

**As práticas educativas das escolas de MANIAÇU-CETITÉ/BA: interfaces com as questões étnico-raciais e quilombolas**

Rosemária Joazeiro Pinto de Souza<sup>1</sup>

Dinalva Maria de Jesus Santana Macedo<sup>2</sup>

**Resumo:**

Este artigo apresenta reflexões de uma pesquisa de mestrado que analisa como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas. O lócus investigativo são duas escolas municipais da região de Maniaçu-Caetité/BA. Diante disso, questiona-se: De que modo as práticas educativas das escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas? Os instrumentos de pesquisa foram entrevistas semiestruturadas com professores, grupos focais com estudantes, análise do Projeto Político Pedagógico das Escolas e análise da Matriz Curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI). Os resultados evidenciam que as temáticas relacionadas à população afro-brasileira e africana são trabalhadas na disciplina HABI e de maneira pontual na disciplina História, em datas comemorativas, projetos, oficinas e outros eventos. Na maioria das vezes, as práticas educativas reproduzem um modelo tradicional de educação que pouco dialoga com o contexto sociocultural dos alunos. Dentre as principais dificuldades podem se destacar a falta de materiais e de formação específica para o trato com as questões raciais e quilombolas. No entanto, evidenciamos algumas práticas significativas pontuais que mesmo de maneira tímida podem influenciar na formação identitária dos estudantes.

**PALAVRAS CHAVES:** Currículo; Prática Educativa; Relação Racial; Quilombo; Identidade.

**EDUCATIONAL PRACTICES OF SCHOOLS IN MANIAÇU-CAETITÉ/BA: INTERFACES WITH ETHNIC-RACIAL AND QUILOMBOLES QUESTIONS.**

**Abstract:**

This article presents reflections from a master's research that analyzes how educational practices influence the construction of the ethnic-racial identity of quilombola students. The

---

<sup>1</sup> Licenciada em História pela UESB. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia. Vinculada ao grupo de estudos, pesquisa e extensão educacional Paulo Freire (NEPE) e ao Grupo de pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem/CNPq. E-mail: rjpinto@uneb.br/rosejua3@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutor em Educação e Contemporaneidade. Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus de Guanambi. Vinculada ao grupo de estudos, pesquisa e extensão educacional Paulo Freire (NEPE) e do Programa de pós-graduação em Educação da UESB. Email: dinlavamacedo@hotmail.com

investigative locus are two municipal schools in the region of Maniaçu-Caetité / BA. In view of this, the question arises: How do schools' educational practices influence the construction of the ethnic-racial identity of quilombola students? The research instruments were semi-structured interviews with teachers, focus groups with students, analysis of the Political Pedagogical Project for Schools and analysis of the Curriculum Matrix of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture (HABI). The results show that the themes related to the Afro-Brazilian and African population are worked in the HABI discipline and in a specific way in the History discipline, on commemorative dates, projects, workshops and other events. Most of the time, educational practices reproduce a traditional model of education that has little dialogue with the students' socio-cultural context. Among the main difficulties can be highlighted the lack of materials and specific training to deal with racial and quilombola issues. However, we have evidenced some significant punctual practices that, even in a timid way, can influence students' identity formation.

**KEY WORDS:** Curriculum; Educational Practice; Racial Relationship; Quilombo; Identity.

## INTRODUÇÃO

Este texto aborda algumas reflexões de uma pesquisa a nível de mestrado<sup>3</sup>, que teve como lócus investigativo duas instituições escolares, ambas localizadas na sede do distrito de Maniaçu-Caetité, Ba, pertencente ao Território de Identidade do Sertão Produtivo. Essas instituições atendem estudantes do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo estudantes de nove comunidades quilombolas (Cangalha, Passagem de Areia, Pau Ferro, Contendas, Malhada, Lagoa do Mato, Vereda dos Cais, Vargem do Sal e Mercês), certificadas pela Fundação Cultural Palmares - FCP. Nesse sentido, o estudo buscou analisar como as práticas educativas das escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas. É importante destacar que as duas escolas compartilham do mesmo espaço geográfico, do mesmo projeto político-pedagógico e são atendidas pelos mesmos professores. Essas escolas contam com 42 professores concursados e 08 professores contratados, todos com formação superior, sendo 95% do quadro docente de especialistas, 3 mestres e 3 mestrandos. Grande parte possui uma larga experiência profissional.

