apoio nos momentos de dificuldades no uso das novas tecnologias. Outro desafio a superar sobretudo em tempos de pandemia.

Às minhas “madrinhas” Delma Silva, por ter me apresentado a esse programa, a Luciana Nascimento por ser essa força potente no incentivo e motivação quando eu me fragilizava, e a Ana Paula Duarte que além de toda motivação e encorajamento, acompanhou todo o meu processo formativo, sobretudo no apoio tecnológico. Sou muita grata e feliz por estarem comigo nessa travessia, apontando caminhos e encorajando-me a seguir em frente.” Ninguém solta a mão de ninguém”.

Às (os) colegas da turma do Mestrado que mesmos a distância criamos um vínculo importante de afeto e cooperação mútua.

Às companheiras de travessia, Marycelma, Deise Milena e Mayne pelas trocas incentivos aprendizados e disponibilidade para audição e colaboração. Vocês são fantásticas!

Ao Grupo social “Lá vai Elas” minhas amigas Giovana, Gylían, Maria das Neves, Simone, Eliana e Mariza gratidão pelo incentivo constante e valorização do nosso fazer acadêmico.

Agradeço com um carinho especial as amigas irmãs que a vida me presenteou Maria Bernadete (Bete), e Rosemeire Alves (Rose), por me encorajar e até mesmo

apontar qualidades e potencial em mim que por vezes não percebia.

Gratidão às acadêmicas negras da nossa cidade, Feira de Santana, em nome de: Cristina Sampaio, Elane Bastos, Railma Santos, Francisca Fonseca e Karine Damasceno, as quais tive a imensa satisfação de beber da fonte das suas produções na construção dessa pesquisa.

Agradecimento especial à Cristina Sampaio por ser uma referência muito importante em Feira de Santana na Construção de uma Educação para as Relações Étnico- Raciais e Quilombola, a qual tive acesso a formação e tive a oportunidade de conhecer sobre Educação Escolar Quilombola e, conseqüentemente, aprofundar os conhecimentos com essa pesquisa.

À todos os grupos de formação, militância e resistência os quais tive/tenho a honra de fazer parte, e destaco o Grupo Olhares Negros na pessoas de Carmem Silva, gratidão por tanto aprendizado e fortalecimento na militância, ao Grupo de estudos ERER composto por Clara, René, Jô Luna, Gerson e Cristina Sampaio, gratidão pelas construções, ao NUMNEGRAS/MOVIAFRO gratidão companheiras pela força na militância e ao Grupo de Pesquisa e Extensão em Agroecologia e Relações Raciais gratidão pelos momentos formativos e de interação.

A professora Isabel, liderança quilombola do Quilombo de Lagoa Grande, e referência na discussão em Agroecologia, gratidão por colaborar no direcionamento dessa pesquisa. Trazer a Comunidade de Jenipapo para a centralidade da discussão foi enriquecedor.

Agradeço as Poetas Girlene Ferreira, Quilombo de Lagoa Grande, e Gisele Lima, Quilombo de Matinha dos Pretos, por gentilmente, terem disponibilizado suas produções para poetizar essa pesquisa.

Gratidão à Família Timóteo Ferreira da Silva: gestão, professores (as) e funcionários (as) pelo aceite ao nosso convite para participar desse Trabalho e por todo acolhimento. Essa história é nossa!

As (os) participantes da comunidade de Jenipapo que de forma generosa e acolhedora destinaram um tempo importante de suas vidas para contribuir com esse estudo. Essa pesquisa é nossa!

Um agradecimento especial a duas importantes lideranças da Comunidade de Jenipapo, que seriam coautores dessa pesquisa, porém antes de sua conclusão partiram para o "Orum". Gratidão Professora Dalva, e Seu Beto, por todo legado

construído, essa é a verdadeira herança!

Gratidão a minha Orientadora Ana Paula Diório por estar comigo nessa empreitada, acreditando em meu sonho e ajudando-me a construir caminhos para a materialização do mesmo. Gratidão por entender e acolher meus processos, sobretudo, de saúde os quais em alguns momentos interferiram nessa construção. Enfim, chegamos lá!

Quero agradecer a uma mulher preta sábia e forte que partiu para o “Orum” e deixou um legado muito grande para nós. Dona Bia, gratidão pela oportunidade da convivência e por tantos ensinamentos, mesmo em estado de convalescença. Em seu nome agradeço também a todas as mulheres negras que são referências para mim em Feira de Santana.

Às companheiras, amigas e parceiras de docência na Rede Municipal de Ensino, com as quais aprendi/aprendo muito ao longo dessas três décadas e que até hoje nutrimos a amizade com o sentimento, respeito mútuo, admiração e desejo de vitórias, nesse sentido destaco aqui dois nomes em representação às demais: Marilene Silva e Joelma Melo, duas grandes referências como alfabetizadoras. Gratidão por serem inspiração para mim e pelo incentivo diário.

E por fim, agradeço a toda a minha família, e como representação da parentela materna destaco meu tio Zezinho, tia Nona e tio Jove (*in memorian*) por serem tão importantes em minha trajetória. Da parentela paterna destaco em representação aos (as) demais minha tia Julha, mulher preta sábia, forte, amorosa, agregadora e com muitas histórias, a *griô* com quem aprendo muito, principalmente, sobre não desistir nunca. Portanto, eu “*sou uma mas não sou só.*”

EPÍGRAFE

ESCREVIVÊNCIAS

Na minha infância
Não tinha luz elétrica,
Nem televisão
Não tinha wifi, geladeira
Computador, nem fogão
Mas, existiam aprendizagens, e
muitas brincadeiras
Fosse em noite de luar
Ou à beira da fogueira.

Das coisas boas da vida
Que tenho prazer em contar
É estar em uma roda de conversa
Com mandioca pra raspar
São tantos causos surgidos que dá
gosto recordar.

Entre as histórias de assombrações
Cantigas e provérbios
O trabalho seguia adiante
Fosse verão ou inverno
Mantendo viva a cultura
Dos que jazem em um cemitério.

Cultivar essas memórias
Tem seu valor, seu lugar

Pois, conhecendo o passado
Temos armas pra lutar
em prol da prosperidade
sem deixar se engabelar.

Autora: Girlene Ferreira

Poeta Quilombola do Quilombola do
Quilombo de Lagoa Grande em Maria
Quitéria

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E O DIÁLOGO DE SABERES NA COMUNIDADE DE JENIPAPO DISTRITO DE MATINHA, FEIRA DE SANTANA: AS VOZES DO LUGAR

RESUMO

Este trabalho é resultado da pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em uma escola pública da rede municipal de Feira de Santana, a Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva, na Comunidade de Jenipapo no Distrito de Matinha, um território quilombola. Com o objetivo de refletir como se articulam os saberes entre a escola e a comunidade de Jenipapo que está situada no Distrito de Matinha, um território quilombola, o trabalho foi desenvolvido a partir da metodologia do diálogo de saberes com a utilização de instrumentos de pesquisa como entrevista semiestruturada, Diário de Campo, *Whatsapp* e plataforma *Google Meet*, foram levantados dados junto aos participantes da Escola e da comunidade com intenção de refletir como são articulados os conhecimentos científicos da escola e os etnosaberes da comunidade na materialização da Educação Escolar Quilombola. A pesquisa evidenciou que há engajamento da comunidade escolar em materializar um currículo nessa perspectiva de diálogo de saberes levando em consideração, os etnosaberes da Comunidade, que está situada em território de quilombo, e os demais aspectos como Relações Étnico Raciais, a Lei 10.639/03 e a Educação do Campo, porém ainda se faz necessário um investimento maior em ações mais direcionadas para esse fim. Para tanto, a proposta de realização do “I Encontro Formativo de Diálogo de Saberes” fica como produto, a materialização da Educação Escolar Quilombola no currículo escolar para além do fortalecimento da relação Escola- Comunidade.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Relações Étnico-raciais; Educação do Campo; Etnosaberes.

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AND THE KNOWLEDGE DIALOGUE IN THE COMMUNITY OF JENIPAPO DISTRICT OF MATINHA, FEIRA DE SANTANA: THE PLACES' VOICES

ABSTRACT

This work is the result of a research with a qualitative approach, carried out in a public school in the county of Feira de Santana, Municipal Nucleus Timóteo Ferreira da Silva, in the Community of Jenipapo, District of Matinha, a Quilombola territory. With the aim of reflecting on how knowledge is articulated between the school and the community of Jenipapo which is located in the District of Matinha, a Quilombola territory, the work was developed from the methodology of the dialogue of knowledge with the use of research instruments such as semi-structured interview, a Field Diary, *Whatsapp* and the *Google Meet platform*, we collected data from the participants of the School and the community with the intention of reflecting on how scientific knowledge of the school and the ethno-knowledge of the community are articulated in the materialization of the Quilombola School Education. The research evidenced that there is engagement of the school community in materializing a curriculum in this perspective of knowledge dialogue taking into account the ethno-knowledge of the community, which is located in a Quilombo territory, and other aspects such as Ethnic-Racial Relations, Law 10.639/03 and Rural Education, but it is still necessary a higher investment in more directed actions towards this end. Hence, the proposal for carrying out the "Formative Meeting of Dialogue of Knowledge I" is as a product, the materialization of Quilombola School Education in the school curriculum, in addition to strengthening the School-Community relationship.

Keywords: Quilombola School Education; Ethnic-racial relations; Field Education; Ethno-knowledge.

SUMÁRIO

NARRATIVAS DA MOTIVAÇÃO: INTRODUÇÃO AO TEMA.....	13
1. DISTRITO DE MATINHA, UM TERRITÓRIO QUILOMBOLA EM FEIRA DE SANTANA E AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS.....	21
1.1 MATINHA E SUAS COMUNIDADES.....	30
1.2 QUILOMBO, ESPAÇO DE LUTA E (RE) EXISTÊNCIA.....	34
2. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	38
2.1 NO CAMPO OU NO QUILOMBO: A LUTA POR EDUCAÇÃO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	41
2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, UMA CONQUISTA FORJADA NA LUTA.....	48
3.OS CORREDORES DA PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	53
3.1 OS SUJEITOS EPISTÊMICOS.....	63
3.2 COMUNIDADE DE JENIPAPO E SEUS ETNOSABERES.....	70
3.3 ESCOLA E COMUNIDADE, ASPECTOS QUE SE ENTRECruzAM.....	79
4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA PARA AS ESCOLAS DO QUILOMBO E DO TERRITÓRIO: UMA REIVINDICAÇÃO.....	85
4.1 AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA ESCOLA DO CAMPO E DO QUILOMBO.....	92
4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA TIMÓTEO FERREIRA DA SILVA, UMA ESCOLA DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA.....	95
4.3 PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO DE DIÁLOGO DE SABERES:A PROPOSTA.....	97
5 CONCLUINDO SEM FINALIZAR.....	98
6.REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES	

NARRATIVAS DA MOTIVAÇÃO: INTRODUÇÃO AO TEMA DA PESQUISA

“É preciso expressar nossas narrativas múltiplas para que as pessoas saibam quem somos, o que pensamos e o que produzimos em nossos territórios...”

Selma dos Santos Dealdina

Diversos estudos e consensos foram cunhados acerca da compreensão de que a base sociocultural implica no processo de desenvolvimento do cidadão e cidadã, haja vista a infinidade de saberes construídos nos diversos nichos da humanidade. Assim, apresenta-se nesta pesquisa uma preocupação substancial em evidenciar esses arcabouços de saberes, uma vez que é justamente a Educação vinculada a outros conhecimentos e no diálogo com as experiências dos sujeitos – de diferentes grupos étnicos, raciais e outras coletividades – que se somam ao conhecimento escolar.

A partir dessa perspectiva é que busco evidenciar a trajetória dessa pesquisa, sobretudo, pela motivação ante ao arcabouço de riqueza cultural do espaço em questão, além da simbiose entre a discussão e minha vivência. Nesse sentido, percebo que o que move o meu desejo de realizar uma pesquisa é justamente as questões que nos inquietam, que nos tocam intimamente e que podem sobremaneira contribuir para efetivação de novos saberes.

Ao pisar pela primeira vez o território de Matinha, o qual sempre nutri um desejo enorme de conhecer e trabalhar, mais especificamente na comunidade de Jenipapo, no Km 13, fui arrebatada por um grande sentimento de pertencimento, um reconectar com minhas memórias de infância ao deparar-me com a vasta plantação de milho e outras culturas, porém o milharal destacava-se com uma força, um vigor uma pujança que parecia um mar verde.

Filha primogênita de uma família de quarto irmãos e um irmão, pai funcionário público estadual e mãe dona de casa, e um tempo mais tarde a primeira Agente de Saúde da comunidade em que vivíamos, o Aviário, que a princípio era uma comunidade rural, foi ali que nos constituímos e de onde se originam as minhas memórias, que tanto dialogam com esse lugar dos meus desejos.

Havia muita familiaridade entre as Comunidades e isso foi muito positivo, pois, além de imergir nessas lindas memórias, pude falar com propriedade de coisas que me moviam e movem enquanto mulher negra de comunidade rural.

Na minha infância e parte da adolescência era comum a labuta na roça cuidando da plantação de algumas culturas como milho, feijão, batata doce, aipim, mandioca e até amendoim, além da criação de alguns animais de pequeno porte como galinhas, carneiros, bodes e porcos.

Nesse período eu, meu irmão e irmãs tínhamos como tarefa prioritária os estudos. A nossa colaboração nesse processo agrícola não poderia comprometer o tempo de estudos, pois sendo filhos de pai negro semianalfabeto que sentia cotidianamente a falta dos estudos no seu processo de emancipação, ainda que soubesse dirigir e fizesse cálculo mental muito bem, o domínio do mundo da escrita bem como a comunicação oral na norma culta da língua lhe fazia muita falta, e isso lhe causava melancolia e dor. Ele queria um futuro diferente para seus filhos.

Lembro-me com muita saudade: os momentos de incentivo aos estudos eram poucos, pois era um homem rude e ao mesmo tempo elegante, de poucas palavras, mas havia uma frase proferida que acredito ser de empoderamento¹ que acompanha minha existência e me impulsiona até hoje. Ele nos dizia: “*Adquirir sua Catura, não dê seu braço a torcer a ninguém*”. Enquanto proferia essas palavras esfregava a pele do antebraço e aí eu entendia que estava se referindo a cor da nossa pele, nos dizendo do seu jeito rude que só o conhecimento liberta, e que estávamos vivendo em uma sociedade racializada.

Quanto à palavra “*catura*”, só após algum tempo que tive o entendimento do sentido dessa palavra, na verdade ele nos orientava a adquirir “cultura”, reiterando o valor do conhecimento para emancipação, sobretudo numa sociedade marcada pela discriminação e racismo.

Nesse processo de empoderamento pessoal e coletivo (pois todos os filhos tinham a mesma orientação), a minha mãe também teve, até mais em certa medida,

¹ Empoderamento é a **ação social coletiva de participar de debates que visam potencializar a conscientização civil sobre os direitos sociais e civis**. Esta consciência possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política.

(Disponível em: <https://www.significados.com.br/empoderamento/>)

um papel fundamental dado a relação de amorosidade conosco, o diálogo fluía com mais tranquilidade. Então, sempre nos orientava a estudar para não ficar “embaixo de pé de marido”. Essa fala me faz refletir quanto a questão do machismo atravessava sua existência lhe impedindo de alçar outros voos como por exemplo continuar os estudos e ter uma profissão. Ela não almejava o mesmo destino, principalmente para a suas filhas.

Ela, uma mulher negra de ascendência indígena, mas que não sabe informar exatamente qual a etnia indígena é pertencente, pois esse era um assunto proibido na família, sabia-se apenas que sua avó foi retirada de uma tribo a “dentes de cachorro” e que tinha um “gênio forte”.

É a partir desse casal que nossa família é constituída, com uma certa consciência racial além do sentimento de pertença às questões das nossas raízes camponesas. Habitávamos uma área da cidade na época chamada zona rural, o Aviário, onde os seus moradores cultivavam suas pequenas roças para seu sustento e para venda do excedente.

Eu, minhas irmãs e irmão estudamos na única escola existente na comunidade, que funcionava de forma precária por conta das condições estruturais, na verdade, isso exemplifica a ausência do Estado no cumprimento do seu dever. Por conta, disso não havia aulas com regularidade, eram classes multisseriadas e só ofertavam até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental. Para dar continuidade aos estudos, era necessário o deslocamento para Escolas mais distantes.

Pesava aí a questão do acesso por conta das condições financeiras, porém, o nosso pai com bastante esforço e sacrifícios priorizava a nossa educação, afinal, era dele que provinha a única renda fixa da nossa família.

Diferente da realidade dos demais moradores da nossa Comunidade, que oportunizavam aos seus filhos apenas educação ofertada pela escola local, até o seu limite (o 4º ano primário), pois além do pouco entendimento de que o conhecimento era necessário para emancipação, a necessidade de ajuda na labuta diária para o sustento da casa falava mais alto. Sendo assim, muitos tiveram que interromper seus estudos para entrar no mundo do trabalho precocemente.

Com muita dificuldade eu e meus irmãos demos continuidade aos nossos estudos. Escolas muito distantes, falta de transporte público, andando a pé 6 km diariamente, foi assim que concluí o Ensino Fundamental ou Ginásio.

O segundo grau, nomenclatura utilizada na época, foi feito no IEGG (Instituto de Educação Gastão Guimarães), que ofertava magistério. Na época, era caminho natural para as pessoas que davam continuidade aos estudos fazer magistério segundo a máxima popular que dizia: “Formatura de pobre é magistério”, eu não podia fugir à regra. Em 1985 concluí o Magistério, porém só após três anos é que adentrei no mundo do trabalho de forma efetiva, as experiências anteriores foram informais e em alguns momentos distantes da minha formação, pois além da dificuldade de acesso havia também a crença e discurso que não estaria apta a lecionar, então o caminho natural era procurar as fábricas e indústrias da localidade para o trabalho como operária.

A minha inserção no universo da docência deu-se justamente na escola onde fui alfabetizada na comunidade em que nasci e me constituí adulta e agora professora. Tive a felicidade de voltar aquele espaço em vivência com a minha professora alfabetizadora, a Sra. Ana Lourdes Amorim, pessoa que nutro o maior carinho e respeito dada a grande importância que a mesma teve nesse meu processo formativo. Destaco também a atuação do seu esposo Dr. Machado, um grande e respeitado veterinário (*in memoriam*) que sonhou junto com sua esposa, a materialização, em nossa comunidade, da primeira escola a qual ao longo de décadas vem mudando a realidade daquela localidade ofertando educação através da Escola Paulo VI, uma instituição consolidada e respeitada pelo trabalho que desenvolve.

No ano de 1989, fui aprovada no vestibular e cursei Pedagogia, o que foi um ganho intelectual para o meu fazer cotidiano e além da realização pessoal. Assim, encorajei outras pessoas da família e da comunidade, já que fui a primeira da família a entrar em uma Universidade.

Foram processos de luta e muita resiliência para galgar tais espaços, pois sendo uma menina negra sem poder aquisitivo e da zona rural, a negação estava em todo e qualquer espaço que eu me fizesse presente. O tempo inteiro uma sensação de não-lugar e desde muito cedo comecei a experimentar a solidão da mulher negra, além de perceber que o racismo é um problema que está presente no cotidiano

escolar, que fere e marca profundamente crianças e adolescentes negros (Cavalleiro, 2018).

Nesses momentos, as palavras do meu pai e da minha mãe eram combustíveis a me impulsionar e antídoto para não deixar me contaminar por tanta discriminação, invisibilidade e perversidade. As facetas do racismo que é estrutural e estruturante em nossa sociedade (Almeida, 2019).

Na docência da Rede Municipal de Ensino tive vivências em várias áreas como Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão e Coordenação Pedagógica, em grande parte do tempo, lecionando em escolas da sede, talvez por fuga das minhas raízes campestres, já que tal aspecto servia de gracejos e chacotas ao longo da minha vida escolar, e mais tarde pela dificuldade de deslocamento para áreas mais distantes.

Com o envolvimento na docência, eu buscava trabalhar na perspectiva de uma educação antirracista, mesmo sem ter muito direcionamento ou conhecimento pedagógico para tal, bem antes mesmo da Lei 10.639/03. O que me movia além do meu sentimento de pertencimento, que buscava despertar nos educandos(as), era o desejo de que não tivessem as mesmas experiências negativas que vivenciei em minha trajetória escolar, onde era vítima de apelidos depreciativos e humilhantes por conta da minha cor e origem, e em muitas situações o silenciamento dos professores perante a situação de discriminação (Cavalleiro, 2018), tornava tudo ainda muito pior.

A partir da positivação da trajetória do povo negro no Brasil, vindo na contra hegemonia das atividades desenvolvidas de forma estigmatizadas ou folclorizadas em momentos pontuais como o 13 de maio, 22 de agosto ou 20 de novembro, eu buscava desenvolver atividade diferenciadas, cujas as crianças negras eram protagonistas, o que em alguns momentos me rendeu a fama de estar sendo tendenciosa, porém desenvolvia ações quase que intuitivamente, faltava-me formação para a construção de uma pedagogia multicultural que valorizasse e respeitasse as diferenças (Gomes e Silva, 2002).

Após um longo período lecionando em escolas da sede do Município, senti o enorme desejo de voltar as minhas raízes campestres. De fato, foi uma das melhores decisões que tomei, visto que para além de conexão, foi um momento de crescimento pessoal e acadêmico, além de reconectar ao lugar de origem, de vivências coletivas

e sua importância para a manutenção e fortalecimento das raízes negras e camponesas.

Foi justamente essa realidade que me deparei ao pisar a comunidade de Jenipapo no Distrito de Matinha, a realidade da minha infância e adolescência. Ali percebi o quanto que minhas memórias na comunidade do Aviário eram fortalecidas naquela comunidade e quanto de Jenipapo esteve no Aviário, as nossas narrativas existenciais tinham muito em comum.

Ao me apresentar para a gestão da escola, o meu diálogo inicial foi de admiração ante a beleza daquele território cultivado, onde a plantação parecia comunicar-se com as pessoas de forma alegre e bonita, de fato um ano de colheita farta pois as condições climáticas favoreceram, pois “São José ouviu e atendeu as preces da comunidade”.

Dando continuidade ao diálogo questionei como a escola lidava com tal questão, pois se tratava de algo muito rico de acordo com meu entendimento. A gestora informou-me que realizavam sim o lanche coletivo a partir do item mais cultivado, nesse caso o milho, ou seja, cada estudante levava uma quantidade do cultivo das suas roças e na escola seria construído o cardápio que posteriormente era servido a toda escola na hora do lanche.

Achei a ideia interessante e vi nessa proposta pedagógica a possibilidade de ampliar para a materialização de outros saberes a partir da agricultura daquele espaço. A partir daí nasceu o “Projeto Colheita: semear a terra para colher conhecimentos.” O trabalho desenvolvido nesse projeto evidenciou tanto a riqueza cultural daquela comunidade, quanto o sentimento de pertença dos estudantes, pois oportunizou a valorização da sua lida cotidiana, além da percepção de que outras comunidades também realizam suas atividades agrícolas e culturais e que eram tão importantes quanto qualquer uma outra.

Trago essa narrativa como forma de demonstrar a gênese da motivação em realizar essa pesquisa, que após ter vivenciado a formação em Educação Escolar Quilombola, fez com que esse desejo ficasse ainda mais latente.

Outra questão que também apontava para uma atenção especial, era o trato dado para as Relações Étnico-Raciais a partir da Lei 10.639/03, levando em

consideração a origem daquele território, que é quilombola, e a escola está situada no mesmo.

De posse dessas ricas informações construímos um outro projeto com o seguinte título: “Projeto Africamos: cantos, contos, identidade e pertença” no qual buscamos tratar aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira, a identidade negra e campesina, além de enaltecer o sentimento de pertença e fomentar o respeito a outras culturas e as relações entre os educandos(as).

Participar desse Programa trouxe-me a possibilidade de materialização dessa pesquisa, pois a partir do aprofundamento trazido por cada componente, os caminhos foram traçados para esse fim. Portanto, entre momentos de construção de conhecimentos, que de fato trazem dúvidas, desejos e desafios à pesquisa intitulada “Educação Escolar Quilombola e o diálogo de saberes na comunidade de Jenipapo no Distrito de Matinha em Feira de Santana: as vozes do lugar” busco, enquanto objetivo geral: refletir como se articulam os saberes entre a escola e a comunidade de Jenipapo que está situada no Distrito de Matinha, um território quilombola.

A partir dessa narrativa que busquei desenvolver essa pesquisa e para tal foi necessário o investimento nos objetivos específicos que tiveram como finalidade verificar a participação da comunidade no contexto escolar; compreender como a escola materializa as Diretrizes operacionais para Educação Escolar Quilombola, a Educação do Campo bem como a Lei 10.639/01; identificar como são construídas as relações étnico-raciais no ambiente escolar e propor o encontro formativo de diálogo de saberes.

Para a sustentação teórica busquei apoiar-me nos seguintes conceitos e seus autores: Território Camponês: CALDART (2012), ARROYO (2011), FERNANDES (2012). Racismo Estrutural: ALMEIDA (2019), MOURA (1988), GOMES (2001), Quilombos e Mocambos: GOMES (2015), Santos (2010); Distrito de Matinha: SOUZA (2016), SOUZA (2010), SAMPAIO (2013), FONSECA (2021), Identidade: CAVALLEIRO (2018). Metodologia: ANDRÉ (2012), MINAYO (2005), MACÊDO (2000), WASHINGTON (2022) e tantos outros(as) que colaboraram no percurso dessa construção.

A partir dessas reflexões apresento a estrutura do texto dissertativo constituído por quatro capítulos e suas sessões além das conclusões finais, disposto da seguinte

forma: a introdução contendo a narrativa de vivências pessoais as quais julgo necessárias para justificar a escolha da pesquisa, pois as situações estão entrelaçadas e a academia dispõe de recurso para legitimar esses estudos.

