III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares
Educação, Formação e Crioulidade
UniCV - Cidade de Praia, Cabo Verde - 6 e 7 de julho de 2017

JIULA NZILA[1]*:* Saberes Tradicionais como Desafios para novas práticas Curriculares na Educação Escolar Quilombola

MILLE Caroline Rodrigues Fernandes[1], DANIELA Santos do Rosário[2]
[1]Universidade do Estado da Bahia - UNEB (BRASIL), millecaroline@hotmail.com
[2]Universidade Federal da Bahia - UFBA (BRASIL), daniela-rosario@uol.com.br

Resumo
Este artigo analisa a historicidade de Torrinhas e Boitaraca, duas comunidades quilombolas, situadas no Estado da Bahia/Brasil, e, de que maneira suas visões de mundo e seus saberes tradicionais podem dialogar com o espaço escolar. Consanguíneas, estas comunidades compartilham vivências cruzadas, traços culturais, que definem suas identidades, na contramão dos modelos hegemônicos, reafirmando a sua *arkhé* africana, oriunda do povo Angola. Para tanto, refletiremos como as políticas curriculares no Brasil, ao que se refere a educação para diversidade e diretrizes educacionais quilombolas, tem contribuído para uma educação transformadora e afirmativa nestas comunidades. Propomos tratar sobre os desafios das políticas curriculares para educação escolar quilombola, através dos estudos sobre descolonização e antirracismo na educação. A articulação destas temáticas nos currículos pode efetivar ações políticas transformadoras e criar outras possibilidades de justiça social.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola; Políticas Curriculares; Descolonização; Antirracismo.

Abstract
This article analyzes the historicity of Torrinhas and Boitaraca, two quilombola communities located in the State of Bahia / Brazil, and how their visions of the world and their traditional knowledge can dialogue with the school space. Inbreeding, these communities share crossed experiences, cultural traits, which define their identities, against the hegemonic models, reaffirming their African arkhé, originating from the Angolan people. In order to do so, we will reflect how the curricular policies in Brazil, to which education for diversity and educational guidelines for quilombolas refer, has contributed to a transformative and affirmative education in these communities. We propose to address the challenges of curriculum policies for quilombola school education, through studies on decolonization and anti-racism in education. The articulation of these themes in the curricula can effect transformative political actions and create other possibilities of social justice.

Keywords: Quilombola School Education; Curricular Policies; Decolonization; Anti-racism.

OS PRIMEIROS FIOS DE CONVERSAS...

Nos períodos concernentes ao tráfico de africanos para o Brasil, já existiam na África Central, especificamente no território que compreende a atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola, diversas formas de estruturas sociais de resistência dentro da região, conhecidos como reinos, estados, sociedades de linhagem ou até mesmo como quilombo (FERNANDES, 2013. p. 24).
Por ser uma "estrutura firme, capaz de unir um grande número de etnias" (MILLER, 1995.p. 159), o conceito de quilombo utilizado hoje no Brasil é bastante amplo, sobremaneira, a partir da revisão historiográfica efetivada pela antropologia, a qual traz uma renovação conceitual, que sinaliza um movimento em busca de uma reconstrução historiográfica que dê conta de fazer surgir a condição de

[1]Frase na língua dos povos *Bacongos*, terceiro maior grupo ético de Angola, falantes da língua *Kikongo* que significa: **"abrindo caminho"**. Ver texto de PESSOA DE CASTRO, Yêda A., **Os falares africanos na interação social do Brasil Colônia**. Salvador, *Centro de Estudos Baianos/UFBA, nº 89*. 1980.

sujeitos históricos efetivada pelos escravizados, apesar das adversidades históricas as quais negros e negras enfrentaram.