---

<sup>3</sup> Dissertação, intitulada Educação Escolar e as implicações na construção da Identidade Étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu/Caetité-BA, defendida em março de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEG- da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Em 2018 as duas escolas atendiam 887 alunos matriculados nos três turnos. Dentre esses, 148 são quilombolas. Muitos alunos são oriundos de escolas que foram nucleadas no município. Embora essas escolas apresentem-se como um modelo diferenciado de escola rural, os desafios são enormes para efetivação de uma prática educativa e um currículo que atendam as especificidades dos educandos, valorizando suas culturas, história e identidades étnico-raciais.

As escolas são desafiadas a implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos e nas práticas educativas, como também estabelecer diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012. Nesse sentido, compreende-se a educação escolar quilombola as escolas situadas nas comunidades quilombolas e aquelas que atendem estudantes oriundos dessas comunidades (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, os conteúdos escolares necessitam dialogar com os conhecimentos tradicionais dessas comunidades quilombolas, sem hierarquização, oportunizando aos estudantes conhecerem as suas histórias, origens, culturas, saberes e práticas. Esses conhecimentos poderão ajudar na afirmação da identidade étnico-racial desses estudantes (MACÊDO, 2015).

Diante dessa problemática, indagamos: De que modo as práticas educativas das escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA? Para o trabalho de campo utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com 07 professores, dois grupos focais com estudantes 16 estudantes, análise do Projeto Político-Pedagógico das Escolas, análise da Matriz Curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI). Cada grupo focal foi constituído de 08 estudantes e teve em média de três a quatro seções, com duração de 60 minutos aproximadamente.

Devido à riqueza dos dados obtidos e a discussão da temática em foco, faremos o recorte neste artigo, da análise das práticas pedagógicas tendo em vista o trabalho com as questões étnico-e as implicações sobre a identidade étnico-racial dos estudantes

O tratamento e análise dos dados foram feitas qualitativamente em diálogo com a teoria, através da análise de conteúdo na modalidade temática. Ademais, é importante destacar que na discussão e interpretação dos dados, buscou levar em considerações as condições contextuais dos sujeitos da pesquisa para capturar os elementos relevantes das informações, tendo em vista apreender o objeto de estudo de maneira contextualizada (FRANCO, 2018).

## REFERENCIAL TEÓRICO

A escola para todos deverá incluir de maneira contextualizada e reflexiva as diferenças culturais presentes no ambiente escolar, porém, o perceptível é que os saberes e fazeres escolares ainda configuram-se como etnocêntricos, “portanto, mesmo que os negros, mestiços, índios e pobres (meninos, meninas, idosos e idosas) nela estejam presentes, de fato estão ausentes, porque a racionalidade escolar os exclui por dentro” (CAPELO, 2003, p. 122). Nesse contexto, são excluídos aqueles alunos vistos como diferentes, com “problemas”, dificuldades, fragilidades, etc, o que muitas vezes acabam fazendo com que esses alunos sejam reprovados, evadindo-se da escola.

Nesse prisma, podemos dizer então que há na educação brasileira, uma “monocultura do saber” que privilegia o saber científico como único e legítimo. Paralelo a isso, percebemos os focos de resistência pela significação de outras culturas. (SANTOS, 2010).

Por isso, é imprescindível compreender que as diferenças culturais são construções históricas e, portanto, constituem grandes espaços de disputas e de relações de poder, no contexto ao respeito aos direitos humanos (CANDAUI, 2009). Assim sendo, é preciso compreender que o currículo escolar não se restringe a um bloco de conteúdos que deverá ser ministrados pelos professores. O currículo é um território de disputas, não simplesmente pelos temas a serem incluídos nas disciplinas, para serem trabalhados nas escolas, “mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem ser reconhecidos, como produtores de conhecimentos legítimos, válidos” (ARROYO, 2011, p. 139).

Nessa direção, Silva sublinha que o currículo é território contestado, um documento de identidade, que nos faz e nos forma no processo, permeado pelas relações de poder. Se quisermos examinar o poder em termos de inclusão e exclusão dos conteúdos no currículo, é preciso indagamos:

Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos- e de que forma estão incluídos- e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais- gênero, raça, classe- são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita, é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder? (SILVA, 2005, p. 197).