Em continuidade, os capítulos foram pensados buscando abarcar e traçar o percurso desse estudo de forma coerente, sendo assim o primeiro capítulo intitulado “Distrito de Matinha, um Território Quilombola em Feira de Santana”, onde busco contextualizar o lugar da pesquisa expondo um breve histórico da criação de Feira de Santana e a existência da comunidade Quilombola e como se deu o processo de organização territorial e social daquele espaço de identidade, além de mostrar as comunidades que compõe o território fazendo um destaque para a Comunidade de Jenipapo, *locus* da pesquisa, evidenciando também aspectos históricos dos Quilombos como espaços de luta resistência.

O segundo capítulo discuto Relações Étnico-raciais e suas interfaces com a Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola percebendo que no campo ou no quilombo Relações Raciais precisam ser reivindicadas e construídas, ou seja, são conquistas forjadas na luta dos movimentos organizados. Vale ressaltar que este capítulo é um artigo aceito para publicação no segundo *Ebook* do Programa de Pós-graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade (PPGECID) em 2021.

No terceiro capítulo trago o percurso metodológico da pesquisa bem como os sujeitos do conhecimento e seus etnosaberes, traçando assim o perfil o que justifica a escolha de cada participante. Essa é portanto uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória.

Ainda com vistas nas reivindicações dos diversos movimentos, no quarto capítulo trago a Educação Escolar Quilombola, o contexto histórico suas diretrizes e como ela se materializa na escola da comunidade de Jenipapo a partir das vozes do lugar, além da proposta de formação continuada envolvendo escola e comunidade nesse diálogo de saberes.

Como palavras finais, por hora concluindo sem finalizar trago as percepções e reflexões acerca de toda vivência e saberes construídos ao longo desse processo investigativo, atentando para a riqueza sociocultural nessa troca epistemológica e evidencio a partir das vozes dos sujeitos, o protagonismo e necessidade de um investimento mais direcionado nas ações educativas para a materialização de um

currículo vivo a partir das diretrizes em Educação Escolar Quilombola, bem como as questões que envolvem as Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/03 e a Educação do Campo deixando como propositura a realização do I Encontro Formativo de Dialogo de Saberes.

1. DISTRITO DE MATINHA, UM TERRITÓRIO QUILOMBOLA EM FEIRA DE SANTANA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“Cinturão do agreste de tantos algozes semeiam vozes de resistência...”
(Gilsam)

Para melhor entender os aspectos geo-históricos do Distrito em questão, acredito ser necessário situá-lo a partir da própria cidade, a saber Feira de Santana, a *“Princesa do Sertão”*, como cunhou Rui Barbosa em 1919 (Sena, 2014).

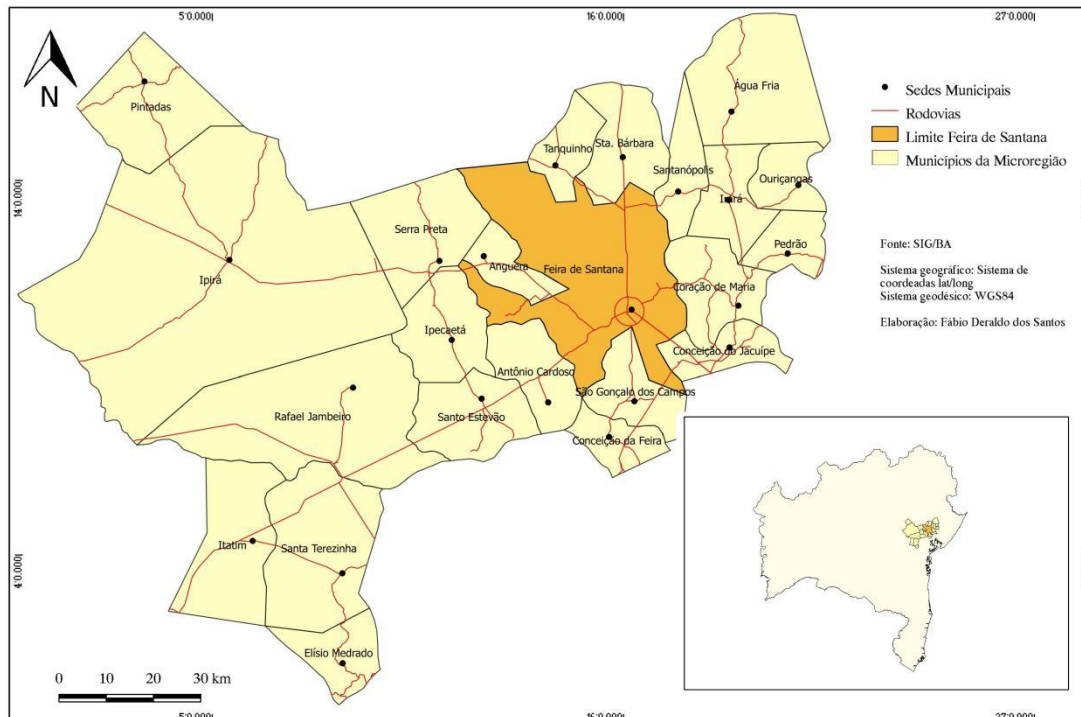
Feira de Santana está localizada entre o Recôncavo e o Sertão, sua distância aproximada da capital baiana, Salvador, é de 109 km. Ela está situada ao leste do estado da Bahia numa zona de transição entre o Recôncavo de clima sub-úmido e o Nordeste seco de clima semiárido, área denominada *agreste baiano* (Damasceno, 2022).

Outro aspecto a ser observado no mapa (figura 1) são as cidades que fazem limite com Feira de Santana, mostrando sua localização, ao que Damasceno (2022) nomeou de *“uma cidade de encruzilhadas”* por sua localização entre Recôncavo e o Sertão.

O mapa abaixo (figura 1) ajuda na compreensão da localização dessa cidade que tem características muito próprias e marcantes, tais como o mais importante entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste, que como muito bem disse o artista Feirense Carlos Pita *“Todos os caminhos passam em Feira de Santana”*, além da localização entre o Recôncavo e o Semiárido, o que a faz destacar-se no cenário nacional como cidade comercial e como grande potencial para comercialização de gado de corte, a parte onde apresenta a sua origem agrícola.

FIGURA 1: A microrregião de Feira de Santana

FEIRA DE SANTANA: MICROREGIÃO GEOGRÁFICA 2022



Fonte: Nogueira, 2022.

Nesse sentido, é importante trazer à baila o contexto sócio-histórico em que essa cidade se constituiu é que até os dias atuais coexistem. De acordo com os estudos de Ronaldo Sena (1832), o arraial foi elevado à categoria de Vila denominada Santana dos Olhos D' água, que até então pertencia à Cachoeira e em 16 de junho de 1873 ganhou *status* de cidade comercial de Feira de Santana.

Vale pontuar que esses eventos acontecem a partir da sua origem e relação com seus sujeitos, e o território. Sobre isso Damasceno (2022), traz em sua pesquisa elementos que confrontam a história oficial e que nos traz uma narrativa muito romantizada da criação da cidade a partir de um casal de portugueses Domingos Barbosa de Araújo e Ana Brandão, onde os mesmos ergueram uma capela e davam guarita aos viajantes que por ali passavam, transportando suas produções para outras localidades e com o passar do tempo começaram também a comercializar seus produtos ali também, dando origem a cidade de Feira de Santana. Essa era a narrativa que que tínhamos acesso durante a vida escolar, inclusive que o nome da esposa de Domingos Barbosa de Araújo era Ana Brandão.

Nessa pesquisa há outros aspectos que precisam ser considerados para entender a realidade atual sobretudo no tocante aos habitantes dessa terra, seus territórios e suas trajetórias. Nesse sentido, Damasceno (2022) assevera que:

Recentemente a historiografia vem se voltando para a investigação da sua história e das pessoas que tiveram suas vidas entrelaçadas ao município, pois durante o período colonial, ocupar o Sertão implicava também travar guerras contra os indígenas e quilombolas da região um desafio a ser enfrentado pelos desbravadores que, ao se proporem a essa difícil empreita e estavam servindo aos interesses da coroa portuguesa. Esta por sua vez recompensava-os com a concessão de sesmarias (...) (Damasceno, 2022 p.43).

Sesmaria era a concessão temporária de terras a colonos pela coroa portuguesa, que denominava terras devolutas ou virgens para plantio e povoamento além de evitar entrada de invasores. Porém, o que fica evidente partindo da investigação de Damasceno (2022) é que não havia terras inabitadas na região em estudo, pois há o registro da presença de indígenas e quilombolas.

Nesse instante, trago à memória a narrativa de minha mãe quando nunca soube informar qual etnia indígena era pertencente, pois esse sempre foi um assunto envolto em mistério e poucas informações. Sobre esse tema consultando ainda os escritos de Sena (2014), o qual afirma que antes do povoamento, resultante da expansão da sociedade nacional, as terras do futuro município encontravam-se habitada pelos Aimorés e, possivelmente, os Paiaiás. Esses povos indígenas foram dizimados ou expulsos das suas regiões à medida que a expansão avançava e africanos ou afrodescendentes se viam obrigados a ocupar as terras repovoadas.

Ainda de acordo com Damasceno (2022), que pautou seus estudos em Andrade (traz referência sobre a Sesmaria de Tocós, que abrangia a região de Itapororocas, Jacuípe, Água Fria, propriedades de João Peixoto Viegas, que depois de sua morte em 1655, foi dividida em fazendas e vendidas pelos seus herdeiros, sendo uma delas a Fazenda Sant'Anna dos Olhos D'Água, adquirida pelo casal Domingos Barbosa de Araújo e Ana Brandão, que doou um terreno para elevação de uma capela em homenagem aos santos da sua devoção à Santana e São Domingos, isso em 1732.

Consultando outros estudos sobre a criação de Feira de Santana identifiquei na pesquisa de Souza (2010), um aspecto mais detalhado sobre o sesmeiro João Peixoto Viegas e sua atuação na região de Feira de Santana:

Desse modo, na dinâmica do surgimento de Feira de Santana outras figuras se apresentaram ao longo da história, a exemplo de João Peixoto Viegas. Sua participação no povoamento da região é pouco disseminada, apesar da grande importância para o entendimento desse processo. Este era um desbravador, sertanista, que adquiriu parte das terras da região e construiu, juntamente com sua família, uma capela dedicada a São José que, por sua localização geográfica, nas Itapororocas, foi posteriormente denominada São José das Itapororocas, atual distrito de Maria Quitéria (Souza, 2010 p. 62).

Tal afirmação foi possível a partir da investigação feita nos estudos de Andrade (1990). Nesse sentido, o que chama atenção é a existência de duas paróquias, uma localizada ao sul que foi a paróquia de Santana dos Olhos D'água e ao norte a paróquia de São José das Itapororocas e as duas pelo que pode ser visto no mesmo período temporal.

Ao longo da história oficial de Feira de Santana, a ênfase maior é toda dada a narrativa em torno do casal Domingos Barbosa de Araújo e Ana Brandão. Havia o entendimento de que São José das Itapororocas, atual distrito de Maria Quitéria, foi constituído após o assentamento do casal de portugueses.

De acordo com Souza (2010), eventos acima e suas respectivas feiras que ocorriam semanalmente foram relevantes para o processo de povoamento da região, pois favorecia a circulação de pessoas das várias localidades dinamizando a economia interna e o comércio de gados e produtos agrícolas.

Todos esses processos marcam a trajetória histórica de Feira de Santana e se constituem um importante recurso de elucidação dos fatos desconhecidos ou omitidos pela história oficializada, além de possibilitar o entendimento e reflexão do contexto atual, no que diz respeito as relações raciais sobretudo sobre as relações de poder que ainda perduram.

Na pesquisa de Damasceno (2022), tive acesso também de como se dava a relação com mundo do trabalho e as atividades desenvolvidas. Como visto anteriormente a sua localização entre o Recôncavo e o Sertão, além de bem servida

pelas nascentes dos rios Pojuca e Jacuípe, favoreciam a união entre a pecuária e a agricultura. Nesse sentido, a mão de obra utilizada era a escrava, na qual Damasceno (2022) traça um destaque para o quantitativo existente de pessoas escravizadas no século XIX. “A escravidão se fez mais presente em razão do município ter além da pecuária uma expressiva lavoura” (Damasceno, 2022, p.46).

Está presente nessa investigação a forma como a mão de obra era absorvida não somente nas lavouras de tabaco, mandioca, algodão e cana de açúcar, mas também em atividades domésticas como carregar água, lavar roupas, preparar comida, e nessas atividades havia o predomínio de mulheres. Vale salientar que as crianças negras desenvolviam atividades desde muito cedo em trabalhos chamados “leves” ou “serviços ordinários”. Essa crianças iam sendo treinadas para lavar roupas e trabalhar na colheita e aos 15 anos já estavam concluindo seu processo de aprendizagem.

Entender a criação da cidade de Feira de Santana a partir de um aprofundamento histórico que reflita em que bases se deu essa criação faz-se necessário para melhor compreender o contexto atual, tais como se apresenta a feição dessa cidade, sua territorialidade, a relação com seus sujeitos.

Com base no exposto acima fica evidente que as relações raciais, assim como nas demais localidades do país, deu-se a partir da base colonialista que expulsava as populações autóctones, para a construção de uma nova ordem que rendesse lucro e posses, sendo que para isso, houve também, a exploração mão de obra escrava.

Atualmente, pouco ou quase nada se sabe sobre os indígenas existentes nessa região, cujos registros da história contada pelo colonizador não os menciona. Quando criança lembro-me que havia na cidade uma empresa de ônibus chamada “Aymoré”, mas não era conhecida a origem do nome, talvez fosse uma alusão a esses indígenas que possivelmente tenham habitado essa região.

No que diz respeito a presença negra no município e a ocupação territorial, pode-se refletir a partir do processo de escravização como posto anteriormente. Segundo os estudos de Elane Bastos de Souza (2010), que traz uma análise tanto da presença negra quanto das relações sociais e territoriais, ela afirma que “à medida que o desenvolvimento da economia acontecia, a população gradativamente ia se tornando mais numerosa e os grupos sociais feirenses também iam se delineando e

se diferenciando e, de acordo com seu poder aquisitivo, as classes sociais iam se formando” (Souza, 2010, p.64).

Assim, cabe refletir como as relações raciais eram construídas a partir de subalternidade e a ocupação territorial levando em consideração as estratificações sociais gerados pelo poder aquisitivo dos seus sujeitos. Sobre isso vale citar Lima (1990) para corroborar com o entendimento da formação da sociedade feirense:

A estrutura social incluía a raça, tal qual era vista no contexto da época. Mais do que o estatuto legal, que separava livres de escravos, a origem e a cor da pele eram fortes determinantes da situação do indivíduo. No século XIX, quatro estratos sociais se destacavam: grandes fazendeiros e comerciantes, vaqueiros, roceiros e escravos (Lima, 1990, p. 39).

Diante do exposto é importante considerar as tensas relações raciais existentes na sociedade feirense na atualidade, creio que por conta de todo um contexto escravocrata que vigorou por aqui e historicamente foram construídas tais relações em Feira de Santana, onde além da criação de gado a agricultura e o comércio também estavam em expansão e era nesse cenário que se desencadeavam as relações sociais, políticas e econômicas (Souza, 2010).

Ainda sobre a origem de Feira e as relações raciais, é importante trazer para o campo da reflexão os aspectos relevantes da sua historicidade para colaborar no entendimento das relações sobretudo raciais. Portanto, além dos grupos sociais que foram se formando a partir do poder aquisitivo, pode-se destacar também a comercialização de pessoa escravizadas. Desta forma, o caráter conflituoso propiciado pela ocupação dos grandes proprietários além de alterar substancialmente seus costumes, interferindo diretamente no seu modo de vida, provocou ora permanência, ora a migração destes povos em direção a outras regiões do Estado (Ibdi, 2012).

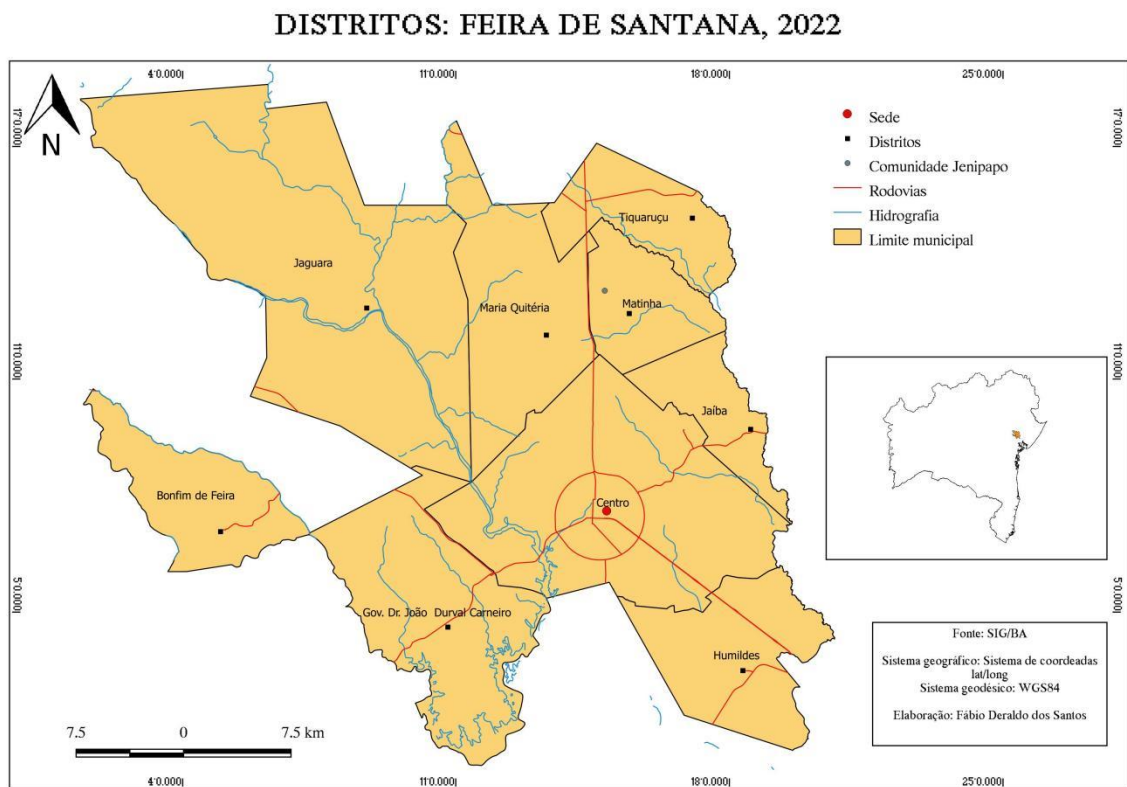
Possivelmente esse movimento de permanência e migração tenha colaborado para a concertação de quantitativos de pessoas negras em determinadas regiões da cidade como é possível perceber nos dados censitários a seguir.

Nesse levantamento de dados foi possível, também, perceber a presença negra mais marcante em determinadas regiões de Feira de Santana como por exemplo em São José das Itaporocas e Orobó que no ano de 1835 apresentavam

dados do senso que traduziam 42% da concentração de negros nessa região, em seguida aparece Limoeiro e São Simão com 36 % do quantitativo. Sobre esse número expressivo em São José das Itapororocas a autora acredita ser por conta da concentração maior de agricultura de subsistência (Souza, 2010).

É importante refletir a partir dos dados apresentados e do mapa abaixo (figura 2), que além da concentração no que diz respeito ao quantitativo de negros/as nas proximidades de São José das Itapororocas, atualmente denominada de Distrito de Maria Quitéria, com o Distrito de Matinha, a extensão de área rural ou distritos que compõe o município, e que em sua maioria percebe-se a presença do campesinato negro, isso por conta da forma de ocupação da cidade, bem como posterior o projeto de modernização da cidade que impeliu para as áreas mais afastadas do centro urbano, os indesejáveis.

FIGURA 2- Mapa dos distritos de Feira de Santana



Fonte: Nogueira, 2022.

Em minha trajetória docente sempre nutri o desejo de vivenciar uma experiência educativa no Distrito de Matinha por conta de toda narrativa que pairava acerca do pertencimento étnico-racial, cultural e quilombola daquela localidade, a qual ainda não conhecia.

Portanto, ter uma experiência educativa na escola Timóteo Ferreira da Silva na Comunidade de Jenipapo, foi sem dúvida uma realização pessoal, ainda que não tivesse sido em uma das comunidades certificadas como Quilombola, como almejava, porém estava em uma escola de uma comunidade pertencente ao território, o que se constituiu uma experiência bastante significativa pela imersão naquele universo de saberes.

Buscando marcar a conformação geográfica bem como a historicidade daquele território quilombola, encontrei aporte nos escritos de Souza (2016), no qual a mesma discorre sobre a memória e história quilombola, apresentando as comunidades que compõem o Distrito de Matinha enquanto um território quilombola.

O Distrito de Matinha é pertencente ao município de Feira de Santana e localizado a leste da BR – 116 Norte. É composto por dezesseis comunidades nomeadamente: Matinha dos Pretos; Olhos d'água das Moças; Candeal II; Santa Quitéria; Moita da Onça; Vila Menilha (Salgada); Baixão; Tupy; Tanquinho; Jenipapo I e II; Alto do Tanque; Alto do Canuto; Alecrim Miúdo; Jacú; Capoeira do Rosário e Candeia Grossa.

Em setembro de 2007 o então Prefeito José Ronaldo de Carvalho sancionou a Lei Municipal nº 2831/2007 que dispõe sobre a criação do novo Distrito na área deste município, desmembrando-o do Distrito de Maria Quitéria. Para a criação desse novo Distrito do ponto de vista legal, o território de Matinha passa por vários embates no âmbito da sua categorização administrativa, até tornar-se Distrito em um longo processo que perdurou dezessete anos e contou com a participação ativa das associações comunitárias locais.

Ainda de acordo com Souza (2016), a criação do novo distrito foi resultado do desmembramento do distrito de Maria Quitéria, e sua criação foi resultante do plebiscito popular ocorrido em 20 de janeiro de 2008, em que 73% do público votante decidiram que a Matinha se tornaria Distrito. Ainda sobre esse processo, Santos (2016) nos traz o protagonismo popular acerca não somente da criação do Distrito,

mas também na escolha do seu nome, pois haviam por parte do poder executivo outras proposições, porém prevaleceu o desejo dos seus moradores.

O Distrito de Matinha deriva de mata, e levou este nome pois, para os moradores, este possui uma forte representatividade.

Segundo a memória de moradores e moradoras da região a Matinha dos Pretos teria sua origem a partir da fuga de escravizados e escravizadas da Fazenda Candéal, que quando revoltavam-se com as suas condições de trabalho fugiam para uma mata pequena, porém fechada, que ficava no interior da própria propriedade, daí o nome Matinha dos Pretos (Souza, 2016 p.18).

Para mais consistência histórica busquei apoio também na pesquisa de Souza (2010), que sobre a criação do distrito de Matinha, assevera:

A Comunidade Negra Rural de Matinha se constitui como tal, a partir de uma experiência de resistência ao processo de escravização e seus desdobramentos, que se traduziram, historicamente, nas formas de afirmação da identidade por parte dos seus moradores, no processo de organização comunitária, nas relações estabelecidas na/com a terra, e na construção cotidiana da autonomia por parte dos sujeitos coletivo (Souza, 2010, p. 71).

Diante do exposto, é justo afirmar que o distrito de Matinha para além do reconhecimento legal mediante certificação da Fundação Palmares, apresenta uma essência Quilombola por toda trajetória construída nos processos de resistência coletiva as opressões impostas pelo regime escravocrata, pela organização social em defesa do território, das suas identidades, dos seus “repertórios culturais” (Sampaio, 2013) e saberes orgânicos a partir da sua pertença, elementos relevantes para a manutenção da suas existências.

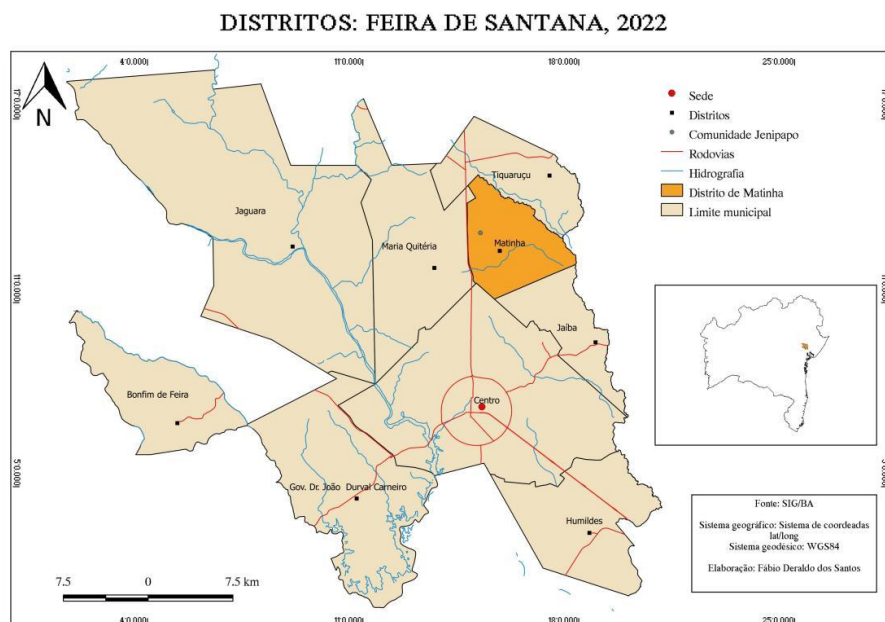
Nesse sentido, percebe-se os pontos de aproximação dos elementos mencionados acima, como peculiares às comunidades, bem como as singularidades que constitui a identidade local. Como elemento cultural presente e marcante entre as comunidades é possível perceber e destacar o samba de roda, como sendo a “*liga*” entre essas comunidades (Sampaio, 2013). Tais elementos fazem parte do *etos* cultural dos sujeitos desse território, ou seja, são os etnosaberes constituinte das suas identidades.