Esse posicionamento contemporâneo leva em consideração que a forma de organização quilombola no território brasileiro se efetivou de maneira dinâmica. Nesse sentido, a maioria das regiões brasileiras, onde existiu o sistema de produção escravista criminoso, formaram-se organizações fortes de negros e negras por intermédio dos quilombos, como forma de luta e de coexistência e, na região do Baixo sul baiano, não poderia ser diferente. Assim, é de lá que vamos abordar neste artigo, em linhas gerais, a historicidade de Boitaraca e Torrinhas, duas comunidades quilombolas, situadas no Estado da Bahia/Brasil, e, de que maneira suas visões de mundo e seus saberes tradicionais podem dialogar com o espaço escolar. Consanguíneas, estas comunidades compartilham vivências cruzadas, traços culturais, que definem suas identidades, na contramão dos modelos hegemônicos, reafirmando a sua *arkhé* africana, oriunda do povo Angola. Para tanto, refletiremos como as políticas curriculares no Brasil, ao que se refere a educação para diversidade e diretrizes educacionais quilombolas, tem contribuído para uma educação transformadora e afirmativa nestas comunidades. Propomos tratar sobre a historicidade das duas comunidades quilombolas, os desafios das políticas curriculares para educação escolar quilombola, através dos estudos sobre descolonização e antirracismo na educação. A articulação destas temáticas nos currículos pode efetivar ações políticas transformadoras e criar outras possibilidades de justiça social.

UM BREVE HISTÓRICO DO QUILOMBO DE BOITARACA

O quilombo representou a reconstituição da identidade do negro enquanto povo, uma recuperação do vínculo rompido quando da sua captura na África para ser transplantado para terras desconhecidas. Os aspectos dessa historicidade são coadjuvantes com os critérios que dão sustentação, contemporaneamente a organização e mobilização dos remanescentes de quilombos que ocupam hoje suas terras, através da compra, herança ou posse – as chamadas terras de pretos – como forma de resistência e luta política.

O histórico do território, o qual se formou a comunidade de Boitaraca possibilita-nos o reconhecimento das relações que historicamente se constituíram como objeto de interpretação das diversas formas de ocupação/formação das chamadas terras de preto, como resultado das distintas estratégias empreendidas pelos negros e negras.

Boitaraca, corruptela da palavra de origem afro-ameríndia, *Imbué-taraca*, que designava um tipo de borboleta de cor cambiante, existente no local, é uma comunidade quilombola formada em meados do século XVIII, com a fuga dos africanos escravizados do engenho Mutumpiranga, no território de identidade denominado Baixo-sul, no Estado da Bahia, cujas ruínas sobrevivem até hoje.

Comunidade constituída por dois troncos familiares: Rosário e Assunção, Boitaraca sobrevive economicamente do tradicional extrativismo da piaçava; trabalho sexualmente dividido, onde homens colhem a piaçava e as mulheres catam ou penteiam a fibra do vegetal, preparando o produto para ser vendido, e, resiste culturalmente, pela força da palavra, da memória e dos valores ancestrais que influenciam no modo de vida do quilombo.

Em se tratando de uma comunidade de *arkhé* africana, a oralidade, a memória e as tradições culturais tornaram-se importantes mecanismos na transmissão da história, dos saberes, dos fazeres e da formação de Boitaraca. Os **mais velhos** têm a responsabilidade de perpetuar a cultura da comunidade através das histórias contadas aos mais jovens. Esta responsabilidade entrelaça o trabalho, quase sempre manual, ao contar. Enquanto os **mais velhos** trançam os fios da piaçaba para a sobrevivência financeira, contam as histórias para a coexistência da comunalidade. Os espaços no quilombo, são espaços educativos. As atividades de sustento de Boitaraca, bem como as comemorações e festividades de devoção a santos, faz parte do processo de conhecimento e valorização da comunidade quilombola pelos mais novos. E é através da memória dos **mais velhos**, que os conhecimentos vão tomando forma. O contar histórias marca o movimento dinâmico do ensinar e aprender das crianças e jovens boitaraquences. É no trabalho com a piaçaba e no trato com o rio, que os boitaraquences buscam caminhos para compreender a realidade a sua volta e (re)significar o aprendizado das crianças e dos jovens.

As histórias narradas pelos **mais velhos** constituem em acontecimentos históricos que reforçam e ensinam os padrões e valores indicativos dos comportamentos da comunidade. “Os mais velhos

marcam seu lugar em relação aos mais jovens, estabelecendo relações de troca característico do processo de socialização da comunidade" (LUZ, 2000. p. 502), uma maneira de educar as crianças e jovens através da transmissão das histórias.

Assim, as crianças e os jovens narram com orgulho as histórias que os **mais velhos** contam, uma realidade constatada na fala dos jovens da comunidade, quando dizem: *"Meu avô me contou que somos descendentes dos negros que vieram da África..."*. Nascidas nesse meio em que o contar e o narrar são essenciais para a formação da identidade e perpetuação do legado cultural da comunidade de Boitaraca, as crianças crescem, recebendo todo o aprendizado necessário para serem homens ou mulheres sábios, membros úteis em sua comunidade, respeitados e de grande valor.

