

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

WELLINGTON FERREIRA KRULL

**O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE
HELVÉCIA/BAHIA**

São Mateus – ES

2019

WELLINGTON FERREIRA KRULL

**O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE
HELVÉCIA/BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Helena Siervi Manso

São Mateus – ES

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

K94e Krull, Wellington Ferreira, 1976-
O ensino na educação básica na Comunidade Quilombola de Helvécia/Bahia / Wellington Ferreira Krull. - 2019.
106 f. : il.

Orientadora: Márcia Helena Siervi Manso.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Ensino. 2. Educação Básica. 3. Comunidade Quilombola. 4. Currículo. I. Manso, Márcia Helena Siervi. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

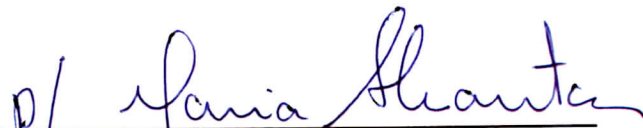
Wellington Ferreira Krull

**O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA COMUNIDADE
QUILOMBOLA DE HELVECIA/BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 07 de agosto de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA




Prof.ª. Dr.ª. Marcia Helena Siervi Manso
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof.ª. Dr.ª. Eliane Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Espírito Santo



**Prof.ª. Dr.ª. Maria Alayde Alcântara
Salim**
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof.ª. Dr.ª. Dalana Campos Muscardi
Universidade Federal do Espírito Santo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aquela que todos os dias me traz incentivos, bênçãos, torce para meu sucesso, ensinando-me os melhores caminhos a serem trilhados nesta árdua estrada da vida. A você, minha primeira professora: minha mãe Laurinda Ferreira dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela proteção diária na minha vida, guiando e abençoando-me na escolha dos meus objetivos, dos meus projetos de vida, e nos incontáveis trajetos para busca do conhecimento, das reflexões e da pesquisa.

A minha querida mãe, Laurinda Ferreira dos Santos, que desde a minha infância demonstrou com muita paciência e sabedoria os caminhos a serem trilhados no mundo de tanta injustiça e desigualdade social, exaltando a importância de estudar e pesquisar como diferencial para promoção da igualdade social e crescimento intelectual.

Aos meus irmãos (Wilson, Márcia e Márcio), as minhas filhas (Flávia e Maria Eduarda) e a minha esposa (Kelly Ferreira) que sempre incentivaram os meus estudos, apoiando-me em todos os momentos de dificuldade.

Aos colegas de turma (Antônio, Débora e Ednete) pelos vastos momentos de alegrias, debates e reflexões acadêmicas que ocorreram durante os períodos de estudos e nas horas de lazer.

A amiga, professora e orientadora (Dr^a. Márcia Helena Siervi Manso) por acreditar em mim e no meu trabalho, pois sem o seu apoio, conhecimento, paciência e suas orientações não teria alcançado a meta planejada.

Aos demais colegas e professores do CEUNES que durante esse período de estudo contribuíram de forma pontual para o desenvolvimento do meu projeto e compartilharam dos momentos de alegria e reflexão.

Aos quilombolas da Comunidade Quilombola de Helvécia, na pessoa da professora Jane Krull, pelo apoio, paciência e interesse no projeto, auxiliando-me no trabalho de campo, contribuindo com informações pertinentes ao desenvolvimento do trabalho.

Aos professores, alunos, coordenadores e, principalmente, a direção da EPM “João Martins Peixoto” pela disponibilidade, atenção e simpatia, dando-me liberdade no ambiente escolar para fazer as observações e demais atividades importantes para o caminhar da pesquisa. E ao meu tio Quemer Krull pela sua atenção durante a entrevista para levantar os conhecimentos históricos da Colônia de Helvécia, bem como a todos os envolvidos, meus sinceros agradecimentos!

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também.

Paulo Freire (1992, p. 97)

RESUMO

A pesquisa em foco que tem por tema “O Ensino na Educação Básica na Comunidade Quilombola de Helvécia, Bahia”, no ambiente da “Escola Pública Municipal João Martins Peixoto”, localizada na área urbana do Quilombo de Helvécia, Município de Nova Viçosa, Bahia, busca compreender como está sendo desenvolvido o ensino na educação básica dos quilombolas a partir das análises realizadas no Projeto Político Pedagógico e no Currículo adotado pela escola. Entretanto, antes de chegarmos às análises, tornou-nos necessário demonstrarmos os fatores históricos, desde a fundação da Colônia Leopoldina até a sua forma atual de Comunidade Quilombola de Helvécia, trazendo também estudos sobre as políticas públicas e o ensino voltado aos quilombolas, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Quilombola. Na metodologia proposta para este estudo, tomamos por base a abordagem qualitativa com análises de cunho explicativo junto a pesquisas bibliográficas, documental e de campo, além da observação livre, entrevistas, questionários realizados com os alunos da EPM “João Martins Peixoto”, tudo isto para produzir os dados apresentados e alcançarmos as respostas dos objetivos almejados. Atrélado as estas fontes de pesquisa, o presente estudo se ancorou nas concepções teóricas de Freire (1987, 1992, 2006), Sacristán (2000), Moreira e Silva (2002), Gomes (2012), dentre outros estudiosos do assunto. Seguindo os objetivos da pesquisa foi possível fazermos um estudo sistematizado do quilombo e refletirmos sobre a sua educação básica e a sua contribuição na permanência e valorização dos aspectos histórico-culturais e, finalmente, concluirmos que a educação básica desenvolvida na Comunidade Quilombola de Helvécia apresenta um Projeto Político Pedagógico defasado diante da situação atual da escola. No que tange ao currículo, observamos que a escola segue o currículo prescrito pelo sistema de ensino do Estado da Bahia por imposição do sistema educacional do Município de Nova Viçosa. Nas conclusões finais pudemos trazer pontualmente as respostas aos questionamentos levantados e as propostas dos objetivos, contribuindo para a necessidade de criar um currículo específico para a Comunidade Quilombola de Helvécia, além da presente pesquisa despertar outros estudos sobre a temática.

Palavras-chave: Ensino. Educação Básica. Comunidade Quilombola. Currículo.

ABSTRACT

The focus of the research is "Teaching in Basic Education in the Quilombola Community of Helvécia, Bahia", in the environment of the "João Martins Peixoto Municipal Public School", located in the urban area of Quilombo de Helvécia, in the municipality of Nova Viçosa, Bahia, seeks to understand how education is being developed in the basic education of the quilombolas, based on the analyzes carried out in the Pedagogical Political Project and the Curriculum adopted by the school. However, before we arrived at the analyzes, it became necessary to demonstrate the historical factors, from the founding of the Leopoldine Colony to its present form of the Quilombola Community of Helvécia, also carrying out studies on the public policies and the education directed to the quilombolas, mainly with the Law of Guidelines and Bases of Basic Education Quilombola. In the methodology proposed for this study, we used the qualitative approach with explanatory analyzes, along with bibliographical, documentary and field research, as well as free observation, interviews, questionnaires with EPM students "João Martins Peixoto", all of this to produce the presented data and to reach the answers of the objectives. Linked to these sources of research, the present study was anchored in the theoretical conceptions of Freire (1987, 1992, 2006), Sacristán (2000), Moreira e Silva (2002), Gomes (2012), among other scholars of the subject. Following the objectives of the research, it was possible to make a systematic study of the quilombo and to reflect on its basic education and its contribution in the permanence and valorization of the historical-cultural aspects and, finally, to conclude that the basic education developed in the Quilombola Community of Helvécia presents a Political Pedagogical Project outdated by the current situation of the school, modified with the construction of some school units in the neighborhood of the quilombo. Regarding the curriculum, we observe that the school follows the curriculum prescribed by the education system of the State of Bahia by imposition of the educational system of the Municipality of Nova Viçosa. In the final conclusions, we were able to bring the answers to the questions raised and the objectives proposals, contributing to the need to create a specific curriculum for the Helvetian Quilombola Community, in addition to the present research to awaken other studies on the theme.

Keywords: Education. Basic Education. Quilombola Community. Curriculum.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos Realizados sobre Educação Básica Quilombola (2014 a 2017)	41
Quadro 2 – Trabalhos Realizados sobre Currículo na Educação Básica Quilombola (2014 a 2017)	42
Quadro 3 – Divisão da Matriz Curricular Referenciada do Estado da Bahia	86
Quadro 4 – Quantitativo de Profissionais da EPM “João Martins Peixoto”	89
Quadro 5 – Quantitativo de Alunos por Turma e Período na EPM “João Martins Peixoto”	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista Frontal da EPM “João Martins Peixoto”	37
Figura 2 – IDEB do 5º Ano	39
Figura 3 – IDEB do 9º Ano	39
Figura 4 – Fragmento da Carta do “Vale do Mucuri”	55
Figura 5 – Fragmento da “Fazenda Pombal” na Colônia Leopoldina	57
Figura 6 – Fotografia da Antiga Estação Ferroviária de Helvécia	68
Figura 7 – Fotografia de Tecidos utilizados na Creche “Emília Sulz”	81
Figura 8 – Resultado das Informações Coletadas no Questionário	91

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Conselho de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CRQs – Comunidade Remanescentes de Quilombos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EFBM – Estrada de Ferro Bahia Minas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPM – Escola Pública Municipal

EUA – Estados Unidos da América

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCR – Matriz Curricular Referencial

PPP – Projeto Político Pedagógico

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
INTRODUÇÃO	20
1. O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA QUILOMBOLA BRASILEIRA	25
1.1 PRECEDENTES DE CRIAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA QUILOMBOLA.....	26
a) Questões Introdutórias:.....	27
b) Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas:	28
c) Educação das Relações Étnico-raciais:	28
d) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações:	29
e) Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Educação das Relações Étnico- Raciais e os Conselhos de Educação:	30
1.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUILOMBOLA	32
a) Projeto Político Pedagógico das Escolas Quilombolas:	33
b) Currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola:	33
2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	34
2.1 O TIPO DE PESQUISA E O PROCEDIMENTO TÉCNICO	35
2.2 O ESPAÇO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS	37
2.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	40
2.4 APORTES TEÓRICOS	44
3. QUILOMBO: CONCEITOS HISTÓRICOS E SOCIAIS	51
3.1 ORIGEM DACOLÔNIA LEOPOLDINA.....	54
3.2 CULTURA E TRABALHO DESENVOLVIDO NA COLÔNIA LEOPOLDINA	58

3.3 CAMINHOS DA ABOLIÇÃO.....	62
3.4 COMUNIDADE QUILOMBOLA DE HELVÉCIA/BA	65
4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	71
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS NOS ESTADOS UNIDOS: BREVE SÍNTESE	72
4.2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	74
5. REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	80
5.1 O CURRÍCULO DE ENSINO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EPM “JOÃO MARTINS PEIXOTO”.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	104

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Lembranças da infância e do convívio com meus avós, seus costumes, linguagens e características físicas, são marcas que me levaram a questionamentos sobre a realidade histórico-cultural e étnica de suas origens.

Vale a pena reforçar que reconhecer o passado não é simplesmente trazer lembranças de épocas remotas, é reviver momentos que deixaram marcas ou lacunas não preenchidas no tempo. Talvez o passado fosse irrelevante se tivesse vivido sem a percepção desse distanciamento existente entre opressores e oprimidos, sem distinção de raça, cor, credo e/ou posição social, entretanto não é o que acontece na prática cotidiana. “A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIM, 1987, p. 224).

Ser reverenciado e reconhecido numa sociedade de raízes fortemente desiguais é uma luta diária de grande parte dos desiguais. Esse sentimento de desigualdade em âmbito social é algo peculiar que comumente ocorre em meu cotidiano. Basta um olhar desprezível e desconfiado, como se o negro fosse retirar algo alheio, fazer qualquer agressão, ou mesmo um tratamento menos atencioso frente ao outro de pele branca e, muitas vezes, de superioridade econômica, motivos suficientes para demonstrar o quanto a sociedade ainda é recheada de racismo e discriminação em razão da cor.

Lembro-me dos meus primeiros anos na escola pública, aliás toda a minha vida escolar e grande parte da trajetória acadêmica foi na rede pública, especificamente no terceiro ano (antiga 2ª série), quando uma professora que tinha somente o curso fundamental, chamado naqueles tempos de professor “leigo”, fazia às sextas-feiras sabinas de matemática, obrigando o aluno que acertasse as perguntas inerentes a tabuada proferir “reguadas” na mão daqueles que respondiam de forma contrária aos resultados das operações matemáticas – era o antigo método da palmatória.

Outra lembrança marcante daquele período e que carrego até o presente dia, foi um colega de classe, que era neto de um antigo funcionário da Estrada de Ferro Bahia Minas (EFBM), pessoa que obtinha certo privilégio perante a sociedade do Município de Caravelas, ter sido elevado para a série posterior em razão de ter sido classificado unilateralmente pela referida professora como o melhor aluno da sala, pois obtinha, segundo ela, domínio de aritmética.

Esse fato ficou marcado na minha vida escolar, pois na sala de aula havia alunos com a mesma capacidade em desenvolver as operações matemáticas, a leitura e interpretação textual tão bem quanto o aluno promovido pela professora. Entretanto, o prestígio familiar possivelmente pesou em relação aos demais discentes.

Foi a partir desse episódio que nasceu em mim o questionamento do porquê daquela preferência, daquele privilégio. Esses porquês foram surgindo na medida que fui tornando íntimo da leitura de mundo e do meu mundo, contudo, as respostas não ficavam claras diante de tantas lacunas.

Talvez essa busca pelas interrogações da vida não seja exclusividade no meu eu, mas em tantos outros que demonstram a sua experiência e resposta às perguntas do cotidiano a partir da leitura, como bem demonstrado pelo grandioso Paulo Freire (1992, p. 15) ao dizer que: “Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.”

E para perder o medo das injustiças e vendo que o caminho para superação das diferenças sociais estava na educação, comecei no pouco tempo que dispunha, após pesados serviços de limpeza de mariscos e peixes, a estudar com maior dedicação os assuntos aplicados nas aulas diárias.

Nas séries finais do ensino fundamental, comecei a ganhar destaque na turma por meio de boas notas avaliativas. Foi a partir daí que comecei a ser visto na sala de aula pelos colegas de classe economicamente superior, ganhando espaço e interação positiva no seio da turma. Daí, passei a entender que a educação, o conhecimento, era a chave para abrir novas portas na vida e remédio para diminuir o medo da distinção social.

À época, o ensino médio ofertado em Caravelas era o magistério. Naquele tempo, no turno oposto, eu acompanhava as aulas que minha mãe lecionava para as turmas de terceira e quarta séries, atual quarto e quinto ano do ensino fundamental, muitas vezes ajudando-a na aplicação e debates dos conteúdos com os alunos.

Durante o estágio supervisionado, ganhei destaque pelo desenvolvimento didático na aplicação das atividades pedagógicas. Esse diferencial foi crucial para conseguir um contrato temporário

como professor do ensino fundamental na rede pública de ensino do Município de Caravelas/BA.

Ressalto que o medo incluso nesse mundo desconhecido, nas lacunas, foi sendo compreendido conforme as muitas horas de leituras e estudos. Leituras obrigatórias quando ingressei na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para realizar o sonho de fazer um curso superior na área de Letras. Foi o primeiro degrau para ter contato com novas visões de mundo, novos horizontes e alcançar respostas às muitas perguntas que havia no meu cognitivo. Entretanto, cada leitura trazia um amadurecimento intelectual que me levava a fazer outros questionamentos ainda mais complexos.

Essa busca incansável pelas respostas às contradições da vida, tornou-se explícito também no trabalho docente, pois foi no momento de lecionar para várias turmas, com alunos de classes sociais distintas, principalmente pescadores e seus filhos, que passei a perceber o quanto injusto é a sociedade de classes.

O início docente se deu no Colégio Polivalente de Caravelas, momento de enfrentamento de uma realidade jamais vivida com alunos adolescentes e adultos. Um público oriundo de classes sociais distintas, que questionavam e aguardavam do neófito professor uma resposta convincente daquilo que queriam ouvir, ao mesmo tempo que usavam para testar o meu conhecimento frente às suas interrogações da vida.

Foi um desafio marcante e enriquecedor, pois foi o momento para demonstrar o conhecimento de mundo que havia adquirido pela necessidade da vida, bem como segurança na abordagem dos conteúdos relativos à matriz curricular de cada série/ano.

Anos depois, passei a lecionar para alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal “Alda Nunes Santos”, no Distrito de Ponta de Areia, Município de Caravelas, Bahia. Foi outra experiência ímpar, pois as turmas eram, em sua maioria, compostas por filhos de pescadores e marisqueiros.

Diante de todas as contradições e heterogeneidade das turmas, acreditava que tudo seria normal se o currículo da unidade escolar fosse adequado ao público alvo, mas a realidade era outra, o currículo utilizado era comum em todas as escolas do Município. Havia uma constante

necessidade de adequar, junto a coordenação e demais professores, os conteúdos com a prática vivida pelos alunos.

A partir dessa real necessidade e observando os conteúdos dos livros didáticos distribuídos pelo governo nas escolas públicas que atualmente leciono e outras que lecionei, bem como o currículo utilizado nas unidades de ensino, comecei a questionar como poderia um aluno que vive uma determinada prática social aprender com exemplos do cotidiano totalmente contrários àqueles propostos nos livros didáticos?

O referido questionamento veio carregado de outros anseios, especialmente ao ingressar no curso de Direito. Outro sonho a ser realizado, pois fazer este curso naqueles tempos, época de infância, era uma verdadeira utopia que, a meu ver, somente os ricos poderiam estudar. Algo que gostaria de fazer, mas via uma impossibilidade, um distanciamento, em razão da realidade econômica e social da minha família.

Durante o período na academia jurista, comecei a perceber com maior exatidão o quanto somos lesados em nossos direitos garantidos na Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e nas várias legislações existentes em nossa sociedade. Foi neste momento que nasceu a ideia de estudar com mais profundidade as garantias previstas nas várias legislações inerentes às comunidades negras, pois era algo peculiar na minha vida por questões de parentesco, vida social, além dos constantes questionamentos advindos com a prática docente.

Por certo, as bases acadêmicas juntamente com os anos de docência no ensino básico de escola pública foram fundamentais para construir o alicerce e interesse pela pesquisa em foco. Somase ainda a minha árvore genealógica, pois sou bisneto de escrava que residiu na região entre Helvécia e Volta-Miúda, comunidades negras que pertencem, respectivamente, ao Município de Nova Viçosa e Caravelas, ambos no Extremo Sul do Estado da Bahia.

Por ter crescido na área urbana do Município de Caravelas, afastado dos meus parentes paternos, aguicei em saber fielmente como era a vida dos meus bisavôs, uma vez que não despertei esse questionamento com o meu avô e minha avó paterna quando vivos.

Nos vários diálogos com meu tio, primogênito, Quemer Krull, conheci um pouco da história familiar dos meus antecedentes paternos, especialmente ao saber que minha bisavó paterna de

nome “Vitória Luiza”, casada com o negro José Leopoldo, era uma negra escravizada por uma das famílias de alemães que residia no extremo sul baiano.