1.1 Matinha e suas comunidades

*“A mão que enfrentava a labuta no roçado
É a mesma que fazia o som do pandeiro.
A voz que domingo entoava cantoria na segunda aboiava o gado
no barreiro (...)
Coleiro, Coleiro, Coleirinho,
Foi cantar do lado de lá,
que a folha da Quixabeira
Nunca vão murchar nem secar”.²
(Quixabeira da Matinha)*

Com base nas abordagens anteriores, foi possível ter um panorama geral a cerca da oficialização do Distrito de Matinha a partir da organização e reivindicação dos seus sujeitos, respeitando todo o legado cultural dos mesmos. Nesse sentido, faz-se necessário destacar como está organizado territorialmente o Distrito a partir da leitura do mapa da referida localidade (figura 3).

FIGURA 3- Mapa do Distrito de Matinha



² Fragmento do samba de roda do grupo Cultural Quixabeira da Matinha intitulado “Tributo a Quixabeira”. Autores Guda Moreno, cantor e compositor, sambador, líder do Grupo Quixabeira da Matinha, liderança Quilombola da Comunidade Matinha dos Pretos. Roberto Kuelho é cantor e compositor feirense de grande notoriedade). Texto informado pela autora.

Fonte: Nogueira, 2022.

Trago o mapa do Distrito de Matinha (figura 3) para uma melhor compreensão da dimensão e localização do Território. A princípio a minha intenção era trazer o mapa do distrito contendo as comunidades que o compõe, e em destaque a comunidade de Jenipapo *locus* dessa pesquisa, porém por falta de informações mais aprofundada, ou seja, dados atualizados das delimitações que favorecesse a construção do mapa com essa especificidade, não foi possível.

Uma proposição muito interessante, e destaco a importância dessa ação para o fortalecimento da comunidade, seria construir a cartografia social a partir das vozes dos sujeitos do lugar, algo que demandaria um tempo maior para uma pesquisa mais aprofundada no sentido de apresentar resultado que refletissem a dimensão do território local, o que também seria uma contribuição mais atualizada para o banco de dados do Município de Feira de Santana.

Ainda assim, é possível fazer uma análise e perceber a partir do entendimento que se tem do território, onde está localizada a Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva, a partir do seu endereço, Km 13, à leste da BR- 116 Norte. Daí a origem da nomenclatura dada pelas pessoas da localidade como sendo a “Escola dos 13” ou “Escola de Timóteo”.

Ressalto ainda que essa distinção criada pelos habitantes da comunidade se faz necessária justamente por se tratar de escola nucleada, ou seja agregada a “Escola de Timóteo”, havia mais duas unidades escolares de menor porte e, portanto, não possuíam autonomia administrativa e pedagógica.

Cada unidade, porém, possui identidade própria como a escola Tibúrcio Nunes Vitória, que recebe o nome do doador da terra para a construção dessa unidade escolar, sendo ele o fundador e a escola conhecida como “Escola de Tibúrcio”.

A Escola Manoel Adriano Bonfim, que é conhecida como “Igrejinha ou Associação”, já que seu surgimento deu-se a partir de uma organização religiosa e de Assistência Social. A comunidade viu a necessidade de criar mecanismos de identificação a partir de formas bem peculiares e legítimas para se referir a cada unidade escolar.

Sobre escolas nucleadas ou processo de nucleação é importante fazer um destaque, para Gonçalves (2010) “A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária” (Gonçalves, 2010)

De acordo com o posto pelo autor (Ibdi, 2010), em seu verbete traduz a realidade da escola *locus* da pesquisa onde o transporte escolar realiza o percurso para conduzir as crianças dos lugarejos mais distantes até a escola sede levando em consideração os ano/série dos educandos, a partir da organização: Estudantes do 1º ao 4º ano atendidos na Escola Timóteo Ferreira da Silva, enquanto que os/as educandos/as da Educação Infantil nas demais unidades de menor porte a saber Tibúrcio Nunes Vitorio e Manoel Adriano Bonfim.

É necessário pontuar o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN's) no que se refere às orientações para o atendimento a Educação do Campo, o processo de nucleação de escolas rurais não é exclusivo do Brasil, ele foi aplicado em outros países como Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia, entre outros e em diferentes nomenclaturas.

No Brasil, as primeiras experiências de nucleação situam-se nas décadas de 1970 e 1980, e foram ampliadas em decorrência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN, 1998) e da Criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1998), das quais resultaram uma acentuada municipalização no Ensino Fundamental.

Vale salientar que essa realidade perdura, porém com sérias críticas a esse processo pois é um processo que tem sido desenvolvido sem diálogo com a comunidade, além de se materializar em fechamento de escolas, retira estudantes do seus espaços de vivências como assevera Gonçalves (2010):

As críticas feitas ao processo de nucleação denunciam o distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias, além dos riscos e desgastes que longas viagens realizadas em estradas precárias implicam para os alunos. Indica-se também que a política de nucleação contribui ao desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocá-los para longe da comunidade de origem, como por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano. Critica-se ainda o

desestímulo à gestão participativa da escola, uma vez que, longe de sua comunidade de origem, os alunos e seus respectivos pais não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB (Gonçalves, 2010).

Sobre esse entendimento se faz necessário trazer algumas pontuações que evidenciam a particularidade da Escola Núcleo Timóteo Ferreira da Silva, que são pontos de aproximação e distanciamento dessa afirmativa. No que diz respeito a nucleação com escolas mais distante, o ponto positivo é que no caso específico, ela se deu em uma escola sede na própria comunidade de Jenipapo, o que mesmo levando em consideração a distância entre as localidades, não distanciou tanto os educandos(as) dos seus espaços de vivências.

Porém, um aspecto que considero muito negativo é a não manutenção das escolas de porte menores, no caso em questão, a Escola Tibúrcio Nunes Vitorio que no ano vigente não está ofertando Educação Infantil, e a Manoel Adriano Bonfim que por tratar-se de Associação não houve renovação do contrato. Esses últimos eventos denunciam a crítica feita a esse modelo que é o fechamento de escolas nas comunidades rurais.

Destaco a necessidade de trazer esse aporte sobre a nucleação por tratar-se da realidade da comunidade, e para evidenciar a extensão territorial do Distrito de Matinha e de cada comunidade que a compõe bem como as comunidades que fazem limite com Jenipapo e que apesar de ter uma distância expressiva, recebe estudantes das mesmas.

O entendimento da localização geográfica da Comunidade de Jenipapo, que é parte constituinte do território quilombola, o qual já possui duas das suas comunidades certificadas, como é o caso de Matinha dos Pretos e a mais recente, a comunidade de Candéal II, colabora com a percepção dos entrelaçamentos existentes entre as mesmas, ao que Sampaio (2013) denominou de “repertórios culturais”, o que justifica a Formação em Educação Escolar Quilombola, para escolas que estão situadas no Território, e não apenas na comunidade certificada, pois essas escolas que recebem alunos(as) oriundos de todo Quilombo.

1.2 Quilombo: espaço de luta e (re) existência

“Os Quilombos como uma categoria dinâmica, na medida em que diversas formas de aquilombamento foram construídos em diferentes fases, nas quais quilombolas procuraram resistir e adequar seus métodos de resistência em resposta às múltiplas facetas do sistema de opressão e exploração imposto.”

Carlídia Perreira de Almeida

Após uma imersão nas pesquisas de Elane Souza Bastos (2010) e Railma dos Santos Souza (2016), nas quais obtive informações consistentes acerca da origem de Feira de Santana, do campesinato negro e quilombola, pude perceber o quanto a realidade local estava/está entrelaçada às outras redes de aquilombamento em todo país.

Não diferente de tantas regiões, aqui, em Feira de Santana teve o tráfico intraprovincial de negros/as escravizados/as, como pode-se constatar:

A existência de um trânsito comercial de escravos em Feira de Santana. A partir das informações notariais, a autora mostra que o comércio feirense, bem como a sua feira periódica, não tinha como mercadoria apenas o gado e os produtos agrícolas, mas também eram comercializadas pessoas, onde redes eram estabelecidas e escravos oriundos de diversos lugares da região eram vendidos na feira periódica, tendo como destino Riachão, Monte Santo, Juazeiro, São Paulo, entre outros (Souza, 2010, p. 67).

A partir desse viés histórico, é possível refletir sobre a resistência a esse sistema perverso e desumanizante imputado ao povo negro e que tanto tempo perdurou. Assim sendo, aprofundar os conhecimentos sobre essa questão em uma dimensão macro, é necessário para melhor entendimento do contexto local.

Os quilombos e mocambos continuaram a existir mesmo com o fim da escravidão. Apesar de invisíveis e estigmatizados, recriaram suas existências através de linguagens e culturas próprias. Os estigmas sofridos eram motivos para a recusa da denominação de quilombolas ou ex- escravos.

Acredito que se faz necessário trazer para o campo da reflexão a definição de quilombo para melhor compreensão dessa recusa. Segundo o Rei de Portugal D. João V em resposta ao conselho Ultramarino de 2 de dezembro de 1740, quilombo era “toda habitação de negros fugitivos que passem de cinco, em parte despovoada ainda que não tenham ranchos e nem se achem pilões neles” (Moura,2022).

Tal definição contribuiu para o entendimento de que o Brasil era constituído por um conjunto de quilombos, o que possivelmente pode ter contribuído para acirramento das perseguições ante a resistência as opressões da escravização.

Ainda de acordo com os estudos de Gomes (2015),

(...) desde as primeiras décadas da colonização essas comunidades ficaram conhecidas inicialmente com a denominação de *mocambos* e depois *quilombos*. Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados ou mesmo para apresamento de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbagalas, (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou mukambu tanto em Kimbundu como em Kicongo, significava pau de fileira, tipo de suporte com forquilhas utilizadas para erguer choupanas nos acampamentos (Gomes, 2015, p. 10).

Importante ressaltar que as terminologias utilizadas para nomear a insurreição ao sistema escravocrata, são de origem africana, um legado trazido em suas memórias na travessia do transatlântico. Outra consideração a ser feita sobre esse ponto é justamente o período pois ao contrário do que nos diz a história oficial, a resistência foi constante e das mais variadas formas.

Ainda em diálogo com o autor, ele evidencia que o termo quilombo só aparece na documentação colonial no final do século XVII, que em geral o termo mais utilizado mesmo era o mocambo. Sobre esse ponto ele acrescenta ainda que as comunidades de fugitivos foram denominadas ao mesmo tempo de mocambos principalmente na Bahia e de quilombos Minas Gerais (Ibdi, 2015).

Na atualidade, a expressão mocambos é pouco utilizada, e quando ocorre, não percebo que com a mesma intensidade política da terminologia quilombo. Porém, sobre a resistência negra, Gomes (2015) nos informa que dos canaviais e engenhos do Nordeste, surgem as primeiras notícias de fugas de escravizados, isso por volta de 1575 tem-se o primeiro registro de mocambo formado na Bahia.

Importante perceber esse protagonismo acerca da resistência negra se iniciando aqui na Bahia, algo que contribui muito para a desconstrução dos equívocos históricos, que ainda pairam nos espaços de conhecimento da sociedade brasileira.

Nesse sentido, faz-se necessário trazer a luz da elucidação a resistência negra no contexto de Feira de Santana, haja vista que aqui também escravizou e traficou

seres humanos, como foi possível constatar na pesquisa de Souza (2010), o qual fez a seguinte pontuação sobre esta resistência:

Com essa quantidade de africanas e africanos sendo vendidos no comércio interno e externo e trabalhando como escravos e escravas nos mais diversos locais da região de Feira de Santana, era comum a ação deliberada dos castigos realizados pelos senhores contra seus escravos. No entanto, e na mesma medida, diversas formas de reações coletivas e individuais se desencadeavam nesse cenário: insurreições, atentados contra senhores e seus feitores, assassinatos, suicídios, fugas, bando de salteadores, quilombos, e tantas outras manifestações de resistência eram realizadas por aqueles e aquelas que eram afetados/as diretamente com o processo de escravização (Souza, 2010,p.67).

Corroborando com o exposto por Gomes (2015), a resistência negra na Bahia tem marca histórica no sentido de pontuar como um dos primeiros registros de tal episódio. Nesse sentido, Feira de Santana, como parte constituinte desse estado, também, se inscreve nesse contexto de insurgências reivindicado para si a dignidade humana a partir da rebeldia legítima. Um dos ícones da história local da resistência negra foi Lucas da Feira, que com igual violência denunciava as condições desumanizantes que eram impostas aos escravizados.

O advogado, professor, jornalista e historiador Helder Alencar, em um artigo publicado no Jornal Feira Hoje, por ocasião dos 127 anos de enforcamento de Lucas da Feira, diz o seguinte:

“Os senhores de terra, formadores da aristocracia feirense, os donos da riqueza. Controlavam, em decorrência disso, todas as decisões e o poder enfaixava-se em suas mãos. Trinta por cento era a percentagem de escravos na população de Feira de Santana. Sem direitos, mas com deveres. Seu preço, preço de um ser humano, variava entre cem mil-réis e um conto de réis. Esse panorama encontrou o escravo Lucas Evangelista. Inteligente, revoltado, com capacidade de liderança, não poderia conformar-se com a situação de opressão e desgraça em que vivia a sua raça. "Negro superior com qualidades de chefe", como bem afirmou Nina Rodrigues, Lucas tornou-se um homem diferente da maioria dos negros. Não se amoldou as circunstâncias, nem se adaptou ao regime escravocrata. Reagiu e lutou liderando um bando. A sua revolta não nasceu de um ato individual. A sua luta teve um sentido coletivo e social na defesa de um raça, a sua raça, na

redenção dos negros.” (Artigo de Helder Alencar republicado em 2016 por Adilson Simas).³

A citação acima reitera o antes exposto no que se refere a resistência negra a todas as formas de opressão imposta pelo sistema escravista. A insurgência de Lucas da Feira, ora violenta, ora solidaria, se constitui na minha percepção, uma forma de aquilombamento, pois é a resistência pensada no coletivo.

Os quilombos aqui também constituíram formas legítimas de resistência às opressões do colonialismo, ao passo que se tornava uma ameaça a esse sistema. Toda essa narrativa tem por finalidade entender os processos de ressignificação da terminologia quilombo ao longo da história no Brasil, um país escravocrata que foi um dos últimos a abolir a escravização sem, contudo, livrar seus sujeitos da subalternidade. Diante disso preservar nossos espaços de resistência como garantia de existência se faz cada vez mais necessário.

A luta pela terra e pela defesa e manutenção dos costumes seculares, assim como o parentesco na organização social são elementos de resistência dos povos quilombolas, ganhando mais força a partir da década de 1970 em que houve a conexão da ideia de quilombo, do conceito de resistência contra a opressão (Gomes, 2015, p.127).

Uma das formas de desconstrução desses estigmas negativos, bem como a preservação e a valorização dos saberes originais foi justamente a implementação de políticas públicas para a igualdade racial e de Educação Quilombola e Indígena, fruto das lutas do movimento social negro, bem como das lutas dos quilombolas por direito a uma educação que atendesse as suas especificidades, como também do povo indígena.

A trajetória dos quilombolas de ontem e de hoje transformou-se em “bandeira de luta” (Gomes, 2015) e em 1988 na Constituição Cidadã, o termo Remanescente de Quilombo foi oficializado assegurando direitos ao povo quilombola sobretudo no que diz respeito a posse de terras, o tombamento de documentos e sítios que sejam provas cabais das reminiscências de antigos quilombos, bem como o reconhecimento dos remanescentes de quilombos sejam reconhecidos como patrimônio cultural da

³ Entrevista retirada do site www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/noticias.asp?idn=14154

nação, entendendo as múltiplas forma de enfrentamento ao escravismo, entre elas os quilombos que foram/são resistência para garantir a existência.

2. RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Em minha trajetória enquanto mulher negra do campo, militante do movimento negro, professora da educação básica, atuando também como coordenadora pedagógica, no que diz respeito a efetivação de uma educação numa perspectiva antirracista esses elementos foram de fundamental importância para tal, porém pulsava em mim a necessidade de algo mais profundo que propiciasse um fazer pedagógico mais consistente, a partir do entendimento da constituição histórico social do Brasil.

O meu entendimento de que vivemos durante séculos em um regime escravista, que o racismo está na base da sociedade brasileira alijando negras e negros dos seus direitos fundamentais, ainda não foram suficientes para um trabalho de emancipação racial e social, fazia-se necessário um aprofundamento epistemológico aliado ao engajamento na militância.

Portanto, debruçar acerca das concepções teóricas é parte fundante da caminhada daqueles e daquelas que desejam propor ações teórico-práticas no campo da pesquisa e da atuação política para as Relações Étnico-Raciais. Visto que, para entendermos a trajetória de negros e negras e seu papel central na história da constituição da nossa sociedade, precisamos tomar como ponto chave uma análise sociológica e histórico-dialética do Estado escravista brasileiro (Moura, 2019). E por meio do qual se manteve o mais longo e perverso sistema de escravização do mundo e por onde passaram cerca de quatro milhões de africanos e africanas sequestrados/as nos mais de três séculos que esse regime perdurou (Silva, 2015).

Assim, faz-se necessário a compreensão de como foram materializadas as relações raciais da modernidade à contemporaneidade na sociedade de classes brasileira. Passando por o que Moura (2019) chamou de escravismo tardio, o período histórico de transição do sistema escravista para o capitalista que vai marcar a luta de classes no capitalismo dependente brasileiro.

Cabe ressaltar que a abolição da escravatura não trouxe nenhum tipo de reparação ao povo negro que foi escravizado no país, uma vez que tais sujeitos ficaram à margem de todo o processo econômico da época com reflexos no momento presente devido à ausência de mecanismos básicos de reparação, como acesso a direitos básicos a exemplo de terra e educação.

A abolição da escravatura não livrou o povo negro da discriminação racial e das consequências estruturais do racismo: exclusão de toda ordem, desprestígio de suas produções, invisibilidade, negação de identidades e com agravamento causado pelo mito da democracia racial que é traduzido pelo estado de plena igualdade entre as pessoas independente da raça, cor ou etnia, o que não condisse com a realidade brasileira, apesar de ter sido operado deliberadamente pelas estruturas do Estado, por meio da economia, das políticas educacionais, culturais, por exemplo.

Nesse interim, é preciso evidenciar a força dos movimentos sociais do povo negro e do campo brasileiro na busca por equidade e reparação ante um sistema capitalista perverso e excludente que aprofunda as desigualdades sociais e raciais na sociedade de classes. A trajetória dessas lutas contra esse sistema opressor tem pontos de convergência que, mesmo enquanto classe trabalhadora, não perdeu as especificidades de cada movimento e da diversidade dos povos e sujeitos que os compõem.

Para os povos do campo, das águas e das florestas a Política Nacional de Educação do Campo é resultado das reivindicações dos movimentos camponeses organizados, para a ampliação do olhar sobre a condição de expropriação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, os sem terras e sem trabalho que enfrentam cotidianamente o modo de produção capitalista do agronegócio pautado no latifúndio e na expropriação da mão de obra.

De acordo com Caldart (2012) a Educação do Campo como prática social, apresenta características singulares e dentre elas vale destacar a luta pela educação, pela terra, pela Reforma Agrária pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território. Por isso sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores do campo.

Apesar da Educação Escolar Quilombola também ser oriunda da força da luta dos movimentos sociais, não podemos perder de vista as especificidades das

comunidades quilombolas ou remanescentes de quilombos que compõem os povos do campo.

O que diferencia a escola quilombola e seu modo de fazer/pensar a educação, é justamente o respeito à cultura e a história local e, portanto, a necessidade do envolvimento da comunidade no processo educativo, ou seja, a materialização da Educação Quilombola em Educação Escolar Quilombola, que assim como a Educação do Campo está para além da escola pois desde sua materialidade de origem acontece somente pela efetiva participação da comunidade, da família e dos movimentos sociais, precisa respeitar a diversidade ao tempo que acolhe as identidades dos sujeitos no processo educativo.

Para Souza (2016) é necessário reafirmar que a criação dessa categoria específica de ensino para as escolas quilombolas, é fruto da luta do movimento social negro e quilombola, de militantes pela causa racial, de acadêmicos ou não, sobretudo, da luta dos quilombolas por direito a uma educação que atenda seu modo de vida e suas práticas educativas ancestrais, tais como as existentes para os povos indígenas.

Nesse sentido, a relevância desse debate está pautada no aprofundamento do aporte teórico que será discutido bem como os documentos oficiais que versam sobre os temas propostos e que podem colaborar com estudos e ações acerca das relações raciais, da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola, reverberando na visibilidade das narrativas sobre as interfaces e as especificidades que compõem e fortalecem essas categorias na luta por uma educação antirracista, anticapitalista e anticolonial.

Diante do exposto, este capítulo tem por objetivo apresentar reflexões acerca das Relações Étnico-Raciais e suas interfaces com as categorias da Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola.

Destaco dessa análise, a luta dos movimentos sociais do campo para a proposição e o fortalecimento de políticas públicas de permanência no campo e no território camponês, educação e reparação histórica da violências colonial impressa pelo modelo do agronegócio concentrador de terra e renda do campo pelos latifundiários em detrimento da vida dos povos do campo e promovendo a ruptura do metabolismo entre eles e a natureza. Da mesma forma, evidenciamos a luta por políticas de ações afirmativas, para igualdade racial e contra o racismo estrutural,

travada pelos movimentos negro e quilombola, tendo em ambos os casos o ambiente escolar como espaço que reverbera essas lutas e as contradições que emergem dela ao longo dos processos históricos.

2.1 No campo ou no quilombo: alta por educação e as relações étnico raciais

“Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade.”

(Gomes, 2017)

Entender que as relações raciais perpassa por esses campos de vivências como o Campo e o Quilombo, mas que é algo que precisa ser reivindicado, foi uma das minhas descobertas nos processos de aprofundamento do conhecimento, ou seja, a questão racial não está posta naturalmente, ela precisa ser contextualizada e trazida para cena do debate, ainda que se tenha o entendimento de que quais sujeitos habitam esses espaços de vivências e (re)existência, porém cada uma possui uma discussão central.

A Educação do Campo no bojo da luta dos povos do campo pela terra, preconiza práticas educativas que buscam refletir a “riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos” como o trabalho em suas diferentes formas, a cultura, a luta organizada e a resistência, dos modos de vida e da dimensão política. Porém, essa trajetória “assume a tensão de reafirmar no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas” (Caldart, 2012, p.262).

A partir desse lugar podemos refletir e compreender melhor a constituição das identidades dos sujeitos do campo e o que os identifica como tal: seu modo de ser, ver e estar no mundo, e o que os difere dos demais grupos sociais. Sobretudo, por conta do território camponês, o lugar onde há uma enorme diversidade de culturas que constroem suas existências, “a unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é

o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental” (Fernandes, 2012, p 746).

Ainda na perspectiva dos sujeitos do campo e suas reivindicações, vale salientar as tensas relações na construção de uma agenda de direitos visto que o projeto de sociedade e o campo da Educação do Campo não é o mesmo daquele defendido pelo agronegócio e suas práticas, as quais por muito tempo tem a anuência do Estado brasileiro que investe nesse modelo agroexportador de *comodities* em detrimento da agricultura familiar. Esse modelo permite o avanço do latifúndio, da monocultura, das sementes transgênicas e dos pacotes tecnológicos que exigem a utilização extensiva de agrotóxicos, reforçando a contradição na hora de materializar as políticas públicas que dialoguem, verdadeiramente, com a Educação do Campo cuja agricultura familiar e a Agroecologia estão em suas bases epistemológicas.

Nesse sentido, no que tange a educação pública, os povos do campo reivindicam a construção com e para os sujeitos e, portanto, uma Educação do Campo desde sua materialidade de origem, que contemple e instrumentalize para o desenvolvimento da agricultura familiar, da luta pelo direito à terra, ou seja, pedagogias e práticas educativas com vistas a extrapolar a ideia de que existe uma superioridade da cidade sobre o campo, ultrapassar os muros da escola, propor um novo projeto de sociedade.

Caldart (2012), destaca:

Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura à soberania alimentar, ao território. Por isso sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela (Caldart, 2012, p.261-262).

Refletindo a partir de lutas e avanços, evidenciar as reivindicações do homem e da mulher do campo por educação é uma das frentes, levando em consideração os sujeitos que reproduzem suas vidas no território camponês em sua grande maioria são negros e negras que tiveram e têm suas identidades forjadas a partir desse lugar e por conta de toda trajetória histórica vivenciada a partir do trabalho no campo cuja

destituição de direitos sempre se fez primeiro e demarcou o início da luta de classes desde o escravismo.

E mesmo demarcando essa interseção entre raça e classe (sem negar a relevância do gênero), não podemos perder de vista a diversidade dos povos, sobretudo, aqueles que marcadamente estão na luta contra a escravização e defesa de seus territórios desde o período colonial. Estes que se constituem enquanto sujeitos quilombolas, também pela forma de organização, (re)produção da vida, cultura alimentar e no campesinato negro. E por isso, a luta se estende à uma educação que possa dar conta dessas especificidades e modos de organização, que além de compor em sua base epistemológica elementos da Educação do Campo, possa garantir a centralidade nos saberes quilombola.

O reconhecimento desses diferentes saberes se faz necessário contra a monocultura do conhecimento, um instrumento de reprodução e legitimação do *status quo* que opera de forma impositiva no processo de transformação dos/as jovens de origem popular, destituindo-lhes de qualquer espécie de capital cultural ou saber que possa ser reconhecido na tentativa de imposição da ideologia dominante, pelas classes dominantes. Este modelo de monocultura é o que legitima e dá origem as formas de destruição de outras epistemologias do conhecimento, sobretudo, aquelas que nascem da luta da classe trabalhadora por direitos básicos.

No viés da luta de outros sujeitos para a valorização de seus saberes a Educação Escolar Quilombola, que é uma reivindicação dos movimentos negro e quilombola, tem por finalidade garantir uma escola que assegure formação básica comum, bem como respeito aos valores culturais dos remanescentes de quilombo (Brasil, 2013, p.440), além de preconizar, em sua implementação, as interfaces entre Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo.