Diante disso, é preciso descolonizar os currículos e compreender que as práticas pedagógicas sustentam a prática docente, num diálogo constante entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como amarras que aprisionam os sujeitos. Nesse prisma,

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo (FRANCO, 2016, 541).

As práticas pedagógicas “caminham por entre resistências e desistências”, segundo Franco (2001, p.544), e muitas são as variáveis que deverão estar presentes ao produzir conhecimento em sala de aula desde: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis.

Esses desafios exigem uma pedagogia “capaz de admitir e de reconhecer o *multiculturalismo*, isto é a existência de culturas diferentes” da cultura dominante que é eurocêntrica, branca e machista (GRIGNON, 2005, p. 186, grifo nosso).

Nesse sentido, coadunando com Candau (2012) entendemos que o multiculturalismo interativo ou interculturalidade crítica é uma perspectiva importante pois nos permite uma maior compreensão para a construção de uma sociedade mais democrática, por dialogar de forma aberta e interativa com os diversos saberes socioculturais.

As escolhas reconhecem que temos múltiplas culturas, o que em tese, possibilitaria o reconhecimento da cultura docente, do aluno, da comunidade e a presença da cultura escolar. O que ainda falta é questionar o lugar que a diversidade de culturas ocupa nas escolas, nos currículos, nas práticas educativas e nos cursos de formação docente. (GOMES, 2011). Considerando as especificidades históricas, sociais, culturais e geográficas que dizem respeito ao povo africano, afrodescendentes, indígenas quilombolas, precisamos refletir sobre o lugar que tem ocupado os saberes construídos por esses sujeitos e movimentos sociais.

É no âmbito cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos que foram subordinados historicamente procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Por isso, a cultura não deve ser mais concebida como acumulação de saberes ou processo estético e intelectual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social (COSTA, 2002).

Nesse percurso, através da luta dos movimentos sociais, em específicos, negros, indígenas e os pesquisadores negros e não negros conseguimos avanços nas políticas curriculares brasileiras com a aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornam obrigatório no currículo oficial das escolas públicas e particulares do país, o ensino das Histórias e Culturas Afro-brasileira, Africana e Indígena, tendo em vista contemplar os valores e saberes desses povos nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas educativas das escolas e das universidades.

Essas conquistas são importantes pois as histórias dessas populações foram invisibilizadas e/ou contempladas nas políticas educacionais brasileiras pela ótica dos colonizadores, geralmente perpassadas por valores de inferioridade, preconceitos, racismo e estereótipos que foram e são absorvidos por esses sujeitos, o que acabam influenciando nos seus pertencimentos étnico-raciais.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 05 de junho de 2012, promulgada em 20 de novembro do mesmo ano, os estudantes quilombolas passam a ter direito a uma educação escolar diferenciada, quer sejam atendidos em escolas dentro dos seus territórios ou fora deles. Essas diretrizes em seu Art. 1º estabelecem que:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatório;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 03).

Nesse contexto, as escolas devem protagonizar o reconhecimento do direito dessas populações em contraposição à alienação promovida durante séculos, estimulando o estudo das relações étnicas e das diferentes histórias e culturas que conformam o patrimônio cultural brasileiro, para que possam romper com as práticas de racismo, preconceito e discriminação. É necessário que as escolas indaguem como têm lidado com as diferenças, compreendendo que as identidades sociais podem ser reproduzidas, ressignificadas, problematizadas ou reafirmadas nos âmbitos escolares.

Discutir sobre a identidade é estender a uma gama de sujeitos trespassados por elementos de raça, gênero, classe, religião, idade, cor, etc. No que tange à identidade afro-brasileira é necessário compreendê-la como uma categoria sócio-histórica, política e não biológica. Assim sendo.

O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo

sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados (MUNANGA, 2012, p.10).

Nesse processo, Munanga (2012) ressalta que é importante o entendimento da nossa identidade individual, pois nos propicia reconhecer quem nós somos desde quando nascemos e recebemos um nome, bem como o entendimento da nossa identidade coletiva, que nos faz perceber enquanto sujeito, que fazemos parte de um grupo e para isso identificamos o que nos faz aproximar de outros sujeitos.