Neste diálogo de cunho familiar ouvi a seguinte narrativa:

[...] que vó Vitória contou que no dia que eles foram liberados (libertos), 13 de maio, então teve uma dança de nome batuque. Os homens usavam somente uma calça branca, assim como eu estou vestido, sem camisa, e as mulheres usavam vestido com camisola por baixo. Todos dançavam comemorando a liberdade, enquanto os brancos andavam nos arredores tristes por não dispor da mão de obra escrava, né (informação verbal)!¹

Partindo da síntese familiar e pelos inúmeros contatos com os habitantes quilombolas que vivenciaram esse período triste da humanidade, despertou-me a curiosidade em saber como seria a vida dos negros quilombolas pertencentes a Comunidade de Helvécia, principalmente no aspecto educacional, como meio para reconhecimento e permanência dos aspectos histórico-culturais e sociais.

Neste sentido, Santos (1995, p. 135) diz que,

[...] as identificações, além de plurais, são denominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções. Quem pergunta pela sua identidade questiona as referências hegemônicas, mas, ao fazê-lo, coloca-se na posição de outro e, simultaneamente, numa situação de carência e por isso de subordinação.”

Tomando minha identidade por base, procurei conviver com mais proximidade com os membros da comunidade quilombola, professores, alunos, coordenadores e pais, com o intuito de dissecar o máximo possível o modo de vida, a visão de mundo e os anseios almejados pela população de Helvécia.

Tomando essas considerações iniciais, passamos para a introdução da pesquisa com a finalidade de demonstrar os caminhos que levaram a identificar o problema e a escolha do tema, além dos resultados obtidos na pesquisa das literaturas previamente publicadas sobre o assunto.

¹ KRULL, Quemer. **História do Fim da Escravidão Negra em Helvécia**. 2018. Entrevista concedida a Wellington Ferreira Krull, Nova Viçosa, 20 nov. 2018.

INTRODUÇÃO

As considerações iniciais demonstram as inquietações quanto a forma como vem sendo ofertada a educação pública, principalmente na escola inserida no espaço geográfico da comunidade quilombola de Helvécia, com a criação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Quilombola. Apesar da existência dessas normas específicas, observamos através da experiência profissional um distanciamento entre aquilo que é garantido e o que é realmente ofertado na prática educacional.

Através dessa percepção prévia, percebemos que os direitos dos quilombolas ainda não estão universalmente garantidos, merecendo maior atenção dos sistemas educacionais e, principalmente, de todos envolvidos com a educação, via de regra, pais, professores, alunos e a comunidade em geral, na busca do fortalecimento das ações afirmativas educacionais, instrumentos essenciais para tornar firme no ambiente escolar o valor das diferenças individuais dos negros e reconhecimento de sua identidade.

Outro incômodo é perceber nos livros didáticos o uso de temáticas com valores eurocentristas, afirmando o branco como protagonista basilar na construção da sociedade moderna, enquanto a imagem dos negros é retratada como raça historicamente coadjuvante. Possivelmente, essa forma de apresentação das raças é a significação de ranços históricos de uma sociedade escravocrata que não via a cultura negra como elemento de formação cultural da sociedade brasileira.

Certamente, esses entraves podem ser dirimidos nos bancos escolares com práticas pedagógicas que visem a fortalecer o reconhecimento das diferenças raciais e culturais, desde que os envolvidos passem a transgredir com práticas formais e reflitam dialogicamente com os valores reais presentes na sociedade local.

Pensando assim, passamos a observar nas atividades culturais e nas conversas informais junto a alguns líderes da comunidade helveciense os seus anseios, identificando uma constante busca pela permanência, valorização e reconhecimento dos elementos de sua cultura que ainda permanecem vivos em razão da luta dos mais velhos.

Trilhando nessas observações, começamos a levantar hipóteses que pudessem contribuir na identificação de uma problemática passível de estudo e que viesse a contribuir, direta ou

indiretamente, nos objetivos da comunidade. Assim, percebemos que a escola exerce um papel central nessa permanência e valorização identitária através de práticas pedagógicas integradas com o conhecimento social.

Os historiadores relatam que os negros foram trazidos para o Brasil com a finalidade de servir como escravos para os trabalhos desenvolvidos na Colônia, servindo também como demonstração da capacidade econômica do homem branco para conseguir a posse de terras brasileiras e iniciar suas atividades na agricultura.

Percebemos, portanto, que o negro veio para o Brasil com finalidade exclusivamente escravista, sem gozar dos direitos sociais, a exemplo da educação. Essa característica não foi diferente em Helvécia, pois os negros vieram para a Colônia para exercer o trabalho escravo nas lavouras de café, recebendo como troca alimentação precária.

Com o tempo, principalmente após a declaração do fim do trabalho escravo no Brasil, os fazendeiros de café da Colônia Leopoldina começaram a oferecer aos jovens negros, dentro do espaço de trabalho, uma educação para aprendizagem das técnicas utilizadas no cotidiano das lavouras cafeeiras.

Atualmente, a educação voltada para os negros, principalmente os quilombolas, deve ser ofertada observando a Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Quilombola, utilizando-se de pedagogia que respeite as particularidades étnico-racial e cultural da comunidade, tendo nas escolas professores com formação específica e materiais didáticos adequados.

Com esta garantia para a educação quilombola, o currículo utilizado nas escolas inseridas nestes espaços identitários ganham novos contornos, devendo fazer adequação com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Quilombola e com a realidade local.

Essa nova realidade na educação básica quilombola justifica a necessidade de buscar estudos mais aprofundados sobre o currículo desenvolvido nestas comunidades e demonstrar a realidade atual da educação quilombola, principalmente no Quilombo de Helvécia que veio a receber o título de Comunidade Quilombola há poucos anos.

Soma-se a justificativa a carência de estudos sobre a questão do currículo de ensino desenvolvido em Helvécia, ainda que exista nos bancos de dados acadêmicos nacionais um vasto número de pesquisas que retratem outros aspectos da população deste Quilombo.

Com essas observações, começamos a fazer questionamentos como os conhecimentos sociais poderiam contribuir na formação dos estudantes e na permanência e valorização dos aspectos histórico-culturais da comunidade onde estão inseridos. A partir dessa dúvida, tornou-se claro a importância de pesquisarmos como o currículo escolar pode interferir na prática educativa do ensino básico desenvolvido em Helvécia.

Esse questionamento prévio, somado a experiência de vida acadêmica, profissional, além do interesse familiar quanto ao “ser quilombola” foram fundamentais para chegarmos ao seguinte problema central: “Até que ponto o currículo utilizado na educação básica está atendendo aos anseios de permanência e valorização dos aspectos histórico-culturais da Comunidade Quilombola de Helvécia?”

Quanto aos objetivos, Gonçalves (2001) afirma que dentro de um projeto de pesquisa estes servem para definir a natureza do trabalho, além de direcionar as atividades do pesquisador, dando um norte para a investigação.

Assim, considerando a possibilidade de alcançarmos uma alternativa ao problema apresentado, chegamos ao seguinte objetivo geral: Analisar como o currículo de ensino na educação básica da Escola Pública Municipal “João Martins Peixoto” contribui com a permanência e valorização dos aspectos histórico-culturais da Comunidade Quilombola de Helvécia, Bahia.

Diante desse objetivo geral e na busca de atingirmos melhores resultados na pesquisa, buscamos amparo nos seguintes objetivos específicos: a) Descrever a história e organização social da Comunidade Quilombola de Helvécia/BA; b) Analisar as políticas públicas de educação básica voltadas às Comunidades Quilombolas; c) Analisar a Resolução nº 08/2012 e o ensino da educação básica no Brasil; d) Analisar através do projeto político-pedagógico a organização da educação básica na EPM “João Martins Peixoto”; e) Identificar no currículo desenvolvido na unidade escolar “João Martins Peixoto” as diretrizes curriculares nacionais previstas para a educação escolar quilombola na educação básica; f) Pesquisar junto à comunidade quilombola a visão quanto ao papel da escola na valorização da identidade étnico-racial, da história e cultura

afro-brasileira; g) Identificar as ações e práticas político-pedagógicas realizadas pela comunidade escolar no Quilombo de Helvécia/BA;

Os objetivos formulados serviram como base para a organização da pesquisa, possibilitando trazer elementos suficientes para suprir o estudo na sua integralidade.

Inicialmente, trazemos na estrutura textual “as considerações iniciais”, apresentando os precedentes motivadores, vida acadêmica, profissional e familiar, que nortearam o interesse pelo estudo da educação básica quilombola, especificamente o currículo. Seguindo da introdução sobre o assunto, trazendo a justificativa da pesquisa, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos.

No capítulo 1, “O Ensino na Educação Básica Quilombola Brasileira”, abordamos a trajetória de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Quilombola, trazendo aspectos importantes na criação do Projeto Político Pedagógico e do Currículo voltado para a Educação Básica Quilombola.

No capítulo 2, demonstramos os caminhos metodológicos e as contribuições teóricas pertinentes a interpretação e significação dos dados colhidos e observados durante a pesquisa de campo, tendo amparo na teoria epistemológica de Paulo Freire, fazendo observações críticas sob a ótica da educação bancária e das práticas dialógicas no ato de educar, principalmente as classes oprimidas. Junta-se a essas teorias freireanas, a reflexões críticas sobre o currículo proposta por Sacristán, somado aos estudos de Antônio Moreira e Tomaz Tadeu que faz uma abordagem sobre o valor do conhecimento social para construção do currículo. Além destes, trazemos a teoria da descolonização do currículo proposta por Nilma Lino Gomes, dentre outros teóricos que contribuíram para a base de estudo.

No capítulo 3 intitulado “Quilombo: conceitos históricos e sociais”, trazemos os caminhos históricos de fundação da Colônia Leopoldina, seus protagonistas, organização social e econômica, principalmente com a implantação da cultura do café e o uso do trabalho escravizado, fazendo abordagem aos movimentos abolicionistas ocorridos no interior da colônia e os caminhos para o reconhecimento atual de Comunidade Quilombola.

No capítulo 4 intitulado “As Políticas Públicas de Educação no Brasil: um olhar sobre a educação quilombola”, abordamos a influência da experiência norte-americana na introdução

de políticas de ação afirmativa implantadas no Brasil, principalmente as ações afirmativas voltadas para a área educacional quilombola. Essa abordagem é interessante para compreensão da organização do ensino brasileiro e dos precedentes de criação das diretrizes curriculares.

O capítulo 5 traz “Reflexões sobre o Currículo da Educação Básica no Brasil”, com análises sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Currículo adotado na EPM “João Martins Peixoto”, além de vir com interpretações baseadas nas epistemologias teóricas apresentadas, levando-nos a compreensão significativa da realidade escolar através dos resultados colhidos por meio de questionário junto aos alunos.

E, por fim, nas considerações finais estão as contribuições da pesquisa sob olhar crítico, porém inacabado, dos problemas identificados durante as conversas, entrevistas, questionários e os momentos de vivência junto à comunidade escolar, que possibilitaram trazer contribuições para a concretização de um currículo escolar que abarque tanto os conhecimentos científicos quanto os costumes históricos da sociedade, utilizando-se de práticas pedagógicas dialógicas, levando os alunos a sentirem-se valorizados e a valorizar sua cultura e seu meio social.

1. O ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA QUILOMBOLA BRASILEIRA

Antes de tudo, precisamos saber que no Brasil os saberes histórico-culturais dos negros sempre sofreram resistências pelo elitismo para fazer parte da formação da sociedade nacional, sofrendo com estereótipos depreciativos em razão da cor, tipo de cabelo, religião, aspecto físico, dentre tantos outros conceitos preconcebidos à raça negra. Corrobora com essa aberração os conceitos históricos decorrentes de uma sociedade hierárquica que até os dias atuais preferem sobrepor os traços dos colonizadores e detentores de poder a valorizar os conhecimentos de um povo secularmente abandonado pelo poder público, principalmente em relação a educação.

No entanto, após anos de lutas dos vários segmentos da classe negra, o Governo Federal implementou através do Conselho Nacional de Educação a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – Resolução nº 08/2012. Importante percebermos que estas diretrizes são desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 que veio introduzir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade de ensinar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino das escolas nacionais públicas e privadas.

Nesta linha de pensamento, é válido observarmos que esta norma tem grande importância para o engrandecimento da democracia racial no Brasil, bem como para a educação básica quilombola, pois trata-se de uma lei de ação afirmativa com reconhecimento dos valores da população negra e seus descendentes, trazendo princípios, definições, organização, gestão, avaliação e, principalmente, diretrizes relativas ao projeto político pedagógico e curricular nas escolas das comunidades tradicionais.

Portanto, o objetivo desse capítulo é trazer algumas considerações oriundas da Resolução nº 08/2012 referente ao Currículo e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) na Educação Básica Quilombola, uma vez que a referida Resolução se traduz em Diretrizes Curriculares para a Educação Básica Quilombola.

Vale destacar que a definição de tais diretrizes curriculares não foi apenas um querer político, mas resultado de várias lutas e reivindicações dos movimentos das classes oprimidas, de militantes individuais, incentivados pelas leis nacionais e convenções internacionais das quais o Brasil faz parte.

Para melhor entendimento dos assuntos previstos na Resolução nº 08/2012, principalmente quanto ao Projeto Político Pedagógico e ao Currículo Escolar, faz-se necessário analisarmos os motivos fundamentais à sua formulação, conforme expresso no Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, instrumento crucial para compreensão dos motivos de criação da referida resolução, conforme a seguir apresentado.

1.1 PRECEDENTES DE CRIAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA QUILOMBOLA

Inicialmente, buscamos neste tópico levantar os pontos relevantes trazidos pelo Parecer nº 003/2004 e, doravante, compreender as alterações feitas na LDB através da Lei nº 10.639/2003 que tornou obrigatório na educação básica das escolas públicas e privadas o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Esta previsão legal na forma de tratar a cultura e a história de um povo que constituiu as bases da nação brasileira é um sonho do povo negro tornando-se realidade. Ou seja, após anos de luta, os negros têm a possibilidade de ver sua história contada, recontada e trabalhada na educação básica, corporificado com a inserção nos espaços escolares de ações afirmativas que visam o reconhecimento e fortalecimentos dos seus traços histórico-culturais.

Esse processo de lutas e sonhos da população negra remete ao pensamento de Paulo Freire ao afirmar que:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1992, p.91).

Dito isto, percebemos que a esperança começa a se tornar realidade quando o Estado, após os vários anos de lutas dos afrodescendentes e seus militantes, estes em sua grande parte negros, apresenta respostas, por meio do Conselho Nacional de Educação, às exigências para criação de ação afirmativa de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos negros. Ainda que tenha existido algumas iniciativas pretéritas, esse sonho torna-se real com a publicação do Parecer nº 003/2004 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que precedeu a publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2004 que instituiu as referidas diretrizes.

Seguindo no levantamento das normas voltadas para a comunidade negra e seus descendentes, destacamos a Lei nº 10.639/2003 que veio a ser promulgada somente em janeiro de 2003, apesar de sua aprovação ter sido em 1999. Independente do espaço temporal de aprovação e promulgação, o valor está na importância desta lei para a educação básica diante da alteração feita na LDB em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme previsto no seu enunciado ao afirmar que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

Com essas alterações na principal lei educacional do Estado Brasileiro o sonho de reconhecimento e participação dos negros na construção do país ganhou novos contornos, trazendo esperança de possível criação de mecanismos de reparação, principalmente na área educacional, voltadas para a comunidade afro-brasileira.

Feitas essas considerações, seguiremos apresentando alguns pontos relevantes trazidos no texto do Parecer nº 003/2004, pertinentes para compreensão de como se deu a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

a) Questões Introdutórias:

Primeiramente, o Parecer afirma na parte introdutória que as políticas de reparação almejadas pelos afrodescendentes é uma política curricular que busca combater o racismo e as discriminações contra os negros. Acrescenta ainda a produção de conhecimentos, posturas e atitudes que valorizem o pertencimento étnico-racial, interagindo na valorização de sua identidade e construção da sociedade brasileira.

Quanto a educação, ressalte-se

[...] que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas (PARECER Nº 003/2004, p. 2).

A descrição extraída do Parecer nº 003/2004 exalta um ponto relevante para confirmação do racismo e discriminação dos negros do sistema educacional. Esta afirmação é percebida quando diz ser direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada nível de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, sob a orientação de professores qualificados e com formação para lidar com relações produzidas pelo racismo e discriminação.

A expressão “ser direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros” soa um tanto estranha, pois independente da raça o negro nascido em solo brasileiro é cidadão brasileiro igual a qualquer outro nacional, mas na subjetividade da expressão deixa a subentender uma distinção entre o “ser negro” e as demais raças.

b) Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização, de Ações Afirmativas:

Na sequência, o referido documento traz definições sobre Políticas de Reparações, de Reconhecimento e Valorização e de Ações Afirmativas no intuito de desconstruir a ideia impregnada na sociedade brasileira da existência de uma democracia racial.

Para isto ocorrer deve ser criando mecanismos de reparação para colocar o negro e seus descendentes em condições de igualdade com os demais cidadãos. Nesta ótica, o reconhecimento, valorização e os direitos dos negros e seus descendentes ganham respaldo através da educação, principalmente com a inserção no currículo das escolas do Brasil da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas.

c) Educação das Relações Étnico-raciais:

Sobre a temática, o Parecer afirma que as condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens das relações étnico-raciais são primordiais para o sucesso das políticas públicas de Estado.

Observando que as relações étnico-raciais dependem de um ciclo de cooperação, de um trabalho conjunto e articulado entre processos educativos, ações afirmativas e movimentos sociais, tudo isto para expandir e atingir o ensino das relações étnico-raciais que vai além da escola. Corroborando com o assunto, Gonçalves e Silva (2007) diz que a educação das relações étnico-raciais tem como objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público.

Interessante notar ainda o conceito dado ao vocábulo raça. Segundo a definição apresentada no documento (Parecer nº 003/2004), raça é a construção social desencadeada nas conflitantes relações entre brancos e negros, por muitas vezes interpretadas como uma relação serena, harmoniosa. Entretanto, esse conceito é distinto ao biológico, bem como ao aderido pelo Movimento Negro Brasileiro, pois este conceitua “raça” com valor político e ideológico dos negros em seu aspecto histórico.

Quanto ao papel da escola, esta carrega a responsabilidade de exercer papel fundamental para eliminar as marcas discriminatórias e valorização dos discriminados. Esta valorização ocorre ao permitir ter contato “[...] aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (PARECER Nº 003/2004, p. 6).

Ainda nesse assunto, a escola tem grande responsabilidade no desenvolvimento de atividades pedagógicas que trabalhem as questões étnico-raciais, combate ao racismo, bem como na valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, com a participação de todo o corpo docente, independentemente de seu pertencimento étnico-racial.

Essas orientações serviram como base fundamental para os tópicos abaixo demonstrados, e estes, por conseguinte, importantes à criação de uma norma de aspecto político afirmativo para a educação dos afro-brasileiros, qual seja, a Resolução nº 08/2012.

d) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações:

Precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos (PARECER Nº 003/2004, p. 9).

Reconhecer o Estado Brasileiro como uma nação multiétnica e pluricultural foi um grande avanço na esfera sócio-política do Brasil. Contudo, para o sucesso dessa nova visão é necessário a existência de escolas com políticas de inclusão e afirmação que garantam a todos os alunos o direito de aprender sem abandonar ou negar suas raízes.