Nessa perspectiva, Passos (2010) alerta que o povo negro ao trazer seu grande legado para a sociedade brasileira, por via da educação, evidencia, também, o reconhecimento histórico além de um direito negado. Afinal, foi através da participação negra que efetivamente se construiu de forma expressiva e significativa essa sociedade, mesmo com realidades tão díspares e desiguais, forjada para degradar àqueles e àquelas que majoritariamente verteram seu sangue e força para edificar esse país inconcluso.

Assim, visando justificar a existência reivindicada da Educação Quilombola é necessário o recorte histórico que evidencie as práticas e vivências do povo negro enquanto insurgentes do regime escravista.

Os quilombos e mocambos continuaram a existir mesmo com o fim da escravidão. Apesar de invisíveis e estigmatizados, recriaram suas existências através de linguagens e culturas próprias. Os estigmas sofridos eram motivos para a recusa da denominação de quilombolas ou ex-escravizados. A luta pela terra e pela defesa e manutenção dos costumes seculares, assim como o parentesco na organização social são elementos de resistência dos povos quilombolas, que a partir da década de 1970 propuseram a conexão da ideia de quilombo ao conceito de resistência contra a opressão, acampamento militar (Gomes, 2015), contrapondo o falso conceito de quilombo enquanto lugar apenas de fuga, esconderijo.

Ainda corroborando com o pensamento de Gomes (2015), faz-se necessário trazer a contribuição de Ferreira (2012) no que diz respeito a quilombo e quilombolas:

No território colonizado pelo Estado português e batizado Brasil, os termos quilombos e quilombolas foram utilizados para caracterizar os sujeitos e grupos sociais organizados em torno de uma contestação ao sistema hegemônico escravista. Segundo a tradição Banto, o termo quilombo foi trazido e utilizado por africanos e afrodescendentes para caracterizarem seus territórios de resistências ante o sistema colonial escravista. Quilombolas tornaram-se os seus habitantes, aqueles que se rebelavam com a situação de escravização e marginalização em que se encontravam, nela forçosamente inseridos como trabalhadores explorados a exaustão, capturados e arrancados de seus territórios originários, comprados e vendidos como mercadoria (Ferreira, 2012, p.645).

Dessa forma, a identidade étnica quilombola foi sendo forjada sempre em contradição ao sistema hegemônico como forma de preservação e afirmação das próprias origens, suas ancestralidades e seus saberes. Essa identidade caminha na desconstrução dos estigmas negativos ideologicamente atribuídos pelo sistema colonial a todo e qualquer elemento de negritude (Ibid., p.649).

Uma das formas de desconstrução desses estigmas negativos bem como a preservação e valorização dos saberes originais, foi justamente a implementação de políticas públicas para a igualdade racial e de Educação Escolar Quilombola, fruto da luta do movimento social negro, bem como da lutas dos quilombolas por direito a uma

educação que atendesse as suas especificidades e oportunizasse que fossem os protagonistas de sua história, assim como tem preconizado outros povos.

Sobre a importância do marco legal que estabeleceu uma legislação oficial para regulamentar Educação Escolar Quilombola, Souza (2016) destacou a importância da atenção às especificidades desses povos, além de ressaltar a abrangência dessa luta, que compreende escolas quilombolas, e escolas que atendam estudantes oriundos do território quilombola, como está posto no Art.9 da Resolução CNE/CEB 04/2010.

No que se refere as relações étnico raciais no Brasil pode-se afirmar que são tensas por conta da desigualdade gritante entre grupos diferenciados a exemplo dos povos negro e indígenas, considerados pela burguesia e pelo capitalismo, povos de menor prestígio, e por isso nunca tiveram e nunca deveriam ter direitos por conta da raça dita inferior pela classe dominante. No campo concreto as lutas que nos trouxeram conquistas foram nas últimas décadas, falar em direitos desses povos é algo recente na história do Brasil.

Esse fenômeno opera na estrutura da sociedade de forma sistêmica sendo denominado racismo estrutural, que se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica (Almeida, 2019) e, portanto, institucionalizada e sistematicamente operada pelas classes dominantes majoritariamente brancas contra as raças oprimidas, em sua maioria, o povo negro e indígena.

Essa estratificação da sociedade com base nas diferenças raciais foi forjada enquanto contradição fundamental do escravismo a partir de duas classes: senhores (opressora/dominante) e escravos (oprimidos) as quais produziam tal contradição manifestada na luta de classes, enquanto os escravos diversificavam suas formas de resistência, como os quilombos, os senhores criavam as suas “estratégia de dominação, que se cristalizou no racismo, ao afirmarem que os escravos, por serem negros, eram inferiores” (Moura, 2020, p. 20).

Os desdobramentos desse racismo perpassam por todas as instâncias sociais incidindo diretamente sobre a vida de negros e negras ainda hoje, delegando a eles e elas espaços subalternos na sociedade, que culminam no desfavorecimento econômico, além de dificultar as relações e mobilidade sociais, a partir do quesito raça/cor como elemento de inferiorização.

Sobre isso Moura (2019) reflete:

o auge da campanha pelo branqueamento do Brasil surge exatamente no momento em que o trabalho escravo (negro) é descartado e substituído pelo assalariado. Aí coloca-se o dilema do passado com o futuro, do atraso com o progresso e do negro com o branco como trabalhadores. O primeiro representaria a animalidade, o atraso, o passado, enquanto o branco (europeu) era o símbolo do trabalho ordenado, pacífico e progressista (Moura, 2019, p. 79).

De acordo com o projeto de branqueamento como ideologia das elites de poder, para se modernizar e desenvolver o Brasil só havia um caminho: colocar no lugar da figura do/a negro/a o/a trabalhador/a imigrante, descartar o país dessa carga passiva, exótica, fetichista e perigosa por uma população cristã, europeia e morigerada. Foi nessa perspectiva que as pessoas negras no Brasil tiveram suas existências e identidades forjadas, úteis para o trabalho cativo, desqualificadas, descartadas e postas à margem de todo o processo ao final do trabalho escravo (Moura, 2019).

O racismo, suas marcas e consequências no Brasil perduram ainda hoje e o desafio de descortinar e desconstruir esses estigmas e invisibilidades é também um processo político, cultural e educacional, no qual as práticas e investidas antirracistas vêm sendo adotadas a fim de combater todas as formas de discriminação racial, ocupar os espaços sociais, culturais, políticos e educativos, não apenas representar, mas como forma de demarcar um outro projeto de sociedade que está por vir.

Nesse caminhar da luta antirracista, é preciso ressaltar que a década de 1990 foi marcada por diversas transformações no que diz respeito à questão racial no Brasil, sobretudo nas denúncias de práticas racistas e reivindicação de direitos. No campo acadêmico, a problematização da ideia de democracia racial, a partir de dados de pesquisa acerca da falta de acesso do povo negro aos direitos básicos, foi um desvelamento de uma farsa da ideologia dominante. Esses dados revelaram a desigualdade racial do país propiciando a efervescência dos debates, para que assim adentrassem nas esferas jurídicas e educacionais.

A atuação dos Movimentos Sociais, com destaque para os Movimentos Negros e Quilombola, foi de relevante importância para a denúncia do racismo no país e para a exigência de medidas compensatórias através de políticas afirmativas, por meio da promoção de igualdade de oportunidade à população negra (Jodas, 2015).

Além das movimentações ocorridas no Brasil, pode-se citar a “Marcha Zumbi contra o racismo pela cidadania e pela vida”, ocorrida em Brasília no ano de 1995. Este ato culminou na entrega de um documento que expunha as condições de desigualdade e exigia políticas públicas de inclusão e reparação.

Na esfera internacional vale destacar a Conferência de Durban, na África do Sul, ocorrida em 2001, na qual perante o mundo o Brasil reconheceu a necessidade de adotar medidas positivas em favor de grupos marcados pelo racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (Jodas, 2015).

No bojo de ações afirmativas nasce a Lei n. 10.639, promulgada em 2003 com o objetivo de possibilitar o reconhecimento e a reconfiguração dos currículos educacionais, ou seja, uma mudança epistêmica que se dispunha a considerar a relevância da história e cultura afro-brasileira para uma igualdade étnico-racial no país. A implementação da Lei 10.639/03, posteriormente alterada para a 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, foi uma das conquistas do movimentos organizados na busca por reconhecimento, valorização e equidade (Gomes, 2015, p.16).

Conseqüentemente, buscando materializar o que foi estabelecido pela Lei. 10 639/03, foi lançado em maio de 2009, em Brasília, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, o qual se tornou política educacional em todas as esferas do poder público (Silva, 2015, p.15).

O plano propõe, portanto, o conhecimento do continente África e sua historicidade, que precisa ser contada e reconhecida como base da constituição social brasileira, bem como materializar a educação para as relações raciais visando a superação dos preconceitos e discriminação possibilitando a construção de um país para todos pautado no conhecimento e respeito às diferenças, tendo como base uma educação contextualizada e antirracista, que valorize a trajetória e identidade dos diferentes povos ao invés de adotar apenas a visão do colonizador como dominante.

Esse foi, portanto, um passo de grande relevância na história da educação brasileira para o avanço no debate das relações étnico-raciais no espaço escolar cujo papel enquanto um dos primeiros ambientes de socialização na infância numa sociedade racista, deve ser de enfrentamento às práticas discriminatórias. Ao longo

dessa história de luta do povo negro por educação e acesso a uma gama de direitos básicos, historicamente negados, os povos do campo também travavam uma luta semelhante. E que, apesar dessas lutas se cruzarem enquanto reivindicação da classe trabalhadora elas guardam suas especificidades desde a materialidade de origem até no que diz respeito aos territórios materiais e imateriais onde essas lutas acontecem. E por isso, precisamos reconhecer suas interfaces e seus limites e garantir que todos os povos sejam reconhecidos e ouvidos a partir da diversidade de sujeitos e modos de vida que coexistem esse país.

2.2 Educação do campo: uma conquista forjada na luta

*“(...) Mas, meu sertão tem de tudo
Tem alegrias e tristezas
Tem fé, tem lutas e esperanças
E dádivas da natureza.”
(Girleene Ferreira⁴).*

No que se refere a Educação do Campo, não basta apenas lutar pela conquista da terra para trabalhar, (re)produzir e viver dignamente, sem um instrumento fundamental para a continuidade da luta, a educação. Levando em consideração que grande parte dos/as camponeses/as são analfabetos ou possui baixa escolaridade, tornou-se um duplo mecanismo de luta para o povo camponês: terra e educação tornam-se prioridade.

A partir das experiências de educação oriundas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e suas pedagogias, o Movimento por uma Educação do Campo ganha centralidade I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) culminando na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998). Na década de 1990, vários estados organizaram projetos de Educação de

⁴ Fragmento da poesia “*Devaneios Sertanejos*” da Poeta quilombola Girleene da Cruz Ferreira, filha de pequenos agricultores, residente na Fazenda Lagoa Suja, na Comunidade Quilombola de Lagoa Grande, no Distrito de Maria Quitéria. Graduada em Letras Vernáculas pela (UEFS), Especialista e Mestre em Estudos Literários(UEFS), Professora Quilombola da rede municipal de Feira de Santana, tem poesias publicada no jornal da UEFS “*O fuxico*” além de participar de eventos na comunidade e na cidade declamando suas poesias (Texto informado pela autora).

Jovens e Adultos, visando experiências para a elaboração do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA, 1980).

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aguçou a inserção da Educação do Campo na agenda política. Nesse sentido, podemos destacar como outro marco dessa luta a inserção na própria LDB 9394/96, ao afirmar no artigo 28 a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar.

Ainda como desdobramento da luta do movimento por uma Educação do Campo, em dezembro de 2001 é aprovado o parecer CNE/CEB n. 36/2001 as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, fazendo o seguinte destaque:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária- das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (Brasil, 2001, p.1).

Partindo dessas concepções é possível materializar uma educação com características próprias a partir da construção e reivindicação dos seus sujeitos. Nesse sentido, as Diretrizes trazem a seguinte possibilidade de elaboração:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Idem, *ibid.*, p. 25).

Sobre a *práxis* pedagógica Caldart (2012) afirma que a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, o trabalho enquanto princípio educativo e a emancipação dos sujeitos diante da realidade e das contradições políticas e sociais que produzem o ser humano enquanto sujeito na relação com a natureza e as

transformações oriundas desse metabolismo que os envolve e que é interrompido e desequilibrado, com frequência, pelo sistema capitalista e pelo agronegócio.

Essa compreensão de Educação do Campo enquanto uma categoria de análise ainda em construção, como defende Caldart (2012) expõe um processo de luta pela educação emancipadora que adentra décadas rompendo processos históricos e modificando, de alguma maneira, a realidade desse país. Processo que se soma a tantos outros e que através dos quais os movimentos sociais acumulam uma trajetória de lutas, enfretamentos, insucessos, mas algumas vitórias importantes. E é nesse processo histórico de contradições e luta por direito à educação pública de qualidade que a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola se encontram.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília no ano de 2010 incluiu Educação Escolar Quilombola como modalidade de educação básica no parecer CNE/CEB 07/2010 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica. O que se deu enquanto resultado da pressão dos movimentos sociais, negro e quilombola, ao poder público. Tudo isso diante de um desvelamento de uma realidade no país cujo racismo já não podia ser mascarado pelo mito da democracia racial.

Ainda sobre a base legal, o Art. 9º da Resolução 08/2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica afirma que a Educação Escolar Quilombola compreende: escolas quilombolas (aquela localizada em território quilombola) e escolas que atendam estudantes oriundos do território quilombola (Brasil, 2012 p.119).

No que diz respeito à materialização da Educação Escolar Quilombola, deve-se levar em consideração os princípios que regem suas práticas e ações político-pedagógicas a partir de especificidades como alguns exemplos destacados do Art. 7º da Resolução 08/2012:

- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;

XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas (Brasil, 2012, p.05).

O documento declara ainda que essa educação “destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas nas suas mais variadas formas de produção cultural social e política”. E garante, no Art. n. 8, parágrafo 2 a autonomia das escolas de construírem o calendário escolar a partir da realidade da comunidade em que a escola é pertencente (Brasil, 2012), sempre em diálogo com as lideranças no processo de construção coletiva, que envolva a comunidade e suas lideranças, os mais velhos e todo seus saberes ancestrais, os professores e professoras (de preferência membros das comunidades) e para tanto, é preciso insistir no processo de formação continuada contextualizado à realidade na qual a escola está inserida.

Quanto a base legal, podemos destacar, o avanço que tivemos até aqui desde a Lei 10.639/03 modificada pela 11.645/08 à Resolução CNE/CEB 04/2010 e com toda a legislação da Educação Escolar Quilombola, como: Resolução CNE/CEB nº 16/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Resolução CNE/CEB nº 8 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e Parecer CNE/CEB nº 8/2020 que define Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

Do mesmo modo, é importante evidenciar o avanço que se deu da base legal da Educação do Campo com: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) 1998, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002); o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) 2010/2012 e o Decreto n.º 7.352/2010, que juntos instituíram a Política Nacional de Educação do Campo.

Mesmo reafirmando o avanço do campo legal, sabemos que isso não é suficiente para garantia da materialização dos processos político-pedagógicos no chão das escolas do campo e quilombolas e nem mesmo em seus currículos. Por isso, ainda se faz necessário medidas que atendam os mecanismos normativos dos sistemas de ensino visando colocar em prática em ambos os casos, garantindo um dos princípios da Educação do Campo e a gestão democrática que se aplica a todo o ensino brasileiro e é essencial para funcionamento das escolas quilombolas.

Para Araújo, Costa e Hage (2020) as políticas públicas de igualdade racial e de Educação Indígena, do Campo e Quilombola são imprescindíveis para a manutenção, o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais que tem resistido mesmo diante de um processo de colonização e tentativa de apagamento “das tradições, religiões, produções artísticas entre outros elementos culturais” (Ibdi, 2020, p.576) dos sujeitos do campo.

E, portanto, é necessário pensar a Educação para as Relações Étnico-Raciais em todo esse contexto, pois ela diz respeito a relação dos sujeitos entre si e com o outro, o que requer aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfiança e a construção de uma sociedade mais justa pautada no respeito, na igualdade e equidade. Nesse contexto, faz-se necessário construir a Educação para Relações Raciais na Educação do Campo bem como na Educação Escolar Quilombola, afinal tais campos epistemológicos se interseccionam, mas, não podem e não devem se sobrepor.

As reflexões construídas nos percursos formativos na Extensão em Educação escolar Quilombola, bem como nas formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) do Município de Feira de Santana, onde a centralidade da discussão eram Educação para as Relações Étnico-raciais.

A partir da busca de implementação da lei 10.639/03 na rede de ensino, e posteriormente o aprofundamento desse campo teórico nos componentes do Programa de pós-graduação oportunizou-me a compreensão sobre essas categorias teórico-práticas entendendo que a Educação do Campo e a Educação Escolar Quilombola compartilham elementos de suas concepções e princípios, além de uma forte relação com a Educação Popular que as aproxima. Porém, torna-se necessário pensá-las a partir de suas especificidades, compreendendo suas bases epistemológicas e suas *práxis* educativas e, sobretudo, as identidades dos povos e sujeitos que as materializam, seus modos de vida e seus anseios de futuro.

3. OS CORREDORES DA PESQUISA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

As imagens dos corredores abaixo evidenciadas (figura 4 e 5), tem por finalidade traduzir os caminhos trilhados, nesse percurso investigativo. As mesmas foram capturadas especialmente para constar nessa pesquisa pela coautora em processo colaborativo de construção coletiva.

Imergir nesse campo teórico e ter entendimento acerca do que buscava investigar, foi de fato vislumbrar o norte da pesquisa pois ampliou os conhecimentos acerca das categorias, além de trazer para a evidência a Comunidade de Jenipapo e seus etnosaberes a partir das vozes do lugar.

Ainda no processo de descoberta desse novo lugar de trabalho, de vivências e andanças que busquei estabelecer, chamou-me atenção a existência de longos corredores entre as propriedades que davam passagem aos lugarejos.

FIGURA 4: Corredor Jurandi

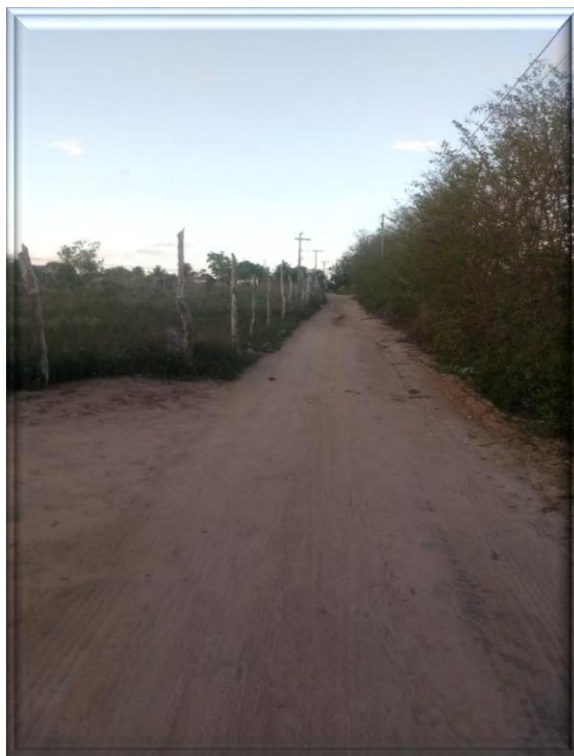


FIGURA 5: Corredor Elisia Ferreira



Fonte: Dados e fotos da autora, 2022.

Outra questão importante quanto aos próprios corredores, são suas nomenclaturas. Percebi que são denominados a partir das lideranças como por exemplo “Corredor de Jurandir”, proprietário da de uma das localidades, como também “Corredor do Cajuzão” em alusão ao grande cajueiro existente nesse corredor, “Corredor Elísia Ferreira, dona de uma propriedade local, faço destaque para esses três em alusão a todos os outros existentes e que em verdade é um quantitativo expressivo.

As andanças pela comunidade se constituíam como algo natural para as pessoas da escola, gestão e funcionários, visto que os educandos e educandas têm acesso através do transporte escolar e faz-se necessário uma pessoa juntamente com o motorista para auxiliar, sobretudo, as crianças menores, na acomodação nos assentos, embarque e desembarque em função da altura dos degraus, além da supervisão que mantenha a harmonia e a respeitabilidade entre os/as educandos/as durante o trajeto.

Na ausência ainda desse profissional de apoio no interior do ônibus, (uma reivindicação corrente da comunidade) então nós profissionais da escola quando disponíveis no momento, é que fazíamos o roteiro com o motorista. Tal situação oportunizou-me a aproximação e conhecimento com as localidades mais distantes e suas singularidades, a saber os “corredores”.

Buscando ainda a etimologia da palavra “Corredor” em alguns dicionários, encontrei a seguinte definição em Caldas Aulete (2021): caminho ou via que funciona como local de passagem ou de acesso a algo, espaço potencial de passagem ou trânsito, tomo de empréstimo tais conceito para justificar a metáfora que utilizei para a escolha do título desse capítulo, que traz justamente os corredores percorridos até esse espaço que julgo potencial, pois a potência ali está.

A partir da metáfora dos corredores, busco refletir sobre que caminhos metodológicos seguir, que me possibilitasse a percepção de como escola dialogava com os elementos socioculturais e raciais. Para tanto, optei por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória, pois a mesma tem a finalidade de analisar seu campo de estudo na sua subjetividade.

Outros aspectos, tais como a concepção de sujeitos da pesquisa em coautores, porque aceita o ponto e vista dos investigados e seu contexto, trazendo assim maior riqueza à realidade estudada, foram determinantes para minha escolha.

Quando se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, recomendada para pesquisas mais subjetivas e de realidades plurais, as vivências dos sujeitos da mesma são tratadas como parte da pesquisa, portanto, suas percepções e modos de vida constituem o itinerário, do micro para o macro. Assim, por meio das experiências dos sujeitos se dá a lógica da pesquisa, que não parte de uma única teoria, mas a partir da epistemologia construída entre pesquisador e os sujeitos (Creswell, 2014).

Ressalto ainda outros aspectos importantes para justificar minha escolha por esse caminho metodológico. Consultando André (2012) sobre as abordagens qualitativas, ela coloca “o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas enquanto atuam na realidade transformando-a e sendo por elas transformados” (André, 2012, p 97). Nesse sentido, cabe refletir sobre o entendimento desse movimento construído coletivamente como conhecimento que constitui atuando na realidade, transformando essa realidade e

também por ela sendo transformado nesse movimento cíclico de formar enquanto se forma.

Ainda sobre passos da pesquisa, quanto aos procedimentos metodológicos ele se constituíram momentos de conflito interno para as escolhas, os caminhos a percorrer, as delimitações além dos instrumentos que poderiam ser empregados para levantamento dos dados, entendendo que o pesquisador precisa explorar o máximo possível o campo em estudo a fim de entender a realidade estudada buscando captar as subjetividades dos sujeitos participantes

Após muita reflexão optei por instrumentos de levantamento de dados que me favorecessem melhor compreensão da realidade em estudo como a entrevistas semiestruturada que de acordo com Minayo (2005, p.91), é “aquela que combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem prender a indagação formulada”.

Desta forma busquei elaborar um roteiro de entrevista para cada grupo de sujeitos coparticipantes, ou seja, para as pessoas da escola, e para as lideranças da comunidade, estando sempre atenta às questões que fossem relevantes para a pesquisa.

Como esse levantamento de dados ocorreu de forma híbrida, os meios digitais como Plataforma *Google Meet* e *Whatsapp* foram importantes no processo. Do total de coautores, um percentual participou através da plataforma *Google Meet* como foi o caso dos membros da instituição escolar, enquanto os demais membros das comunidades foram realizadas de forma presencial. Vale salientar que realizar a pesquisa de forma híbrida foi possível por conta do controle da pandemia em virtude da vacinação, propiciando assim um ambiente mais seguro aos envolvidos(as).

Ainda sobre a forma utilizada para a realização das entrevistas, que ocorreu de forma híbrida, vale pontuar as dificuldades de alguns participantes de acessarem a plataforma tanto por falta de domínio no uso desse mecanismo quanto por falta de uma internet com o mínimo de qualidade que favorecesse esse processo.

Nesse sentido é necessário dizer que a comunicação via *Whatsapp* foi utilizado para envio de convites para participarem da pesquisa, assim como a criação de um grupo para socialização das informações e organização das ações, tais

como agendamentos de encontros com os coautores, troca de saberes e elucidação de dúvidas.

Por esse meio também houve a tentativa de se realizar entrevista, porém sem muito sucesso, a internet foi um ponto de comprometimento, pois mesmo tendo pacote de dados, isso não garantiu a qualidade da mesma.

Outro aspecto observado nessa tentativa de realizar as entrevistas por via do *Whatsapp*, é que uma das participantes não se sentiu à vontade em gravar os áudios, pois segundo ela ficava preocupada com o tempo de fala e que a conversa pessoalmente seria melhor, fato este que contribuiu também para a tomada de decisão em realizar momentos presenciais e momentos virtuais.

Além da entrevista semiestruturada outro dispositivo utilizado foi diário de campo, com a finalidade de sistematizar os eventos relevantes da pesquisa para posterior análise. Tal instrumento oportunizou-me o registro contínuo de todas as atividades desenvolvidas, desde uma conversas ao telefone, até a materialização das ações. Sobre a utilização do diário de campo, Macedo (2000) assevera que:

Em geral, a prática de escrita de um diário de campo leva ao pesquisador a possibilidade de compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa, quais seus atos falhos, quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É um esforço de tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção; portanto, um potente instrumento de formação no campo da investigação em ciências do homem e da educação, ciências essas irremediavelmente construídas nos âmbitos do que emerge enquanto alteração (Macedo, 2000, p.195).