A figura do ancião, em Boitaraca, não é vista como aquele que já perdeu a força, aquele que não tem mais o que acrescer a sua comunidade, contrariando aos princípios de progresso da sociedade capitalista, uma vez que na sociedade capitalista, o idoso não possui mais a função social de ser o portador e o transmissor do saber, e sim, de um ser improdutivo, por não se encaixar aos moldes de produção e de lucro. Em Boitaraca, o ancião põe-se no papel de não findar o legado cultural, mas de lhe dar sequência, sem que nenhuma minúcia se perca nas transmissões que são passadas de geração a geração. Até porque**,** o ouvir das narrativas não se constitui de forma involuntária ou eventual, a criança compreende o grande valor semântico das histórias contadas. Então, se faz fundamental entender, escutar, compreender o contar. Nesses momentos, toda a sociedade se cala e ouve as diversas passagens a serem contadas; é um momento de aprendizado. Esse momento de aprendizado das crianças e dos jovens na comunidade é assinalado pelas relações sociais vivenciadas ao longo de suas histórias de vida. É uma forma de aprender, que marca a maneira como foram iniciados nos primeiros contatos com o mundo das coisas e com o mundo das pessoas (DOWBOR, 2008). Suas histórias são constituídas desde que nascem e, logo ali, surge o processo educativo. As mãos que plantam e colhem a piaçaba, as mãos que as tece transformando-a em cestos, são as mesmas mãos que produzem saber, transmitem lições de vida e (re)afirmam a identidade dos boitaraquences.

No ambiente de trabalho mistura-se diversas formas de saber, e as crianças estão inseridas no mesmo espaço de trabalho de seus pais. Esse processo de ensino-aprendizagem vivenciado no cotidiano de Boitaraca e levado para o contexto da sala de aula, pode ser interpretado como *atos* de currículo (MACEDO, 2012), em que todo ator social em seu espaço/tempo é importante para uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica. Isto Implica numa política de sentido sobre como trazer à cena curricular vozes e ações dos atores sociais, desconstruindo e (re)construindo a comunidade não instituída na hegemonia social.

Se queremos, de fato, compreender os processos pelos quais os atores sociais constroem cotidianamente políticas de sentidos e significados, temos que ir, compreensivamente, ao encontro dos *atos* de currículo, suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas, para que consigamos descolonizar a educação quilombola.

TORRINHAS: CONJUNTURA HISTÓRIA E APORTES CULTURAIS NO CURRICULO

As comunidades remanescentes quilombolas embora sejam detentoras de culturas e de representações de matrizes africanas, são também espaços que sofrem influências eurocêntricas e de práticas hegemônicas. Parto então dessa perspectiva nas análises do currículo educacional quilombola em seu sentido descolonizador.

Em 1857, foi registrado no convento de Cairu-Bahia, "um lugar chamado Torrinha[2]", por força da lei de terra de 1854[3]. No entanto, a oralidade e a memória local, registra a existência da comunidade bem antes da data oficial. Essa oralidade aponta que o processo de formação da comunidade de Torrinhas se deu principalmente através da fazenda de extração de piaçava, Pau Seco. Também de acordo com a narrativa local é possível acreditar que na região ocorria a prática da coitagem, que Reis,(1996), descreve como comum na região. Como coiteiros, os "donos" dos latifúndios locais eram

[2] Atualmente os nativos da comunidade a chamam de Torrinhas, acrescentando-se o "S". O documento de registro encontra-se no arquivo público da Bahia – Livro 4679- Presidência da província 1857-1858

[3] Art. 100. Decreto Nº 1.318, de 30 de Janeiro de 1854.

beneficiados com a mão de obra de escravizados fugidos, sem, contudo, se responsabilizar com moradia, alimentação e vestimenta destes. Quem saía de Jatimane[4] ou Boitaraca em direção a fazenda, atravessava de canoa, entre as trilhas do mangue, o rio que separa as duas comunidades para chegar a Boca da Mata, como os torrinhenses chamam a margem do mangue que dá acesso à fazenda Pau Seco.