Neste contexto e conforme as previsões da Lei nº 10.639/03, incluiu-se na LDB o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trazendo, com isto, inovações no

currículo da educação básica, no projeto político pedagógico das escolas e mudanças pedagógicas na formação de professores.

Destaca-se, por outro lado, que essa nova forma de ensino, ou melhor, a inclusão dos aspectos históricos e culturais da população negra no currículo escolar não tem finalidade de africanização da população nacional, excluindo as demais raças que a compõe, mas um mecanismo de reconhecimento e inclusão de um povo historicamente excluído do cordão umbilical de formação do Brasil.

Ou seja, a pretensão é fomentar nos currículos escolares da educação básica debates relativos aos temas de diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, incluindo, também, estudos relativos aos aspectos histórico-culturais dos índios, asiáticos, europeus, além dos povos de raízes africanas. Nesse caminho a escola é o instrumento para mudança de paradigmas históricos que marginalizavam a história e a cultura africana, além de excluir dos centros de ensino os sofrimentos decorrentes do racismo recebido pelos alunos de raça negra.

Para que tudo isto ocorra é necessário que o sistema de ensino, escolas e professores, terem como referências princípios de consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidade e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e as discriminações.

Sem adentrar nas entrelinhas de cada um destes princípios, é pertinente a todos os envolvidos assumirem o seu papel para acabar com as discriminações étnico-raciais, oferecendo efetivamente educação de acesso e permanência nos estabelecimentos de ensino e, com isto, aumentar a qualidade da educação no Brasil.

e) Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação:

Segundo o Parecer nº 003/2004, a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana necessita de diretrizes que possam trazer referências e critérios para implantação de ações afirmativas, avaliando-as e reformulando o que for necessário.

Constatamos ainda neste documento que diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas, e que historicamente podem, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos (PARECER 03/2004, p. 16).

Neste sentido, lembramos os ditames previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Lei nº 10.639/03, normas que trazem dispositivos de resgate dos povos participantes da nação brasileira, dentre eles os negros e seus descendentes.

Neste mesmo Parecer nº 003/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser implantados pelos Conselhos de Educação de cada ente federativo nos seus respectivos sistemas, valorizando a região de cada grupo afrodescendente, bem como a sua contribuição desde o período escravista até aos dias atuais na sociedade, na economia, na política, na cultura regional e local, sem, contudo, excluir o valor das demais regiões na formação do Estado Brasileiro.

Este documento normativo esclarece ser de responsabilidade dos órgãos normativos, ou seja, dos Conselhos de Educação, adequar as orientações previstas no Parecer nº 003/2004 as realidades de cada sistema de ensino. E estes, por sua vez, juntamente com as escolas, deverão definir estratégias para colocar em prática as determinações da LDB, respeitando os valores culturais, além de observar os preceitos constitucionais da dignidade da pessoa humana e repúdio ao racismo ou qualquer outra forma de discriminação.

Por fim, o Parecer (03/2004, p. 16) observa que,

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional.

Não restam dúvidas que o professor em sala de aula não é o único a observar as normas legais. Esta responsabilidade é solidária e deve ser observada por todos os envolvidos no sistema de ensino do Brasil, sendo este Parecer nº 003/2004 um farol para guiar, juntamente com outras normas, a organização da educação brasileira.

Seguindo, passamos para o próximo tópico referente ao PPP e o currículo da educação básica quilombola no intuito de fazer considerações acerca da Resolução nº 08/2012 e sua implicação na educação básica quilombola.

1.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUILOMBOLA

Após estudarmos os pontos relevantes expressos na Resolução nº 003/2004, levantaremos considerações da Resolução nº 08/2012 acerca do Projeto Político Pedagógico para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, pois tanto o currículo quanto o PPP trabalhados na educação básica quilombola são núcleos essenciais para entendimento e alcance dos problemas apresentados na pesquisa.

Se pensarmos a educação das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) no viés do PPP e do Currículo, devemos adentrar nas entrelinhas dos problemas historicamente intrínsecos no Estado brasileiro quanto à educação das comunidades tradicionais que foram vorazmente excluídas do seio social.

A partir da Resolução nº 08/2012, a educação nacional traz inovações fundamentais que elevam garantias educacionais aos quilombolas, tornando-se, portanto, uma política de afirmação no campo do ensino. Contudo, essa mudança de postura política do Brasil veio depois da promulgação da Constituição de 1988 ao trazer no art. 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) o direito às comunidades quilombolas de obter o reconhecimento da propriedade definitiva de suas terras com a emissão do respectivo título.

Possivelmente essa novidade constitucional foi a semente para as constantes lutas em outros campos sociais dos quilombolas, pois estes passaram, além de lutar por suas terras, a exigirem saúde, educação, energia elétrica nas suas comunidades, água potável e tantos outros direitos básicos que os incluíssem como verdadeiros cidadãos perante a sociedade brasileira.

Dito isto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica destinam-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica, além de garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade (BRASIL 2012. p. 3).

Neste sentido, o PPP e o Currículo Escolar são fundamentais para garantir os traços histórico-culturais dos afrodescendentes em âmbito escolar, pois trazem, no caso em questão, elementos específicos para tais garantias, conforme a seguir demonstrado.

a) Projeto Político Pedagógico das Escolas Quilombolas:

Segundo a Resolução nº 08/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, o projeto político pedagógico é compreendido como expressão da autonomia e identidade escolar, sendo primordial para garantir o direito a educação escolar quilombola com qualidade social, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e locais, além de atender as demandas políticas, socioculturais e educacionais da Comunidade Remanescente de Quilombos.

Portanto, o documento normativo traz, dentre outras, valiosas orientações a serem observadas na construção do PPP, as quais devem relacionar-se com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades, objetivando o resgate, fortalecimento e permanência das tradições locais.

b) Currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola:

Referente ao currículo quilombola, a diretriz garante que este deve ser construído a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola definidos no projeto político-pedagógico, considerando os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus Projetos de Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012. p. 13).

Sem dissecarmos ao extremo as demandas previstas nas Diretrizes Nacionais na Educação Básica Quilombola, é valioso observarmos que o currículo deve fazer diálogo com o seu projeto político-pedagógico de modo a valorizar os interesses das comunidades em relação a forma de organização social e educacional.

Partiremos a seguir na demonstração das teorias dos estudiosos no assunto, objeto de estudo, com o intuito de conseguirmos aportes que nos levem a construção de significados dos dados observados nas bibliografias e na pesquisa de campo.

2. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo será apresentado os teóricos que serviram de sustentáculos para a análise de dados e os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa. Importante observarmos que no mundo acadêmico toda investigação científica necessita de métodos para alcançar os seus objetivos. Assim, definimos pesquisa como,

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2009, p. 17).

Neste caminho, interessarmos por um assunto de cunho pessoal e familiar não significa alcançarmos com facilidade respostas ao problema apresentado, principalmente quando pretendemos estudar as dificuldades político-sociais de grupos historicamente oprimidos pela sociedade dominante.

Chegar ao problema em sua amplitude não foi algo simples de identificação, apesar dos anos de experiência adquirida com docência na educação básica juntamente com os estudos acadêmicos, tornando-se necessário bases teóricas e metodológicas para melhor alcançar o identificá-lo. Essa visão tem base em Ludke e André (1986) quando afirmam o seguinte:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Os anos de prática pedagógica e a vivência acadêmica nos traziam mais questionamentos sobre a vida das classes oprimidas, pessoas que viviam à margem das diretrizes determinadas pela classe dominante. Assim, por interesse de cunho familiar, atrelado às abordagens feitas nos livros didáticos ofertados pelo governo para a educação básica, além de perceber que essa introdução didática vem de cima para baixo sem qualquer participação dos alunos, maiores interessados e beneficiários da educação, principalmente na educação ofertada nas comunidades tradicionais, chegamos ao problema central da pesquisa.

Entretanto, antes da construção do referido problema, lembramos que o trabalho caminhava na intenção de pesquisar “as políticas públicas de educação básica aplicadas nas comunidades quilombolas existentes no Extremo Sul da Bahia e norte do Espírito Santo”, mas em razão da extensão geográfica e o curto espaço de tempo, delimitamos para uma pesquisa voltada para o “currículo de ensino desenvolvido na educação básica da Comunidade Quilombola de Helvécia/BA”.

Quanto ao questionamento, frisamos que este se concretizou após muita observação empírica e, ao mesmo tempo, no anseio de obtermos, ou tentar obter, respostas aos problemas percebidos nos aspectos socioculturais e educacionais presentes na Comunidade Quilombola de Helvécia, mesmo sabendo da existência de leis e políticas afirmativas voltadas diretamente para as Comunidades Afrodescendentes.

Levantado o problema, observamos a sua viabilidade no espaço geográfico por ser de suma importância para surgir novos apontamentos sobre a questão curricular na educação básica da comunidade, tornando-se, segundo Lakatos e Marconi (2003), um problema viável, exequível, relevante e novo no campo da pesquisa em foco.

Ainda assim foi preciso reinventarmos e organizarmos os conceitos pré-constituídos para darmos uma nova roupagem às definições previamente adquiridas. Neste sentido, as escolhas dos caminhos metodológicos foram cruciais para melhor organização do estudo e alcançarmos os objetivos a seguir apresentados.

2.1 O TIPO DE PESQUISA E O PROCEDIMENTO TÉCNICO

Tomando o problema apresentado como ponto de partida da pesquisa, tornou-nos evidente a necessidade de manter contato direto com o ambiente geográfico delimitado no trabalho, qual seja, a Comunidade Quilombola de Helvécia/Bahia. Para tanto, considerando a historiografia da Colônia de Helvécia levantadas por meio de documentos históricos encontrados nas Revistas do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, os dados levantados com os profissionais de educação inseridos na Comunidade referentes ao desenvolvimento educacional dos alunos, o currículo e o projeto político pedagógico da escola, além dos diálogos com moradores, representantes de associação, possibilitaram-nos qualificar o discurso sobre a temática, seguindo, portanto, para uma pesquisa de cunho qualitativo.

Segundo Ludke e André (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.”

Partindo para a investigação, levando em conta a necessidade de estudar o problema no ambiente naturalístico, pois se contrário fosse seria quase impossível chegar a uma real compreensão de como está organizada a educação básica na Comunidade Quilombola em questão, escolhemos fazer uma pesquisa de campo atrelada com entrevistas semiestruturadas, questionários com os alunos da unidade escolar e observação livre na escola e na vida cotidiana da comunidade pontuando suas falas e seus costumes. Na definição,

Pesquisa de Campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 187).

Corroborou também com a escolha dos procedimentos técnicos o anseio de conseguir novos dados que influenciam nas relações sociais da comunidade, principalmente com aspectos de interferência no currículo utilizado na educação básica dos quilombolas de Helvécia.

Quanto aos questionários, estes foram aplicados unicamente na comunidade discente da Escola “João Martins Peixoto”, pois o Quilombo só dispõe desta unidade escolar para a oferta da educação básica. As respostas nos possibilitaram ter uma visão como o aluno se coloca diante do “ser quilombola”, seu reconhecimento quanto aos fatores históricos do quilombo e as pretensões após a conclusão do ensino médio.

Além dos levantamentos de dados sobre o passado do Quilombo, apoiamo-nos também nas entrevistas semiestruturadas, nas rodas de conversas, fotografias do cotidiano escolar e das apresentações em alusão a Zumbi dos Palmares. Acrescentamos também os diálogos realizados com os antigos moradores da comunidade, pois sem essa raiz histórica seria difícil alcançarmos concretamente os dados do passado apresentados neste estudo, além do privilégio de termos visto e sentido a realidade vivenciada pelos quilombolas.

Certamente, as informações obtidas por serem fidedignas à realidade local, serviram-nos de base para a compreensão do modo de vida e dos anseios almejados pela comunidade escolar e dos grupos sociais presentes na comunidade.

2.2 O ESPAÇO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

A importância de conhecer o espaço da pesquisa e os sujeitos envolvidos foram determinantes para enxergarmos a realidade vivenciada pelos investigados, ou seja, pelas pessoas participantes no processo de pesquisa, alcançando, por fim, os conhecimentos presentes naquele espaço social. Sobre isto, Gonçalves (2001, p. 69-70) diz que “[...] num processo de pesquisa, o investigador interage com o sujeito e é dessa interação que os dados são produzidos. Nessa perspectiva, descobre-se o sujeito investigado como sujeito produtor de realidade e de conhecimento.”

Durante os deslocamentos para cursar as disciplinas no CEUNES tivemos a possibilidade de reservar um tempo para visitar, com maior frequência, a Comunidade de Helvécia, observando principalmente a vida dos sujeitos presentes na EPM “João Martins Peixoto”. Concentramos todos os esforços para podermos obter respostas às dúvidas levantadas e, ao mesmo tempo podermos, de alguma forma, contribuir para as possíveis melhorias sonhadas pela comunidade escolar.

Por ser a única escola de educação básica no Quilombo, a unidade escolar “João Martins Peixoto” encontra-se localizada no centro da Comunidade Quilombola de Helvécia, Município de Nova Viçosa, Bahia, e teve sua construção iniciada no ano de 1963.

Figura 1 – Vista Frontal da EPM “João Martins Peixoto”



Fonte: <http://escolajoaomartinspeixoto.blogspot.com/>

No início de sua construção, esta unidade escolar continha duas salas de aula, um banheiro, uma secretaria e uma cantina para atender alunos de primeira à quarta série, na nomenclatura atual de primeiro ao quinto ano, do Ensino Fundamental I. À época, o seu funcionamento ocorria nos horários matutino e vespertino.

Atualmente, após ampliação, há oferta de ensino do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, durante o período diurno, e no período noturno oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além dessas turmas, a unidade escolar possui no período noturno turmas de extensão do ensino médio, pois essa modalidade é regularmente ofertada no Distrito de Posto da Mata, Município de Nova Viçosa, Bahia. Segundo a direção da escola, a extensão traz mais comodidade aos alunos, pois evitam fazer um deslocamento diário de aproximadamente 15 quilômetros até Posto da Mata para poder cursar o ensino médio. Entretanto, a escola não possui dados quanto ao aproveitamento pedagógico desses alunos porque os registros são enviados diretamente pelos professores à unidade escolar de origem.

Atualmente, a escola encontra-se estruturada com 11 salas de aulas, 48 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, cozinha, banheiros masculino e feminino, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, refeitório, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, despensa e pátio descoberto, tudo para ofertar a educação básica nos três turnos para jovens e adultos oriundos da zona urbana do Quilombo de Helvécia, bem como de localidades rurais que ficam no seu entorno como Rio do Sul, Bacalhau, Iltinho e Córrego do Ribeirão. Importante destacarmos, conforme os fatos históricos da constituição da Colônia Leopoldina, que Rio do Sul e Córrego do Ribeirão eram fazendas cafeeiras de propriedade de alemães e suíços.

Fato interessante observado no PPP foi a descrição do perfil dos alunos de cada comunidade. Primeiro descreve que os alunos do Córrego do Ribeirão são retraídos, com dificuldades de relacionamento com outros alunos, demonstrando comportamento que muitas vezes interferem no seu processo ensino aprendizagem, além da dificuldade de desenvolver atividades com esses alunos. De forma contrária as características desta comunidade, as crianças da comunidade do Rio do Sul, Iltinho e Jurú são bem descontraídas, tem bom relacionamento, participam de todas as atividades propostas.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou no ano de 2017, de acordo com as séries finais de cada etapa de ensino, qual seja, fundamental I, II e ensino médio, as seguintes metas e resultados: para o 5º ano foi projetada a média 4.4 e o resultado foi a média 4.5; para o 9º ano foi projetada a média 4.6 e o resultado foi a média 3.5.

Figura 2 – IDEB do 5º Ano



Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Figura 3 – IDEB 9º do Ano



Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP (2018)

Percebemos por meio desses índices apresentados que a escola atingiu no 5º ano média superior a projetada pelo Inep, enquanto no 9º ano ficou abaixo da projeção. Isso nos demonstra uma queda nos rendimentos nas séries finais do ensino fundamental da Educação Básica, se levarmos em conta a Base Nacional Comum Curricular.

2.3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Antes de iniciarmos a explanação do referencial teórico, houve-se a necessidade de uma revisão de literatura para identificarmos as obras produzidas sobre o assunto voltado ao currículo na educação básica quilombola, objetivando ter uma exata noção do quanto já foi produzido nos meios acadêmicos.

Para tanto, foram realizadas pesquisas sistematizadas no banco de periódicos da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), complementado com pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), além de artigos que abordem o assunto em foco.

No intuito de refinar a pesquisa virtual e tomando por base as produções realizadas após a implementação da Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, na qual definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, foi realizado um recorte temporal entre 2014 e 2017, tempo razoável para surgimento de pesquisas sobre tais diretrizes, com o intuito de levantar o quantitativo de produções voltadas a temática.

Portanto, foi preciso fazer uma seleção sistematizada pontuando o programa, área de conhecimento, concentração e localização das possíveis produções. Feito esse refino, partimos para o levantamento de obras com base no termo “educação básica quilombola”, sendo disponibilizadas 261 (duzentas e sessenta e uma) produções entre dissertações e teses.

Após observarmos atentamente cada resumo dessas obras, selecionamos 02 (duas) dissertações que fazem aproximações com a pesquisa. Uma com referência as narrativas biográficas de jovens negros e as compreensões sobre o processo de escolarização, e outra sobre a autotransformação permanente e a pedagogia de educação popular, fazendo entrelaçamentos entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes. No quadro seguinte podemos ver com detalhes cada obra.

Quadro 1 – Trabalhos realizados sobre Educação Básica Quilombola (2014 a 2017)

Autor(a)	Título	Trabalho	Instituição/Defesa
Karla Raquel Erstling	Narrativas (Auto) biográficas de jovens negros: compreensões sobre o processo de escolarização	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria/2016
Patrícia Signor	A Auto (trans)formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria/2016

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017)

Erstling (2016) traz reflexões sobre a história e a cultura africana após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei nº 10.639/2003 e do Estatuto da Igualdade Racial, demonstrando com base nos estudos de Florestan Fernandes (1989) e Munanga (2006) os enfrentamentos do negro na sociedade brasileira, descrevendo também as ações afirmativas criadas no campo social e educacional, a citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando compreender a vida escolar dos afrodescendentes no seu processo de escolarização e na igualdade étnica, demonstrando por meio das narrativas as práticas e os preconceitos sofridos pelos estudantes, aí incluso o papel da família e a participação da escola na formação da identidade do sujeito negro.

Signor (2016), por sua vez, estuda o entrelaçamento da pedagogia escolar com a pedagogia popular na relação educador-educando, buscando compreender a contribuição da *práxis* educativa para as transformações significativas dos estudantes através da construção de um currículo idealizado coletivamente pela comunidade escolar, valorizando os saberes populares, sob a ótica dos conceitos de educação popular proposto por Paulo Freire.

Reforçando a pesquisa, outras buscas foram realizadas utilizando as mesmas palavras (educação básica quilombola) no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no banco de dados da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), entretanto não encontramos nenhuma produção inerente ao assunto.