Este instrumento foi de grande importância para efetivação da pesquisa, pois a utilização do mesmo me forneceu subsídio para interpretar os fenômenos observados, mesmo sendo através da tela, foi possível perceber emoções, pausa, gesto facial, ou seja, a linguagem do corpo.

Outro elemento necessário e importante para a realização dessa pesquisa foi a consulta aos documentos oficiais que versam sobre a legislação específica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Orientações para o atendimento a da Educação do Campo, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Proposta Curricular de Feira

de Santana principalmente o caderno de Educação para as Relações Étnico Raciais, o de Educação do Campo. O caderno de Educação Escolar Quilombola ainda se encontra em processo de finalização (Brasil, 2013).

Nessa perspectiva da análise, outro elemento de grande valor seria o PPP da unidade escolar afim de perceber como tem se materializado as ações a luz das diretrizes oficiais, porém como o referido documento está em processo de reconstrução, não foi possível essa consulta. Ainda assim, foi possível saber como já mencionado anteriormente, que projetos para abordar a temática são trabalhados anualmente, fazendo parte do currículo da escola.

No que se refere à análise dos dados levantados optei por uma metodologia que dialogasse bastante com a proposta desse estudo, por sua natureza e pelas afinidades com as experiências de vida dos sujeitos investigados. Nesse sentido, tive forte identificação com o Diálogo de Saberes que se constitui um método de pesquisa que busca promover a comunicação e intercâmbio entre pessoas e grupos que vem de diferentes origens e culturas, e seu ponto de partida é justamente o respeito às crenças, opiniões e costumes dos sujeitos ou grupos (Washington, 2022).

A partir dessa perspectiva, este método busca o respeito à cultura e valores étnicos trazendo esse conhecimento como válido e não menos valorativo em detrimento aos conhecimentos científicos, como assevera Andrade (2010) “O conhecimento científico e o conhecimento popular são diferentes, complementares e não são antagônicos” (Andrade, 2010). Nesse sentido, é importante dizer a partir de que lugar surge o Diálogo de Saberes:

(...) partir da crítica à ciência moderna ocidental hegemônica, ao empirismo, positivismo, racionalismo etc.; sobre como a ciência moderna se afastou dos conhecimentos não acadêmicos. Parte-se também de que há uma problematização sobre a falácia que permeia a ideia de neutralidade da ciência e de como a própria ciência moderna ocidental pode contribuir para a crítica e a transformação da realidade (Pereira e De Paula, 2022).

Essa crítica parte dos próprios pesquisadores que buscam possíveis contribuições para a construção de conhecimentos que permitam novos olhares e compreensão de método científico e a diversidade de concepções que promovam a transformação da realidade na relação entre conhecimento acadêmico e não

acadêmico. Ainda segundo os autores desse artigo que trazem com muita nitidez o debate sobre Diálogo de Saberes como método no entrelaçamento entre o conhecimento científico e os saberes populares, apresenta um grande desafio:

O desafio é justamente como construir conhecimentos no âmbito da Educação do Campo que não deslegitimem a ciência em detrimento da exaltação dos saberes tradicionais e populares, assim como promover a valorização desses saberes e fazeres de forma com que possam também dialogar com o conhecimento científico e/ou acadêmico (Pereira e De Paula, 2022).

Sobre esse aspecto, é importante recorrer a Santos (2007) para ampliar a compreensão sobre esse método a partir da Ecologia de Saberes, para ele não há negação das ciências, e que a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não desqualifica os conhecimentos científicos. É sim a aplicação contra hegemônica, ou seja, a validação de um conhecimento que provém de bases populares.

Ainda na defesa do uso desse método, que tem como ponto de partida as obras de Paulo Freire (1987), quando ele traz a importância do diálogo para comunicação horizontal e que o mesmo não deve ser usado para impor verdades e sim para construir verdades, pois não haveria sábios e não sábios, e sim sujeitos com conhecimentos buscando construir outros, Além de trazer a educação no processo de emancipação humana e a relação estreita com os movimentos sociais, portanto esse método traz muito da concepção de diálogo de Freire.

Ainda sobre esse método de trabalho, que é ao mesmo tempo educação formal e educação popular, a base para sua compreensão, Guhur e Silva (2010) afirmam o seguinte:

O Diálogo de Saberes, DS, pode ser considerado como pesquisa científica, como uma modalidade de pesquisa-ação, adaptada a uma situação particular, qual seja, a comunicação rural e a educação popular, no âmbito de um movimento social autônomo centrada num processo de mudanças e inovações ao nível da produção e reprodução da existência e resistência camponesa, vinculada a um projeto de campo (e de sociedade) mais amplo (Guhur e Silva, 2010).

Ainda de acordo com os autores acima, essa experiência vem sendo desenvolvida em experiências em escolas técnicas do MST/PR e o método diz respeito a organização dos movimentos sócias do campo, e no decorrer do tempo tornou-se base para elaboração de trabalhos de Conclusão de Curso. Portanto essas experiência demonstra a possibilidade de um método de trabalho que se materialize a partir das experiências dos sujeitos, ainda com necessidade de avançar em suas concepções, a fim de que não seja vista apenas como uma visão simplificada e/ou até mesmo ingênua em relação aos conhecimentos não-acadêmicos (Pereira e De Paula, 2022).

Portanto, são os sujeitos produtores de conhecimentos imersos em suas realidades atuando e transformando-as. Tais reflexões motivaram a minha tomada de decisão por este método de trabalho.

Diante do exposto, justifico que a análise dos dados elaborados/construídos com os sujeitos da pesquisa será feita a partir de uma análise livre das falas utilizando o Diálogo de Saberes como método de trabalho e produção de conhecimento. Vale salientar que é desafiador trabalhar a partir dessas perspectivas, por tratar-se de um método recente no âmbito da academia, mas que tem sido relevante, sobretudo, para pesquisa com essas características de saberes de base popular e sua validação como um conhecimento legítimo ainda que não tenha sido oriundo da academia, e foi justamente o que me impulsionou a fazer escolha por esse método de trabalho.

Em função do contexto pandêmico, o qual ainda vivemos atualmente menos intenso, e nesse sentido devo acrescentar o quão desafiador foi realizar pesquisa nesse período, pois fez-se necessário reinventar-me diante das incertezas para dar conta dos objetivos traçados.

Diante da situação incomum e desconhecida, que impôs ao mundo uma nova ordem, o distanciamento social a fim de evitar a transmissão da Covid-19 e para a preservação de vidas e garantia de segurança no cumprimento dos protocolos sanitários, o que impactou em todos os segmentos da sociedade e muito profundamente a Educação.

Passado a paralisação inicial causada pelo vírus desconhecido, o passo seguinte foi buscar formas de dar continuidade a pesquisa a partir dessa nova realidade utilizando para tal dispositivos que me possibilitassem caminhar. Nesse

caso, além da reorganização da pesquisa propriamente dita me reportei aos meios de comunicação, algo tão necessário e caro em um momento de total isolamento.

A princípio, essa pesquisa seria realizada *in lócus* imersa nas vivências dos sujeitos ou coautores, porém, por todo o contexto já descrito optou-se pela pesquisa em ambiente virtual observando tudo o que preconiza a lei vigente para pesquisa com esse perfil.

A pandemia, além da crise sanitária revelou também a crise social que o país está imerso e isso é perceptível a partir das desigualdades de todas as ordens, inclusive no acesso à comunicação e as novas tecnologias. As comunidades mais distantes não tiveram/têm acesso à internet de forma satisfatória, ou até mesmo ao pacote de dados móveis que possibilitassem a comunicação entre pessoas e entre a escola, são poucas com o domínio das linguagens tecnológicas digitais, como acesso a plataforma *Google Meet*, o que em alguns momentos dificultou o acesso coletivo. Nesse sentido, o meio mais acessível foi o contato via *Whatsapp*, e por meio presencial, observando todas as normas sanitárias recomendada.

Mesmo à distância sem, contudo, estar percorrendo os corredores propriamente ditos, outros corredores foram traçados inspirados nos já existentes e estão presentes em minha memória. Busquei imergir o máximo possível nesse novo universo a fim de trazer para a pesquisa toda a riqueza a partir das vozes dos sujeitos daquele lugar, para tanto fiz uso do Diário de Campo, que utilizei para o registro contínuo de todas as atividades desenvolvidas, em todo processo investigativo. O grupo de *Whatsapp* que foi criado para afinar a comunicação entres os participantes. Devo afirmar que esse mecanismo teve um valor relevante tal qual o próprio Diário de Campo, pois além de mensagens, foi possível o envio de imagens, de proposições que colaboraram com percurso da pesquisa, ou seja, o envolvimento dos coautores justificou esse título.

A seleção dos participantes desse estudo foi criteriosamente pensada para dar conta dos seus objetivos, visto que para se estabelecer diálogo é preciso a escuta das partes envolvidas. Portanto, ouvir os coautores da Instituição e os coautores da Comunidade se fez mister para a visibilidade e materialização dos etnosaberes no currículo escolar a partir da concepção em Educação Escolar Quilombola.

Destaco, portanto, a importância de trazer a luz de estudiosos na temática o que se constitui etnosaberes, a fim de justificar minhas escolhas nesse percurso investigativo a partir da percepção de conhecimentos/saberes valiosos que constituem a identidade dos sujeitos do lugar, a saber, a comunidade de Jenipapo. Sobre esse ponto, Oliveira e Castilho (2021) afirmam que:

(..) entendemos os etnosaberes enquanto uma propositura da ecologia do saber vinculados aos saberes tradicionais e compreendidos como um saber acumulado ao longo das ações cotidianas experienciadas pelos membros de uma comunidade e, que foram constituídas e repassadas pela dinâmica e riqueza da oralidade. Saberes estes, historicamente silenciados, encobertos e subalternizados pela cultura hegemônica advindos da colonialidade. (Oliveira e Castilho, 2021, p. 6).

Ter a compreensão de que esses saberes se constituem uma riqueza de conhecimentos e são repassados de geração a geração como forma de não deixar sucumbir um legado importante, pois diz respeito a existência. Faz-se cada vez mais necessário a valoração desse arcabouço cultural em diálogo com os conhecimentos científicos, pois ambos têm importância social. Nesse sentido, Santos (2007) traz a “Ecologia de Saberes” que são diferentes formas de saberes, diferentes formas de conhecimentos, para além do científico, sem, contudo, seja preciso um anular o outro.

A escolha de utilizar a terminologia etnosaberes, dá-se justamente pela necessidade de reconhecer outras matrizes de conhecimento, aqui em questão, os saberes dos povos do campo e quilombolas, que historicamente tem sua origem associada vários processos de resistência a escravidão negra no passado, e a luta pelo território, pela identidade étnico- racial e pelas suas especificidades, sociais, culturais, políticas e econômicas, no presente (Brasil, 2013).

Ainda segundo, Santos (2019) é colocar em contato saberes oriundos de diferentes culturas como forma de desequilibrar os saberes hegemônicos, colonialista, eurocêntricos, para colocar em pé de igualdade o sentir, o pensar, o fazer das comunidades tradicionais. Nesse sentido, minha intenção ao fazer uso desse conceito é justamente primar pela valorização e preservação dos saberes tradicionais, bem como ressaltar sua contribuição para os conhecimentos científicos.

Portanto, destaco a importância dos saberes tradicionais na relação com os saberes escolares do ponto de vista metodológico da pesquisa, ou seja, conversar com a comunidade foi fundamental para atingir o objetivo de pesquisa, por isso a escolha dos sujeitos fez parte desse processo, a saber, gestão da escola composta pela direção e vice direção, professores, pessoal de apoio que em sua totalidade são oriundos da comunidade, lideranças e a presidenta da Associação local.

3.1 Os sujeitos epistêmicos

“Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987).

Buscando construir o perfil epistemológico dessa pesquisa, selecionei com muita dificuldade os sujeitos participantes com vistas a trazer o maior quantitativo de riqueza possível a partir das “vozes do lugar”. Reitero que não foi tarefa fácil por diversas questões, como a pandemia da Covid-19; o falecimento de duas importantes representantes da comunidade, os quais participariam desse estudo; a seleção e delimitação dos participantes por conta de todo um arcabouço de saberes, e, por fim, o alinhamento e efetivação dos momentos de diálogo, foram alguns dos desafios encontrados nos corredores dessa pesquisa, que dia após dia foram sendo reconstruídos, ressignificados nesse movimento dinâmico.

Como ficou especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) os nomes dos(as) participantes foram preservados, em substituição foram utilizados pseudônimo onde fiz opção que fossem de origem africana, e indígena, levando em consideração três aspectos que me conduziram a essa escolha: evidenciar e enaltecer o grande legado dessas matrizes, negra e indígena, na construção da sociedade brasileira; diversidade étnico cultural no caso específico me reporto aos sujeitos que compõem os quilombos sabidamente não eram compostos apenas por negros/as, mas também indígenas e outros sujeitos, por fim evidenciar os/as personagens históricos tanto ancestral quanto contemporâneos.

O quadro a seguir (quadro 1) tem a finalidade de evidenciar o quantitativo de participantes além das especificidades que colaboram na compreensão da escolha a partir do perfil apresentado.

Quadro 1- Participantes da pesquisa

NOME	GÊNERO (M/F)	ATUAÇÃO PROFISSIONAL	ORIGEM/ COMUNIDADE	HISTÓRIA
Luiz Gama	M	Professor	Comunidade externa	<p>Luiz Gonzaga Pinto da Gama: ou simplesmente Luiz Gama, nasceu na rua do Bângala, centro de Salvador, Bahia, em 21 de julho de 1830, filho de uma negra livre, Luiza Mahin, e um fidalgo de origem portuguesa. A mãe era quitandeira e idealista. Após as revoltas dos Malês (1835) e da sabinada (1837), ela teve que fugir para o Rio de Janeiro deixando o filho com o pai. Luiz Gama nunca mais veria a mãe. Em 1840 por causa de dívida de jogo Luiz gama foi vendido como escravo pelo próprio pai. Foi enviado para o Rio de Janeiro e de lá passou por vários locais até chegar em Campinas, onde ficou escravizado até os 17 anos, porém já sabia ler e escrever. Luiz Gama, foi cabo de praça, porém não se adaptando, foi copista, escrivão, chegou a frequentar a faculdade de direito como ouvinte, pois tinha interesse pela advocacia, porém foi rechaçado pelo sistema vigente que não aceitava um negro lutador e liberto. Por isso ele tornou-se rábula lutando contra a escravidão e os escravagistas, ele sonhava com um Brasil sem rei e sem escravos. Escreveu para vários jornais, escrevia poemas. Libertou muitos escravos com o poder da sua oratória na defesa. Em 1882 Luiz Gama morre no ano seguinte, (1888) a Lei Áurea decreta o fim da escravidão. Após 133 anos da sua morte em 2015, Luiz Gama recebe da OAB a carteira de advogado brasileiro. BENEDITO, Mouzar- Luiz Gama libertador de escravos e sua mãe libertária, Luiza Mahim. São Paulo: Expressão Popular, 2011.</p>

Tereza de Benguela	F	Liderança	Comunidade Jenipapo	Tereza de Benguela: viveu no mato Grosso durante o século XVIII. Após o falecimento do seu marido, José Piolho, chefe do Quilombo Quariterê, Tereza se tornou uma rainha quilombola. Ela mantinha um sistema de troca de armas com os brancos e comandava toda a administração, economia, e política do quilombo onde também desenvolvia agricultura de algodão, dominava o uso da forja, e comercializavam tecidos e alimentos excedente. Os negros e indígenas sob sua liderança resistiram à escravidão por vinte anos, até 1770 quando o quilombo foi destruído, em sua homenagem ao dia 25 de julho foi instituído o dia de Tereza de Benguela e dia da Mulher Negra. ARRAES, Jarid- Heroínas negras brasileira: em 15 cordéis. -São Paulo: Polén, 2017.
Dandara	F	Gestão escolar	Comunidade externa	Dandara: Era parceira do Guerreiro Zumbi dos Palmares com quem teve três filhos. Há poucos dados sobre sua vida. Dize-se que Dandara lutava capoeira e combatia nos diversos ataques a Palmares no século XVII em Alagoas. Não há confirmação histórica se ela nasceu no Brasil ou na África, mas Dandara sempre lutou contra a escravidão e participou ativamente da resistência do Quilombo. Dandara suicidou-se em 1694, jogando-se de uma pedreira para morrer em liberdade e não na condição de escrava. ARRAES, Jarid-Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis- São Paulo: Polén, 2017.
Tia Ciata	F	Funcionária da escola	Comunidade Jenipapo	Tia Ciata: cujo nome de nascença era Hilária Batista de Almeida, nasceu em Santo Amaro (BA) em 1854. Cozinheira e mãe de santo, foi iniciada no candomblé em Salvador (BA) e levou o Samba de Roda ao Rio de Janeiro (RJ) em 1876, onde conheceu o pai da sua primeira filha. Trabalhou como quituteira, sempre com suas vestes brancas de baiana para sustentar a sua filha. Mais tarde casou-se com João Batista da Silva com quem teve quatorze filhos. Sua casa na Praça Onze era ponto de encontro de diversos personagens do samba e compositores importantes.

				Ela faleceu em 1924, mas até hoje sua casa é referência do samba e do candomblé no Rio de Janeiro. ARRAES, Jarid. Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis- São Paulo: Polén, 2017.
Zacimba Gaba	F	Professora	Comunidade externa	Zacimba Gaba: era princesa da nação Cabinda, na região de Angola, mas foi escravizada e levada a Sapê do Norte (ES) em 1690. O fato de ser princesa enfureceu o barão da fazenda, que torturava Zacimba e a proibia de sair da casa – grande. Foi então que com a ajuda de outros escravos, Zacimba começou a envenenar o barão lentamente durante anos usando um pó preparado com a cabeça moída da jararaca, feito às escondidas na senzala. Após a morte do barão, Zacimba liderou a fuga com outros e formou um quilombo, onde comandava emboscadas noturnas para libertar escravos dos navios negreiros que ancoravam naquela região. ARRAES, Jarid. Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis- São Paulo: Polén, 2017.
Esperança Garcia	F	Funcionária da escola	Comunidade Jenipapo	Esperança Garcia: foi uma escrava alfabetizada ilegalmente por padres jesuítas no final do século XVIII. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, Esperança foi levada da Fazenda dos Algodões onde vivia com seus marido e filhos a uma Fazenda em Nazaré do Piauí sob a administração do governo, para trabalhar como cozinheira. Em 6 de setembro de 1770, escreveu uma das mais antigas cartas de denúncia de maus trato contra escravos, dirigida ao presidente da Província de São José do Piauí. Na carta, Esperança descrevia a violência física que sofria junto ao seu filho, pelo feitor da fazenda, e solicitava que fosse devolvida à Fazenda dos Algodões para que pudesse batizar sua filha. Não se sabe se seu pedido foi atendido. ARRAES, Jarid- Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis -São Paulo: Polén, 2017.
Luiza Mahim	F	Liderança	Comunidade Jenipapo	Luísa Mahim: uma africana vinda da Costa da Mina, onde teria sido uma princesa, vendida depois como escrava. Foi trazida ao Brasil e alforriada em 1812. Viveu como

				quituteira em Salvador (BA), e deu à luz a Luiz Gama. Luísa era praticante da religião islâmica e repassava bilhetes em seus quitutes, envolvendo-se em rebeliões como a Revolta dos Malês (1835) e a Sabinada (1837). Caso a Revolta dos Malês tivesse sido vitoriosa ela teria se tornado rainha da Bahia. Quando descoberta foi perseguida e fugiu para o Rio de Janeiro, onde foi detida, não se sabe se foi levada para Angola na África ou se conseguiu fugir. Alguns autores afirmam que ela teria se instalado no Maranhão, onde desenvolveu o Tambor de Crioula. AARAES, Jarid-Heroínas negras brasileira: em 15 cordéis - São Paulo: Polên, 2017.
Maria Firmina	F	Funcionária da escola	Comunidade Jenipapo	Maria Firmina: considerada a primeira romancista brasileira e também fazia composições musicais e poesias. Nasceu em 1825 na Ilha de São Luiz (MA) e mudou-se em 1830 para São José de Guimarães, onde começou a estudar de forma autodidata. Com 22 anos tornou-se a primeira professora concursada do estado do Maranhão, enquanto trabalhava Maria Firmina escrevia seu romance, <i>Úrsula</i> , publicado em 1859, como primeiro romance abolicionista e primeiro escrito por uma mulher negra no Brasil. Em 1880 aposentou-se e fundou uma escola gratuita para meninas e meninas no povoado de Maçaricó, que seria fechada mais tarde devido ao machismo daquela época. Maria Firmina continuou atuando como ativista na campanha abolicionista e escrevendo obras antiescravagista até o seu falecimento em 1917 no município de Guimarães.
Aimoré	F	Gestão da escola	Comunidade externa	Na histórica obra "Feira de Santana", do pesquisador norte-americano Rollie Poppino, publicada em 1968, há uma referência interessante sobre os primeiros habitantes do que se tornaria a Princesa do Sertão: "A estrutura social básica do município de Feira de Santana desenvolveu-se durante o período colonial. Nessa época já se delineara a composição racial da população e muitas das instituições sociais estavam consolidadas. Quando os primeiros

				<p>europeus se fixaram na gleba, que veio a ser o município de Feira de Santana, encontraram-na habitada por pelos índios das tribos Aimoré e Paiaíá”. Disponível em: https://feirenses.com.br/tribos-indigenas-feira-de-santana/</p>
Paiaíá	M	Funcionário da escola	Comunidade Jenipapo	Idem Aimoré.
Kaimbé	F	Professora	Com. Externa	<p>Kaimbé: vivem no estado da Bahia, na Terra Indígena Massacará, município de Euclides da Cunha e “ocupam imemorialmente uma área de terra do sertão baiano, precisamente entre as bacias do rio Itapicuru e do Vaza Barris. Tendo por centro de seu território a Igreja da Santíssima Trindade de Massacará, fundada por missionários jesuítas em 1639, foram vítimas de usurpação de suas melhores terras pelos fazendeiros regionais, que também exploraram lhes como mão-de-obra semiescrava por um longo período. No final do séc. XIX. Não há registros suficientes de termos nativos para concluir sobre a filiação linguística desse grupo. Contudo, segundo Souza (1996), “palavras isoladas coletadas por Reesink (1977) e Souza (1993) podem sugerir tratar-se de um grupo da família linguística Kariri.”</p> <p>“Dispersos em unidades familiares, com relativa autonomia política, os Kaimbé somente retomaram o processo de organização enquanto grupo étnico na década de quarenta deste século, quando no bojo da luta pela terra viram-se pressionados a assumir a identidade Kaimbé para legitimar suas reivindicações territoriais.” (Souza, 1996). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaimb%C3%A9.</p>

Fonte: dados da autora, 2022.

Diante do exposto, faz-se necessário algumas reflexões acerca do perfil dos/as participantes tais como o quantitativo marcante do sexo feminino, bem como a maior porção de membros da comunidade em detrimento aos membros externo, o que ao meu entender traz um olhar endógeno dos saberes da comunidade. Apesar do

quantitativo de lideranças se apresentar em menor proporção, em contrapartida os/as funcionários(as) da unidade escolar são moradores da comunidade.

As reflexões tiveram também por finalidade evidenciar as narrativas trazendo os seus saberes, da comunidade, os “etnosaberes” reproduzidos nesse ciclo geracional, ao passo que também estão imersos no campo dos conhecimentos científicos, que são materializados no ambiente escolar. Isso me faz acreditar no envolvimento dos sujeitos investigados no que diz respeito ao diálogo de saberes como forma de materializar também na escola, conhecimento a partir de uma “Pedagogia Quilombola” (Santos, 2019), nascida dos etnosaberes. Corroborando com essa reflexão, “Luiz Gama” traz o seguinte:

“(...) Muito importante! Então, esse diálogo acho super necessário porque é... conhecimento vai ser um conhecimento mais concreto. Eles passam a ver aquilo que o livro conta é... nem sempre é o que eles viveram aqui na realidade. Então quando a comunidade vem dialogar, ele passa a fazer uma ponte do que o livro está que a realidade que se viveu, que se vive atualmente aqui na comunidade. Por isso que eu acho muito importante esse diálogo entre a comunidade e a escola” (Luiz Gama”, 2022).

A fala de Luiz Gama aponta para a necessidade da aproximação entre os saberes da comunidade e os conhecimentos científicos, pois esse entrelaçamento favorece aos estudantes a se reconhecer nos conteúdos trazidos nos livros, ou seja, que suas vivências e saberes sejam também reconhecidos como conhecimentos válidos.

Esse entendimento é importante pois é o passo inicial para que de fato esse diálogo se materialize já que a escola precisa estar próxima da comunidade e não apenas situada em seu território sem envolvimento com seus sujeitos, bem como entendendo a necessidade de garantir uma educação diferenciada, que contemple as suas especificidades como identidade étnico-racial , territorial, além das questões históricas ,sociais políticas e econômicas em conformidade com o que está posto nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola. De acordo com os princípios da Educação Escolar quilombola, (Brasil, 2013):

3.2 A Comunidade de Jenipapo e seus Etnosaberes

(...) “Meu pai disse que tinha uns pés de Jenipapo...Mas entre esses pés de Jenipapo, tinha um que chamava muita atenção...”

(Esperança Garcia)



Fonte: foto da autora, 2022. Árvore símbolo que nomeia a comunidade, a saber “Jenipapo”.

Ao iniciar o percurso investigativo para a realização dessa pesquisa comecei a perceber aspectos que até então não destinava tanta atenção talvez por não ver a relevância para a realidade do momento ou por achar corriqueiro. Porém, ao passo que ia avançando os estudos nesse campo, o olhar de pesquisadora, já começa ver as coisas com mais profundidade e muita relevância, ainda que a uma primeira vista pareça sem muita significação.

Digo isso por conta do nome da localidade: Jenipapo, que até então não despertava nenhuma atenção especial. A partir do momento que fui provocada a trazer para a centralidade da discussão a Comunidade em que estava atuando como parte integrante do distrito que eu nutria o desejo de conhecer e ter uma experiência educativa, um horizonte de possibilidades foi surgindo para dar forma a esse novo desenho epistemológico.