Nessa perspectiva, as práticas educativas devem ultrapassar os muros das escolas para que o fazer pedagógico dialogue com as experiências e os saberes contextualizados dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem. Nesse prisma, compreendemos que uma educação numa perspectiva intercultural crítica pode oportunizar reflexões e práticas que dialoguem com outros saberes para além dos conhecimentos escolares, de maneira a exercitar o respeito, à diversidade e à diferença, sem hierarquização (MACÊDO, 2015).

## **Os trabalhos desenvolvidos nas escolas com a temática racial**

Analisamos as práticas pedagógicas das escolas, no que tange as questões étnico-raciais, para isso, retomamos ao problema de pesquisa: como as práticas educativas das escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA? Os professores foram identificados como docente A, B, C, D, E, F e G, tendo em vista o termo de confidencialidade e a ética na pesquisa. Nesse sentido, indagamos aos professores, que trabalhos são desenvolvidos nas escolas sobre as questões étnico-raciais? Quais metodologias utilizadas e atividades realizadas? Tivemos vários relatos de iniciativas individuais e trabalhos coletivos que já acontecem nas escolas.

[...] Eu estou trabalhando em HABI agora a África. [...] Eu coloquei cada um pra fazer um trabalho sobre os países da África, cada um pegou um país, e fui especificar cada riqueza desses países, o que eles produziam e seu povo, e *ai* eu falei que tudo isso ali são traços culturais deles, que a gente precisa resgatar, se a gente pegar por exemplo o Benin, as roupas coloridas, o que eles veem aqui no Brasil [...] ninguém sabe, *ai* eu peguei o bloco Ilê Aiyê e comparei os traços, os trajes, o Benin e o Ilê Aiyê, '*Ah* professor, tem semelhança, Brasil e África!' Ficaram encantados. Na sala tudo que trabalho tento mostrar os traços da África na nossa Cultura. As imagens e fotografias ajudam muito nesse entendimento (DOCENTE C).

Apresentar uma nova concepção sobre a África é um grande passo para romper com os estereótipos negativos em relação a esse continente, é evidenciar como esses povos são ricos culturalmente e não apenas serem descritos como pobres e doentes. Além do mais as aulas mais significativas certamente contribuirão com a formação identitária dos alunos.

Outro professor destaca um trabalho sobre memória e contação de história, que consideramos importante. “Fizemos um trabalho sobre memória. Era uma contação de história. Eles tinham que pesquisar com os mais velhos sobre os casos antigos que falassem, preferencialmente, sobre escravos e podiam ser outros também [...]” (DOCENTE A).

Através desses relatos podemos inferir que essas atividades podem reforçar positivamente a identidade do aluno ao perceber a relação dos casos contados nos livros, ou contados por outras pessoas, ou avós. Ao optar pela metodologia da oralidade e da memória, em sala inferimos que os professores colaboram mais para aproximar seus alunos das raízes griôs africanas.

A cultura griô, de tradição africana, se baseia na oralidade para transmitir as vivências e saberes culturais de uma comunidade. Nela o mestre griô é a autoridade que transmite os ensinamentos de geração em geração, mantendo a identidade própria do povo, onde se revela um potencial pedagógico expressivo nos seus ensinamentos. (CARDOSO, 2018).

Vejam outras atividades:

As meninas até um tempo atrás aqui não usavam o cabelo Black de jeito nenhum, faziam cara feia para os turbantes. Sugerí fazermos uma oficina de amarrações. [...] Ah professora, quero isso no meu cabelo não, quero isso no meu cabelo não, aí de repente, a gente fez a oficina, colocamos o turbante nela, que se achou linda e decidimos fotografar. [...] e aí você vê aquela menina mudar aquele comportamento dela, você vê no outro ano muitas meninas que já vêm com os turbantes, despreocupadas do que pensam sobre seu cabelo [...]. (DOCENTE E).