Na insistência de alcançar o máximo de produções que possam ter previamente tratado sobre algum assunto inserido na presente pesquisa, continuamos fazendo a revisão de literatura junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, observando o recorte temporal acima demonstrado, com base nas palavras “currículo na educação básica quilombola”. Dessa busca refinada, encontramos 1783 (um mil setecentos e oitenta e três) obras dentre teses e dissertações, nas quais 04 (quatro) foram selecionadas pela similaridade existente com assuntos inclusos na pesquisa.

No quadro seguinte (QUADRO 2) veremos pontualmente os estudos selecionados conforme a pertinência do assunto para a temática estudada, prosseguindo com a abordagem teórico-discursiva e as análises realizadas por cada autor.

Quadro 2 - Trabalhos realizados sobre Currículo na Educação Básica Quilombola (2014 a 2017)

Autor(a)	Título	Trabalho	Instituição/Defesa
Bruno Botelho Costa	Cultura Popular e Conscientização: interlocuções entre Paulo Freire e os movimentos de cultura popular	Tese	Universidade Estadual de Campinas/2017
Graziella Souza dos Santos	Contextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/2017
Mauro Soares Cordeiro	Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas	Tese	Universidade de São Paulo/2017
Tanise Muller Ramos	“Nossos Antepassados Eram Africanos, Então Somos Negros Também!”: as intervenções pedagógicas na promoção das relações etnicorraciais e na constituição das identidades discentes	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/2015

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017)

Valioso observarmos, por prevenção, nos resultados obtidos e selecionados que não há qualquer trabalho dissertativo nesse espaço temporal relativo a questão curricular quilombola, ao menos nos registros insertos na CAPES, UFES, UFBA e UNEB.

Analisando criteriosamente cada resumo, abordaremos as temáticas estudadas em cada tese e as aproximações com os assuntos abordados neste objeto de pesquisa. Assim, Costa (2017) faz um estudo comparativo entre os conceitos de cultura popular e conscientização na epistemologia de Paulo Freire diante das propostas políticas-educacionais desenvolvidas no período que antecede ao militarismo no Brasil.

Ressaltando também que a pesquisa objetiva fazer uma análise dos fundamentos filosóficos freireanos e de outros educadores voltados ao movimento de cultura popular e conscientização durante o período de grande repercussão política no Estado Brasileiro. Apesar do estudo fazer remissão a um período remoto, a sua importância se torna enaltecida pela temática analisada à luz das concepções de Paulo Freire.

Cordeiro (2017) aborda em sua tese apontamentos relativos a valorização da educação escolar pública para realização dos direitos fundamentais dos quilombolas. Entretanto, deixa claro que as escolas inseridas nos quilombos sinalizam na semelhança com escolas de outros locais, contrariando as expectativas dos quilombolas quanto a concretização de seus direitos, ainda que estejam silenciosas ao direito pretendido pela população.

Os estudos de Santos (2017) buscam recontextualizar o currículo de ensino a partir do planejamento e das práticas pedagógicas realizadas pelos professores, trazendo juntamente ao seu objeto de estudo a concepção de análise relacional proposta por Apple (2006) para explicar as várias relações compostas nos fenômenos curriculares analisados, demonstrando, ainda, as várias definições de currículo à luz de Sacristán (2002) e Moreira (2006 e 2012). Tudo para compreender o currículo praticado pelos professores inseridos em dois universos distintos, ou seja, na escola de um local com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) em relação a outra unidade escolar com IDH médio, a partir das adaptações, recriações e outros sentidos.

Na tese de Ramos (2015), percebemos o objetivo de apresentar, problematizar e discutir as implicações da inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em face da obrigatoriedade trazida pela lei 10.639/2003, nas narrativas e identidades de estudantes dos

Anos Iniciais da Educação Básica de determinada unidade escolar onde era recorrente no cotidiano situações de racismo.

A pertinência desse estudo decorre em razão da perspectiva dos estudos culturais com base na teoria de Stuart Hall e enfoque, por conseguinte, nas narrativas e repertórios negros durante as práticas pedagógicas, objetivando confrontar com o histórico eurocentrismo instalado nas escolas pública.

Ainda que cada tese carregue assuntos contíguos com a proposta de estudo, procurei ir além no alento de conseguir algo que pudesse direcionar para a questão da educação no Quilombo de Helvécia. Neste caminho, seguimos a pesquisa refinando da mesma forma inicialmente demonstrada e nas mesmas instituições, fazendo uso do termo “helvécia”, alcançando nos periódicos da CAPES, dentro do universo de 92 (noventa e duas) publicações, somente 01 (uma) voltadas a questão educacional de Helvécia.

Importante esclarecer que a maioria das pesquisas, dentre livros, artigo, teses e dissertações trabalham questões outras, menos a educação básica e/ou currículo quilombola, demonstrando, com isso, uma necessidade em produzir pesquisas voltadas a questão curricular e das Diretrizes Curriculares voltadas a essa Comunidade.

Como previamente citado, a pesquisa se desenvolveu na Comunidade Quilombola de Helvécia, localizada no interior do Município de Nova Viçosa, Extremo Sul da Bahia, num processo dialógico com alguns líderes comunitários e antigos moradores, dentre eles parentes próximos, para levantar as evidências históricas do antiga Colônia Leopoldina, seu povo e sua cultura, possibilitando aproximar esses aspectos de historicidade com as práticas curriculares desenvolvida na educação básica, trazendo ainda elementos contributivos para a criação de um currículo específico para o Quilombo.

2.4 APORTES TEÓRICOS

Este capítulo é dedicado à demonstração da base teórica que sustenta a pesquisa, trazendo contribuições importantes para a interpretação dos dados colhidos e observados durante o trajeto do estudo. Pensando nisto, Lakatos e Marconi (2003) corroboram ao afirmar que além do caráter interpretativo da pesquisa, deve-se haver correlação desta com o universo teórico que sirva de base esclarecedora para o significado dos fatos juntados.

Assim, a partir das legislações e dados relativos ao problema identificado, buscamos amparo na teoria epistemológica de Paulo Freire (1987), com destaque à crítica da educação bancária, a sua visão de educação como prática da liberdade e uso de uma pedagogia dialógica no ato de educar. Aproxima-se da teoria de Freire as perspectivas de currículo abordadas por Gimeno Sacristán (2000), emergindo a partir dos princípios norteadores para a prática emancipatória através do currículo.

Justificamos a escolha desses teóricos em razão da afinidade na abordagem do assunto estudado. Contribuem também nessa caminhada as perspectivas de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002) quanto aos estudos da problemática curricular, e Nilma Lino Gomes (2012) com a concepção do currículo descolonizado.

Realizados esses apontamentos, os parágrafos seguintes abordaram extensivamente a visão dos referidos teóricos, objetivando alcançar uma visão ampla dos enfoques voltados a questão curricular. Nessa ordem, partimos das concepções teórica propostas por Paulo Freire (1987, 1992, 2006) e caminhamos, na sequência, para os demais estudiosos do assunto, conforme inicialmente demonstrado.

Inicialmente, imperioso chamarmos atenção para a dispensabilidade de entender a biografia de Paulo Freire ante a extensa notoriedade pública, nacional e internacionalmente, de sua trajetória no campo educacional com o desenvolvimento da metodologia de cultura popular, conscientização e politização do ser humano oprimido através da prática dialógica de educação libertadora, levando esta classe a descobrir-se através da própria capacidade como sujeitos de sua própria história.

Assim, seguimos tecendo considerações às concepções epistemológicas freireanas para servir como sustentáculo às análises realizadas sobre a educação básica quilombola desenvolvida no Quilombo de Helvécia, na Bahia.

Sobre os quilombos, ressaltamos que carregam em si o *medo* em decorrência do seu histórico de lutas e enfrentamentos. Este *medo* de lutar conscientemente pela sua liberdade, confunde-se com uma liberdade anárquica, talvez provocado por forças opostas resistentes a visão libertadora dos oprimidos. Em razão dessa divergência, é comum insurgirem pessoas com intolerância que se fecham para as mudanças e, por consequência, para o diálogo, tornando-se essencialmente sectárias. Como ressalta Freire (1987, p. 16), “[...] a sectarização é um obstáculo

à emancipação dos homens. Daí que seja doloroso observar que nem sempre o sectarismo de direita provoque o seu contrário, isto é, a radicalização do revolucionário.”

Portanto, a educação ganha importância nessa arena de lutas por ser o caminho para levar o homem popular a reagir a essa sectarização que, na maioria das vezes, é imposta pela classe dominante, opressora. Por analogia, essa dominação também é imposta no campo educacional levando os oprimidos a receberem uma educação pautada na alienação, com conteúdos prescritos através de um currículo construído sem a participação popular, organizado por pessoas alheias à realidade dos verdadeiros beneficiários.

Neste sentido alienador imposto através do currículo prescrito e na relação professor-aluno, destacamos a existência da prática impositiva de muitos professores ao fazerem o repasse unilateral de assuntos para os alunos sem levarem em consideração o seu conhecimento de mundo. A razão para essa prática pedagógica decorre de vários fatores externos, a começar pelo próprio currículo, seguido pelos livros didáticos adotados nas escolas e pela formação do profissional no viés político-social.

Sobre a formação do professor, podemos dizer que este ainda se vê como agente do conhecimento, dono do saber, e o educando, por sua vez, é visto como mero espectador, estático, que nada sabe diante da relação professor-aluno. Esta visão de superioridade do educador frente ao educando, Paulo Freire (1987, p. 38) denomina de educação “bancária”, na qual “[...] o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” Ou seja, os professores, nesta concepção, são os sábios, enquanto os alunos nada sabem.

Ainda nesta concepção, Gadotti (2004, p. 28) afirma que a educação bancária “[...] reside em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua ‘disciplina’ é a disciplina da ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade.” Portanto, na educação bancária não cabe o diálogo, não cabe o conhecimento de mundo dos alunos, aceita-se, somente, o conhecimento do professor.

Esta crítica à concepção bancária de educação vai na contramão da concepção problematizadora e libertadora da pedagogia freireana, pois nessa relação hierárquica educador-educando há nítida demonstração de castração ao conhecimento de mundo do aluno, transformando-o em mero instrumento de adequação ao mundo opressor. Por outro lado, conforme Freire (1987), a partir do momento que o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento,

abandonando-o, e torna-se solidário à prática dialógica com os educandos no ato de educar, passa a contribuir positivamente com a libertação dos oprimidos.

Assim, a educação básica das comunidades tradicionais caracterizada pelos diversos conhecimentos de mundo que cada aluno adquire na sua realidade vivida impõe ao educador repensar a sua prática educativa, realizando atividades pedagógicas com a participação direta dos educandos, levando-os a demonstrar seu conhecimento de mundo e interagindo com a sua realidade. Esta perspectiva é confirmada por Freire ao dizer que,

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 2006, p. 28).

Portanto, considerando a realização da prática pedagógica a partir da interação dialógica entre educador-educando, Freire (1992) propõe, por consequência, a utilização de um currículo crítico libertador, levando os oprimidos a conquistarem sua libertação e transformar a sociedade. E nessa luta, o professor detém papel importante para alcançar a visão libertária dos oprimidos desenvolvendo atividades educacionais que valorizem o conhecimento popular e o interesse social da comunidade.

Para isto, além da existência de uma educação pautada por meio de um currículo crítico-libertador de concepção freireana, ressaltamos que na prática educativa deve haver uma interação com a realidade concreta, com a sociedade, para tornar o trabalho educativo significativo com resultado pretendido para a transformação social. Portanto, o currículo

[...] modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 20).

Essa perspectiva de modelar o currículo na realidade prática, tornando-se um currículo crítico, serve para debater a forma como ele está sendo criado e desenvolvido na educação atual, seja na educação básica regular, seja na educação básica voltada às comunidades tradicionais.

Destacamos que além da questão educacional, as comunidades quilombolas ganham evidência em razão dos seus aspectos culturais, cabendo a escola ofertar um currículo que valorize essa

particularidade cultural, partindo de temáticas direcionadas à realidade da sociedade, do povo. Neste sentido, Sacristán (2000) afirma que,

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

Entretanto, Sacristán (2000) reconhece que o currículo quando prescrito, desenvolve-se através de decisões políticas e administrativas que regulam o ensino, estabelecendo regras de ordenação e, por outro lado, desconsiderando a realidade social da escola.

Em outra concepção teórica, “[...] o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 8). Ou seja, o currículo carrega uma dualidade de interesses a depender de como é aplicado na prática, podendo ser alienador se utilizado na sua forma prescrita ou libertador se praticado numa concepção particularmente problematizadora. Portanto, segundo os autores, a importância do currículo caminha de mãos dadas com a cultura, interagindo no processo educativo.

Ainda sobre o currículo, Sacristán (2000, p. 48-49) afirma que a prática curricular deve pautar-se em princípios reveladores de um interesse emancipatório, como abaixo demonstrado:

- a) Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis, mais do que ser entendida como um plano que é preciso cumprir, pois se constrói através de uma interação entre o refletir e o atuar, dentro de um processo circular que compreende o planejamento, a ação e a avaliação, tudo integrado por uma espiral de pesquisa-ação.
- b) Uma vez que a práxis tem lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve.
- c) A práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, [...] entendendo a interação entre o ensino e a aprendizagem dentro de determinadas condições.
- d) O mundo da práxis é um mundo construído, não natural. Assim, o conteúdo do currículo é uma construção social. Através da aprendizagem do currículo, os alunos se convertem em ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, o que deve obriga-los a refletir sobre o conhecimento, incluindo o do professor.
- e) [...] deduz que a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, não carente de conflitos, pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto pelo que tem mais poder para controlar o currículo.

Percebemos, portanto, que os referidos princípios carregam em sua essência a “práxis” como centro de sustentação e reflexão no desenvolvimento curricular, objetivando o alcance de uma educação emancipatória, pois não podemos negar que o currículo quando prescrito carrega ideologias de grupos muitas vezes alheios a realidade local.

Nesta ótica, Moreira e Silva (2002, p. 59) entendem que,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Essa concepção, ancora-se na ideia de que o currículo é construído, pensado, numa perspectiva política alheia a realidade do aluno, tornando-se elemento de interferência cultural das classes dominantes, “[...] pois é através do currículo que se propugna a formação de um tipo de homem, um tipo de sociedade (VARELA, 2013, p. 56).

Fazendo uma interseção entre currículo formal e o currículo oculto, observamos o professor como elemento fundamental na crítica e desenvolvimento de um currículo voltado democraticamente aos alunos, como afirma Moreira e Candau (2007, p. 19),

O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos.

Considerando esse papel central do professor na construção curricular, deve-se haver uma posição reflexiva pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Estaduais.

Por fim, mas não menos importante, trazemos a teoria de descolonização do currículo proposta por Gomes (2012) como fundamental ao estudo, pois caminha no mesmo sentido das teorias acima apresentadas, trazendo argumentações quanto a sua importância na educação básica decorrente da “[...] rigidez da grade curricular, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Diante dessas concepções teóricas, tornaram-se mais autênticas as conclusões aos objetivos propostos na pesquisa, trazendo interpretações fidedignas da realidade social analisada e vivida pela comunidade escolar da EPM “João Martins Peixoto”, localizada na Comunidade Quilombola de Helvécia, Bahia.

Demonstrados neste capítulo os aportes teóricos da pesquisa, cruciais para o aprofundamento e alcance das respostas do problema levantado, e os caminhos metodológicos, passamos ao capítulo seguinte para discorrer sobre os quilombos, seus conceitos históricos e sociais, objetivando ter uma visão conceitual da importância dessa organização social. Temos esse conhecimento da historicidade dos quilombos, evidencia-se fundamental para compreensão da diáspora africana e explicação dos significados das lutas travadas na contemporaneidade para fortalecimento dos traços histórico-culturais, principalmente em âmbito educacional.

3. QUILOMBO: CONCEITOS HISTÓRICOS E SOCIAIS

Inicialmente, torna-se valioso destacarmos que a ideia neste capítulo não é dissecarmos em pormenores a historiografia dos quilombos no Brasil, mas trilharmos nos principais marcos históricos para, assim, compreendermos o papel organizacional dessas comunidades como local de resistência à escravidão e resgate da liberdade e dignidade da raça negra.

Atrelado a esse pensamento, destacamos também o currículo que era utilizado pelos negros à época em que Helvécia era uma colônia de fazendas, no intuito de reforçar a permanência e valorização de suas características histórico-culturais, a citar a dança, religião, culinária, dentre outras. Ou seja, utilizavam-se do espaço de resistência e refúgio para, indiretamente, praticar uma pedagogia alternativa, repassando os valores e costumes para os demais ali inseridos.

Diante desse quadro, há uma necessidade explícita de busca dos elementos de valorização da cultura negra na atualidade, principalmente nos espaços educacionais, local de importância para inserção e continuidade dos valores históricos da população quilombola e repasse desses conhecimentos aos neófitos da Comunidade.

Sabemos, segundo vastos dados históricos, que o Brasil é marcado por inúmeros episódios de tráfico e comércio de negras e negros oriundos de várias regiões do continente africano, principalmente dos países da África Central e Austral que atualmente é composta por Camarões, Gabão, Congo, República Democrática do Congo, Zâmbia, Namíbia, Moçambique e África do Sul (MUNANGA, 2009, p. 92).

Historicamente, o século XVII ficou marcado como o período de consolidação do tráfico de negras e negros africanos, principalmente na Colônia Brasileira com a captura dos africanos para serem utilizados, em sua grande parte, nos engenhos de produção de açúcar, nos canaviais e na agricultura cafeeira. Muito embora existisse a mão de obra indígena que era resistente ao regime escravocrata, os trabalhos mais pesados recaíam sobre os africanos escravizados.

O problema brasileiro com a mão de obra para os trabalhos no Brasil Colônia surgiu quando,

[...] faltando o índio que sucumbia ou era protegido pelos jesuítas, e começando a escassear os brancos para a lavoura e, mais tarde, para o trabalho das minas, se criou um comércio de escravos direto, entre a nova Colônia e a África. O grande tráfico iniciou-se pouco menos de uns 50 anos após a descoberta do Brasil com alguns navios, por particulares, enviados a África (RODRIGUES, 2016, p. 14).

Com os anos, a população negra que superava em número os brancos e índios, passou a reivindicar sua liberdade. Por outro lado, os “senhores” donos das negras e negros escravizados, para manter a organização e o funcionamento do sistema escravista, utilizavam várias formas de coerção e opressão, com punições preventivas e coercitivas, que muitas vezes levavam os escravizados à morte, tudo no intuito de mantê-los no cativeiro realizando trabalhos forçados. Ou seja, a negra e o negro escravizados, à vista dos colonizadores, eram tidos como verdadeiros animais sem direitos, podendo serem castigados, vendidos, mutilados e até mesmo mortos.

Moura (1981, p. 11) descreve que a defesa da sociedade escravista frente ao movimento dos escravizados partiam da criação de “[...] vários mecanismos que vão da estruturação de uma legislação repressiva violenta à criação de milícias, capitães do mato e ao estabelecimento de todo um arsenal de instrumentos de tortura”.