Comecei a perceber o nome do local para além de um fruto, mas buscando entender quantas narrativas acerca da construção do nome daquele local havia. Por que Jenipapo? Quem cunhou? Como já dito anteriormente, o que mais me chamou atenção foi a agricultura local com destaque especial para o plantio do milho. Creio que tenha sido a identificação com o meu lugar de origem já que também sou oriunda do campo.

Em diálogo com “Esperança Garcia”, no qual ela relata o que ouviu dos seus mais velhos acerca do nome do lugar como está posto na epígrafe que abre essa seção. Ela ainda acrescenta que:

“Eu perguntei meu pai porque lembrava assim mais ou menos, porque Vô já contou outras vezes, aí eu perguntei para ele. É, tem aquele corredor de frente ali da Tibúrcio, tem ali na tesoura. Têm ali os corredores, onde divide Tiquaruçu e Alecrim Miúdo, ali atrás do lado esquerdo, meu pai disse que tinha uns pés de Jenipapo. Mas entre esses pés de Jenipapo, tinha um que chamava muita atenção. É por ser tão grande e alto. E aí, o pessoal dizem que foi através desse pé, dessa planta Jenipapo ser tão grande que surgiu o nome da comunidade. Eu lembro pouco, que meu avô que me contava. Meu avô que trabalhou nesse terreno e tinha realmente essa quantidade de Jenipapo” (“Esperança Garcia”, 2022).

Refletindo sobre a narrativa de “Esperança Garcia” acerca da origem do nome da comunidade, o olhar vai se ampliando para as inúmeras possibilidades de realização de ações educativas que tenham como mote inspirador os etnosaberes da Comunidade.

Conforme iam avançando o processo investigativo a partir das vozes dos/as participantes uma riqueza cultural, ia se revelando, como também confirmaram outras que também já havia percebido no período em que atuei na coordenação. Nesse sentido posso pontuar os laços de parentela, a própria relação com a terra nesse movimento de plantar e colher, que são vividos pela e na escola, pois os/as educandos(as) estão envolvidos nesse processo. Sobre esse movimento de cultivar a terra, “Tereza de Benguela” uma liderança da Comunidade com atuação na Associação de moradores do lugar, traz o seguinte:

“Fazia né tinha assim, a data na época da colheita, É isso Naquela época a maioria era a produção rural. Então, a gente não tem o recesso de Junho. Na nossa época, o nosso recesso era na colheita. Sim, tinha que respeitar esse ciclo da colheita, né? Isso, por quê? Porque o as crianças juntavam com os pais. Então, tinha tipo umas duas semanas, na época da plantação e na época da colheita. Aquela época, que as criança, que a gente ajudava nossos pais na plantação e na colheita. Então tinha o dia até da bata de feijão, que tipo assim, tinha bata de feijão nas casas e a gente também ia. Então, suspendia aula, a gente ia pra lá, a às vezes ia no turno oposto e tinha essa interação...” (Tereza de Benguela, 2022).

É importante também trazer a narrativa de “Maria Firmina” a respeito do tipo de cultura praticado na comunidade, o que corrobora com a fala de “Tereza de Benguela”.

“Tinha muita, né? Tinha aquela plantação, aí depois as pessoas é colocavam aquelas cordas, deixavam secar, né? Era plantação de fumo, plantação de mandioca, de feijão, de milho, de aipim, muita amendoim, também tinha muita, naquela época. Hoje ainda tem mais é menos, né? A gente não vê mais a plantação do fumo, a gente não vê tanta a plantação do amendoim, mas até hoje existe, né? Plantação de milho, de feijão, de mandioca” (“Maria Firmina”, 2022).

Fazendo um acréscimo ao exposto por “Tereza de Benguela” e “Maria Firmina”, apontam a diversidade no que diz respeito aos itens cultivados na comunidade, fazendo uma ponderação para itens que não são mais cultivados, ou diminuiu a frequência, e os que ainda são predominância até os dias atuais. Essa diversidade na agricultura se aplica ao que Souza (2010) chamou de “universo agrícola policultor” e eram próprias da região de São José das Itaporocas no período colonial.

A fala de “Tereza de Benguela” corrobora com o já exposto sobre a relação com a terra nos processos de plantar e colher, e de como os educandos(as) estão envolvidos e isso é currículo, ainda que não oficializado, é vivido. Outro aspectos que vale a pena pontuar é que, de acordo com a fala da coautora, ela traz o “respeito ao ciclo da colheita”, o que reflito como muito potente que precisa ser reverberado como um conhecimento orgânico e legítimo de fato etnosaberes que hoje precisa estar mais próximo das novas gerações visando consolidar ainda mais esses saberes como legítimos.

Faz-se necessário pontuar essas questões a fim de entender a relação da comunidade com as instituições, a partir dos saberes da comunidade ainda que esses

saberes não sejam a base da construção do currículo escolar. Evidenciar os Etnosaberes da Comunidade Jenipapo é tarefa necessária a fim de enaltecer essas ações que dizem do modo de ser e viver dos seus sujeitos e esses modos em certa medida já estão presente nos processos cotidianos e educativos.

Nesse sentido, Arroyo (2015) assevera que:

os docentes –educadores e as crianças, os adolescentes os jovens e os adultos têm o direito de conhecer a produção dessa história dessa consciência de mudança de que são sujeitos os trabalhadores. Têm direito a entender que são processos formadores de produção de outros conhecimentos, culturas valores a ser incorporados nos currículos e nas práticas pedagógicas. Toda a riqueza de práticas educativas, formadoras que acontece no trabalho, nas ações coletivas emancipatórias pressiona por ser incorporada nos currículos (Arroyo, 2015 p.50).

Vários aspectos no campo dos saberes da comunidade precisam dialogar com a escola dada a riqueza desses saberes e, por conseguinte, diz respeito às existências dos sujeitos daquele ambiente, devem ser ressaltados, e aqui destaco a manifestação cultural, que é o samba de roda, como uma forma muito própria da comunidade e que se constituiu a “liga”, conforme Sampaio (2013), entre as demais do Distrito através do grupo cultural “Quixabeira da Matinha”, um samba de roda de muita notoriedade dentro e fora do município de Feira de Santana, aliás, fora do país a exemplo, em Portugal.

Esses aspectos, entre outros, são marcas indissociáveis das formas de existência da comunidade e que reverberam na rotina da escola, portanto, precisam ser trazidos para a materialização de um currículo vivo, ativo e dialógico, sob a perspectiva da ‘Ecologia de Saberes’ cunhada por Santos (2007).

Sobre esse ponto, “Tereza de Benguela” traz uma afirmação que evidencia a perspectiva de Santos (2007):

“Porque até mesmo pra as crianças estarem conhecendo porque como tem esse diálogo em casa com a família. Entendeu? E na escola conversa, o diálogo é bem rico, É verdade, mas também é tem coisas que acontecem na comunidade, né? Porque a gente sabe que de uma comunidade pra outra têm diferença. A Matinha dos Preto tem uma forma de se organizar, Candeal tem outra forma de se organizar, que não é igual à da Matinha, vocês do Jenipapo também. Então assim, mesmo os pais às vezes até nos chamando os filho pra conversar.

Mas tem uma forma que eles fazem as coisas ali no seu dia a dia e que isso acaba não chegando até a escola. Então, pra ter esse conhecimento ser trabalhado em sala de aula é preciso que tenha né esse bate-papo, até mesmo com os pais. Pra tá...o professor está se familiarizando nessa situação da comunidade, pra tá dando ênfase em sala de aula, né? Pra vendo qual a melhor maneira ou estratégia pra ser trabalhada ou buscando uma outra situação pra estar comparando ou estar fazendo relação, né? Entre uma comunidade e outra” (Tereza de Benguela, 2022).

Além da valorização da Ecologia de Saberes, fica evidente na narrativa de Tereza de Benguela a necessidade desse diálogo de etnosaberes a partir de cada comunidade aqui citada, pois essa narrativa anuncia a epistemologia local.

Ainda na perspectiva da Ecologia de Saberes, trazer os aspectos culturais para além do entretenimento, mas como elemento identitário de cada local é necessário, pois são constitutivos dos etnosaberes. Ao refletir sobre essa questão, trago a memória o que o samba de roda da Quixabeira da Matinha sempre despertou em mim, por ter elementos em sua constituição que os difere dos demais e isso é identidade.

Sobre os aspectos culturais, em diálogos com os/as participantes da pesquisa, tive a grata satisfação de ouvir narrativas que trouxeram a riqueza cultural da comunidade, algumas não tão latentes quanto o samba de roda, porém tão importante quanto. Nesse sentido o relato de “Maria Firmina” traz as manifestações culturais que participava na sua adolescência:

“Aqui na comunidade nunca teve assim muito eventos, eventos que tinham cultural era samba. A gente ia muito, tinha muito samba naquela época, né? Quando eu cheguei, fui crescendo: onze, doze anos, então tinha samba ali na casa de não sei quem, tinha samba, e todo mundo ia. É aquela coisa que esse nome é bumba meu boi. É, boi roubado, que não avisava e chegava o povo na casa, naquela época tinha muito isso aqui na região. (Maria Firmina, 2022).

Tia Ciata acrescenta também as suas vivências culturais na comunidade e a percepção que tem hoje sobre isso.

“Minha vida aqui eu sou assim, sabe? Eu gosto desde nova, a gente sempre gostou. Aqui tinha muito samba de roda, que hoje não tem mais como tinha. Sempre gostei muito de participar, de sambar até hoje ainda gosto. Aqui, antigamente, no meu tempo quando eu era mais nova, era muito mais fácil. A gente se reunia, sabe? eu e minhas

primas, a gente saia por exemplo tempo de São João saia a turma toda. Aí, a gente passava na casa de um, passava na casa de outro, tomava licor, dançava forró, brincava. Entendeu? Aí, de noite a gente ia pro forró no São José. E, quando chegava o mês de junho...de dia, ajeitava tudo, né? Todo mundo arrumava suas casa, fazia seus licor, fazia bolo, né? Aí, depois a gente saiu, reunia o grupo de colegas e saia de em casa em casa. Em cada casa a gente tomava um licor, comia um pedacinho de bolo, dançava um forrozinho, sabe? E quando era o mês de setembro, outubro e dezembro... Era o tempo das rezas. Agora não está tendo muito, aí, a gente ia. Como a maioria das rezas aqui era na casa dos parente da gente. Aí, no outro dia a gente ia ajudar porque o pessoal fazia assim matança, né Fazia caruru, a gente ajudava a limpar galinha tudo aquilo ali. Aí, de tardezinha dava o caruru e de noite a gente ia cair no samba. Era muito bom! Sinto muita falta daquele tempo..." (Tia Ciata, 2022).

A narrativa de Tia Ciata é carregada de nostalgia, pois ela constata a diminuição desses eventos, que tanto foram importantes em sua trajetória, enquanto filha daquela comunidade. Esses "reportórios culturais" Sampaio 2013, foram/são elementos constituintes dos etnosaberes daquele lugar.

Ainda em diálogo com a mesma, ela reflete a luz do seu entendimento o motivo pelo qual os eventos culturais e também religiosos não ocorrem mais com a mesma incidência de anos anteriores.

"Vai se perdendo, é verdade, viu? O samba de roda aqui, agora diminuiu bastante, porque aqui tinha no mês setembro, outubro dezembro, que era os mês mais que o pessoal rezava. Tinha duas, três, quatro reza numa noite, a gente ia pra uma ficava um pouco, depois ia pra outra, e amanhecia o dia nisso aí, mas hoje já diminuiu bastante, não tem quase nada. Diminuiu bastante, muita, teve o pessoal que ficaram, evangélico. Tipo assim, as pessoas mais velha que fazia tipo minha vó, minha vó, a tia do meu pai, entendeu? A tia da minha mãe. Aí, o pessoal que já não está mais aqui, já faleceram, entendeu? Aí tipo assim os filho não continuaram. Entendeu? Aí, são poucos, hoje. A maioria que fazia já não tão mais aqui e os que tão não faz mais como antigamente, não" (Tia Ciatal, 2022).

É notório que ao longo do tempo se não houver uma manutenção do legado local, essa riqueza vai se perdendo. É e justamente esse aspecto que Tia Ciata, chama atenção, a continuidade do legado ancestral sendo passado para as gerações seguintes com vista a preservação e afirmação dos etnosaberes do lugar.

Ao dialogar com Tereza de Benguela essa questão, ela traz a sua percepção sobre o que pode ter ocorrido. Nesse momento percebi um misto de nostalgia e desejo

latente em suas palavras, de fazer com que haja uma revitalização desses saberes e fazeres tão importantes pra a história da comunidade.

“É eu vejo, eu acho que tem um pouco da tecnologia pra ajudar a ver. Entendeu? Mas as pessoas se dispersaram mais. Até a questão família mesmo. Hoje se dispensou bastante. Não tem mais aquelas reuniões como antes. Cada um sai pra um lugar, viajam. Aí tipo, tem uma família até que os pais, os avós até que queiram. Mas aí já vem os filhos que não apoiam. Esses filhos vão para outras cidades, viaja, não apoio mais. Aí vai se perdendo. Vai vindo outras influências, né?” (Tereza de Benguela, 2022).

As influências da cultura eurocêntrica atuam em nossa sociedade como a única e válida, desqualificando toda e qualquer forma de viver e construir que não tenham as suas bases. Por conta desse sistema de opressão que nega ao povo de matriz africana e indígena, a manifestação das suas vivências como importantes, pode contribuir para descontinuidade em alguns momentos da passagem dos saberes dos mais velhos para que as próximas gerações mantenham sempre vivos esses elementos culturais que fazem parte dos etnosaberes.

Em ambas as falas é possível perceber também a questão do êxodo dos sujeitos do campo para outras localidades, em busca de outras perspectivas de vida o que em muitas vezes acaba ocasionando a quebra dos laços com cultura local, com seu próprio modo de vida, bem como diminuição da “rezas”, ou seja, os festejos com oferendas de caruru e sambas de roda para os santos da devoção, aspectos das Religiões de Matriz Africana.

Tia Ciata atribui esse último aspecto a presença de outras religiões a qual faz com que os sujeitos se afastem das suas bases de origem. E acrescento ainda que tudo isso é fruto do racismo religioso, que desqualifica a fé e crença das religiões de matriz africana e indígena.

Constatado, porém, esse estado de coisas que em alguns momentos traz nostalgia e desânimo, há também um desejo latente de reafirmação da identidade étnico-racial e quilombola a partir da potencialização dos etnosaberes. Sobre isso, Sampaio (2013) nos traz que hoje a vigência e predominância de uma cultura de matriz africana, mesmo entre pactos e conflitos, é um fato inegável em nossa sociedade. A reflexão que essa afirmativa traz é que mesmo em meio a tantas negativas os símbolos

culturais negros estão presentes em toda sociedade brasileira buscando através dos seus agente, homens e mulheres negros(as) a recuperar e preservar todo o legado cultural.

Essa constatação pode ser percebida nas narrativas dos(as) coautores da pesquisa, como pode ser visto na fala da liderança Tereza de Benguela.

“(…) Já estamos começando a se movimentar, a valorizar, a promover alguns eventos, que vão de resgate a essa parte histórica cultural do passado. E o desenvolvimento e a valorização também da cultura das demais comunidades” (Tereza de Benguela, 2022).

Em sua fala, quando traz as demais comunidades, ela se reporta a Comunidade de Matinha dos Pretos e Candéal II, Comunidades que já possuem reconhecimento e certificação de Comunidade Quilombola, parte constituinte do Distrito de Matinha, e que nesse sentido pensa em realizar ações que visem o diálogos de saberes a partir das vivências de cada comunidade na relação com a Paróquia religiosa das comunidades.

Sobre isso ela afirma o seguinte:

“(…) os padres que estão aqui agora, eles apoiam. Elas gostam dessa parte cultural, história, identidade, tudo que venha, né? Ele tem o conhecimento, estão estudando pra eles tudo, querem saber a noção daqueles que colocam barreira. Os dois Ibrahim e Luiz. No caso Matinha, agora é Matinha vai com a paróquia Quilombola, tipo assim, é como se fosse a matriz” (Tereza de Benguela, 2022).

Os padres a que ela se refere fazem parte Pastoral Afro, da Paróquia Quilombola de São Roque, e deve-se ressaltar a importância histórica desse fato, ela é a primeira Paróquia Quilombola do Brasil⁵ e está situada na Comunidade de Matinha dos Pretos no Distrito de Matinha, um território quilombola.

⁵ “No último domingo (28/11/2021), a Arquidiocese de Feira de Santana elevou a igreja de São Roque, na Comunidade Quilombola Matinha dos Pretos a Paróquia. A nova paróquia reúne 13 comunidades em sua área pastoral, com o maior número de comunidades quilombolas no município de Feira de Santana. A nova paróquia tem uma caminhada histórica na resistência, na luta pela terra, em meio aos desafios, mas nunca perdeu a esperança, a fé e a alegria com sua rica diversidade cultural.

A criação da Paróquia São Roque representa a presença da igreja numa região marcada pela luta e resistência. Desde a construção da igreja foi travada a luta para a sobrevivência no cultivo da terra produzindo produtos agrícolas. Um sonho e uma conquista para Francisca das Virgens Fonseca, liderança quilombola.

“Os valores tradicionais da cultura africana ainda não são bem-vistos e o desafio é trabalhar com o povo para que sinta orgulhoso da cultura e recorde aqueles que lutaram pela libertação dos negros. Nesse momento inicial vamos

Acredito que engajamento religioso acerca das questões étnico-racial e quilombola dá-se por atender os anseios e as preocupações dos(as) habitantes do Distrito, bem como pelo entendimento da responsabilidade da Igreja Católica no processo de desconstrução de uma história eivada de equívocos intencionais.

Corroborando ainda com este ponto, é interessante destacar a fala de membro externo a Comunidade, porém tem o entendimento sobre a importância do fortalecimento dos etnosaberes como forma de manutenção da história local. De acordo com Luiz Gama:

“Na própria comunidade do quilometro treze, não encontramos documentos que caracteriza isso. Mas pelas característica dos alunos, da comunidade, a gente vê que tem uma aproximação com quilombola. E a gente sente uma necessidade de fazer um trabalho mais focado nisso. De mais valorização desses saberes deles, dessa origem deles, da identidade deles (...) (Luiz Gama, 2022).

Outro diálogo que corrobora com a fala de Luiz Gama no sentido de fortalecer a relação entre escola e comunidade, a partir dos etnosaberes, é o de Aimoré, também membro da comunidade externa, e ela diz o que é preciso:

“A gente precisa é também trabalhar região dele. Está valorizando o espaço de cada criança não pra deixar que essas coisas se acabem. Porque muitos deles estão querendo é sair do campo. Sem estar valorizando o que eles trazem de tão belo. Então, é como eu falei pra você, a gente vai pra uma região de outra pessoa, um outro estado e a gente vê as coisas lindas que tem e a gente não vê ao nosso redor, né?” (Aimoré, 2022).

Essas narrativas são de grande importância, pois anunciam para além do reconhecimento, o compromisso com a valorização e implementação de ações que visem a materialização de um currículo a partir da Ecologia de Saberes, Santos, (2007), e mais especificamente a partir dos etnosaberes da comunidade, que como já dito são de grande potencial, e para tal faz-se necessário ouvir as vozes do lugar.

aprender com eles, e vamos acompanhar e formar uma rede de comunidades. É necessário estar na comunidade para acompanhar as lutas do povo, seus anseios” (Padre Luís António). Disponível em: <https://www.jornalfolhadoestado.com/geral/feira-de-santana-tem-primeira-paroquia-em-comunidade-quilombola-do-brasil>

3.3 Escola e comunidade: aspectos que se entrecruzam



Fonte: Foto da autora, 2022. Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva.

“(...) fiquei aqui ainda um ano e quase um ano, não chegou dois anos, não. Aí, quando eles viram a dificuldade, que estava tendo, né? Pra manter os aluno na sala e coisa. Aí, resolveram fazer pela escola. Foi um governo de Zé Falcão. Aí construíram aquela parte da frente. Que é a escola de Timóteo.”
(Luiza Mahin)

Início esta seção com a fotografia da escola Núcleo Timóteo Ferreira da Silva, após uma intervenção em sua estrutura, pois no período em que estive atuando como Coordenadora, a sua afeição era outra, na verdade bastante precária.

Outro elemento em destaque nessa seção é a citação da Professora fundadora, Luiza Mahin, e nesse ponto destaco a alegria e privilégio de dialogar com uma mestre que tem sido tão importante para a Comunidade, ainda que talvez a mesma não consiga perceber a dimensão.

Esta escola que me acolheu enquanto coordenadora pedagógica e despertou em mim o desejo de emergir em um processo investigativo, tem aspectos muito parecidos às escolas situadas nas áreas rurais do município de Feira de Santana.

Nesse íterim, é importante destacar a luta dos seus habitantes para ter acesso a bens e serviços, ou seja, os aspectos que se entrecruzam entre a escola e a comunidade são justamente as conquistas forjada nas lutas. Nesse sentido, trago

como destaque importante, legitimando essas lutas e conquistas, a narrativa de Luiza Mahin, uma grande mestre, fundadora da escola.

(...) quando comecei a trabalhar...naquela época não se tinha professora formada, né? E aí as amizades, que a gente tinha, a gente conseguia. Eu mesmo sai aqui um dia em busca de aluno, consegui quarenta alunos de sete a quatorze anos, que nunca tinha ido a essa escola. Aí quando eu fiz esse roteiro aí na comunidade aí separei uma relação, né? e aí foi... No dia que eu saí para buscar alguém.... Não sei se você conheceu Hermes Sodré...? Aí encontrei, ele era muito amigo do meu irmão e aí eu encontrei com ele na antiga (surfeira)⁶ lembra que tinha? Na verdade, parou para conversar comigo. E depois perguntou o que era que eu tava querendo... Aí eu falei com ele é, eu estou aqui com a relação de alunos, que eu fiz da comunidade e queria encontrar uma pessoa que pudesse me ajudar a chegar até a Secretaria de Educação, aí ele também disse vamos lá! Na época era Professor Zé Raimundo ele era Secretário de educação, o administrador aqui de São José era seu Alberto. Antes ele tinha uma diferença. Quando a gente vê a questão política, né? Com seu Timóteo que era, que tem o nome da escola que é o (Avô de Dilton Coutinho). E aí ele achava que aqui, não precisava de escolas. Aí senhor Timóteo, não era administrador não, era uma pessoa da comunidade, que fez muito pela comunidade e ajudava muito os políticos, na época. quando eu fiz esse levantamento das crianças e fui encontrei seu Hermes, com essa boa vontade de me apresentar a professor . Zé Raimundo disse, perguntou o meu nível. Na época só tinha quarta série. E aí, ele disse "aí você vai ter que procurar Alberto que é o administrador do distrito" e como você só tem a quarta série, nós vamos criar uma classe de supletivo em São José e eu quero que você seja a primeira aluna. Quando ele me liberou, eu vou saindo, Tem alguém empurrando e esse alguém era seu Alberto, a pessoa que eu estava procurando. Aí "ô seu Alberto tava precisando falar com o senhor". Ele me conhecia, que eu ia na casa dele, a esposa dele era minha amiga , "É o quê? Aí desistiu de entrar e recuou, pra falar comigo, aí eu, peguei a relação que estava e mostrei a ele, aí ele perguntou se aquela caligrafia. Era minha, que naquele tempo era tudo. Eles olhavam muito a caligrafia, né? Ele mandou reunir os alunos e ele vinha aqui no mesmo dia Mas na terça-feira não dava porque eu tinha que sair, tinha que fazer exame" (Luiza Mahin 2022).

⁶ Superintendência de Urbanização de Feira de Santana - SURFEIRA, têm como finalidade a execução das obras públicas municipais, inclusive as de construção, pavimentação, conservação e melhoramento das estradas de rodagem municipais. Autarquia foi criada em 16 de julho de 1969. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/f/feira-de-santana/lei-ordinaria/1969/63/630/leiordinaria-n-630-1969-cria-a-superintendencia-de-urbanizacao-de-feira-de-santana>

E ela continua contando essa história de extrema importância para a Escola Timóteo e para a comunidade:

“E assim mesmo foi. Na quarta-feira, ele veio, quando ele chegou aqui eu tinha improvisado essa sala de banco de todo jeito, e aí ele chegou e a sala cheia, aí o braço assim na porta: "Acabei de crer quem precisa de uma escola aqui" E daí diante pronto! tudo caminhou, eu só trabalhei o mês de março aqui, sem nenhum documento eu não tinha direito, quando foi no dia primeiro de abril me chamaram pra assinar o contrato é tanto que essa data a gente essas data a gente não esquece, né? As datas da vitória da vida. E aí assumi aqui esse tempo, fiquei aqui ainda um ano, não chegou dois anos (1975) não. Aí, quando eles viram a dificuldade que estava tendo pra manter os aluno na sala e aí resolveram fazer aquela escola. Foi no governo de Zé Falcão. Aí construíram aquela parte da frente. Que é a escola de Timóteo (1976) e aí depois me levaram daqui pra lá. (Luiza Mahin, 2022).

Trago a robusta narrativa de Luiza Mahin, como pode ser visto, por entender a necessidade de fazer esse destaque para afirmar a importância de todo processo vivenciado por essa grande mestra para a implantação da primeira escola da Comunidade de Jenipapo.

Tal narrativa dialoga com o dito por Santos (2019) quando reflete acerca da implantação de unidades de educação nas comunidades. “Essa luta pela educação se tornou ainda mais restando aos próprios moradores dessas comunidades a iniciativa de inserir em seus territórios a educação escolar”, nesse sentido ele ressalta o papel da organização das comunidades para essas reivindicações e sua materialização.

No que diz respeito a fundação da escola Timóteo Ferreira da Silva é relevante que seja enfatizado o grande legado tanto para a escola quanto para Comunidade. Ainda sobre a fundação da escola ela faz alguns destaques importantes tais como a data de fundação e sua atuação após a construção do prédio.