Esses exemplos sinalizam a importância do trabalho docente por meio de conteúdos e ações queensem num sujeito partícipe do processo histórico. É preciso conhecer para valorizar e quando essa aproximação não acontece, o aluno sente dificuldade de se autoafirmar. Importante dizer que o professor desenvolveu algumas dessas atividades, juntamente com outros professores de História de Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) da escola e com ajuda de outras disciplinas como Português, História, Artes, religião, etc. Essas práticas mesmo que pontuais podem ajudar a combater o preconceito e a discriminação muito presentes nas escolas.



Dando prosseguimento a discussão, os dados apontam que alguns professores só trabalham com HABI<sup>4</sup> para completar sua carga horária. A disciplina faz parte da estrutura curricular do Ensino Fundamental II, com apenas uma aula semanal, que muitos assumem por falta de opção como relato a seguir: “Não tem carga horária de História para todos, aí tem que pegar HABI” (PROFESSOR A); “Precisa pegar para completar a carga horária” (DOCENTE D).

Não sou formado em História. Tenho me esforçado para fazer um bom trabalho na disciplina de HABI. Tenho que estudar os assuntos[...]Só pego a disciplina porque preciso completar a minha carga horária por conta dos dias que posso ficar aqui (DOCENTE G).

Ouvimos também outros relatos diferentes: “Adoro trabalhar com HABI e acho muito importante essa disciplina. Espero que não acabe com ela porque se não tivesse que pegar tantas turmas eu queria trabalhar só com HABI” (DOCENTE E). “Sinto-me realizada com HABI. Trabalho porque gosto e queria que tivesse pelo menos duas aulas por semana” (DOCENTE C).

Uma fala que foi comum aos professores entrevistados é que os alunos não valorizam a disciplina HABI pelo fato de ter apenas uma aula por semana. E que os professores também não dão valor, e que isso acontece desde o momento que criaram a disciplina com uma aula semanal. Vejamos: “Essa disciplina com uma aula é um desrespeito ao aluno e ao professor que tem que preparar para uma aula” (DOCENTE B).

Muitos professores não estão nem aí com HABI. Pegam apenas a disciplina para completar a carga horária e na prática não fazem é nada. Fica difícil o aluno gostar assim. Acho que nem todo mundo poderia trabalhar com HABI[...] (DOCENTE, D).

Vemos que o desinteresse e a resistência por parte de alguns professores em trabalhar com a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (HABI) dificultam o trabalho com as questões raciais e quilombolas, o que certamente interfere também no processo ensino aprendizagem dos alunos, o que pode fazer com que alguns alunos não sintam motivados com o trabalho educativo.

A falta de formação específica também faz com que os próprios docentes não percebam como suas práticas poderiam inserir a temática de maneira rica, favorecido pelo

---

<sup>4</sup> O componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena foi legalizada pela portaria municipal de n. 14 de 17 de novembro de 2016, com efeito retroativo ao ano de 2008.

planejamento interdisciplinar e contextualizado em diálogo com as diversas áreas do conhecimento. Como podemos ver: “Eu sou formada em letras e não sei quase nada de História. Tive muita dificuldade em trabalhar com HABI. Confesso que gosto mesmo é de trabalhar com Religião e Literatura[...]” (DOCENTE F).

Foi unanimidade na fala dos professores a afirmação que as maiores dificuldades enfrentadas no trabalho com educação étnico-racial e com a disciplina HABI é a falta de material, como livros didáticos e paradidáticos, documentos, revistas, fontes de pesquisa, vídeos, jogos e outros, bem como a necessidade de formação docente.

Segundo os professores a gestão municipal ofereceu algumas formações para docentes, tanto inicial como continuada, a fim de qualificar os docentes para o trabalho com a diversidade étnico-racial e a lei 10.639. Porém, nunca ofereceu curso que tratasse das especificidades das comunidades quilombolas.

A maioria dos docentes que trabalha com a disciplina HABI relatou não ter participado de curso de formação específico para as questões étnico-raciais. Reconheceram a importância de se atualizar e que o momento que mais utilizam para estudo e aprendizado, são os encontros dos ACs que acontecem quinzenalmente na sede da Secretaria Municipal de Educação. Os encontros são articulados pela coordenação pedagógica do município, cujo coordenador é um professor graduado em História e especialista em História e Cultura afro-brasileira e africana.