Nesse quadro desumano e opressor, muitas negras e negros reagiam de formas variadas contra o sistema escravista, revoltando-se e fugindo para o interior das colônias, organizando-se, principalmente, em comunidades denominadas quilombos, um dos elementos da quilombagem².

Portanto, o quilombo ou mocambo era o núcleo, órgão central do movimento de resistência do negro escravizado contra o sistema escravista, marco inicial da busca pela sua liberdade no território brasileiro. Nesta ótica,

[...] os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontram todos os tipos de oprimidos (MUNANGA, 2016, p. 71).

A implantação de outra forma de vida e estrutura política almejada pelos escravizados relacionava-se à negação ao sistema escravista da Colônia Brasileira, buscando resgatar sua liberdade, seus costumes e dignidade, tudo por meio da solidariedade e convivência nas organizações sociais quilombolas.

² Segundo Nascimento (1980), quilombagem é um complexo de significações legais e ilegais que buscam de forma unitária a afirmação humana, étnica e cultural, assumindo o comando da própria história. Significações legais são os quilombos representados por associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afochês, escolas de samba e gafieiras; por outro lado, ilegais são os quilombos formados para refúgio dos trabalhos forçados e resistência cultural.

De origem africana, a palavra quilombo se refere “[...] a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola” (MUNANGA, 2016, p. 71).

No Brasil, os quilombos além de manterem o seu aspecto de resistência negra, valorizando o modo de vida, linguagem e costumes dos negros, foi local de luta contra violência militar e paramilitar. Dentre vários levantes ocorridos no Estado brasileiro, a Bahia registra uma das principais revoltas lideradas por negros oriundos de várias partes do Estado Baiano.

Dessas insurreições, a mais importante aconteceu em 1835, liderada principalmente por escravos iorubas e africanos islamizados. Planejada em seus menores detalhes, seus participantes usavam brincos identificadores e vestiam roupas totalmente brancas no dia da ação armada. Havia entre eles o escravo Tomás, que ensinava seus companheiros a ler e escrever. O movimento incluía, além dos grupos oriundos de várias partes da capital baiana, outros do Recôncavo – Santo Amaro, Itaparica e outras áreas (NASCIMENTO, 2002, p. 63).

Hoje, após vários séculos de luta, os quilombos permanecem vivos em grande parte do território brasileiro, organizados pela busca de reconhecimento de direitos individuais e coletivos, sociais, políticos, além da defesa de grupo pela titulação de terras e razões ideológicas do ser negro. Isto pode ser comprovado pelas 3.524 comunidades quilombolas existentes no território brasileiro, segundo a Fundação Cultural Palmares³.

Quanto a forma de organização, grande parte dos quilombos formados no Brasil viviam, e ainda vivem, da economia de subsistência ou agricultura familiar. A não uniformidade quanto ao modelo de economia se explica em razão da localização geográfica em que cada comunidade está inserida. Freitas, citado por Moura (1993, p. 33), afirma que as populações quilombolas “[...] tinham de criar uma economia que produzisse aquilo de que os quilombos necessitavam e que era regionalmente possível, [...]”

Essas características na forma de economia das comunidades quilombolas permanecem até os dias atuais, levando os afrodescendentes a praticarem a agricultura familiar com produtos destinados a sua própria alimentação e ao comércio local. Ou seja, os mocambos dedicam-se à

³ Constituída por meio da Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, e vinculada ao Ministério da Cultura, foi a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira.

policultura de produtos comunitários “[...] proporcionando o acesso ao bem-estar de toda comunidade” (MOURA, 1993, p 34).

Na Bahia, sobretudo na microrregião do Extremo Sul, existem várias comunidades quilombolas que vivem, em sua maioria, dos produtos da economia familiar, além de fornecerem ao comércio local e às cidades vizinhas, farta quantidade de produtos cultivados nas terras mocambas ou terras de negros. Dentro desse espaço geográfico, ganha destaque a Comunidade Quilombola de Helvécia, localizada no Município de Nova Viçosa, Extremo Sul da Bahia, por seu histórico de formação, colonização e lutas.

Contudo, a história de fundação de Helvécia, nos primórdios Colônia Leopoldina, merece uma maior atenção em razão de suas características inerentes a política de colonização baiana no século XIX, a imigração estrangeira, a organização administrativa e a força do trabalho utilizada nas fazendas de café, conforme a seguir demonstrado.

3.1 ORIGEM DACOLÔNIA LEOPOLDINA

Neste capítulo faremos um apanhado dos principais acontecimentos históricos ocorridos durante a formação de Helvécia, seus colonizadores, suas fazendas, a produção agrícola e, principalmente, o trabalho escravo. Temos essa visão é de grande importância para compreensão da organização atual da sociedade quilombola, foco da pesquisa, além de trazer um melhor entendimento dos valores inseridos nas atividades educacionais, em especial na educação básica.

Descrever a história de Helvécia é reviver as lembranças da forma como as negras e os negros eram empregados nas grandes fazendas de café e nas marcas deixadas pelos colonizadores capitaneados por imigrantes europeus, principalmente alemães e suíços, reais responsáveis pela colonização das terras virgens do sul da Província da Bahia.

Entretanto, a vinda de estrangeiros para colonizar as terras brasileiras não foi um fato atípico. Havia urgência de montar no Brasil uma nova forma de produção para suprir as necessidades do Império, principalmente após a assinatura do tratado de 1810 com o Reino Unido que proibia o tráfico de africanos e o aprisionamento de navios carregados de negras e negros escravizados.

Por esta razão, foram criadas várias colônias no território brasileiro, e no caso da Província da Bahia foram criadas cinco colônias agrícolas de povoamento, sendo três formadas por

Quanto aos seus fundadores, documentos históricos, especificamente a carta datada em 30 de junho de 1824, dirigida ao Ministro do Império e dos Estrangeiros José Joaquim Carneiro de Campos, posteriormente Marquês de Caravelas, apontam entre os criadores da “*Colonie Allemande et Suisse*”, ou Colônia Leopoldina, o agrimensor alemão Baron Von Dem Bussche, o naturalista alemão Jorge Guilherme Freyreiss, os suíços Abram Langhans, Louis Langhans e David Pache.

Neste mesmo documento são mencionados como cofundadores desta colônia o naturalista Mohrhardt e o cônsul hamburguês Pedro Peyke. Este residia em Salvador, mas era tido como o protetor da Colônia Leopoldina, inclusive sendo proprietário de uma fazenda administrada e herdada pelo sobrinho Ernesto Krull.

A origem do nome dado a colônia, segundo estudos de Oberacher Jr. (1987), foi uma homenagem de Freyreiss a imperatriz Leopoldina que muito contribuiu para a doação das sesmarias e fundação da Colônia, após viagem realizada pelo naturalista juntamente com o príncipe Maximiliano Wied-Neuwied⁴.

Neste documento e em outros mais, assim como numa carta que Freyreiss dirigiu a irmã, a colônia, aliás, e denominada Leopoldina de maneira que nem se sabe, com certeza, qual o seu nome original, já que o próprio Freyreiss, no título de seu livro mencionado, publicado no mesmo ano, lhe dá o nome de Leopoldina que no decorrer do tempo se impôs. Do documento em questão resulta, aliás, que o nome foi dado em homenagem a então princesa real e posterior imperatriz Dona Leopoldina de Habsburgo, cuja autorização expressa foi conseguida, presumivelmente por Freyreiss que, como naturalista, deve ter tido boas relações com a princesa tão interessada nas ciências naturais e na colonização europeia (OBERACKER JR., 1987, p. 458).

Próximo a Colônia Leopoldina surgiu outra colônia fundada pelo major Dr. Jorge Antônio Von Schaeffer. Este recebeu de D. Pedro I a missão de recrutar soldados e colonos na Alemanha, recebendo em troca juntamente com seus sócios João Filipe Henning e João Martinho Flach uma sesmaria de campo, às margens do Rio Jacarandá, a direita do Rio Peruípe, denominada de Colônia Frankental, ou Vale dos Francos, em homenagem a sua terra natal. Contudo, esta colônia, talvez em razão de seu tamanho e menor importância, era parte integrante da Colônia Leopoldina.

⁴ Príncipe alemão, naturalista, que viajou do Rio de Janeiro até a Bahia, fazendo registros sobretudo no campo da zoologia, mas também sobre a vida em sociedade, inclusive entrando em contato com diversas tribos indígenas, cujos vocabulários recolheu.

Esta pequena colônia confinava, pois, com a Colônia Leopoldina que se expandiu tanto que o seu nome chegou a compreender também a Colônia Frankental que, enfim, não passava de uma fazenda pertencente a Schaeffer e Henning; seu nome, entretanto, perdeu-se muito tempo após a morte de Schaeffer (1836), pois quando o Visconde de Abrantes publicou, em 1846, em Berlim, a sua *Memória sobre os meios de promover a colonização* fala ainda da colônia "Leopoldina ou Frankental" (OBERACKER JR, 1987, p. 463).

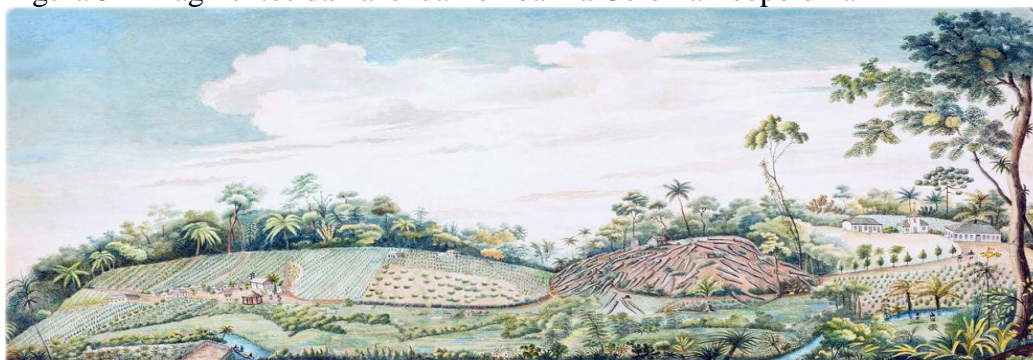
Segundo Oberacker Jr. (1987), o suíço João Martinho Flach tomou posse de um terreno separado dos sócios Schaeffer e Henning e deu o nome de Nova Helvécia. Denominação esta que, atualmente, substituiu o nome da Colônia Leopoldina-Frankental.

Informações históricas demonstram claramente que o objetivo primordial do governo imperial era criar uma colônia de povoação com vistas a ocupar regiões ainda não desenvolvidas na Colônia. Com isto, criou-se uma política de cessão gratuita das terras brasileiras a vários imigrantes estrangeiros que viessem residir no Brasil, na área rural. Além da gratuidade das terras, os imigrantes recebiam do Governo Central o pagamento de passagens e diárias para os colonos recém-chegados.

Mas, segundo Lyra (1982), os principais objetivos a serem alcançados através dessas colônias eram o povoamento de áreas virgens, aumento da produção de alimentos, ocupação territorial e garantia de fronteiras, tendo como principal característica a mão de obra livre, pois o trabalho escravo nesse tipo de ocupação era oficialmente proibido.

Neste sentido, a Colônia Leopoldina foi concebida para ser uma colônia agrícola ocupada inicialmente por estrangeiros, mas com pouco tempo de existência deixou de ser uma colônia de agricultores e tornou-se uma colônia de grandes plantações, principalmente do café, utilizando como meio de produção a mão de obra escravizada. A figura seguinte traz ilustração de uma das fazendas de café da Colônia.

Figura 5 – Fragmentos da Fazenda Pombal na Colônia Leopoldina



Fonte: Bahia Turismo (2018)

O mesmo caminho tomou a Colônia Frankental, após o falecimento de Jorge Antônio Von Schaeffer e João Martinho Flach. Segundo Carmo (2010, p. 30),

A união da antiga colônia Frankental à Leopoldina marca o fim das duas colônias agrícolas e o começo de um novo empreendimento formado por capitalistas estrangeiros desejosos de enriquecer nas terras brasileiras através da produção escravista do café. Essa integração parece marcar, assim, a inserção do africano como principal mão de obra naquele empreendimento, demonstrando ao governo imperial que o Brasil não estava preparado para empreender qualquer projeto de substituição dos escravos por trabalhadores livres.

Com esta junção as sesmarias do extremo sul da Província da Bahia ganha contornos distintos daquele inicialmente planejado pelo Governo Central, pois os imigrantes que vieram cultivar as terras passaram a ser donos de grandes fazendas, introduzindo a mão de obra escravizada que inicialmente era proibida nesta área para o cultivo da lavoura, principalmente do café.

Para melhor compreensão, veremos no tópico seguinte como era desenvolvida a cultura do café com a utilização do trabalho escravizado na Colônia Leopoldina, mesmo após a proibição no Continente Europeu.

3.2 CULTURA E TRABALHO DESENVOLVIDO NA COLÔNIA LEOPOLDINA

Neste tópico veremos, conforme relatos históricos, a importância da Colônia Leopoldina para a Vila Caravelas e para a Província da Bahia em razão dos produtos cultivados nas terras da colônia, principalmente o café que ganhou destaque na Europa pela sua alta qualidade.

Historicamente, a Província Baiana destacou-se como uma grande produtora de cana-de-açúcar. Mas foi a partir 1840 que a produção de café ganhou destaque no sul da Bahia, principalmente na região da Colônia Leopoldina, sendo a Vila Caravelas o local de escoamento de toda produção.

Com a publicação no ano de 1850 da Lei de Terras⁵, houve modificações essenciais para aquisição de terras devolutas, principalmente para os estrangeiros. O que antes era doado para ser povoado passou a ser vendido, ou seja, os estrangeiros tiveram que obter os lotes de terras por meio de compra. Compravam terras virgens ou terras de herdeiros dos primeiros colonizadores, preferencialmente com plantações de café, unindo-se para produção de café para

⁵ Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, regulamentou o uso das terras devolutas do Império.

exportação. Nesta nova conjuntura, a Colônia Leopoldina se destacava como grande produtora e exportadora de café, e Vila Caravelas como importante local de saída desse produto.

Segundo Carmo (2010), o café produzido na Colônia Leopoldina era transportado em lombo de burros até Vila Viçosa e seguia de canoa até o porto de Caravelas. Além do café, Caravelas recebia também grande quantidade de outros produtos para serem enviados para o Rio de Janeiro e Pernambuco, como: casca de mangue vermelho, que era utilizado para curtir couro, farinha de mandioca, fumo, algodão, milho, dentre diversas frutas e legumes.

Referente a Vila Caravelas, o marinheiro Sr. Hermenegildo Barbosa d'Almeida descreveu que,

A vila está situada duas léguas acima da foz do rio (Rio Caravelas); é grande, de cinco ruas paralelas, boas casas, sadia, e promete progredir com o comércio que tem com a capital da província, Rio de Janeiro, Pernambuco e outras; seu porto é muito abrigado por ser cercado de mangues; em largura média deve ser de duzentos e quarenta braças, e de fundo no meio de sete a nove braças, que diminuem a proporção que se avizinha da terra, tendo duas braças de fundo em trinta de distância. [...] oferece esta vila todos os recursos que se podem encontrar nas pequenas capitais.⁶

Não restam dúvidas que a Vila Caravelas era o centro econômico da região sul da província, ponto estratégico para a distribuição dos produtos cultivados nas vilas e colônias vizinhas. Este referencial decorria em razão geográfica de sua localização, pois o Rio Caravelas dispunha de canal para navegação de grandes embarcações até a referida vila.

Com a modificação estrutural na forma de trabalho da colônia, o braço escravizado ganhou importância porque os novos imigrantes visavam as grandes plantações com fim lucrativo, além de não dispor de mão de obra livre, conforme inicialmente proposto pelo Governo da Província.

Atrela-se a isto, segundo Oberack Jr. (1987), o fato de que os brasileiros e portugueses discriminavam os imigrantes que colocavam a mão na terra [fazendeirismo caseiro], isto em decorrência da escassez de trabalhadores livres somada a pressão moral sofrida pelos antigos e novos proprietários imigrantes.

⁶ Descrição realizada durante a viagem que fez juntamente com o juiz de direito da comarca de Caravelas, Dr. Caetano Vicente de Almeida, e o missionário apostólico Frei Caetano de Troina, a Vila Caravelas, Viçosa, Porto Alegre de Mucuri, e aos rios Mucuri e Peruípe em junho de 1946. Rio de Janeiro: Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tomo VIII. Ed. 2ª. Typ. de João Ignácio da Silva, 1867, p. 430.

Em 25 de março de 1848, o presidente da província da Bahia o Desembargador João José de Moura Magalhães na abertura da Assembleia Legislativa da Bahia disse o seguinte:

Terminarei este artigo dando-vos alguma notícia dos estabelecimentos agrícolas, que temos na Província, conhecidos debaixo do nome coletivo de — Colônia Leopoldina. Acha-se situada esta chamada colônia no Município da Villa Viçosa, 12 léguas distante dela, em terreno fertilíssimo. Exportou o ano passado 66 a 70.000 arrobas de café cuja produção aumenta anualmente. Compõe-se de 40 fazendas, situadas nas margens do Rio Peruípe, quase todas possuídas por Suíços e Alemães, destinados à exclusiva cultura do café.⁷

Como se vê, o café já ganhava destaque em razão da crescente produção realizadas pelos imigrantes suíços e alemães. Além do café, o presidente da província observou na colônia a existência de 130 pessoas livres, entre brasileiros e europeus, índios empregados na agricultura e 1.267 escravos. Ademais, na Colônia havia criação de gados, cavalos e produção de bastante farinha de mandioca para o próprio consumo e para exportação.

Semelhante observação foi realizada pelo Sr. Hermenegildo Antônio Barbosa d'Almeida que ao visitar a Colônia Leopoldina juntamente com o juiz de direito da Comarca de Caravelas trouxe relatos de que o Rio Peruípe é estreito, mas sendo possível navegar um navio que não demande mais de oito pés d'água, até seis léguas no sítio chamado São José para carregar café e farinha da Colônia. Quanto a esta, o marinheiro Hermenegildo Barbosa d'Almeida relatou que a Colônia Leopoldina

[...] é composta de fazendas com grandes plantações de café e pouca mandioca; há algumas fábricas boas para descascar o café, movidas por águas de grandes tanques formados de riachos que vem desaguar no Peruípe [...]. O lado do sul, em que há um cemitério, é melhormente cultivado e com mais gosto do que o do norte, e a estrada é plantada de arvoredo que dá sombra aos viajantes. As terras por onde passa este rio são baixas até São José, e dali principiam a elevar-se; a febre faz grandes estragos e os terrenos são trabalhados por braços escravos [...]⁸

Segundo Neeser (1858), a qualidade do café produzido na Colônia Leopoldina, conhecido internacionalmente pelo nome de “Café Caravellas”, era de qualidade muito apreciada no mercado nacional e europeu, sendo reputado como o melhor café do Brasil.

⁷ Fala que recitou o Presidente da Província da Bahia, o Desembargador João José de Moura Magalhães na abertura da Assembleia Legislativa da mesma província no dia 18 de março de 1848. Bahia. Typ. de João Alves Portella, 1848, p. 44.

⁸ Typ. de João Ignácio da Silva, 1867, p. 430.