“Eu fui a fundadora da escola, que eu comecei aqui. A escola enquanto estava aqui, tinha um nome, né? Funcionou um ano e pouco como Wilson Mascarenhas. Na época o professor Wilson. Fazia parte lá da administração, não sei, não me lembro bem. E aí o que aconteceu? Quando criou a Timóteo aí o nome de preferência era Timóteo que tinha doado o terreno né? Aí desapareceu o Wilson Mascarenhas

porque também já tinha uma escola, ali atrás do Novo Horizonte... E aí foram vinte e sete, anos de luta e de vitória ali naquela escola. E aí cumpri meu mandato como diz, né? A minha missão, não é nem mandato, minha missão. Eu era servente, eu era merendeira, era professora (...)" (Luiza Mahin, 2022).

É importante ressaltar o toque de nostalgia e prazer por ter cumprido uma "missão" tão importante para sua existência e para a comunidade, e o fato de que ela reside muito próximo a escola, de onde tem a oportunidade de perceber a trajetória da mesma. Nesse sentido destaco a riqueza dessas informações para a escola que tem a felicidade de ter tão próxima a sua fundadora e uma grande liderança nascida no território.

Ressalto ainda que a narrativa de Luiza Mahin nos remete a as características da Educação do Campo, como prática social no que diz respeito aos educadores(as), considerando-os (as) sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (Caldart,2012)

Destaco também a importância de trazer a cena outras vozes sobre a percepção acerca da escola e seus laços com a comunidade:

"Para mim, a escola Timóteo Ferreira da Silva representa um espaço de construção de saber. Porque, em 89, quando eu cheguei aqui como professor. Eu tava ainda na universidade, na metade do meu curso de Letras, na UEFS. De lá para cá, foram/foram muitas formações que eu tive, como professor dessa escola e muito aprendizado de (treinamento) na prática, não só com os alunos, com a comunidade, mas também com os coordenadores e professores e os diretores, que por aqui passaram. E até hoje continuo aqui e vou me aposentar aqui." (Luiza Mahin, 2022).

Zacimba Gaba, membro da comunidade externa, traz também o que representa a Escola para a sua trajetória docente na rede municipal de ensino na Comunidade de Jenipapo:

"Menina, representa, na verdade, a minha história de minha construção profissional. Você imagine o que foi pra mim me ver fora dali, desde que eu entrei no município que eu estou na Timóteo. Então

assim, toda a minha construção inicial Como docente. Por que eu tinha tido outras experiências, tinha trabalhado muito em coordenação pedagógica, supervisão pedagógica com docência, mas com públicos pontuais, situações pontuais. Então assim, minha construção profissional como docente foi na Timóteo. Então, ali eu comecei a engatinhar, ali eu comecei a vivenciar as coisas, ali eu comecei a aprender o que era ser professora, aprender o que era estar numa comunidade. Que você não é só uma simples professora, mas que você participa de toda a história de cada criança, de cada pessoa que ali está, que vai buscar seu filho. Então assim, é um pedaço da minha história da minha formação principalmente (...)" (Zacimba Gaba, 2022).

A importância desse espaço de formação é notória nas narrativas dos seus educadores aos quais denominei "membro externo" por não serem oriundos(as) da Comunidade de Jenipapo, mas estão imersos naquele ambiente na interação com os sujeitos do lugar. Entender a sua relação com a instituição é importante para a efetivação das ações do currículo da escola, a partir do envolvimento, o compromisso e reconhecimento da história local.

Nesse sentido é importante trazer para a discussão a percepção das pessoas do lugar para saber o significado da existência dessa Escola para a vida de cada pessoa e da Comunidade.

"A Escola Timóteo Ferreira da Silva pra mim é um referencial aqui na nossa comunidade. Pois desde a época que a gente veio morar aqui, minha irmã já estudou lá. Então, é a nossa escola, né? Foi ali onde várias pessoas estudaram são policiais, são médicos, tudo que passaram ali pela Timóteo. Tem uma família, que estudou os três irmãos na Timóteo e pra mim e faço parte da comunidade desde criança, né? Moro aqui tive o orgulho de ver três irmãos que estudaram lá e os três se formaram, os três são policiais. Então, isso pra gente da comunidade gente fica muito feliz, né? Isso porque veio de uma escola e assim conseguiu crescer, né? Essa história é um orgulho pra nossa comunidade. São os três irmãos, os três policiais passaram concurso, então é uma felicidade enorme pra gente" (Maria Firmina, 2022).

Em consonância com Maria Firmina, é relevante pontuar o que traz Tereza de Benguela sobre a importância da escola em sua formação e na existência da Comunidade.

“Ah a Escola Timóteo sempre me despertou, estimulou e foi Pró Lurdes. Minha primeira pró foi Dalva, aí quem faleceu depois foi Lurdes. É porque pró Lurdes tinha todas as séries. Uma sala multisseriadas, então era o fundamental que era da alfabetização ao terceiro, até a quarta série. A partir da Escola Timóteo, quando eu era aluna de Lurdes, que eu queria ser professora. Então, a escola Timóteo foi e ainda é importante sim, porque acolheu muita gente, era a única escola aqui da região. Hoje para a facilidade das pessoas que agora tem muitas, tem bem mais, é mais opções. Mas a escola Timóteo é uma das que vem resistindo” (Tereza de Benguela, 2022).

As duas narrativas traduzem a importância da escola na vida dos sujeitos da comunidade, pois além da relação muito próxima com ela já que suas professoras eram oriundas do local, percebe-se o crescimento intelectual das pessoas que por ali passaram.

Atualmente a escola núcleo Timóteo Ferreira da Silva como muito bem considerou Tereza de Benguela, vem “resistindo” sobretudo no que diz respeito a nucleação, pois a unidade da Manoel Adriano Bonfim já não mais faz parte do núcleo por razões que desconheço, e a Tibúrcio Nunes Vitorio, criada nos mesmos moldes da Escola Timóteo, a partir da doação de terra de uma liderança local, Sr. Tibúrcio, está sem funcionar por falta de condições estruturais. Todas essas escolas têm a mesma relevância e valor para a comunidade.

Essa realidade aponta para a comunidade de Jenipapo mais uma pauta na agenda de reivindicações junto ao poder público municipal, a revitalização da Escola Tibúrcio Nunes Vitorio, ou uma outra solução porém a partir da escuta dos sujeitos do lugar.

Sobre a Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva, algo que me chamou atenção de forma especial foi a narrativa de Tereza de Benguela quando ela utiliza o termo “resistência” para se reportar a permanência da escola naquela Comunidade. É fato que a existência dela tem se constituído como um diferencial para a localidade, porém é perceptível a preocupação de que em algum momento essa realidade não seja mais a mesma. Infelizmente uma realidade presente no campo, fechamento de escolas e a migração de estudantes para outras unidades que em muitas vezes estão distantes da sua realidade.

Sobre esse ponto, Tia Ciata ressalta o protagonismo da comunidade na organização e mobilização com vistas a não deixar sucumbir ao esquecimento uma

instituição que tem um extraordinário valor para seus habitantes e para os profissionais da referida escola.

“A opção seria o quê? Ir pro olhos d'água, aqui pra gente já fica distante mesmo tendo transporte escolar. Aí, no caso como aqui só tem até o quinto ano, aí os menino que sair do quinto ano daqui, a maioria vai pra rua, outras vai para Olhos d'água... E a não ser Olhos d'água, por aqui a gente não tem opção. Só São José ou então ir pra rua mesmo. Entendeu? ... Ave Maria! Aquela escola não pode acabar, não... As mães se reuniram, aí, veio a rádio. Aí foi que se mobilizou, foi que aí veio a secretária, né? O pedido que a gente fez foi isso... Mas, assim as mães agora estão mais unida. Aí, a última visita, que a secretária teve ela mandou estar procurando um lugar pra gente ir e dessa vez ela falou que não vai ter reforma...” (Tia Ciata, 2022).

Acredito no poder da organização e mobilização popular para a materialização dos pleitos, que são legítimos, e seguramente, educação é um direito fundamental de todo cidadão. Porém, é sabido que as conquistas sobretudo dos sujeitos do Campo, da comunidades rurais e quilombolas são conquistas forjadas nas lutas e nos movimentos sociais, e certamente essa será mais uma pauta na agenda de luta por direito a inclusão e permanência. Para tanto, se apropriar dos pressupostos legais para referendar a luta seria de grande ganho, e pode-se recorrer às diretrizes em Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo para justificar a necessidade de permanência e com todas as garantias.

4. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA PARA AS ESCOLAS DO QUILOMBO E DO TERRITÓRIO: UMA REIVINDICAÇÃO

É com honra e satisfação
Que eu trago este verso
Sobre saberes educação
Do Quilombo em dialeto

A educação escolar quilombola
Vem trazendo modalidades escolar para educação

Ensinando a obrigatoriedade do Saber afro-brasileiro e africana

Dentre os currículos de sua gestão

Ensinando de criança a ancião

A importância da palavra quilombola

Ensinando valores civilizatório, ético e político

Durante ensinamentos de sua escola

Buscando sempre valorizar

E trazer de forma orientadora a cultura do povo Preto

Mostrando suas vitórias, lutas e conquistas

Buscando mostrar nossos direitos e reconhecimentos

Como forma de exemplos

Trago escolas da comunidade Matinha e Candeal

Que traz ensinamentos fundamentais da história preta

Grandes escolas quilombolas municipais

Mostra sempre seus alunos

Que Preto vai além de cor

Que dia do Preto não é só um dia

Que seu local de origem tem valor

Demonstram a importância

Do nosso querido samba de roda

Que ele não é apenas toque e barulho

Muito menos apenas versos de prosa

E sim trazem traços Negreiros

E ritmos das rodas de batuque e percussão

Mostrando um lado de sua alegria

E momentos que se reuniam em sua religião

Mostram que a bata de feijão
Não era feita apenas por máquinas
E o quanto era importante a reunião dos lavradores
Durante seus trabalhos e quais músicas eram cantadas

A bata é sempre representada
Entre os meses setembro e outubro
Com homens cantando, batendo e pulando
Reúnem mulheres e oriundos

Trazem tradição do bumba meu boi
Reizados, samba de Candieiro
Cursos de capoeira
Recursos para o Povo Preto

É fundamental a importância
Do estudo sobre a comunidade quilombola
Saber sobre sua oriunda de
E o que se tem por trás de sua história

Saber sobre a importância
Da nossa representatividade
Conhecer nossos antepassados
E quem somos de verdade.

(Gisele Lima⁷)

⁷ Gisele Lima, mulher preta quilombola, moradora de Distrito de Matinha, estudante do curso técnico de administração, traz em seus versos uma forma de lutar por seus direitos igualitários. Desde 2019 começou escrever poesias e publica seus versos nas redes sociais @gisele-lima além de se apresentar em vários espaços na cidade a exemplo do Mercado de Artes Popular em Feira de Santana. Texto informado pela autora.

Escolhi abrir este capítulo com a Poesia de Gisele Lima uma Jovem poeta que vem se destacando na escrita das suas vivências quilombolas utilizando a poesia como forma de marcar seu lugar e da sua comunidade no mundo. Um dos aspectos que me chamou atenção ao assisti-la se aprestando no Mercado de Artes Popular, foi justamente o teor politizado das suas produções, aliado ao sentimento de pertença por ser mulher preta e oriunda de Comunidade Quilombola, e para minha felicidade, da Comunidade Quilombola de “Matinha dos Pretos”.

É possível perceber na poesia a importância dos Etnosaberes, dos repertório culturais (Sampaio, 2013), na materialização da Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido buscando voltar o olhar mais específico para as ações educativas da escola Núcleo Timóteo Ferreira da Silva, e trazer as reflexões construídas coletivamente ao longo desse processo investigativo no que diz respeito a materialização da Resolução N. 8, de 20 de novembro de 2013, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica, ambas corroboram para a educação antirracista, assim como o reconhecimento desses povos forjados na luta e na resistência, seus saberes e suas culturas constituindo o grande legado da sociedade brasileira.

Sobre a necessidade desses conhecimentos é importante destacar o que diz o coautor Luiz Gama:

“Pra melhorar o saber da comunidade, pra (fortalecer) a escola, acho que a escola precisa estar sempre repensando o seu papel dentro da comunidade. Então, e ter autonomia também para poder sair de um currículo e é imposto pela Secretaria de Educação. Aqui a nossa busca é com currículo vivo, aquele currículo assim, se a escola é quilombola, então por que não dialogar mais com essa comunidade de quilombola? Por que não trazer mais pessoas da/da Matinha pra fazer um diálogo aqui na/na escola. Se pensar num currículo mais voltado para uma educação quilombola, aqui na escola, então, acho que isso falta na escola. Por mais que a gente tenha trabalhado ainda de forma transversal, mas ainda fica esse débito de sair um pouco dos programas da Secretaria de Educação, que muitas vezes é um programa voltado para um outro público. É mesmo que manda pra cidade é o que manda pra cá. E a gente sai do mais livro didático, construir também um material a partir da realidade do aluno, que tem muito a nos oferecer. Por não estar buscando esse currículo mais próximo do aluno e vivesse a mais de perto essa realidade dele. A gente acaba perdendo muito os saberes que eles têm guardados e que eles têm que eles acaba não sabendo o que eles têm” (Luiz Gama, 2022).

A partir da reflexão acima, é possível perceber a necessidade ainda de ações mais efetivas para a materialização de um currículo vivo e vivido por todos(as) os envolvidos(as), porém é perceptível para além da necessidade de um investimento maior no campo do conhecimento, o reconhecimento da riqueza dos etnosaberes existente na comunidade, sob o risco da perda desse cabedal cultural.

Sobre esse ponto é interessante ter outras percepções a fim de construir uma linha de pensamento que reverbere em ações e compromisso na construção de um novo paradigma de educação a partir do diálogos de saberes.

“Eu ainda sinto falta da aplicação dessa da lei, principalmente, na questão do livro didático, né? Essas duas últimas semanas nós fizemos a escolha, né? Do livro didático que será aplicado em dois mil e vinte e três. E a gente não percebe no livro, mesmo no livro de história, de artes e de linguagem, a gente não percebe o tratar da lei, nos livros. E na rotina da escola eu acho que é trabalhado muito de forma isolada. É mais trabalhado em novembro, na semana da consciência negra ou no projeto, né? O projeto pra comparar um projeto de leitura e a gente colocou autores que trate, da questão Afrodescendentes ou que trate da/dá temática. Mas, eu acho que ainda tem como a gente trabalhar de forma mais integrada e incorporar mesmo no nosso currículo” (Dandara, 2022).

A fala de Dandara corrobora com a apreciação de Luiz Gama no que diz respeito a necessidade de formação mais aprofundada, ainda que não esteja disposta tais ações nos livros didáticos há possibilidade de construção de materiais de apoio pedagógico a partir de uma “pedagogia quilombola” (Santos, 2019) e seus etnosaberes.

Um ponto crucial nesse diálogo de saberes é perceber a reivindicação do que se faz necessário para existência, tanto da instituição escolar e seus conhecimentos, quanto os da comunidade do entorno. Buscando referendar essa afirmação trago a fala de liderança da comunidade.

“E assim é o meu sonho! Além de eu agora ser funcionária da escola, como eu já estudei na escola. Entendeu? E sou da comunidade, eu tenho um sonho muito grande de eu ver aquela escola, eu peço todo dia. Enquanto muitos desacreditam, né? Mas eu acredito que a gente vai conseguir, que aquela escola vai construir outra e vai ser uma escola de um exemplo de escola aqui pra comunidade. Se aquela

escola não pode acabar, porque a única coisa que a gente tem aqui na comunidade” (Tia Ciata, 2022).

A narrativa de Tia Ciata denota a emoção que traz ao tratar da importância da instituição tanto para sua vida quanto para a comunidade. Algo que vai além da existência de uma edificação, mas de todo significado que tem para a comunidade. Outro aspecto a ser analisado é o engajamento na luta por melhoria da edificação a fim de oferecer condições mais dignas para os estudantes e toda comunidade. Nesse sentido, nos reportamos a luta dos homens e mulheres do campo por direitos conquistados sempre forjada na luta.

Ainda sobre a materialização da modalidade Educação Escolar Quilombola, há de se observar o currículo que incorporará conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com os conhecimentos escolares (Brasil, 2013, p.462). Esse de fato se constitui um grande desafio, pois vai além da relação cordial e respeitosa entre escola e comunidade. É trazer para o chão da escola os saberes da comunidade (Jenipapo I e II), com vista ao diálogo com os conhecimentos da escola, garantido aos seus estudantes o direito a sua historicidade, respeito, valorização e reconhecimento ao legado ancestral do povo negro, contemplando suas especificidades como constituinte da garantia de direito à igualdade social (Ibid., p.462).

Com vistas a materialização da Educação Escolar Quilombola, é preciso pontuar a construção da Proposta curricular de Feira de Santana que traz vários cadernos orientadores para efetivação da política curricular da secretaria de Municipal de Educação, em todas as áreas do conhecimento. No que diz respeito ao caderno de Educação Escolar Quilombola, o destaque é para existência e reconhecimento de comunidades tradicionais quilombolas, existentes no Território de Identidade Portal do Sertão.

Sobre a construção desse caderno, além do reconhecimento da existência de comunidade remanescente de quilombo como define o Decreto 4887/2003 no art.2º, foi realizado também um mapeamento nas escolas da rede, e das 206 unidades existentes, 26 escolas são identificadas como Escolas Quilombolas, escolas em

territórios quilombolas, escolas que atendem alunos oriundos de comunidades quilombolas e/ou escolas em comunidades com características de Quilombo.⁸

Voltando um pouco mais para o diálogo com as(os) coautores da pesquisa, é importante continuar destacando suas percepções sobre o tema em questão, nesse caso a materialização de Educação Escolar Quilombola, na escola a partir da necessidade e da reivindicação dos sujeitos. Nesse sentido é importante destacar o que traz Aimoré:

“(...) Com certeza, acho que ajuda porque até quando a gente vai pra uma formação a gente fica pensando tanto que esses pontos eles marcam a gente marca a nossa história. Eu não vivi no campo, é eu nasci na cidade, estudei na cidade... mas eu me identifico muito com o campo, eu gosto muito. Então, assim, é um conhecimento é bem extenso pra gente, né? E eu acho que sim de, é, com certeza pra eles estar valorizando o espaço que eles moram, que eles vivem, né? A escola do campo. Que precisa ser valorizada porque a gente fala assim "Ah! vai estudar pra ir embora, pra sair do campo e ir pra cidade, mas nada impede de estudar e continuar e trabalhando na região. Eu espero que a gente forme lá as crianças, pra que elas valorizem e queiram ficar e trabalhar porque eu vejo assim, a região dele do espaço Quilombola, do conhecimento que ele tem é rico, então assim se contamina de forma do bem. Não é da forma pejorativa. A gente traz vontade e sede de conhecer mais coisa” (Aimoré, 2022).

A reflexão de Aimoré se constitui algo importante para a materialização da Educação Escolar Quilombola, de forma mais efetiva no currículo escolar, visto que ela como liderança da comunidade escolar tem entendimento da necessidade dessa materialização. Tal atitude aponta para um compromisso com a questão, o que de fato se constitui um ganho para os(as) envolvidos(as).

De acordo com o exposto, apesar do desafio, há de se pontuar que a proposta em materializar o currículo a partir do diálogo de saberes entre comunidade e escola, com vistas também ao fortalecimento desses vínculos, acredita-se que ocorrerá com satisfação dadas as especificidades que ambas possuem, a riqueza de saberes e uma relação que já existe, só precisa ser potencializada, e por protagonizarem uma construção na qual todos e todas serão contemplados: comunidade, estudantes e escola.

⁸ Dados levantados a partir do mapeamento realizado pela Coordenação de Educação Escolar Quilombola SEDUC/GCEEF, com base em visitas de campo e dados do Censo Escolar.

Um dos aspectos que vale destaque na proposta curricular, é o a participação das lideranças quilombolas, dado o seu papel fundamental para efetivação de uma política da educação diferenciada que considere as práticas socioculturais, políticas e econômicas.

4.1 As Relações Étnico-Raciais na escola do Campo e do Quilombo

“(...) Sou pele escura sim de Áfricas que eu nunca vi, sou negreiro como os meus ancestrais...”

(Gilsam)

Em minha trajetória enquanto coordenadora pedagógica da Escola Núcleo Timóteo Ferreira da Silva, pude presenciar em alguns momentos as tensas relações entre os(as) estudantes no que diz respeito às questões raciais, mesmo sendo entre sujeitos de cor preta pois o quantitativo de meninas e meninos negros eram grande maioria. Além da questão que envolvia a cor, era perceptível também a resistência em admitir a origem campestre, além de desdenhar do(a) colega pelo mesmo motivo.

Isso era algo que me inquietava ao passo que indicava a urgência de desenvolver um trabalho na perspectiva da positividade e valorização da origem africana e afrobrasileira que habita o campo e o quilombo.

No bojo dessas inquietações e do primeiro impacto que tive ao me deparar com o milharal quando fui me apresentar a escola, é que nasceu o “Projeto Colheita: semear a terra pra colher conhecimentos”, que teve a finalidade de enaltecer a pujança dos saberes da comunidade a partir da agricultura local, e para tanto foi preciso, o envolvimento de toda a comunidade na revelação dos seus etnosaberes, para a materialização das ações do projeto.

O “Projeto Africamos: cantos, contos, identidade e pertença” também foi trabalhado visando fortalecer e despertar nos(as) estudantes o sentimento de pertença pelas suas raízes negras, campestres e quilombolas além de instigar a conhecer mais sobre o legado ancestral que é parte importante na construção da nossa sociedade.

A partir da positivação da cultura africana e afro-brasileira em conformidade com a lei 10.639/03, esses projetos tiveram boas repercussões, porém necessidade de aprofundamento e melhoramento constante a fim de fazer parte de forma oficial, do currículo escolar através do PPP. Nesse sentido, é necessário trazer as vozes do lugar para entender as percepções dos educandos(as) acerca da temática.

Nesse sentido, a Professora Kaimbé, traz a importância do desenvolvimento de ações com esse fim e de que forma tem buscado realizar:

” (...) E assim, a gente está sempre buscando fazer trabalho voltado com as histórias, valorizando, sabe, essa questão da cultura que o negro, ele tem valor na sociedade, que não é assim... E independente de raça, de cor, todo mundo tem seus direitos adquiridos. Para que eles venham ter a mente amadurecida e a escola tem buscado mostrar. Fazendo palestras trabalho, voltado para essa cultura, desfiles valorizando essa beleza negra, né? que é muito...Então, olhar a partir dessa perspectiva é muito importante, porque aí fica parecendo que foram lá outras pessoas que lutaram pela independência e nem negros e nem indígenas não tiveram participação. E a participação dele foi super importante, de negros, indígenas e mulheres do campo e da cidade” (Kaimbé, 2022).

Outra fala que é importante destacar, corrobora:

“A gente trabalhar de forma transversal e através de projetos. E falo transversal porque os livros sempre trazem. Então, a gente faz a gente aproveita com o conhecimento que a gente tem mais ampliado, a gente faz um trabalho mais reflexivo a partir do que o livro apresenta, questionando alguns pontos que o livro que os trazem, que aparecem no livro. Mas, também fazendo projetos como por exemplo o projeto nós desenvolvemos aqui na escola, né? Que o “Africanos” (Luiz Gama, 2022).

E Dandara em sua narrativa assevera que:

“(…) Porque assim, eu tenho uma turma de quinto ano, na sua maioria, alunos negros da pele preta e esses alunos quanto eles se acham bonitos e bonitas se valorizam. Então, assim esse é um trabalho do quinto ano não, é um trabalho que eles começaram lá na educação infantil, né? Porque a escola já trabalhando com essa valorização, de identidade. Então, se já existe esse trabalho, eu acredito que seja diferente se a gente chegar na turma de quinto ano numa escola que não é trabalhada essas questões “(Dandara, 2022).

As três narrativas acima explicitam que desenvolvem ações educativas com vistas a valorização do legado africano e afrobrasileiro, sem perder de vista a questão quilombola e do campo que onde estão esses sujeitos com sua complexidade e singularidades porém com uma riqueza de saberes.

É preciso ter a compreensão de que os desdobramentos do racismo perpassam por todas as instâncias sociais incidindo diretamente sobre a vida de negros e negras, pois são colocados em espaços subalternos e pormenorizados, que culminam no desfavorecimento econômico, além de dificultar as relações sociais. A partir do quesito da cor/raça como elemento de inferiorização. É justamente no bojo dessa inferiorização que vão se constituindo os(as) estudantes justificando assim os tensionamentos nas relações cotidianas dentro e fora da escola.

O relato da Professora Dandara, aponta para uma questão positiva que é a mudança de atitude dos(as) estudantes ao se apropriarem do conhecimento acerca da sua origem e começarem a ter uma postura de altivez e orgulho por pertencerem a um grupo étnico diferenciado, por serem de origem campesina e quilombola.

É interessante pontuar que as relações étnico-raciais estão interseccionadas entre essas três instâncias sociais mas precisa ser reivindicada. Em alguns momentos percebi a tentativa de esvaziamento da discussão racial no debate da Educação do Campo, nesse sentido é necessário questionar e refletir, quem são os sujeitos que habitam o campo? Os negros, indígenas, quilombolas ribeirinhos, entre outros.

Apesar de perceber a partir das narrativas das professoras(es), que há reconhecimento da necessidade em materializar uma educação pautada nos princípios da Lei 10.645/2003, que institui a obrigatoriedade das culturas Africanas e Indígenas nos currículos das instituições escolares, nota-se também a necessidade de aprofundamento e sistematização da mesma. Corroborando com o exposto, a professora Dandara acrescenta:

“Assim, Eu ainda sinto falta da aplicação dessa lei, principalmente, na questão do livro didático, essas duas últimas semanas nós fizemos a escolha, do livro didático que será aplicado em dois mil e vinte e três. E a gente não percebe no livro, mesmo no livro de história, de artes, e de linguagem. A gente não percebe o tratar da lei nos livros. E na rotina da escola eu acho que é trabalhado muito de forma isolada, é mais

trabalhado em novembro, na semana da consciência negra ou no projeto. O projeto de leitura e a gente colocou pra tratar, Autores que trate, da questão autores Afrodescendentes ou que trate da temática. Mas, eu acho que ainda tem como a gente trabalhar, de forma mais integrada e incorporar mesmo no nosso currículo” (Dandara, 2022).