Ao perguntar os professores sobre o planejamento e realização de atividades que envolvem o cotidiano dos alunos quilombolas que são atendidos pelas escolas, percebe-se que são poucas as iniciativas individuais que buscam envolver a realidade histórica e cultural das comunidades locais. Vejamos:

Aqui tem regiões que trabalham muito com cerâmica, tem muita gente que trabalha com a produção de pinturas e tecidos, cerâmica também, de madeira, então eu gosto de mostrar pra eles nesse momento, isso que está aqui mais próximo deles, essa questão fortalece o pertencer ao lugar, de se reconhecer pertencente ao lugar[...] (DOCENTE C).

[...] Eu gosto de trabalhar muito com o que eles produzem nas comunidades deles para trazerem pra escola, por exemplo, teve recentemente um trabalho que nós fizemos aqui sobre cestaria [...]. Você trabalha aquela palha, sabe fazer um objeto que você vai ter uma utilidade. ‘Ah, o pessoal da minha roça sabe fazer isso’, Então vamos pedir para fazer uma cesta pra gente? Aí vem, apresenta, e eu gosto de mostrar pra eles essa realidade que tá aqui perto deles (DOCENTE E).

Reconhecemos que essas atividades são importantes para que os alunos possam sentir-se valorizados. As escolas precisam conhecer as realidades socioculturais de seus alunos, para

que os conhecimentos escolares dialoguem com o seus saberes e práticas, tendo em vista práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas.

Outro dado importante nesta análise, a pesquisa aponta que as questões indígenas são bastante silenciadas nas escolas. Todavia, um professor relata uma atividade com essa temática na escola.

Eu conto, eu falo da nossa região, povoada por brancos e dos índios que foram dizimados. O que as pessoas contam que os avós foram pegos no laço no mato. Pego material sobre os índios de Vitória da Conquista, os Mongoiós, já que Conquista fazia parte do Território de Caetité. Pego material da Bahia, da região da Lapa que está perto, tem material que fala sobre isso. [...] (DOCENTE E).

Além do currículo monocultural e turístico que só trata a diversidade em momentos pontuais (Santomé, 2005), referendado na maioria das vezes pela concepção tradicional de educação, a falta de materiais específicos, a perspectiva de formação docente eurocêntrica, como também a falta de conhecimento dos assuntos voltados a essa temática podem influenciar no trato com as questões étnico-raciais e quilombolas nas escolas, o que certamente reforça estereótipos e preconceitos.

Diante desse contexto, é urgente descolonizar os currículos e a práticas pedagógicas para que possam contemplar de maneira contextualizada e reflexiva a diversidade cultural, a história e cultura afro-brasileira, indígena e quilombola. Nesse sentido, essa tarefa requer uma ruptura epistemológica e cultural da educação brasileira, tendo em vista uma nova concepção de ciência e formação docente (GOMES, 2012). Para a construção de práticas educativas interculturais críticas tendo em vista que os conhecimentos escolares dialoguem com os saberes que foram e ainda são subalternizados e ou invisibilizados nas escolas (MACÊDO, 2015). Ademais, Candau (2009) destaca que

[...] a educação intercultural[crítica] não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2009, p. 170).

É preciso reconhecer que a implantação das leis 10.639/03, 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola não é somente responsabilidade dos professores. São políticas públicas de Estado que exigem um trabalho em regime de colaboração, Município, Estado e União com a participação conjunta das escolas, universidades, poder público local, movimentos sociais e sociedade civil.

Outro destaque importante nesta pesquisa, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola é que as escolas que atendem alunos quilombolas, além de trabalhar com as leis supracitadas precisam que o currículo e as práticas contemplem o patrimônio cultural dessas comunidades. Isto é, que os conhecimentos escolares dialoguem com os saberes tradicionais dessas populações sem hierarquização (BRASIL, 2012).

No fazer pedagógico há espaços para a transgressão e mudanças, o que não significa apenas reprodução da educação dominante. Nesse sentido, podemos citar algumas atividades pontuais realizadas pelos professores que certamente contribuem mesmo que de maneira tímida para o pertencimento da identidade étnico-racial dos alunos, tais como: oficinas de cerâmica, de cestaria, de produção de esculturas negras com jornal, oficinas de bonecas Abayomi, de fotografias, de produção de vídeos, de murais, etc. Podemos ilustrar através dos relatos dos professores: “Fizemos uma oficina interessante sobre a produção de utensílios de cerâmica – Eles trouxeram o barro e fizemos panelas, potes, cofres e até moringas. [...] Muitas comunidades vivem de vender isso na feira” (DOCENTE A); “Fizemos oficinas de confecção da boneca Abayomi –são aquelas bonequinhas pretas que são dadas de presente pra trazer sorte” (DOCENTE B).