Interessante notarmos, apesar do forte movimento contra a escravatura, os proprietários da Colônia Leopoldina vinham se enriquecendo através da utilização crescente de mão de obra escrava. Lyra (1982) afirma que em 1858 existiam na colônia cerca de 2000 escravos, ou seja, a população negra crescia em proporções iguais a produção do café.

O médico da Colônia, Dr. Carl August Toelsner (apud NEESER, 1951, p. 4), explicou que o aumento da população negra decorreu do nascimento e crescimento destes na própria colônia, recebendo tratamento humanitário e podendo formar núcleos familiares, além de serem batizados e educados como cristãos. Aos rapazes eram ofertados estudos de um ofício, e as meninas a instrução de trabalhos caseiros.

Outro ponto a ser observado foi a quantidade de fortuna dos proprietários da Colônia Leopoldina que obtiveram títulos na vida social e política, a exemplo de João Martinho Flach, que além de grande produtor e exportador de café leopoldinense, participava como confidente da família imperial em razão de sua amizade com a imperatriz.

Os irmãos Krull, Frederico e Ernesto Krull, sobrinhos do Consul Hamburguês Pedro Peyke, também fizeram grandes investimentos na colônia e formaram numerosa família. Segundo Carmo (2010, p. 52),

Em 1840 reuniam o maior número de escravos entre todos os produtores, 103 no total, o que prova que talvez fossem os proprietários com um maior capital a sua disposição para investir em escravos. Os negócios prosperavam para os Krull. Em 1847 a família tinha 15 membros e já reunia 125 escravos na fazenda Leopoldina, que somada às terras compradas das propriedades vizinhas contavam 1.500 braças (3.300m) de largura por 3000 (6.600m) de comprimento. No início da década de 1850 compraram parte da fazenda Sapucaieira que era de Luiz Maulaz. Um total de 250 braças (550m) de largura por 1500 (3.300m) de comprimento, com 53 mil pés de café plantados em 1854.

Observamos, portanto, o sucesso dos proprietários da colônia beneficiados pela mão de obra escrava e pelo valor do café no mercado. Nesse quadro, podemos afirmar que a imigração vinda para o Brasil no intuito de povoamento das áreas ainda virgens, fazendo uso do trabalho livre, tornou-se, no caso da Colônia Leopoldina, terra de grandes proprietários exportadores de café com base no trabalho escravo. Acrescenta-se também que esses imigrantes disseminaram nos espaços geográficos um pouco de sua cultura, inclusive com o ensino de técnicas de cultivo aos jovens filhos de escravizados.

Assim, passou a existir na Colônia uma miscigenação cultural decorrente da relação explorador e explorado, introduzindo na cultura dos menos favorecidos costumes alheios a sua cultura, como exemplo podemos citar a aceitação forçada da religião católica para obter um nome junto a igreja local em detrimento do culto do islamismo. Ressaltamos, ainda, que os proprietários europeus donos das fazendas, eram protestantes, mas por imposição imperial deviam acatar o catolicismo para obter as terras da Província. Ou seja, tanto os negros escravizados quanto os colonizadores deveriam seguir as ordens do Governo Central, que estabeleceu o catolicismo como religião a ser seguida por todos os habitantes.

Diante desse quadro desumano, atrelado aos movimentos abolicionistas da época, as negras e os negros da Colônia Leopoldina vinham progressivamente se rebelando contra os vários abusos sofridos e pelo anseio de liberdade garantidos nas legislações existentes

3.3 CAMINHOS DA ABOLIÇÃO

Este capítulo traz os caminhos percorridos pelos negros inseridos na Colônia Leopoldina até a época de sua abolição, compreendendo como ocorreu esse movimento social no espaço geográfico em foco e os motivos pelos quais levaram os negros a migrarem para a Fazenda Helvécia. Com esta análise é possível entendermos como se deu no tempo e no espaço a permanência da cultura negra, ainda que de etnias distintas, e a implicação desses fatos nos dias atuais na vida educacional dos jovens quilombolas desta comunidade.

Por volta de 1858 a produção de café na Colônia Leopoldina crescia de forma acelerada, e nesse mesmo caminho seguia a mão de obra escravizada. Observando esse desenvolvimento, percebemos que nem mesmo a Lei Euzébio de Queiroz⁹ intimidou o uso do trabalho escravo, pois os proprietários aumentavam sua produção cafeeira na mesma proporção que enchiam seus cativeiros de negras e negros. Deduzimos, com isto, a continuidade desenfreada do comércio de negros escravizados para trabalhar nas lavouras de café.

Neste contexto, a Fazenda Helvéthia [sic] do suíço João Martinho Flach, que atualmente é reconhecida como Distrito de Helvécia, pertencente ao Município de Nova Viçosa, no extremo sul do Estado Baiano, ganhou destaque pelo grande número de escravos ali inseridos e a forma

⁹ Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, que estabelecia medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império do Brasil. Recebeu o nome Euzébio de Queiroz devido ter sido idealizada pelo Senhor Eusébio de Queiroz Coitinho Mattoso Câmara, à época, Ministro e Secretário de Negócios da Justiça.

brutal como eram tratados. Santana (2014, p. 32) diz que “era um lugar de maior atrocidade à vida dos escravos”. Contudo, após abolição da escravatura os negros escravizados em outras fazendas migraram para Helvécia.

Importante destacarmos que durante o período escravocrata, quilombos e movimentos eram constantes nas áreas da Colônia Leopoldina. Carmo (2010) traz afirmações da existência desses movimentos bem antes da época de 1840 na região de Caravelas, nas mediações de Vila Viçosa e de sua colônia. Outra afirmação quanto aos movimentos de revolta em Vila Viçosa é demonstrada no seguinte trecho:

Parece que o termo de Vila Viçosa andava sobremodo revoltado na década de 1840. Em julho daquele ano, outro quilombo foi destruído e o juiz de direito de Caravelas teve que ir pessoalmente aquela vila tomar algumas providências para isso. Tratava-se de um quilombo “já notável e numeroso” segundo o juiz, o que ele pôde notar pela constância das diligências e esforços empregados pelo juiz de paz Higino Moreira de Pinho “a despeito de mil dificuldades, algumas acintosas, por parecer que alguém lucrava com isso” (CARMO, 2010, p. 66).

Essa rebeldia é fruto de um tratamento de perversidade dado aos escravizados, principalmente pelos gerentes das fazendas de café, pois grande parte dos seus proprietários viviam na Europa e na sede da Província da Bahia e Rio de Janeiro.

Por outro lado, existem afirmações que um tratamento humanizado deixava os negros fiéis aos seus “proprietários”. Esse apego ao detentor de poder, ou seja, o fazendeiro, é um aspecto do negro que ficou sempre nas rédeas senhorial e, quando liberto, não sabia como viver fora de sua rotina. Sob esse assunto, Freireyss (1906) traz o seguinte relato:

A liberdade é a grande mola que aciona todos os seres no mais alto grau ao homem; é por isso também extremamente raro que o escravo, verdadeiramente bem tratado, abandone a casa do senhor morto. Em geral, sem conhecimentos, quase sempre sem dinheiro e no turbilhão de suas paixões, que acordam mais fortes na liberdade, por terem sido reprimidas por tanto tempo, entra agora o libertado no mundo e em poucos dias está ele completamente mudado (FREIREYSS, 1906, p. 227).

Enfrentamentos, quilombos e sublevações foram rotineiros na região de Caravelas, principalmente nos últimos anos da escravidão, instigados pelas várias revoluções que vinham acontecendo em outras regiões da Província Baiana, a exemplo dos movimentos quilombolas existentes na Capital da Província e no Recôncavo Baiano. Segundo Reis (1986, p. 67), o plano dos rebeldes negros era enfrentar os “brancos”, possivelmente os senhores de engenho e seus capitães, e tomar um navio para fugir em massa para o continente africano.

Nesse sentido, o levante ocorrido na Fazenda Monte Christo [sic] foi mais uma demonstração de que os negros escravizados almejavam sua liberdade em razão da falta de alimentação adequada, trabalhos forçados e castigos aplicados pelos proprietários e gerentes das fazendas de café. Mas o fator crucial para eclosão da revolta foi a morte de um dos sócios proprietários da Fazenda Monte Christo, o suíço Augusto Beguim, pois com o falecimento deste os escravizados temiam que a partilha dos bens da sociedade viesse a separar os negros de sua família.

Outro destaque nos anos que antecedem ao fim da escravatura na Colônia foi a alforria como gesto de gratidão. Os fazendeiros da época alforriavam os seus escravos e os mesmos tinham esse benefício como uma dívida junto ao fazendeiro. Entretanto, essa prática não veio de forma gratuita, generosa, mas decorrente do medo de muitos proprietários enfrentar as revoltas dos negros e a possível perda da produção cafeeira.

Além disto, contribuiu para essa mudança de postura dos proprietários de terras os conselhos do pároco de Vila Viçosa, Padre Geraldo Xavier de Santana, ao seu amigo fazendeiro Luiz Bounand que alforriou todos os seus escravos. Essas benesses de liberdade eram propagadas geralmente em dias de festejos, como exemplo a festa de São Benedito, aniversário de membros dos fazendeiros, dentre outras que marcassem a memória da comunidade (CARMO, 2010).

Os últimos anos da escravidão foi carregado de momentos de tensão entre a população da região de Caravelas em razão dos movimentos dos negros escravizados e dos adeptos ao fim do regime escravocrata. Dentre esses defensores, o padre Geraldo Xavier de Santana foi o principal protagonista na Colônia Leopoldina. Ricardo Caires Silva (apud CARMO, 2010, p. 76) afirma que o padre Geraldo

[...] era um dos poucos religiosos baianos que apoiavam abertamente o movimento abolicionista na província, inclusive utilizando o púlpito para pregar a favor da abolição. Defendendo escravos como curador em processos criminais, convencendo senhores a libertar seus escravos e desafiando o poder de autoridades locais, o padre era a figura de maior destaque na região quando o assunto era abolição.

Durante todo o período de 1888, ocorreram levantes na Colônia Leopoldina antes, durante e após a lei que pôs fim a escravidão. E neste contexto, o padre Geraldo estava presente cobrando dos fazendeiros obediência a determinação do fim da escravatura e anunciando aos escravos a sua liberdade.

Decerto muitos escravos da Leopoldina conseguiram alforriar-se antes de 1888. Alguns através de ações de liberdade, outros através de pagamento de pecúlio, e outros ainda devido à interferência do Padre Geraldo Xavier, que convencia proprietários a libertar seus escravos. Mas o 13 de maio marcou o fim do trabalho forçado para a maioria dos escravos deste lugar tão distante da capital (CARMO, 2010, p. 80).

Após o momento histórico de liberdade, muitos proprietários abandonaram suas propriedades e seguiram para outras localidades ou para a Europa. Por outro lado, os negros sem opção de trabalho passaram a residir na maior fazenda da Colônia, a Fazenda Helvécia.

Diante dos aspectos históricos, torna-se nítido em Helvécia as marcas da colonização e os traços negros de sua população afrodescendentes que buscam até hoje seu lugar na história e o reconhecimento oficial pela sua ancestralidade. Para tanto, durante esse período de transição de colônia Leopoldina para Helvécia a comunidade reuniu forças na busca de ver e ser reconhecida como quilombola.

Sobre o reconhecimento de quilombo, faremos no capítulo seguinte um percurso histórico da forma de constituição do Quilombo de Helvécia, exaltando os progressos ocorridos no passado, que deixaram marcas na população quanto ao aspecto econômico, e do presente com a expansão da monocultura de eucalipto.

3.4 COMUNIDADE QUILOMBOLA DE HELVÉCIA/BA

Neste capítulo demonstraremos o percurso histórico de como se procedeu a transformação de Helvécia, enquanto antiga fazenda de café, a uma Comunidade Quilombola de grande importância regional. Essa importância é exaltada levando em consideração, dentre outros fatores, o papel dos quilombolas inseridos nesse espaço geográfico na constante busca da permanência e valorização dos seus aspectos histórico-culturais, ou seja, da cultura negra em nossa região, aliado aos vários outros significados fundamentais para a identificação do “ser quilombola” e o desenvolvimento de políticas de afirmação, especialmente na área do ensino básico.

Fica evidente em uma comunidade formada de raízes do trabalho escravizado um ressentimento quanto ao passado de seus ancestrais, ao mesmo tempo em que busca uma vida diferenciada daqueles tempos de luta pela liberdade, da fuga aos trabalhos forçados e mortes prematuras decorrentes dessa realidade. Tudo isto é uma constante na vida dos mais antigos de Helvécia.

Esse sentimento do passado é retratado no culto às divindades religiosas, nas danças e nos demais costumes utilizados cotidianamente. É uma preocupação dos envolvidos na comunidade pela permanência das características dos seus antepassados, ensinando aos mais novos e a população local os conhecimentos repassados há séculos. Para isto, aquilombar foi o caminho para ver reconhecido pelos governos e instituições privadas as garantias estabelecidas em lei para a população afrodescendente.

Terminado o tempo de escravidão, principalmente após 13 de maio de 1888, muitos negros aquilombaram-se no intuito de resistir aos resquícios da opressão e manter viva a sua identidade cultural. Essa característica de resistir ao novo e preservar o tradicionalismo histórico é próprio das sociedades tradicionais, onde o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações (HALL apud GIDENS, 2006, p. 14).

Reiteramos que os negros residentes em Helvécia se juntaram neste local após o fim do regime escravocrata, pois grande parte das fazendas foram vendidas ou fechadas e os negros dirigiram para a maior propriedade existente na Colônia Leopoldina, neste caso a Fazenda Helvécia. Anos se passaram e os fragmentos da cultura negra permanecem vivos no seio da população residente em Helvécia. Basta um simples olhar em cada canto do Distrito para perceber o quanto marcante são os traços dos negros, sua cultura e costumes.

Nos estudos de Santana (2008), Helvécia está dividida como uma cruz do/no espaço, porque os resquícios da colonização apresentam divididos em dois núcleos. Do lado leste habitam familiares de origem suíço-alemã com sobrenomes Krygsman, Metzker, Sutz, Krull, todos voltados para o sol nascente; nas demais partes do quadrante os afrodescendentes são maioria. Esta ocupação se deu, segundo ele, por causa do abandono dos proprietários das antigas fazendas de café após o período de abolição da escravatura. Se do lado leste habitam os “arianos”¹⁰, do lado oeste as famílias se firmaram e resistiram no tempo à espera de melhorias sociais.

Essa resistência é percebida pela prática da agricultura de subsistência, pela prática da capoeira, dança do Bate Barriga, pelos rituais religiosos e pelas tradicionais festas de São Benedito e Nossa Senhora da Piedade.

¹⁰ Segundo o Autor, o termo ariano é usado para referir aos descendentes de suíços e alemães.

Com o fim da escravização, os alforriados passaram a sobreviver dos produtos da terra, fazendo farinha de mandioca, plantando hortaliças e frutas. Produtos estes transportados pelos trens da Ferrovia Bahia e Minas (EFBM)¹¹ até os centros comerciais de Caravelas, Carlos Chagas e Teófilo Otoni, onde eram comercializados.

Os antigos moradores relatam um avanço com a chegada da estrada de ferro, não somente para escoar os produtos cultivados, mas com oferta de emprego para os negros e demais residentes na região de Helvécia, alguns obtendo cargos definitivos na Estrada de Ferro Bahia e Minas.

Naquele tempo (época da Bahia e Minas) as coisas eram boas porque tudo podia ser vendido na cidade. Era muito mais fácil. Depois que acabou a estrada de ferro ficou difícil viajar e vender os produtos porque tinha que carregar a produção nos cestos dos jegues ou nos burros, e demorava muito para chegar no comércio (informação verbal).¹²

A importância da ferrovia é demonstrada até os dias atuais no Município de Caravelas e no Distrito de Helvécia quando percebemos moradores dizerem “...é filho de aposentado da Bahia e Minas!”, “...é pensionista da Bahia e Minas!”. Tais colocações trazem para estes residentes significações de grandeza e poder, pois os antigos funcionários da ferrovia eram vistos como pessoas de classe social valorizada perante os demais trabalhadores e, na maioria, detentores de poder, tudo em decorrência do bom salário que recebiam e da inclusão obtida com o trabalho, principalmente os negros.

Com a Estrada de Ferro Bahia-Minas, o transporte de “grãos e gente” não mais se sujeitava às intempéries do tempo sobre o rio Peruípe, que durante muito tempo servira como única via de escoamento, mas às “intempéries” da política de transporte e das outras tantas, travadas a partir dos círculos de café, cana-de-açúcar, peixes e madeira de lei, retirada da mata atlântica, hoje, praticamente quase inexistente em função da “política” de incentivo ao plantio de eucalipto e cana-de-açúcar no extremo sul baiano (SANTANA, 2008, p. 59).

Entretanto, com a chegada das rodovias, principalmente a BR-101 e 418, a estrada de ferro perdeu espaço no cenário do extremo sul baiano, deixando para trás marcas de prosperidade,

¹¹ A E. F. Bahia e Minas começou a ser aberta em 1881, ligando Caravelas, no litoral baiano, a serra de Aimorés em Minas Gerais, um ano depois. Somente em 1898 a ferrovia chegou a Teófilo Otoni, e em 1918, a Ladainha. Em 1930 atingiu Schnoor, chegando em Alfredo Graça em 1941. Em 1942 chega em Araçuaí, seu ponto final definitivo, sendo extinta em 1966.

¹² KRULL, Quemer. **História da Bahia e Minas em Helvécia**. 2018. Entrevista concedida a Wellington Ferreira Krull, Nova Viçosa, 20 nov. 2018.

arruinando a economia dos comerciantes e produtores locais por não poderem escoar seus produtos e vender suas mercadorias nos comércios vizinhos de forma rápida e eficaz.

Figura 6 – Fotografia da Antiga Estação Ferroviária de Helvécia



Fonte: Acervo do Autor

Percebemos a importância dessa ferrovia para a região do extremo sul baiano e norte mineiro, este em razão da ligação entre o norte mineiro e a região baiana como fonte principal de comércio, na música “Ponta de Areia” de autoria de Milton Nascimento (1975):

Ponta de areia, ponto final
 Da Bahia à Minas, estrada natural
 Que ligava Minas ao porto, ao mar
 Caminho do ferro mandaram arrancar
 Velho maquinista com seu boné
 Lembra o povo alegre que vinha cortejar
 Maria Fumaça, não canta mais
 Para moças, flores, janelas e quintais
 Na praça vazia, um grito um aí
 Casas esquecidas, viúvas nos portais

A letra da canção acima nos demonstra a felicidade de um povo que utilizava dos benefícios da ferrovia para o transporte de pessoas, produtos e animais. Por outro lado, percebemos o sentido fúnebre e desolado de uma população que ficou abandonada pelas ruínas deixadas após o Governo Federal desativar os serviços ferroviários nas estações, dentre elas a de Helvécia.

Percebemos, também, nos arredores do Distrito uma marca histórica da ferrovia para os antigos beneficiários que tinham nesta estrutura um orgulho em ter no local um trem de ferro como meio de transporte de carga e pessoas. Outra característica marcante são os contos históricos vividos pelos antigos funcionários e passageiros da época, marcas peculiares utilizadas comumente no meio daquela população e que permanecem vivas até os dias atuais.