Essa tomada de consciência de que ainda é preciso trabalhar de forma mais aprofundada, da omissão do tema nos livros didáticos, bem como a implementação no currículo, para que não fique apenas sendo desenvolvida ações pontuais em momentos pontuais, é muito positivo pois move para uma retomada de postura em prol de um trabalho mais consistente, e nesse sentido há de se pontuar positivamente as ações afirmativas, principalmente no que se refere às Leis 10.639/03 alterada em 2008 pela lei 11.645, que contempla além do Ensino de Cultura Africana e Afro-brasileira, a Cultura Indígena.

Outras conquistas como a Educação do Campo para os sujeitos do campo e como a modalidade em Educação Escolar Quilombola, que visa promover uma educação que atenda as especificidades do povo quilombola, são marcos importantes na luta para a erradicação do racismo, do preconceito e de todas as formas de discriminação étnico-racial e isso deve se constituir como tarefa de todos e todas (Silva, 2015), sobretudo, em diálogo permanente com a comunidade levando em consideração seus etnosaberes.

4.2 Educação escolar quilombola na escola Timóteo Ferreira da Silva: uma escola no território quilombola

Como o já dito, a Extensão em Educação escolar Quilombola, foi ofertado à rede municipal de ensino de Feira de Santana, para as escolas Quilombolas e/ou que estão no território ou recebam estudantes quilombolas, isso no ano de 2015, em uma única edição. É importante ressaltar o impacto nas ações educativas da escola a partir da formação. A partir da Extensão algumas ações a saber os projetos “Colheita e Africamos” já se constitui um primeiro passo para adentrar a temática quilombola na escola.

Aos poucos essa discussão passa a fazer parte dos momentos formativos da escola, sendo trazidos a partir de um olhar proativo e positivo para que os

envolvidos(as) não o refutasse como algo ruim. Lembro-me que uma das atividades desenvolvidas com os estudantes foi a exibição do documentário “Cantos da Matinha”, e foi emocionante ver a emoção e surpresa dos(as) estudantes ao perceberem sua parentela participando do filme. Antes, porém, o referido documentário foi exibido para os professores(as) para que além de conhecer o conteúdo, percebessem também os pontos de aproximação e distanciamentos das suas vivências. Essa foi uma das atividades desenvolvidas com a intenção de tornar mais consistente a discussão acerca da Educação Escolar Quilombola, na Escola Núcleo Timóteo Ferreira da Silva, já que ela está situada em território de quilombo, recebe alunos desses territórios, além de possuir características próprias de Comunidades quilombolas.

Entre tantas as questões que devem ser pontuadas ao praticar uma educação diferenciada que considere as especificidades das comunidades quilombolas, chamou-me atenção os laços de parentela, a sensação que se tem é de tratar-se de uma grande família, era algo perceptível entre os(as) estudantes e familiares quando precisavam ir à escola e sempre havia algum cumprimento como a “benção minha tia ou minha avó”. Esse é um aspecto a ser observado dentro dos princípios da Educação Escolar quilombola.

Outro aspecto relevante foi o momento de escuta a comunidade isso no bojo da tentativa de ir paulatinamente dialogando mais de perto com a comunidade como está posto nos princípios da Educação Escolar Quilombola, nos quais destaco a percepção da professora Dandara nessa ação:

“Porque a gente tem os momentos também, principalmente em dois mil e dezessete e dezoito, teve um momento de escuta da comunidade foi o momento mais marcante desse período que eu estou lá desde dois mil e quinze de ouvir também não só os alunos, mas ouvir os pais, ouvir pessoas que não fazem parte, os membros, Direto da escola, mas trazer pra dentro da escola, pra tá ouvindo o dia a dia o relato, desse estudante, como é essa vida desse estudante fora da escola pra gente também entender por que as vezes aquele aluno tem aquele comportamento. Eu acho que a gente tem como a gente explorar ainda mais, essa troca de conhecimento, essa troca de saberes, que eles trazem muita coisa que pode sim ajudar, na formação dos nossos estudantes e na nossa própria formação também” (“Dandara”, 2022).

Reitero o valor das narrativas e, sobretudo, do envolvimento para com as ações que visem a construção de uma educação diferenciada como objetivo de materializar a Educação Escolar Quilombola no seio da escola levando em consideração os etnosaberes da comunidade. Vale salientar que nesse sentido há um envolvimento dos(as) profissionais da escola, professores(as), gestores(as), e funcionários(as), porém há de se pontuar três questões que considero relevantes.

A primeira é a informação no Censo Escolar de que a escola é quilombola por todos os aspectos aqui levantados; a disponibilização da Proposta Curricular de Feira de Santana com atenção especial para os cadernos de Educação para as Relações étnico- raciais, Educação do Campo e Educação Escolar quilombola; e a ampliação da formação continuada para todos os profissionais da escola. Creio que esses pontos levantados seriam importantes para a realização de um trabalho mais consistente, pois haveria um alinhamento de conhecimento e ações.

4.3 Primeiro Encontro Formativo de Diálogo de Saberes: a proposta

Após realizar a Pesquisa, fiquei a refletir de que forma faria a proposta à Escola e a comunidade de realizar o Primeiro Encontro Formativo de Diálogos de Saberes, a partir das Vozes do Lugar, levando em consideração que o Programa oferece mestrado profissional, no qual é preciso apresentar um produto. Que seja, portanto, um produto pensado junto com a comunidade escolar e local, assim foi pensado.

A minha reflexão é justamente na busca de uma estratégia que fosse convidativa, acolhedora e positiva, na qual todos(as) os(as) participantes coautores desse estudo se sentissem seduzidos(as) a continuar nessa travessia epistemológica, de tantas descobertas e aprendizados, para mais uma ação que poderá ser a primeira de muitas, com vistas ao fortalecimento da relação escola-comunidade na materialização da Educação Escolar Quilombola.

Após muito refletir, surgiu-me a ideia de escrever uma carta aos(às) participantes desse estudo, que também fosse extensivo às demais pessoas sobretudo as da comunidade, trazendo um pouco o que foi esse percurso investigativo, a minha percepção ante a tudo que foi construído coletivamente e, por fim, a propositura para a realização desse I Encontro de Diálogo de Saberes, bem

como a descrição de como deve ser o mesmo. Levando em consideração que toda comunicação pressupõe uma resposta, deixo em aberto ao diálogo para mais construções, afinal o trabalho é coletivo.

A carta estará disponível nos anexos desse trabalho com o desejo de que as relações étnico-raciais na comunidade de Jenipapo e a partir da Escola Municipal Timóteo Ferreira da Silva possam ser fortalecidas num processo que é contínuo e duradouro.

5. CONCLUINDO SEM FINALIZAR



Fonte: foto da autora, 2022. O milharal.

Chegando a essa etapa do processo investigativo, trago a foto da plantação de milho da Comunidade de Jenipapo, do ano vigente, como forma de trazer a memória a imagem inicial e a emoção que senti ao me deparar com o milharal pujante que praticamente cobria a escola. O milharal não é o mesmo daquele em minha memória,

pois acredito que as condições climáticas e do solo não favoreceram um cultivo na mesma dimensão, porém não menos importante.

No que se refere à emoção de ter chegado a esse momento também não é a mesma, porém é muito intensa. Devo dizer que a emoção não diz respeito a uma finalização, mas sim a conclusão inconclusa de um estudo que fiz descobertas, apontou-me caminhos e deixou indagações, dados e elementos para um aprofundamento futuro.

Nesse percurso me propus a analisar como a escola dialoga com os saberes produzidos pela comunidade em que está inserida e como são articulados esses saberes, com os conhecimentos científicos. Para isso fiz muitas escolhas desde os autores e autoras que dariam sustentação teórica a esse estudo até os caminhos metodológicos que deveria percorrer, esse com certeza o mais trabalhoso e em alguns momentos angustiante, até mesmo por conta da pandemia que mudou toda a possibilidade de um trabalho de imersão no ambiente investigativo.

Nessa nova configuração foi necessário mudar também os(as) autores(as) da pesquisa que também seriam os(as) estudantes, além de tudo isso outros entraves foram somando-se o que ocasionou um certo atraso no andamento da pesquisa. É necessário ressaltar que mesmo em meio aos percalços, está em contato com os(as) sujeitos levantando os dados foi muito prazeroso.

Os dados obtidos apontaram para uma riqueza que não tinha dimensão mesmo conhecendo a comunidade, ouvir suas vozes leva a uma outra dimensão. Isso diz respeito tanto aos(as) participantes da Comunidade de Jenipapo, quanto aos(as) participantes da escola.

Ao escolher um caminho metodológico que desse o contorno dessa pesquisa optei pela metodologia de trabalho do diálogo de saberes que é uma metodologia ainda recente no meio científico, porém, dá conta desse estudo por apresentar uma proposta de construção de método de trabalho na educação do campo bastante desafiador, e por tratar-se de algo ainda pouco trabalhado ou explorado.

No que diz respeito ao diálogo de saberes entre escola e comunidade, a investigação revelou que passos importantes já têm sido trilhados na tentativa de materializar um currículo diferenciado, contemplando os saberes da comunidade levando em consideração os princípios da Educação Escolar Quilombola, pois a

referida escola está situada em um território quilombola. A execução dos projetos “Africamos” e “Colheita”, bem como a discussão da temática nas reuniões pedagógicas foram /são atividades desenvolvidas na escola que diz muito dessa materialização.

Um destaque interessante que motivou a comunidade a partir dos caminhos da pesquisa e que já se apresenta como contribuição da mesma foi a realização do Encontro da Pastoral Afro da comunidade de Matinha dos Pretos, que aconteceu no dia 29 de novembro na comunidade, a partir do diálogo entre escola e igreja quilombola da comunidade, que está discutindo as temáticas e questões ligadas às relações étnico-raciais. A comunidade tem uma forte relação com as pastorais e através das mesmas tem se organizado de forma consciente e progressistas frente as discussões afrorreferenciadas.

Nessa mesma perspectiva, a partir das vozes do lugar, percebi a riqueza cultural da comunidade ao que denominei etnosaberes, bem como são construídas as Relações Étnico- Raciais, as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo. O que foi marcante e considero como positivo é o reconhecimento para a valorização e a reconstrução de uma história que foi estereotipada e por vezes negada, além do protagonismo cultural da comunidade.

Dessa forma, por hora deixo como propositura a realização do “I Encontro de Diálogo de Saberes: As vozes do lugar”, com a finalidade de contribuir efetivamente com uma educação contextualizada que considere as práticas socioculturais, políticas e econômicas da Comunidade de Jenipapo no Distrito de Matinha em Feira de Santana.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, I. J. A Lei 10.639/03 no contexto da Cidade de Sinop/MT: algumas considerações. (p.198). In: JODAS, J.; VIEIRA, P. A. dos S.; MEDEIROS, P. M. **Uma década da Lei 10.639/03**. Jundiá: Paco Editorial, (p.304), 2015.

ALVES, R. de C. D. P., NASCIMENTO, C. O. C. do. (org.). **Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis**. São Paulo- Pólen, 2017.

ARROYO, M. G. **Formação de educadores do Campo**. Mimeo, Brasília – DF. 2001.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AULETE, C. **Dicionário online**. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/corredor>. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Câmara Nacional de Educação, Brasília – DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Brasília – DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTO, GAUDDÊNCIO, P. A. de. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf> Acesso em: 04 de abril de 2021.

CARDOSO, F. **Memória e Luta Política do Movimento Negro no Brasil**. Libertas: R. Fac. Serv. Soc., Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 73 - 94, jan./jun., 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Not/Downloads/18256-Texto%20do%20artigo-76364-2-10-20160503.pdf> Acesso em 20 de março de 2021.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2018.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DAMASCENO, K. T. **Mal ou bem procedidas: transgressões de regras sociais e jurídicas em Feira de Santana, Bahia, 1890-1920.** Salvador, EDUFBA, 2022.

DEALDINA, S. dos S.(organizadora), **Mulheres Quilombolas: territórios de existência negra femininas.** São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaira, 2020.

FERNANDES, B. M. **Território Camponês,** Dicionário de Educação do Campo. (p.744) São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FONSECA, C. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 10, p. 58-78, 1999.

GOMES, F. dos S., **Mocambos e Quilombos.** Uma História do Campesinato Negro no Brasil, São Paulo: Claroenigma, 2015.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** (p.83), Racismo e antirracismo na educação, repensando nossa escola. Eliane Cavaleiro, (org.), São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUHUR, D. M. P., SILVA, I. M. de S. **Contribuições do Diálogo de Saberes à Educação Profissional em Agroecologia no MST.** Universidade Estadual de Maringá. (artigo). Maringá, PR, 2010.

LIMA, M. N. M. de. **Relações Étnico-Raciais na escola: o papel das linguagens.** Salvador: EDUNEB, 2015.

_____. **Chrysallis, Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2002.

OLIVEIRA, B. M. CASTILHO, S. D. de. **Etnosaberes e os debates produzidos nos Artigos Científicos: entre perspectivas e possibilidades.** PPGE/MT. Gt 3: Educação e Diversidades Culturais. 2021.

PEREIRA, V. C. DE PAULA, A. P. **Diálogo de Saberes como concepção na construção do conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo.** 2022.

SAMPAIO, M. C. de J. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos - BA: diálogos com a Lei 10.639/03-** Feira de Santana. 2013.

SANTOS, A.P. dos. **Pedagogia quilombola como possibilidade de transgressão curricular.** Porto Seguro, 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf\(=pt](http://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf(=pt). Acesso em 17 nov. 2021.

SANTOS, R. V.; BORTOLONI, M. C.; MAIO, M. C. **Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil.** Rio de Janeiro, Fiocruz, 2010. 314 p.

SENNA, R. de S. Feira de encantos: uma panorâmica da presença afro-brasileira em Feira de Santana: construções simbólicas e ressignificações. Feira de Santana: UEFS Editora, 2014.

SIMAS, A. Caderno de Domingo do Jornal Feira hoje o artigo "Lucas da Feira: 127 depois do enforcamento" Texto do advogado, professor, jornalista e historiador Helder Alencar. Disponível em: <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/noticias.asp?idn=14154>

SOUZA, E. B de. **Terra, território quilombo: à luz do povoado de Matinha dos Pretos (BA).** Salvador. 2010.

SOUZA, R. dos S. **Memória e História Quilombola experiência negra em Matinha dos Pretos e Candeal (Feira de Santana/BA).** Cachoeira, 2016.

ÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E.P.U., 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- A CARTA:

Feira de Santana, 22 de dezembro de 2022

Companheiras e Companheiros de travessia,

Saudações Quilombolas!

É com muita alegria que hoje lhes escrevo para relatar a minha percepção acerca de todo processo investigativo dessa pesquisa, e com mais alegria ainda por ter tido cada uma/um de vocês como companheira companheiro de caminhada, sendo coautoras (es) nessa construção coletiva.

Reconheço que o trabalho foi árduo, por vezes cansativo, e até angustiante por conta de processos complexos, porém foi reconfortante saber que não estava sozinha. Vocês estiveram sempre comigo, na audição na orientação nas informações, enfim em todo o percurso. Essa pesquisa foi construída por todas as mãos.

Quero ressaltar também minha companheiras e companheiros, que outros (as) tantos se somaram a esta caminhada, e ai refiro-me aos (as) autores (as) que busquei para apoiar a escrita dessa pesquisa.

Confesso a vocês que apesar de muito trabalhoso um dos momentos mais prazerosos nesse percurso foi analisar a fala de cada um/uma de vocês, fazendo o diálogo com os autores a partir do método de trabalho “Diálogo de Saberes”.

A riqueza revelada a cada audição a cada transcrição me deu a certeza de que são cientista orgânicos, verdadeiros mestres e mestras na arte de produzir etnosaberes, a partir de um legado ancestral.

Sabe, companheiros e companheiras em muitos momentos foi muito difícil fazer escolhas pois todas as falas foram/ são muito potentes e significativas, temos ai material para um estudo bem mais aprofundado futuramente.

Se vocês me permitem gostaria de fazer um registro especial a Professora fundadora da Escola Núcleo Timóteo Ferreira da Silva, por tanta potência serenidade e sabedoria. Creio que seja um privilégio para nós ter em nosso convívio alguém tão

importante, uma verdadeira mestra. Um dos princípios da Educação Escolar Quilombola é justamente reconhecer e respeitar as histórias dos quilombos dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens adultos, e idosos, aprendem e se educam. Então é esse movimento que estamos fazendo aqui.

Diante de tanta riqueza construída, e sabendo que o Programa o qual faço parte é Mestrado Profissional, ou seja além do texto dissertativo, é preciso construir um Produto educacional, o que a meu ver é uma justa devolutiva para Comunidade. E ainda que assim não fosse minha implicação com a escola e com a comunidade é grande que certamente estaria com vocês fortalecendo o movimento.

Nesse sentido quero propor e convidá-los, convida-las a seguirmos juntos juntas nessa nova empreitada, levando em consideração tudo que foi construído até aqui no que diz respeito a Educação Escolar Quilombola, a lei 10.638/03 e as Relações Étnico-raciais e Educação de Campo. Tudo isso a partir da luta dos movimentos organizados para a garantia de direitos, algo que esteve muito presente nas narrativas de cada um/uma de vocês.

Dito isso, quero propor que realizemos no ano vigente (2023) até o primeiro semestre o **“I Encontro Formativo de Diálogo de Saberes da Comunidade de Jenipapo: as vozes do lugar”**, na Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva juntamente com a Comunidade de Jenipapo, sobretudo, as lideranças, com a finalidade de trazer o Diálogo de Saberes para o fortalecimento e construção de uma educação diferenciada levando em consideração as complexidades e especificidades da comunidade a saber seus etnosaberes.

Além das lideranças e mestres das comunidades vizinhas, Universidades, grupos culturais, sindicatos rurais, secretaria de Educação e Núcleo de Diversidade e Inclusão e representações do movimento negro e quilombola, pastoral afro da Comunidade de Matinha, entre outras autoridades, em um chamamentos para esse diálogo de saberes.

Proponho a todas e todos ainda, que o encontro seja construindo coletivamente onde cada participante contribuísse com o que fosse possível para a efetivação do mesmo.

A princípio seria construído uma comissão para coordenar as ações sem, contudo, deixar de envolver os demais. Para uma primeira experiência um (01) dia

seria suficiente com um formato presencial, com uma programação que contemple as propostas de um dia, como poderá ser observado na proposta a seguir.

As propostas construídas nos grupos de trabalhos serão entregues a gestão para fazerem parte do currículo escolar a partir do PPP.

Nesse encontro ainda seria também um momento expositivo, as pessoas da comunidade que produzam algo trariam seus produtos e serviços para vendas e exposição.

A gestão da escola será anfitriã portanto fará as honras da casa na abertura, no encerramento e em todo momento que se fizer necessário.

Por fim, companheiros e companheiras, quero agradecer a excelente parceria e dizer que juntos somos mais fortes e que essa ação com certeza terá desdobramentos positivos sobretudo no que diz respeito a reafirmação da escola enquanto espaço de resistência e que tem uma história construída com a comunidade e pela comunidade.

Me despeço esperançosa de que tenhamos muito sucesso nessa e nas ações futuras e como é uma comunicação, aguardo devolutiva no intuito de fortalecer ainda mais essa construção.

Continuemos nos aquilombando!

Abraços,

Hely dos Santos Pedreira

“...Mas se um dia os filhos da África espalhados no mundo resolverem se unir faremos paraíso.” (Gilsam)

APÊNDICE 2- A PROPOSTA:



I ENCONTRO FORMATIVO DE DIÁLOGO DE SABERES DA COMUNIDADE DE JENIPAPO: AS VOZES DO LUGAR

**Local: Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva, comunidade de
Jenipapo, Matinha dos Pretos.**

**Estão convidadas a comunidade escolar e externa, bem como
representações da sociedade civil organizada.**

**COMO FRUTO DA PESQUISA DE MESTRADO DE
HELY DOS SANTOS PEDREIRA**

**Feira de Santana- BA
2023**



I ENCONTRO FORMATIVO DE DIÁLOGO DE SABERES DA COMUNIDADE DE JENIPAPO: AS VOZES DO LUGAR

Hely dos Santos Pedreira

JUSTIFICATIVA

A presente proposta é parte integrante do processo investigativo que teve como objetivo refletir como se articula o diálogo de saberes entre os conhecimentos científicos da escola e os etnosaberes comunidade de Jenipapo, na materialização dos princípios da Educação Escolar Quilombola.

A pesquisa revelou a partir das vozes do lugar que há algumas ações pontuais que acontecem nessa perspectiva e fomentam o diálogo escola- comunidade, como a execução de projeto, e alguns momentos formativos, que já insinuam como os primeiros passos para a busca dessa materialização em uma escola situada em uma comunidade do território quilombola e recebe estudantes desse território, porém, há necessidade de um investimento maior para a materialização de fato.

Considerando que o Mestrado é profissional, e que propõe a construção de um produto, senti além do cumprimento do programa, o desejo pessoal de contribuir na materialização dos princípios em Educação escolar Quilombola na Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva, em função do meu envolvimento tanto com a escola quanto com a Comunidade e seus potenciais.

Para tanto, apresento a proposta de realização do I Encontro formativo de Diálogo de Saberes, tendo como objetivo a devolução do que foi pesquisado, bem como o fortalecimento da relação escola e comunidade, visando construir de forma conjunta e dialogada um currículo que contemple os etnosaberes da comunidade de Jenipapo, como ficou evidenciado na pesquisa.

A proposta evidenciará o potencial dos etnosaberes da comunidade de Jenipapo a partir das suas vozes, e de lideranças, mestres, e agentes de outras comunidades que já estão com essa discussão mais avançada, além de

universidades, sindicatos rurais, grupos culturais, lideranças dos movimentos sociais, entre outros, para que, a partir da troca de saberes contribuam nessa construção.

Nesse sentido, apresento a seguir a proposta propriamente dita com toda a programação, salientando que a mesma está aberta a sugestões no sentido torná-la mais potente e eficaz.

OBJETIVO:

- Refletir a partir das narrativas dos/as envolvidos/as no encontro, a riqueza dos etnosaberes da comunidade de Jenipapo, afim de contribuir na construção do currículo que materialize os princípios da Educação Escolar Quilombola na Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva.

ESTRATÉGIAS:

Para a realização do I Encontro Formativo de Diálogo de Saberes da comunidade de Jenipapo na Escola Núcleo Municipal Timóteo Ferreira da Silva: as vozes do lugar será preciso criar estratégias para sua materialização, nesse sentido segue abaixo as estratégias:

- Criação de uma comissão composta por seis (6) participantes da comunidade para organização do Encontro, sendo três (3) membros da Escola e três(3) membros da Comunidade;
- Definir coletivamente as atribuições dos membros da comissão de acordo com as áreas de execução, a saber:

- 1. Comunicação:** Elaborar e enviar a comunicação as instituições e representações participantes. Essa comissão será responsável pelos folders, banners, cartazes, data-show, enfim, todo material e estrutura que favoreça a comunicação.
- 2. Articulação:** Fazer o contato inicial com os (as) convidados (as) instituições, lideranças quilombolas, do campo e da cidade através de representações, produtores(as) da localidade, grupos culturais, além de fazer o levantamento e organização de tudo que for preciso para a materialização do encontro.

- 3. Alimentação:** Responsabilizar-se pela alimentação do evento, cardápio que deverá ser composta por itens da culinária e produção local, prevalecendo a alimentação da agricultura familiar e economia solidária.
- 4. Realização:** Construir e realizar a atividade de forma coletiva, sendo a programação elaborada uma proposta passível de mudanças e ajustes a partir das sugestões dos (as) participantes.
- 5. Avaliação:** Elaborar a avaliação e relatoria do Encontro.

Vale salientar que a comissão é livre para agregar colaboradores (as) no sentido de otimizar e viabilizar as ações. Para esse encontro, a proposição inicial é que seja presencial, porém observando e cumprindo os protocolos sanitários por conta da Covid- 19 e suas variantes. A proposta é que o encontro seja realizado no primeiro semestre de 2023, e espera-se que o cenário de pandemia já esteja controlada com o avanço da vacinação, sobretudo, por parte de quem ainda não completou o esquema vacinal para que o encontro ocorra com tranquilidade e segurança.

Com vistas à efetivação do encontro, segue a proposta de programação, que para esse primeiro momento está previsto que aconteça em um único dia.

PROGRAMAÇÃO:

Manhã:

8h Credenciamento

* Café Quilombola

*Apresentação cultural: Escola /Comunidade

*Mística dos Movimentos Sociais do campo e quilombolas

9h Abertura solene: Gestão da Escola e Liderança local

*Composição da mesa- leitura da finalidade do encontro

9:40 Momento de Diálogo de Saberes: Relato de experiência das lideranças presentes

Tarde:

12h Almoço

14h Apresentação cultural: Escola

14:30 Formação de grupo de trabalho para construção de propostas coletivas de educação contextualizada a partir dos etnosaberes.

*Socialização das propostas na plenária;

*Relatoria

*Momento griô.

*Avaliação do encontro

17h encerramento com apresentação cultural da Comunidade- Samba de Roda.

As propostas construídas nos grupos de trabalhos serão entregues a gestão para fazerem parte do currículo escolar a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Concomitante as atividades, estará acontecendo exposição e vendas de produtos alimentícios da região, além de estética negra com tranças, turbantes, entre outros. A ideia é que o Diálogo de Saberes seja um primeiro encontro que oportunize a comunidade de Jenipapo protagonizar seus saberes em cultura, educação, modo de ser e estar no mundo e refletir sua própria realidade.