Embora tenha sido formada também por outros grupos étnicos, como os tapuias[5], que inclusive dá nome a comunidade vizinha e consanguínea a Torrinhas, os saberes circulantes entre a comunidade de Torrinhas e a comunidade de Boitaraca são próximos, mesmo existindo "adaptações" de práticas culturais em cada território.

A partir da década de 1930 sentidos produtivos na comunidade de Torrinhas sofrem influências da família Peleteiro. Uma família de espanhóis que surge na comunidade como pretensos donos da terra que houvera ganhado numa dívida de jogo com seu Erico Sabino (homem cuja a oralidade local declara ser o primeiro dono da fazenda Pau Seco), passando então a chamar o "lugar chamado Torrinha" de Fazenda Torrinhas; extraindo dela a piaçava e o dendê; construindo um rodão para a produção em larga escala do azeite de dendê dentro da comunidade; instaurando regimes de condutas; processos de trabalho; restaurando ordens sociais (ROSÁRIO, 2016). Essa presença é dominadora na construção social da comunidade, pois se apropria dos saberes do lugar, numa fiel representação colonizadora. A produção do azeite de dendê; o uso dos modos de organizações sociais como os leilões que angariavam fundos para as festas religiosas, e a própria leitura religiosa local e sua ligação com o trabalho, sentidos de sobrevivência, foram resinificados pelos Peleteiros sobre uma ótica eurocêntrica, colonizadora. Os Peleteiros são até a atualidade uma presença simbólica e ativa do patriarcado, do preconceito e da exploração, dentro de Torrinhas e se traduz no cotidiano representado pelos torrinhenses, condutas que são pensadas para que não haja conflitos com os supostos donos da terra onde foram construídas, suas casas, seus mundos. Além disso, a presença dos Peleteiros introduziu lógicas capitalistas mais sistematizadas, dando sentido a exploração através das mudanças sociais implementadas, como a construção de uma igreja de alvenaria no lugar da que existia e era de barro, a ajuda com um "pedaço de pano para costurar uma roupa", a ajuda na construção da casa nova, que entre outras situações materializa a posse – o poder de determinar o uso e o motivo do uso do terreno.

Através da religião os mecanismos de escravização ou dominação podem ser lidos nos novos códigos éticos implementados como: o dia de trabalhar para a Santa – todo o produzido nesse dia era doado a Santa Bárbara, cuja a igreja passou a ser "cuidada" por Rita Peleteiro; a punição ao "roubo" – toda fruta que fosse arrancada por uma criança, fora dos quintais de sua casa, mas dentro da área da "fazenda" sem autorização do "dono" da "fazenda", deveria ser pago pelos pais da criança, no entanto, se a mesma fruta fosse pedida ao "dono" da "fazenda" a fruta era dada gratuitamente.

Torrinhas passou nesse momento por um processo de reeducação social, sobre moldes que substituíam os sentidos das práticas culturais sem, contudo, acabar com estas. Silenciou o sentido que deu origem ao praticado, e em substituição inserir sentidos patriarcais, racistas. Essa é uma presença social contemporânea na comunidade de Torrinhas que convive em conflito como a consciência política, que pulsa no grupo e vem crescendo à medida que vai se resgatando mais das as origens ancestrais.

Dessa conjuntura procuramos compreender um dos processos de construção cultural simbólica da comunidade que influenciou no currículo escolar local e como, a partir desse contexto, poderíamos aplicar um currículo educacional descolonizador, privilegiando os saberes ancestrais da comunidade.

Pensemos os sujeitos que praticam a educação escolar na comunidade como corpos, no sentido fanoniano[6]. Vejamo-los a partir de uma estrutura social formada por vários agentes e conhecimentos que apelam para o silenciamento e a depreciação como forma de controle social do ambiente e apropriação de suas riquezas, sejam elas materiais ou imateriais. Desse ponto de vista, podemos compará-los facilmente a outros ambientes educacionais negros construídos sobre outra realidade

[4] O quilombo de Jatimane está localizado no território de identidade do Baixo-sul, especificamente em Nilo Peçanha, no mesmo município do quilombo de Boitaraca.

[5] A nação indígena Botocudo/Guerém/Tapuia, nomes dado em diferentes épocas da História, travou uma sangrenta batalha com os Portugueses na região litorânea da Bahia, atual Costa do Dendê, especificamente na cidade de Cairu, que ficou conhecida como a Guerra dos Guerém. Durou cerca de 30 anos e terminou em 1750. Esta resistência organizada contradiz as teorias positivistas que estigmatizavam os índígenas como passivos, preguiçosos e facilmente controlados.