Com a desativação da ferrovia, Helvécia se viu cercada pela monocultura de eucalipto. Segundo os antigos moradores, as grandes empresas de celulose aliciavam os pequenos proprietários a venderem suas terras para o cultivo da monocultura destinado a celulose, convencendo-os de residir em outro local ou nos centros urbanos. Por consequência disto, a região passou a ter uma característica distinta aquela dos antepassados, pois diminuí em proporções significativas o plantio de produtos agrícolas, a citar o feijão, a abóbora, o mamão, o café, o milho, dentre tantos outros, tudo por causa da venda das propriedades para as empresas produtoras de celulose e suas parceiras.

Podemos dizer que a implantação do plantio do eucalipto, além de desabrigar os habitantes de suas terras, aumentou o êxodo rural para as cidades vizinhas como Nova Viçosa e Teixeira de Freitas, na Bahia, e Nanuque em Minas Gerais, cidade próxima a divisa com o Estado Baiano. Esses migrantes passaram a residir nos centros urbanos sem ter qualquer qualificação para o mercado de trabalho, tendo que se sujeitar a vários serviços, em comum os braçais, domésticos e de guarda. Aqueles que preferiram permanecer no Distrito ingressaram no trabalho de terras de vizinhos, parentes ou nos serviços braçais da monocultura do eucalipto das empresas ali instaladas.

Observamos reclamações e relatos dos abusos e ameaças praticados pelos representantes das empresas de celulose durante a instalação, a constante grilagem de terras¹³, além da falta de políticas sociais para os moradores do Distrito de Helvécia. Essas reivindicações levaram alguns estudiosos a repensarem uma forma alternativa de proteção dos moradores daquela comunidade.

¹³ Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária – INCRA – define grilagem como a ocupação irregular de terras, a partir de fraude e falsificação de títulos de propriedade. A grilagem é um dos mais poderosos instrumentos de domínio e concentração fundiária no meio rural brasileiro.

Santana (2008) afirma que o movimento inicial para o reconhecimento da comunidade aconteceu após um grupo de mulheres, no ano de 2003, participar de uma reunião pública realizada pelo Deputado Luiz Alberto e pelo Legislativo do Município de Nova Viçosa em Helvécia. Nessa reunião foram demonstradas as vantagens de tornar o Distrito uma comunidade quilombola, devido a ancestralidade africana e a existência de expressões culturais próprias características na localidade. A partir dessa reunião um grupo de mulheres descontentes com tudo que vinha acontecendo em Helvécia se rebelaram em busca desse reconhecimento. Rebeldia esta inerente aos seus ancestrais, pois a “rebeldia negra antecede em muito o movimento abolicionista” (MOURA, 1981, p. 81).

Reuniões aconteceram, debates, descontentamentos, desconfianças, mas o grupo de mulheres à revelia de grande parte da comunidade que não acreditava no reconhecimento e nos benefícios relativos ao ser quilombola, formalizou o pedido de reconhecimento junto a Fundação Cultural Palmares no dia 23 de outubro de 2004 (SANTANA, 2008). No ano seguinte, esta Fundação publicou a Portaria nº 7, de 6 de abril de 2005, reconhecendo a Comunidade de Helvécia como descendente dos quilombos.

Com essa nova realidade, avanços foram alcançados junto as empresas de celulose que passaram a demonstrar um “certo interesse” nas dificuldades da comunidade, trazendo para os moradores associados algumas áreas de terra para o cultivo de frutas e verduras, além de suporte as tradições culturais como a capoeira, dança do bate barriga, futebol, culinária.

Entretanto, dialogando com alguns moradores quilombolas presentes na reunião realizada por prepostos da empresa Suzano Papel e Celulose percebemos um certo descontentamento pela demora e burocracia da citada empresa na entrega dos pedidos que os moradores, representantes de cada área cultural faziam. Fica-nos parecendo, portanto, que essa vagareza em atender os pedidos da comunidade talvez possa ser uma maneira disfarçada e estratégica de induzir os moradores na crença e aceitação de oferta e atendimento das políticas sociais da empresa.

Se não fosse o bastante, mesmo após o reconhecimento, a Comunidade Quilombola de Helvécia continua em luta constante para obter dos representantes públicos o reconhecimento dos vários benefícios garantidos por lei aos quilombolas, dentre os quais o respeito as diretrizes educacionais voltadas para as comunidades tradicionais e observância das políticas públicas de educação, conforme passaremos a demonstrar.

4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Neste capítulo analisaremos como se deu o processo de construção das Políticas Públicas de Ação Afirmativa implantada no Estado Brasileiro, fazendo um paralelo histórico com as ações afirmativas implantadas nos Estados Unidos da América. Este paralelo vem em decorrência da semelhança histórica das lutas do povo negro para a implantação das políticas de afirmação, especificando, na sequência, as políticas públicas de educação voltadas às comunidades quilombolas brasileiras.

Atrelado a historicidade dessas ações afirmativas e para melhor entendimento do assunto, torna-se valioso discutirmos também a importância das lutas dos movimentos sociais específicos, principalmente do Movimento Negro, os objetivos das ações afirmativas para a população negra, além das justificativas da implementação dessas ações conforme com as políticas econômicas adotadas no Brasil em determinado período histórico.

A importância de fazer uma análise dessas políticas, principalmente no campo educacional das comunidades negras, é para identificar se elas estão abrangendo as questões curriculares, bem como o respeito e permanência dos seus traços culturais.

Segundo Gaspar e Barbosa (2013, p. 2), ações afirmativas compreendem políticas públicas (e privadas) que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, como negros, mulheres e portadores de deficiência. Essa definição é de grande importância para compreender as justificativas das ações afirmativas ou políticas públicas de afirmação e, doravante, entender, a partir delas, o currículo utilizado nesses grupos minoritários.

Para início de conversa, a história afirma ser a Índia o país com a mais antiga experiência em políticas públicas afirmativas, pois utiliza essa política desde o período sob domínio da colonização inglesa. Contudo, é na experiência norte-americana o exemplo mais significativo para justificar paralelamente as políticas públicas afirmativas implantadas no Brasil. Isto decorre de múltiplas razões,

Primeiro, de maneira mais geral, tem-se as similaridades históricas compartilhadas por Estados Unidos e Brasil, as maiores colônias europeias a utilizar extensamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes no Novo Mundo. Segundo, temos a grande influência mundial da cultura norte-norte-americana, que é particularmente forte nos países do continente americano. Terceiro, no bojo da influência da cultura norte-americana aparece com visibilidade a cultura negra daquele país, que, por seu

turno, acumula um passado rico de lutas contra a discriminação naquele país (FERES JÚNIOR, 2005, p. 48).

Mas quais foram o(s) fator(es) histórico(s) que levaram os norte-americanos a fomentar a implantação das políticas públicas afirmativas? Esse questionamento será demonstrado no tópico seguinte, fazendo um paralelo com as ações afirmativas criadas no Brasil.

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS AFIRMATIVAS NOS ESTADOS UNIDOS: BREVE SÍNTESE

O primeiro argumento, a reparação por discriminação histórica, estrutura, por exemplo, o discurso proferido pelo presidente Lyndon B. Johnson aos formandos da turma de 1965 da Howard University. Ao comentar a abolição da escravidão naquele país, Johnson acrescenta “a liberdade, *per se*, não é suficiente. Não se apagam de repente cicatrizes de séculos proferindo simplesmente: agora vocês são livres para ir aonde quiserem e escolher os líderes que lhe aprouver” (LYNDON B. JOHNSON apud FERES JÚNIOR, 2005, p. 48).

As palavras do presidente norte-americano, à década de 1960, referindo a abolição da escravatura dos negros escravizados nos Estados Unidos da América (EUA) remetem a necessidade de criação de ações afirmativas com justificativas de reparação e justiça social, pois foi exatamente neste período que as políticas públicas norte americanas começaram a ser efetivamente implantadas naquele país.

Tomando o Estado Americano como um modelo em razão de seus fatores históricos trazerem semelhança ao que ocorreu e ainda ocorre no Brasil quanto a criação e implantação das políticas de afirmação, neste capítulo faremos uma análise dos caminhos históricos de criação e implantação de tais ações afirmativas. Conhecendo isto, passamos ao histórico de criação e implantação dessas políticas no Estado Brasileiro e, atualmente, sua implicação no sistema educacional, em especial com a criação e efetivação de políticas públicas voltadas as comunidades quilombolas.

Voltando a história americana, o presidente dos Estados Unidos, de linha política democrática, acreditava que a igualdade não deveria ser apenas um direito formal, mas uma igualdade de fato com resultados concretos, promovendo não somente a liberdade, mas a oportunidade. Nesse contexto as ideias apresentadas remetem ao Estado de Bem-Estar Social.

Feres Júnior (2005) explica que o Estado de Bem-Estar Social subtrai recursos do mercado por meio de taxas, impostos e tarifas e os redistribui com a finalidade de promover uma igualdade maior. Trata-se de uma concepção de igualdade substantiva, pois sem um mínimo de igualdade de fato não é possível haver sequer a igualdade de direitos civis e políticos.

Diante dessa visão que mistura política reparatória e justiça social, o governo americano da época criou a *Executive Order* nº 10.925 de 1961 e a *Civil Rights Act* de 1964, duas legislações fundamentais, esta de caráter legislativo e aquela de cunho executivo, contra a discriminação de raça, credo, cor ou origem nacional, não fazendo referência a grupos específicos nem a discriminações históricas, a exemplo dos negros. A partir dessas duas normas surgiu a justificativa para criar ações afirmativas como reparação pelo passado de discriminação ocorrido nos Estados Unidos.

Entretanto, é importante destacar o papel exercido fundamentalmente pela Suprema Corte Americana, pois suas decisões jurídicas influenciavam e ainda influenciam tanto os rumos políticos como os sociais da sociedade americana.

À luz dessa importância jurídica do órgão judicial americano, que pode levar ao fortalecimento ou enfraquecimento das ações afirmativas, ganha destaque a decisão proferida na lide ocorrida em 1978 entre Regents of the University of California e Bakke, quando a Suprema Corte decretou a inconstitucionalidade da política de cotas, ainda que preservasse a possibilidade de se usar a raça como critério de admissão.

Com esse julgamento outras decisões contribuíram para cercear o papel das ações afirmativas nos EUA. Importante observar que essas decisões foram proferidas no governo do então presidente Donald Reagan, contrário ao fortalecimento e permanência das ações afirmativas para as classes discriminadas socialmente, ou seja, desfavorável ao Estado de Bem-Estar Social.

Conforme Munanga (2016, p 188), várias ações afirmativas têm ajudado grande número de latino-americanos, mulheres, negros, indígenas membros de outros grupos a ocupar posições até então impedidas a eles, como o exemplo do ex-presidente Barack Obama que conseguiu ser o primeiro negro a governar a nação norte-americana. Arelado a isto, as universidades, as empresas, o governo e as Forças Armadas defendem a ideia de que é preciso promover a diversidade.

Diante dessa síntese histórica que demonstra um pouco das ações afirmativas existentes na sociedade americana, bem como o seu declínio com as decisões por parte dos poderes constituídos, podemos perceber uma certa semelhança nas batalhas travadas pelos negros norte-americanos com a intermitente luta pelo reconhecimento de direitos materiais dos afrodescendentes brasileiros.

Neste sentido, analisaremos a seguir alguns marcos históricos de criação e implementação das políticas públicas de educação no Estado Brasileiro, tomando como partida o ano de 2003, quando foi implementado na Rede de Ensino do Brasil a Lei nº 10.639/2003, determinando a inclusão nos currículos o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

4.2 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Seguindo nos caminhos históricos da criação e implantação das políticas públicas, seguimos fazendo abordagem como ocorreu as políticas públicas no Brasil, fazendo um recorte temporal a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Esse recorte é de fundamental importância para analisarmos como está sendo aplicada a temática sobre a história e cultura dos afrodescendentes e quais avanços para o reconhecimento e fortalecimento da cultura negra durante mais de uma década da implantação.

Partindo dessa visão, podemos encontrar na Constituição Federal de 1988, popularmente conhecida por Constituição Cidadã, a previsão inovadora no seu texto de normas que abrangem várias camadas da população, dentre elas os índios e aos afrodescendentes. Entretanto, apesar dessas garantias constitucionais, as previsões normativas são de eficácia limitada¹⁴, devendo lei infraconstitucional, ou seja, lei inferior a Constituição Federal, ser criada para garantir de fato a sua real aplicabilidade.

Assim, direitos como a igualdade, não discriminação, ingresso no mercado de trabalho, educação para todos, proibição do racismo e seu enquadramento como crime imprescritível e inafiançável, foram algumas das novidades trazidas nessa nova Constituição. Além dessas garantias, há também no texto constitucional objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil expressos no art. art. 3º, inciso IV, quanto a promoção do bem-estar de todos sem preconceito de raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação, proibindo

¹⁴ Segundo o professor José Afonso da Silva (2005), as normas de eficácia limitada são aquelas que só produzem seus plenos efeitos depois da exigida regulamentação. Elas asseguram determinado direito, mas este não poderá ser exercido enquanto não for regulamentado pelo legislador ordinário. Enquanto não expedida a regulamentação, o exercício do direito permanece impedido.

diferença de salários, exercício de função e critérios de admissão em razão dessas características (BRASIL, 1988, p. 8).

Segundo Wedderburn (2005), os Estados Unidos foram pioneiros na criação de ações afirmativas por consequência das várias reivindicações das comunidades afro-norte-americana. Isso resultou em mudanças pela incorporação de ações afirmativas pelo Estado Federal, beneficiando várias camadas sociais. Nesse contexto de lutas, surgiram movimentos reivindicando igualdade nos direitos civis, com a garantia de oportunidade para todos.

É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. Os Estados Unidos completam quase quarenta anos de experiências, o que oferece boa oportunidade para uma análise de longo prazo do desenvolvimento e impacto dessa política (MOEHLECKE, 2002, p. 198-199).

Contudo, essa experiência não ficou restrita somente aos Estados Unidos, isto porque países como Nigéria, África do Sul, Argentina, Canadá, Brasil, dentre tantos outros seguiram o mesmo caminho, implantando ações afirmativas que beneficiasse determinado seguimento social, principalmente nas áreas de proteção ao trabalho, a educação, a saúde, a proteção da mulher, a criança e ao adolescente.

Segundo Moehlecke (2002), o primeiro registro de ação afirmativa no Brasil data de 1968 quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho foram favoráveis a criação de uma lei obrigando as empresas privadas a reservarem uma porcentagem mínima de empregados de origem afrodescendentes, objetivando evitar discriminação racial no trabalho. Entretanto, esse benefício não se tornou concreto porque não houve a criação de qualquer lei nesse sentido.

Em 1980, através do Projeto de Lei nº 1.332/1993 do então deputado federal Abdias Nascimento, nasceu uma proposta de ação compensatória aos afro-brasileiros com reserva de 20% de vagas para homens negros e a mesma proporção as mulheres negras nas seleções para ingresso no serviço público. Além desse benefício, o projeto trazia direitos a bolsa de estudos, incentivos para eliminação da prática de discriminação racial no setor privado, introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. O projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas as reivindicações permaneceram.

Feitas essas considerações, podemos definir o conceito de ações afirmativas conforme o pensamento de alguns estudiosos do assunto. Neste contexto, o professor Munanga (2016) traz a seguinte definição:

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA, 2016, p.186).

Segundo Jones (apud SILVÉRIO, 2002, p. 231), define-se ação afirmativa como, “[...] ações públicas ou privadas, ou programas que provêm ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos”.

Segundo Jaccoud e Begghin (2002, p. 51), “[...] as ações afirmativas procuram combater a discriminação indireta, ou seja, aquela discriminação que não se manifesta explicitamente por atos discriminatórios, mas sim por meio de formas veladas de comportamento cujo resultado provoca a exclusão de caráter racial”.

Portanto, chegamos à conclusão que ações afirmativas são compreendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações, públicas ou privadas, com caráter compulsório, facultativo ou voluntário, com objetivos de corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão (MUNANGA, 2016).

Como podemos perceber, essas definições trazem como ideia central a necessidade de criar mecanismos de combate às desigualdades sociais sofridas pelas classes socialmente desiguais, principalmente aos afrodescendentes com a sua história de exclusão social após o 13 de maio de 1888.

[...]as reivindicações do movimento social negro na busca do reconhecimento da imensa contribuição da cultura de matriz africana, presente em nosso cotidiano, porém mal interpretada, estereotipada, bem como, banalizada e relegada ao fetichismo e à demonização pelas práticas pedagógicas e religiosas. Nesse contexto, as entidades de resistência negra surgem no interior de um caminho histórico, buscando respostas para cada período de dominação e exclusão (SANTOS e MACHADO, 2005, p. 95-96).

No Brasil, as ações afirmativas ganharam impulso com a participação do Movimento Negro no quadro político do Estado, abrindo espaço para o reconhecimento da identidade

afrodescendente, a exemplo, fixação do dia 20 de novembro, data de aniversário da morte de Zumbi dos Palmares como o Dia Nacional da Consciência Negra. Além desse movimento, a Constituição Federal de 1988, como já explicitado, trouxe princípios e garantias aos direitos humanos que fizeram nascer na comunidade negra a esperança de ver seus direitos reconhecidos e garantidos.

Portanto, além de aderir aos acordos internacionais, o Estado brasileiro trouxe na sua Carta Constitucional princípios fundamentais como a dignidade da pessoa humana, a isonomia, o direito a educação, a saúde, dentre outros, além de ter como objetivo a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Para tanto, o direito a igualdade e a isonomia serão atingidos com legislações infraconstitucionais que garantam essas benesses. No caso da população negra, tomando por base a educação, a lei nº 10.639/2003 fixou a implantação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Rede Pública e Particular da educação básica e ensino médio. Essa legislação foi de fundamental importância para a comunidade negra porque garantiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a inclusão no currículo das redes de ensino de todo país o estudo histórico-cultural dos negros.

Podemos esclarecer, também, que a lei nº 10.639/2003 é fruto das lutas do Movimento Negro e outras entidades de representação afrodescendente, constituindo-se, portanto, em verdadeira política de ação afirmativa, pois além de determinar mudanças no currículo das redes oficiais de ensino, permite a todos os alunos o reconhecimento e valorização dos símbolos e culturas dos negros na construção da sociedade brasileira, inclusive com a inclusão no calendário escolar do “Dia Nacional da Consciência Negra¹⁵”.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

¹⁵ Essa data é marcada pela morte de Zumbi dos Palmares, líder do Quilombo dos Palmares e símbolo de luta dos negros contra a escravidão. Zumbi morreu no dia 20 de novembro de 1695 enquanto defendia a sua comunidade e lutava pelos direitos do seu povo. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/20-de-novembro-confira-se-data-e-feriado-em-sua-cidade/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes a História do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Acrescentamos ainda, além do processo de construção social, que a identidade negra no Brasil precisou passar pelo reconhecimento de seu pertencimento as matrizes africanas devido a política de branqueamento praticada pelo governo brasileiro nos vários momentos históricos. Exemplificando, podemos dizer que a colonização que aconteceu na Fazenda Helvécia, atual Comunidade de Helvécia, objetivava, além da ocupação das áreas virgens do Extremo Sul Baiano, aumentar o número de brancos no local e, por consequência, no País.