[...] Eu já fiz um trabalho com fotografias da negritude, inclusive tem até as imagens aqui, eu já até fiz um trabalho com eles da beleza negra, eles tirando fotos deles mesmos, dos negros, para mostrar a real comunidade deles. Eles tiraram cada foto linda da vida na comunidade. Depois fizemos a exposição[...]. (PROFESSOR, C).

Continuando com a discussão, os professores elucidam: “Fizemos oficina de bonecas negras com jornal. Teve um ano que ficou tão lindo que eles venderam as bonecas. Essas últimas não capricharam muito” (PROFESSOR D).

Esse ano na Semana da Consciência Negra tivemos palestras e oficinas. Decoramos a escola toda com as produções dos alunos: pôsteres, cartaz, murais, estátuas em papel machê. A escola ficou muito linda e bem decorada. Ficou três dias e no quarto nada mais lembrava a ‘semana da consciência negra’. Fiquei chateado porque não valorizou o que o aluno e o professor fizeram. Podiam ter deixado mais tempo e tudo era tão lindo que acho uma pena não ter mostrado para a sociedade[...] me dá vontade de não fazer mais nada[...]. (PROFESSOR, E).

Além dessas atividades, podemos destacar três projetos que consideramos importantes desenvolvidos nas escolas no contra turno das aulas dos alunos, embora não contam com a participação efetiva dos professores. Um dos projetos é o Grupo de Percussão que foi criado

em 2012, a partir do programa “Mais Educação<sup>5</sup>” do governo Federal. Outro projeto pontual que consideramos significativo é a Oficina de Ternos de Reis. Pensando em aspectos de integração, socialização dos alunos e principalmente preservar a cultura local, foi criada uma oficina de reisado que tem como oficineiro um componente (mestre popular) de um famoso grupo de reis da região denominada “Braúnas”. Mais um projeto que certamente contribui com a valorização da cultura local é o Projeto Resgatando a Cultura dos Carros de Bois<sup>6</sup>, que foi uma iniciativa de um professor de História da escola. A região tem uma grande tradição com a cultura dos carros de bois, cultura essa que vem sendo esquecida pelos jovens que trocam o cavalo, o carro-de-boi pela moto e os carros motorizados.

Essas reflexões apontam que as práticas pedagógicas devem ser ressignificadas o que implica num planejamento sistematizado, contextualizado e coletivo, de maneira interdisciplinar que envolva todos os professores das escolas. Nesse sentido, as escolas que recebem alunos quilombolas têm a responsabilidade de trabalhar com a diversidade cultural, de maneira crítica, politizada e contextualizada, capaz de possibilitar a essas populações uma educação dialogada com as diferenças étnicas e culturais (MACÊDO, 2015). Para tanto o currículo deve contemplar o contexto cultural dos sujeitos envolvidos sem desprezar a cultura universal, patrimônio comum à humanidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo objetivou analisar como as práticas educativas das escolas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA.

Os resultados revelam que a história e a cultura afro-brasileira e africana, assim como as questões culturais das comunidades quilombolas são trabalhadas nas escolas nas disciplinas de História e HABI. As práticas reveladas por alguns professores são inovadoras e contextualizadas o que podem favorecer mesmo que de maneira tímida na construção da identidade étnico-racial dos educandos. Porém em geral, as metodologias são tradicionais e

---

<sup>5</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

<sup>6</sup> Em projeto em cada ano é realizado em uma comunidade rural diferente.

sem relação como universo sociocultural dos alunos, faltando articulações entre os demais professores e disciplinas que acabam trabalhando a temática.