[6] Livro **"Peles negras, mascaras brancas"**, de Frantz Fanon (2008).

histórica, porém igualmente influenciados pelo eurocentrismo e a hegemonia. Ambientes escolares negros urbanos, por exemplo.

Quando partimos para a análise desses ambientes educacionais, não é difícil, admitirmos que a influência eurocêntrica nesses espaços formou um ambiente estruturante opressor, mesmo que se possa contar com traços culturais afro-diaspórico existentes e circulantes no mesmo. Não há aí um pressuposto de corporificação ou *práxis* de uma cultura que todos sabemos, foi silenciada, e há um desprendimento natural em concordar que a corporificação e *práxis* deve ser trabalhada como construtora de uma nova realidade social descolonizada. Sobre esse ponto de vista é que parte a análise da construção curricular da comunidade quilombola de Torrinhas, procurando a partir das questões levantadas, perspectivas, pontos de vistas que sejam capazes de traduzir as estruturas e redimensioná-las para novas realidades, aplicando sobre elas pedagogias que poderão, ao seu tempo, ser chamadas de descoloniais.

Diferente da percepção educacional na comunidade de Boitaraca, o processo de construção educacional de Torrinhas, no sentido estruturante no qual funciona a comunidade escolar local, começou a ser analisado a partir da atuação de uma senhora da comunidade, Dona Bernadina. Nascida no quilombo de Jatimane, Bernadina passa a morar em Torrinhas no início de sua adolescência. Semianalfabeta, Dona Bernadina aprendeu o pouco de leitura que dispõem com sua mãe, que por sua vez também aprendeu com sua avó. Na ausência de professores na comunidade, Dona Bernadina reunia crianças em sua casa, ensinando-lhes "as primeiras letras" compreendendo o que segundo é narrado por ela, a educação como uma forma de "mudar de vida" de "ser alguém".

Outra figura marcante na educação local, será a sua filha, Ana Lúcia. Nascida em Torrinhas e casula dos 9 filhos de Dona Bernadina, Ana tem um papel de destaque na educação local, provocando rupturas de ordem pedagógicas e sociais, mesmo que não tenha representado em um primeiro momento, ruptura no padrão curricular eurocêntrico.

Como primeira professora formada e natural da comunidade, Ana Lúcia abre caminhos para que seus conterrâneos passem a se entender como figuras transformadoras. Dentre essas transformações, percebe-se o rompimento do ciclo o qual fadava o destino das mulheres torrinhenses a serem marisqueiras ou empregadas domésticas na "cidade grande" como as únicas opções de trabalho, na vida.

Assim como a maioria das mulheres da comunidade, no início da adolescência, Ana Lúcia passa a trabalhar como empregada doméstica na cidade de Valença, localizada também no território de identidade do Baixo-sul. Sua vida na "cidade grande" tinha dois grandes objetivos: estudar e trabalhar para mudar de vida e voltar à comunidade. Para conseguir seu objetivo Ana trabalhava durante o dia e estudava à noite. Suas irmãs que viviam em Salvador auxiliavam na compra de sapatos, livros e fardamento. Não havia espaço para Ana criar outras interações sociais e por mais que estivesse fora geograficamente, Ana sempre esteve próxima à comunidade.

Na década de 1990, Ana concluiu o curso de magistério e voltou à comunidade para trabalhar como professora alfabetizadora. Nesse período, Torrinhas recebeu sua primeira professora fixa que também era uma pessoa da comunidade, contribuindo para o aumento da autoestima grupal. Não há, no entanto, nenhuma novidade na forma com que ela dava suas aulas. Ana repete o estabelecido nos currículos hegemônicos com os quais aprendeu a alfabetizar. Sua apropriação advinda de uma educação que traduzia como poder, a capacidade de dominar os conhecimentos produzidos (e tratados como únicos) por uma cultura colonizadora, faria com que ela repetisse um conhecimento que favorecia um olhar eurocêntrico. Nesse sentido a práxis de um ensino baseado nos saberes locais tal qual trata as diretrizes educacionais quilombolas, criadas em 2012, não foi, a princípio, uma realidade intuitiva aplicada na comunidade. Para entender essa ruptura que durante décadas influenciou o currículo da escola local é preciso problematizar o contexto no qual a Professora elaborava a pedagogia que utilizada na sala de aula.

Para Ana a conquista do diploma como professora, em uma época onde o acesso à educação ao seu grupo era tão difícil ou quase improvável, foi um rompimento com todo um contexto que a colocava em local de submissão. Havia naquela conquista uma aproximação com uma cultura "melhor", que comportava sua determinação na busca por melhores condições de vida. As imagens eurocêntricas, recebidas através do currículo escolar que recebia da secretaria de educação do município, eram as que ela desejava mostrar para seus alunos, e para os membros de sua família. Por que razão Ana repetiria aqueles mesmo sentidos que representavam pobreza material e social? A educação que defendia, prometia elevar a situação social e econômica de todos.

Acreditamos que a escolha profissional da professora quilombola tenha tido motivos práticos. Ser professora nas regiões do interior da Bahia, ou talvez até do Brasil, nem sempre é uma vocação. Na época em que Ana se formou no ensino médio, as opções de ensino técnico na cidade de Valença eram basicamente, magistério e contabilidade. Mesmo, atualmente, na maioria das cidades do interior as faculdades oferecem em geral o curso de pedagogia ou administração. O mais lógico para Ana era estudar magistério, "profissão de mulher", e que tinha um retorno imediato em termos de trabalho, sendo professora ela poderia solicitar na prefeitura de sua cidade trabalho na escola da comunidade oferecendo como vantagem a garantia de que não iria haver problemas de desistências com a sua contratação, já que ela está acostumada com o ambiente. Porém, se formando técnica em contabilidade, as possibilidades em conseguir emprego, e ainda a sua falta de conhecimento em áreas comerciais e em estruturas empresariais, dificultariam sua ascensão. A educação seria assim, para ela, uma ferramenta libertadora do estado de pobreza conhecido por todos da comunidade, mas que só pode ser alcançado através dos métodos científicos que dão base a suposta supremacia branca sobre as demais etnias.

Somente décadas depois de ter alfabetizado toda uma comunidade, e após as novas elaborações curriculares, a certificação como comunidade remanescente e a proposta de diretrizes educacionais quilombolas – marco legislativo na educação quilombola– é que Ana e outros professores da comunidade, na sua maioria torrinhenses alfabetizados por Ana, passaram a discutir e dialogar sobre a construção do novo currículo e a introdução de temas do cotidiano local, no cotidiano escolar. Diante desses antecedentes, o processo exigiu inclusive a constatação da existência de preconceito e a negação de formas hegemônicas na construção do pensamento.

Em 2011, quando entrevistei Ana pela primeira vez, perguntei sobre o uso dos elementos da cultura afro-brasileira na sala de aula. A pergunta não era referente a religião, mas a práticas como o samba de roda, capoeira, música e a história do negro no Brasil. Apesar de não ser evangélica, como é a maioria dos membros da comunidade de Torrinhas, ela respondeu: "Essas coisas não são de Deus, se não são de Deus eu não ensino, temos que ter consciência e saber o que levar para sala de aula, se quisermos formar pessoas de bem". Percebemos na fala, que embora Ana, tenha a preocupação em valorizar a cultura de origem africana, ela reproduz o discurso do neocolonialista em "demonizar" a cultura de arkhé africana. Em 2014, quando questões sobre a cultura de herança africana estava sendo mais discutida no ambiente escolar e com uma escola quilombola no processo final de construção, houve um interesse em conhecer os materiais e conteúdo que tratam da temática étnicorracial por parte da coordenação escolar local. Através do projeto "Meu quilombo, outra história" foram aplicadas atividades e discussões que trabalhavam o ensino da África de uma perspectiva histórica que foi possível abordar, meio de produção, religião, geografia, economia e história africana, desconstruindo e desmistificando visões racista sobre o continente e suas construções culturais. A construção da educação étnico racial, começou a ser pensada, assim, com um processo de autocritica, que colocavam construções preconceituosa em debate com as vivências da comunidade abordando suas histórias e repensando signos passados e atuais. No entanto, como parte de um processo, que promove uma ressignificação social, ficou-se acordado que nem todos os conteúdos que fossem considerados como "característicos" da temática seriam inseridos no novo currículo, casos não fossem condizentes à "realidade" local, julgada pela comunidade. Penso ainda, que mesmo com os matérias com temáticas e discussões africano-brasileira, é importante a formação docente dos professores que estão no espaço escolar quilombola, para que possamos desconstruir os discursos neocoloniais.