Esses desafios apontam a necessidade de ampliação dos olhares dos docentes sobre a África e a cultura quilombola. Muitos não participam de formações em serviço devido a indisponibilidade de tempo, o que favorece a reprodução de alguns estereótipos nos conteúdos trabalhados e não colabora para educação escolar que implique positivamente na construção da identidade dos alunos quilombolas. Poucos docentes já visitaram comunidades quilombolas e ou realizam atividades que envolvem os saberes das comunidades, porém reconhecem a necessidade de trabalhar com os saberes, as histórias e as culturas das comunidades locais. Apontam dificuldades para o trabalho com a diversidade cultural e quilombolas, como: a falta de material didático e material específico, o deslocamento até às comunidades quilombolas.

Alguns docente demonstram resistências para o trato pedagógico com as questões afro-brasileiras, indígenas e quilombolas, o que dificulta um maior envolvimento com as comunidades quilombolas, distanciando o que é ensinado com as vivências dos educandos. Reconhecem algumas iniciativas do poder público local, em parceria com outras entidades por meio do regime de colaboração, para oferta de formação inicial e continuada aos docentes, porém muitos não conseguem participar.

Nesse sentido, entendemos que as determinações das leis 10.639/03 e 11.645/08 como também das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola devem ser contempladas no projeto político-pedagógico das escolas, nos planejamentos de ensino de todas as disciplinas, nas práticas pedagógicas, nos planos de ação com funcionários (as) e professores (as) etc., para que possa romper com os postulados hegemônicos de história, ciência e formação (MACÊDO, 2015).

Os resultados apontam também algumas práticas educativas por parte dos docentes e das escolas com projetos em contra turno das aulas dos alunos que dialogam com cultura afro-brasileira, no entanto, existe um distanciamento entre o que é ensinado e a cultura dos alunos quilombolas, numa dicotomia da teoria e prática. O que corrobora com a sobreposição cultural sentida pelos estudantes quilombolas que precisam sair de suas para estudarem na sede do distrito de Maniaçu.

Nesse sentido, pelas análises das práticas pedagógicas inferimos que a história, cultura e saberes das populações remanescentes de quilombos da região são temas marginais ou ocupam pouco espaço nos conteúdos e nos currículos das escolas, o que não contribui para o pertencimento étnico-racial dos estudantes quilombolas.

Diante do exposto, é necessário descolonizar o currículo e ressignificar as práticas educativas para a construção de uma educação intercultural crítica que dialogue com os saberes dos quilombolas. Por meio da ecologia de saberes que possibilita um maior relacionamento entre o conhecimento científico e outros saberes, a exemplo dos negros, indígenas e quilombolas que foram historicamente marginalizados e ou silenciados dos currículos escolares e das práticas educativas (MACÊDO, 2015). Para tal, a participação de representação dos quilombolas nas escolas, como as escolas se fazerem presentes em atividades nas comunidades quilombolas locais podem promover essa construção importante.

Ademais, é imperativo investimento na formação continuada dos professores, coordenadores e gestores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais e com a educação escolar quilombola (BRASIL, 2012).

Outro aspecto que confere a esta pesquisa é a possibilidade de contribuir para a ampliação do debate acerca da importância da educação escolar na formação da identidade do aluno quilombola no município de Caetité, num recorte étnico com características bastante específicas para as comunidades tradicionais quilombolas.

## **REFERÊNCIAS:**

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, Território em Disputa**. 2. Ed. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, Brasília, DF, 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, 212, p. 235-250.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CARDOSO, Luciana Meireles. Entenda o movimento griô e a importância da ancestralidade na cultura. Disponível em Correio Brasiliense, 12/12/2018. Disponível em: [https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/12/12/interna\\_diversao\\_arte,724615/conheca-o-movimento-grio.shtml](https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2018/12/12/interna_diversao_arte,724615/conheca-o-movimento-grio.shtml). Acesso em 20 de mar. de 2019.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casemiro, MACEDO, Elizabeth, (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**: entre práxis e epistemologia. 2001, 251f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-Ação Pedagógica**: práticas de empoderamento e de participação. ETD. Educação Temática Digital, v. 18, 216, p. 511-531.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Editores Associados, 2018.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e Sociedade**. Volume 10 –Nº 18 – abril de 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr, 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>. Acesso em 15 set. 2019.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 178-189.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais, 2015, 217 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 32- 83.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios contestados. In: Silva, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 190- 207.