Embora muitas comunidades quilombolas apresentem ambiente propício à aplicação dos conteúdos que privilegiem a dinâmica local, em outras tantas a temática pode representar um significativo incomodo social. Silva (2014) pontua:

> O que um currículo crítico deveria evitar, de todas as formas, seria uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial. Não é suficiente evitar simplesmente as formas mais evidentes de essencialismo, como aquelas fundamentadas na biologia, por exemplo. É preciso questionar também formas mais sutis de essencialismo, como aquelas que se manifesta através do essencialismo cultural. Embora não reduza a identidade étnica e racial a seus aspectos biológicos, o essencialimos cultural concebe a identidade simplesmente como a expressão de alguma

> propriedade cultural intrínseca dos diferentes grupos étnicos e raciais. Nessa concepção a identidade, embora cultural, é vista como fixa e absoluta. No centro de uma perspectiva crítica de currículo deveria estar uma concepção de identidade que a concebesse como histórica, contingente e relacional. Para uma perspectiva crítica, não existe identidade fora da história e da representação. (p.104)

Reconhecer as influências eurocêntricas e hegemônicas em comunidades quilombolas, para além do romantismo que circula o modo de ser e agir do grupo étnico afro-brasileiro, é uma realidade pulsante e urgente.

(IN)CONCLUSÕES...

Compreender o processo educacional em comunidades quilombolas é não perder de vista que o quilombo é formado por corpos quilombolas, com uma realidade social contemporânea mutante e ao mesmo tempo significativa, tudo que carrega que é traduzido na memória dos quilombolas influem na realidade do quilombo, ambiente de reprodução de culturas negras, ainda cercado pelo poder cultural branco.
Embora as comunidades de Boitaraca e Torrinhas sejam consanguíneas, apresentam características diversas sobre o processo de educar dentro e fora da escola, mas coadunam sobre a importância de uma educação para relações étnicorraciais, a qual proponha reflexões sobre o direito a diversidade e que descontrói lógicas sociais hegemônicas, base para preconceitos e desigualdades, é um direito civil conquistado através das políticas públicas educacionais, que vem coroar novas percepções de mundo.

> Elaborar propostas educacionais situadas que evidenciam pensamentos e práticas de um meio, não só contribui e fortalece a luta pelas desigualdades sociais, quanto liberta o meio e o indivíduo, evidenciando para si e para o "outro" as suas especificidades. Essas especificidades reveladas, não devem ficar cobertas por preconcepções sobre o meio, elas são o próprio meio e comporta as respostas de como naquele ambiente elas poderão ser trabalhadas, Rosário (2016.p. 103).

Dessa maneira, este artigo envolve-se num entrelaçamento que coloca em evidência uma multiplicidade de possibilidades relacionadas com a análise das políticas curriculares (GOODSON, 2008), focalizando a relação local a partir dos processos de ensino-aprendizagem que ocorre nos quilombos de Boitaraca e Torrinhas. Ao analisar a trama em que o currículo se manifesta como *atos* de currículo recorre à abordagem do ciclo contínuo de políticas, com o escopo com que este referencial apresenta-se para a análise de programas e políticas educacionais que atendam as comunidades quilombolas, com vistas a entender processos de formulação e implementação de uma reforma, com seus efeitos e desdobramentos. A abordagem do ciclo contínuo de políticas contribui para a construção de uma noção acerca das políticas que supera a concepção ingênua de que estas são 'feitas' para os atores sociais quilombolas. Para Ball (1998. p. 26) "políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto (...), respostas que precisam, na verdade, ser 'criativas'. (...) As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias... Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa".
Na luta que estamos travando para a formação docente das escolas quilombolas, não obstante, encontramos, ainda, professores quilombolas preocupados com o currículo oficial de educação, que evidencia as brechas da Lei 10.639/2003, e não leva em consideração as especificidades do lugar em que a escola está inserida.

> Pensar a especificidades do lugar e pensar a educação a partir dele requer que se entre na complexidade do que significa defini-lo e, por isso, surgem dúvidas: a partir do quê? A partir de quem? A partir de qual concepção? Se o lugar, tal qual Santos (2010) anuncia, constituísse nessa trama de continuidades / descontinuidades, semelhanças / heterogeneidades, a partir de qual pressuposto se pode partir para falar dos sentidos da educação quilombola?

Visamos também que:

> [...] A implementação da lei em municípios onde há quilombos e em escolas quilombolas não vai ao encontro de um passado estático, que poderia credenciar o ato educativo com o "estatuto" de um ensino para a "cultura geral". Se a interpretação da lei estiver presa a esta forma de pensar, as intervenções serão limitadas em um cenário ilusório, de uma suposta democracia racial, que mantém o povo negro em situações econômicas e sociais discrepantes em relação a população branca (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2010, p. 145).

Do leque de possibilidades e caminhos que a proposta educacional sugere, em geral, os atores envolvidos limitam-se a um ou dois elementos da questão. Na comunidade de Torrinhas, falar das diretrizes educacionais quilombolas, remete constantemente a distanciamentos uma vez que a comunidade vê a religiosidade como um impasse no reconhecimento da identidade quilombola, enquanto isso, outras questões que acompanham a identidade étnica como, política, identidade, diversidade, continuam a serem pouco ou em nada trabalhadas.
Em Boitaraca os aprendizados e ensinamentos sempre marcam a forma de ser e estar em um mundo cuja complexidade de estrutura-ação demanda um olhar pedagógico que não simplifique, nem diminua o processo educativo a um momento deslocado da realidade que o envolve. Envolver-se com o mundo circundante pressupõe um sentimento de pertença de uma história. Assim, o vínculo entre a educação formal da escola em Boitaraca com a ancestralidade, a memória e a oralidade, implica troca, fazendo com que as crianças e jovens boitaraquences creiam que a feitura de uma escrita só tem sentido se ela também se constituir desta forma: troca entre pessoas, entre fatos, entre histórias, enfim, entre o *vivido* e o *concebido*.
Pensar no *vivido* e *concebido* tanto para Boitaraca quanto para Torrinhas é desempenhar o papel político de educar as crianças e os jovens dentro das instituições escolares, compreendendo estes espaços de poder, no interior dos quilombos, como espaços de resistência e denúncia de discursos e práticas, que no mundo atual continuam legitimando diferentes maneiras de discriminação (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e Raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

BALL, S. J. Cidadania Global, Consumo e Politica Educacional. In: SILVA, L. H. (Org.) **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes. 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG. 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro. 2001.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução José Laurêncio de Melo: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

_____, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. EDUFBA. Salvador. 2008.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. ***MBAÉTARACA*: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB/CAMPUS I, Salvador, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989a.

_____, Clifford. Estar lá, escrever aqui. Tradução Mario Salviano Silva. *Revista Diálogos*. São Paulo. v. 22, nº 3, p. 58-63, 1989b.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em Educação. IN: PAULA, Marilene de; HERINGER Rosana. (Orgs). **Caminhos convergentes:** Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro : Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

_____, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

HALL, Stuart. **Raça, o significante flutuante**. Conferência de Goldsmiths college – University of London. 1995.

LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. **Agadá**: dinâmica africano-brasileira. 2 ed. Salvador: EDUFA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: EDITUS, 2012.

_____, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercrítica. Salvador: EDUFBA, 2007.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. SECAD. Brasília. 2010.

MORGADO, José Carlos E ET ALL. **Currículo, avaliação e inovação em Angola**: perspectivas e desafios. Benguela: Coleção Educação e Currículo, 2014.

PACHECO, José Augusto. **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Porto: Porto Editora. 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. IN: LANDER, Edgardo (Org.). **La Colonialidad del Saber**: eurocentrimo y ciências sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO,1993. p. 201 a 246.

REIS, João José. Escravos e coiteiros no quilombo do oitizeiro – Bahia, 1806. IN: **Liberdade por um Fio**: História dos quilombos no Brasil. Companhia das Letras. São Paulo. 1996.

ROSÁRIO, Daniela Santos do. **Um quilombo:** identidade e política pública /privada na comunidade remanescente quilombola de Torrinhas, Cairu-BA.220f. Dissertação de (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Universidade Federal da Bahia - POSAFRO/UFBA, Salvador, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

SEGATO, Rita. **La critica de la colonialidade em ocho ensayos y uma antropologia por demanda**. La Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros. 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Diversidade étnico-cultural e currículos escolares**. Cadernos Cedes. São Paulo. Papirus. nº. 32, 1993.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da Educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso. 2013.