Em relação a este assunto, Hasenbalg (2005, p. 247, grifo nosso) afirma que “[...] a imigração europeia era colocada como a solução, a curto prazo, para o problema do trabalho causado pela abolição da escravidão, *bem como uma contribuição, a longo prazo, para o branqueamento da população do país*”.

Diante dessa historicidade da população negra, atrelado a sua origem, sua história, cultura e costumes, a educação tornou-se o caminho mais democrático para demonstração dos seus valores, acarretando na desconstrução de estereótipos negativos imputados aos negros e seus descendentes.

Embora a educação seja o caminho democrático para promoção de igualdades, busca de outros conhecimentos e contatos com culturas distintas, além da possibilidade de elevação social, é perceptível que a mesma sofre obstáculos em sua oferta em razão de medidas políticas que favorecem, por vezes, a um público com melhor poder aquisitivo e visão eurocêntrica, levando a exclusão dos menos favorecidos. Sobre este argumento, Abdias Nascimento (apud PIOVESAN, 2005, p. 53) pontua a necessidade de

[...]inclusão do povo afro-brasileiro, um povo que luta duramente há cinco séculos no país, desde os seus primórdios, em favor dos direitos humanos. É o povo cujos direitos humanos foram mais brutalmente agredidos ao longo da história do país: o povo que durante séculos não mereceu nem o reconhecimento de sua própria condição humana.

Esse desmerecimento histórico do povo afro-brasileiro começa a mudar com ações afirmativas, principalmente com a promulgação da lei nº 10.639/2003, pois essa lei simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira” (Ministério da Educação, 2004, p. 9). Paralela a promulgação desta lei, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade (SEPPPIR) para

[...]formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos discriminados, com ênfase na população negra. No planejamento governamental, à pauta da inclusão social foi incorporada a dimensão étnico-racial e, ao mesmo tempo, a meta da diminuição das desigualdades raciais como um dos desafios de gestão (Ministério da Educação, 2004, p. 15).

Além desta secretaria, criou-se o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) que traz no art. 1º garantia efetiva de igualdade de oportunidades à população negra, além da defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e do combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Neste quesito, Almeida e Sanches (2017, p. 62) afirmam que

[...] todos os documentos possuem enfoque semelhante, considerando a Lei 10.639/03 como uma forma de reparação de uma dívida social com a população negra, contraída em função do longo período escravista, das políticas de embranquecimento, do mito da democracia racial e das práticas racistas.

Concluimos, portanto, que as políticas de ações afirmativas implementadas no Estado brasileiro são fundamentais para corrigir as desigualdades dos desiguais, na tentativa de torná-los, a partir destas, iguais perante toda a sociedade. Neste contexto, a educação é o alicerce para desconstrução dos paradigmas de exclusão social, principalmente dos negros, pois a valorização e reconhecimento de sua cultura depende da inclusão nos currículos de ensino das escolas públicas e privadas dos conteúdos da Lei nº 10.639/2003.

Neste sentido, levando em consideração a história da Comunidade Quilombola de Helvécia/BA, as discussões e análises acerca das políticas afirmativas de educação, bem como das resoluções educacionais voltadas às comunidades quilombolas, partimos para o capítulo seguinte onde serão apresentados os estudos realizados no currículo e no PPP da Escola Pública Municipal “João Martins Peixoto”, e os resultados das observações feitas nas práticas utilizadas cotidianamente pela comunidade escolar.

5. REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Este capítulo é reservado as reflexões sobre o currículo, suas definições e análises, seguido das observações realizadas no PPP aplicados no ensino da educação básica, tendo como ponto de partida o ensino fundamental desenvolvido na Comunidade Quilombola de Helvécia, trazendo também investigações quanto a visão e atuação dos professores inseridos na prática educacional, a interação dos representantes de grupos folclóricos e demais membros da sociedade local na educação, além de resultados dos questionários realizados junto aos alunos de ensino fundamental e EJA da unidade de ensino “João Martins Peixoto”.

Levando em consideração as etapas da educação básica estabelecidas na LDB, em seu Título V, segundo a qual é composta pela educação infantil, ensino fundamental e médio, surgiu-nos a necessidade de fazer um recorte nesta composição para melhor análise do problema, focando no estudo do ensino fundamental.

A justificativa dessa divisão decorre em razão da forma como está organizado o ensino fundamental desenvolvido no Quilombo de Helvécia, centralizado na unidade escolar de educação básica ali existente, recebendo todos os alunos que saem da educação infantil ofertada na única creche existente na Comunidade Quilombola denominada Creche Municipal “Emília Sulz”.

Nas várias visitas realizadas no Quilombo, sentimos o privilégio de apreciar por muitos momentos o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores da educação infantil. Trabalhos organizacionais para apresentação em eventos locais, pinturas e vestimentas típicas da cultura afro, isso tudo na busca de demonstrar pedagogicamente aos neófitos discentes, a comunidade local e visitantes os traços característicos da cultura negra. Essa demonstração ganha destaque nos eventos que fazem alusão ao Dia 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra.

Aliás, ao chegarmos no interior da creche foi possível perceptível os traços de africanidade verificados pelos inúmeros desenhos produzidos pelos alunos e professores caracterizados pelas cores fortes, a exemplo do amarelo, verde, vermelho, preto, que expressam o sentimento e, talvez, o orgulho de ser e fazer parte da comunidade quilombola, ainda que exista dificuldades estruturais decorrentes da falta de apoio político-pedagógico.

Figura 7 – Tecidos utilizados na Creche “Emília Sulz”



Fonte: Acervo do Autor

Realizadas estas observações e antes de passarmos as análises das práticas pedagógicas da EPM “João Martins Peixoto”, demonstramos a necessidade de realizarmos um diálogo com doutrinas voltadas ao estudo do currículo, trazendo um olhar quanto às suas definições, o planejamento e organização, para, finalmente, chegarmos a uma conclusão precisa se o currículo de ensino desenvolvido na educação básica de Helvécia está realmente atendendo aos anseios dos quilombolas ali inseridos.

Com base em nossa experiência profissional, visualizamos preocupações de alguns professores e da coordenação pedagógica pela necessidade constante de planejar o ensino em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais e as propostas do PPP da escola. Esclarecemos, no entanto, que para a concretização desse planejamento é necessário fazer um apanhado seletivo de conteúdos e práticas pedagógicas pertinentes à realidade dos alunos, objetivando, no contexto geral, atender as expectativas culturais dos discentes e de sua comunidade. Nesse propósito, o currículo é o instrumento de importância fundamental para guiar as propostas educacionais.

Prosseguindo nos estudos, percebemos a necessidade de trazer reflexões sobre “currículo” e, a partir delas, concluir como está sendo o seu desenvolvimento e quais os aspectos culturais trabalhados na escola, demonstrando sua incidência quanto a permanência e valorização dos aspectos histórico-culturais típicos na Comunidade Quilombola de Helvécia.

Esclarecemos não ter sido algo fácil alcançar uma definição precisa do termo “currículo”. Pelo contrário, foi uma tarefa complexa diante da infinidade de definições apresentadas por vários estudiosos do assunto. Nessa complexidade, Lopes e Macedo (2011) afirmam que os estudos curriculares vêm ganhando uma diversidade de definições, enquanto Sacristán e Gómez (1998) acreditam que essa dificuldade de encontrar uma aceitável e verdadeira definição do que seja currículo em âmbito universal, ou seja, por completo, depende das perspectivas de sua formulação e do seu real significado.

Na busca de demonstrarmos como se deu a questão do currículo no Brasil, principalmente a partir dos movimentos educacionais ocorridos a partir de 1920, influenciados pelos Estados Unidos, ganhou importância o eficientismo social e o progressivismo, movimentos históricos dos americanos quanto ao controle dos estudos curriculares.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 22), o eficientismo era um movimento voltado “[...] pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia.” Com essa afirmação, infere-se a existência de centralização rígida nas propostas curriculares com intuito de atingir os objetivos propostos, ou seja, chegar às necessidades da sociedade industrial em formação, isto porque

As demandas sobre a escolarização aumentam, como forma de fazer face à rápida urbanização e às necessidades de trabalhadores para o setor produtivo. Surge, assim, a preocupação com a eficiência da escola que tem como função socializar o jovem norte-americano segundo os parâmetros da sociedade industrial em formação, permitindo sua participação na vida política e econômica. Pretende-se, assim, que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social (LOPES e MACEDO, 2011, p. 21-22).

De forma oposta, o movimento progressivista surgiu com mecanismos de controle social mais leves, ou seja, menos coercitivos, caracterizando a educação “[...] como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática (LOPES e MACEDO, 2011, p. 23)”. Segundo esses autores, na defesa desse movimento, destacou-se os princípios de elaboração curricular de John Dewey e sua ambição na resolução de problemas sociais apresentados no ambiente escolar.

No Brasil, o progressivismo serviu de base nas reformas educacionais ocorridas nos anos 1920 através do movimento da Escola Nova¹⁶. Os seus adeptos eram conhecidos como escolanovistas a exemplo de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, este responsável pela reforma educacional ocorrida, à época, no Distrito Federal e aquele na reforma educacional da Bahia.

Demonstrado os movimentos históricos dos estudos curriculares nos EUA e sua importância nas reformas educacionais ocorridas no Estado Brasileiro, passamos a definição do termo “currículo”, ainda que o seu conceito seja bastante elástico (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998). Portanto, o vocábulo currículo é derivado do latim *currere*, que “se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação” (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998, p. 125).

Partindo da concepção etimológica da palavra “currículo”, no sentido educacional ele se torna um caminho a ser percorrido pelos profissionais do ensino para alcançar um determinado objetivo na formação dos alunos. Nesta discussão, Forquim (1993, apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 362) traz a seguinte definição:

Currículo é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Na definição de Sacristán (2000, p. 34), currículo é “[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.

Considerando as definições apresentadas, podemos dizer que currículo são orientações que emergem da seleção de valores sociais e culturais de uma sociedade, implicando no desenvolvimento da prática pedagógica da escola e na avaliação da aprendizagem dos alunos para, assim, atingir os objetivos de determinado sistema educacional.

Como explicado por Lopes e Macedo (2011, p. 41), currículo é uma demonstração prática para revelação de poder, significação e atribuições de sentidos, tornando-o uma “prática discursiva”.

¹⁶ O Movimento da Escola Nova ocorrido no Brasil, nos anos de 1920 do século passado, veio questionar a educação escolar tradicional, inovando com propostas de uma escola em que o aluno passasse a ser ouvido e que fosse local de formação de um homem novo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 173).

Entretanto, essa demonstração prática do currículo pode ser manifestada de três maneiras: formal, real e oculta.

Como o próprio nome indica, o *currículo formal* é aquele determinado pelo sistema de ensino, trazendo diretrizes e objetivos a serem seguidos. Enquanto o *currículo real* é o desenvolvido na prática pedagógica, seja através do PPP ou dos planos de ensino. Já o *currículo oculto* volta-se as interferências culturais decorrentes da sociedade onde os alunos estão inseridos, afetando na aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores. “A razão de ser oculto é por não se manifestar de forma clara, prescrita, no planejamento pedagógico” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 363).

Conhecendo essas definições de currículo e a forma como são manifestados no exercício da atividade pedagógica, caminhamos para as análises do currículo adotado na unidade de ensino da Comunidade Quilombola de Helvécia, observando a sua forma prática de manifestação e a influência no PPP da unidade escolar “João Martins Peixoto”.

5.1 O CURRÍCULO DE ENSINO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EPM “JOÃO MARTINS PEIXOTO”

Neste capítulo trataremos das análises realizadas no PPP e no currículo da EPM “João Martins Peixoto”, atrelado as observações paralelas quanto a comunhão e implicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁷ e das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CEE/CEB nº 68/2013) e, por fim, as identificações dos possíveis impactos do currículo na Comunidade Quilombola de Helvécia.

Partindo de análises do PPP da unidade escolar “João Martins Peixoto”, criado no ano de 2012, alguns pontos merecem ser abordados pela sua importância nesta pesquisa. Primeiramente, podemos constatar na sua parte introdutória que o mesmo foi uma criação conjunta dos profissionais inseridos na referida escola com objetivo de respaldar suas atividades pedagógicas e administrativas. Além disso, os protagonistas ressaltam que o projeto não veio totalmente

¹⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 7).

acabado, mas aberto para novas sugestões que possam contribuir com os objetivos da escola e com a história da comunidade.

Sobre o projeto político-pedagógico, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 178) afirmam que “[...] é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares.”

Quanto às concepções pedagógicas inseridas no PPP, observamos não existir, à época de sua construção, uma política afirmativa para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira que provocasse uma inserção significativa no ambiente escolar. Percebemos também não haver um desenvolvimento efetivo na comunidade escolar das práticas culturais e religiosas dos africanos, possivelmente em decorrência da falta de material didático específico e da carência de professores especializados no assunto. Há, portanto, uma necessidade de revisar o currículo, o PPP e os materiais pedagógicos da escola.

Embora possamos identificar no projeto uma preocupação com a valorização e permanência dos aspectos históricos da Comunidade, não é possível constatar no PPP objetivos específicos que possam buscar uma mudança concreta dessa realidade. Essa observação se torna importante para sabermos quais as medidas que poderiam ser tomadas para a efetivação do ensino da História e Cultura Afro-brasileira na escola e sua implicação na formação cultural dos alunos.

Diante das observações acima apresentadas, o PPP falhou num ponto crucial que deveria ser abordado pelos idealizadores: a proposta curricular da escola. Percebendo esta lacuna e no anseio de saber qual o currículo adotado pela EPM “João Martins Peixoto”, buscamos junto a administração escolar e Secretaria de Educação de Nova Viçosa informações acerca do assunto, obtendo a resposta que o currículo utilizado no Sistema de Ensino do Município é o mesmo currículo proposto pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Assim, questões foram levantadas junto a Secretaria de Educação quanto ao currículo das Comunidades Quilombolas, obtivemos a resposta que a educação nestes locais segue o mesmo currículo da educação comum e sem fazer distinção, podendo se adequar de acordo com as propostas da BNCC. Contudo, há na Secretaria de Educação uma equipe com o propósito de fazer um projeto educacional específico para os quilombolas, porém não foi possível perceber

durante o diálogo realizado no mês de agosto de 2018 na sede da Secretaria qualquer projeção real de mudança.

Levando em consideração que o currículo adotado na escola João Martins Peixoto é o mesmo utilizado na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia, fixamos o olhar na Matriz Curricular Referencial (MCR) desta rede de ensino no intuito de trazer elementos que tratem a questão da identidade e estudos culturais dos povos quilombolas, face aos aspectos normativos da BNCC publicada em 2016.

De início, constatamos que a MCR se direciona, especificamente, para o 2º segmento do ensino fundamental, ou seja, a 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, atualmente 6º, 7º, 8º e 9º anos, possuindo três partes, a primeira abrangendo as disciplinas conforme a BNCC; a segunda parte diversificada traz eixos temáticos focados na materialização de atividades didáticas específicas ao tema; e a terceira voltada aos estudos de Temas Transversais. Assim, dispõe a Portaria nº 1.128 de 2010, em seu art. 4º (parágrafo único) e art. 5º (BAHIA, 2010, p. 1):

Art. 4º - A presente Portaria estabelece o currículo referenciado, com ênfase no cuidado para com os componentes da base nacional comum, sem nenhum componente de natureza estritamente profissional no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exceto o vinculado diretamente com a formação profissional técnica de nível médio assegurado pela Superintendência de Educação Profissional – SUPROF.

Parágrafo único – Entende-se como currículo referenciado o que privilegia a ênfase nos componentes curriculares da base nacional comum, vistos como fonte técnica de apropriação dos conteúdos universalmente aceitos para a estruturação dos currículos escolares e, sobremaneira, o alcance disso na ordem social, em que a escola formal se constitui em um dos elementos essenciais.

Art. 5º - O currículo referenciado da educação básica da rede pública de escolas estaduais será constituído à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigência.

Quadro 3 – Divisões na Matriz Curricular Referenciada do Estado da Bahia

I - BASE NACIONAL COMUM	II – PARTE DIVERSIFICADA (EIXOS TEMÁTICOS)	III – ESTUDOS TRANSVERSAIS
Português	Meio Ambiente; Ciências e Tecnologias; Identidade e Cultura; Linguagens e Comunicação; Cidadania.	Lei nº 11.645/08; Lei nº 9.795/99; Direitos Humanos.
Matemática		
Geografia		
História		
Ciências		
Artes		
Ed. Física		
Ed. Religiosa		

Fonte: Portaria nº 1.128/2010

As divisões no quadro acima servem de base para o currículo formal adotado pelo sistema de ensino do Município de Nova Viçosa, expandindo-se para a educação desenvolvida nos quilombos. No entanto, as disciplinas previstas para a grade curricular do ensino fundamental do primeiro seguimento, qual seja, 1º, 2º, 3º e 4º anos, seguem quase na integralidade a mesma grade curricular, exceção a disponibilidade da língua estrangeira e ensino religioso que são ofertadas a partir do segundo seguimento. Outra observação de suma importância no quadro 3, refere-se ao estudo de temas transversais, especialmente com foco nas relações étnico-raciais previstas na lei nº 11.645/2008, que aponta para a inclusão nos currículos oficiais da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Realizadas essas análises, continuamos o estudo com foco no currículo previsto nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Escolar Quilombola na Bahia, nos termos estabelecidos na Resolução CEE/CEB nº 68 de 20 de dezembro de 2013. Um dos aspectos mais interessantes nesta legislação, encontra-se em seu art. 29, relativo aos modos de organização dos tempos e espaços escolares das atividades pedagógicas e das interações da escola com a sociedade, as relações de poder no fazer educativo e nas formas de construir conhecimentos escolares.

Ainda na parte voltada ao currículo da educação básica na educação escolar quilombola, encontramos duas observações importantes quanto a construção e organização deste currículo, conforme previsão do art. 29 (parágrafos 1º e 2º) da Resolução nº 68 (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 28):

Art. 29. O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º. Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º. O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar.

Se observarmos através do PPP, no projeto de escola almejado pela comunidade escolar da EPM “João Martins Peixoto” fica claro haver pontos harmônicos com as demandas previstas nas diretrizes curriculares estabelecidas na Resolução nº 68/2013.

De outro lado, vale repetirmos que o currículo adotado pela unidade escolar é semelhante ao previsto para o sistema estadual de ensino da Bahia, deixando-nos evidente haver uma contraposição às prescrições das diretrizes curriculares em análise no sentido da escola construir o seu próprio currículo em conformidade com os valores socioculturais de sua localidade e as necessidades de seus alunos. Neste caminho, é valioso dizermos que a organização curricular da Educação Básica Quilombola deve trilhar em ações e práticas político-pedagógicas visando a uma flexibilidade organizacional entre a base nacional comum e a parte diversificada, tornando-as inseparáveis do conhecimento científico e dos conhecimentos tradicionais produzidos na comunidade.

Na realidade, o currículo instituído pelo sistema de ensino central se contrapõe à realidade da comunidade escolar de Helvécia, fazendo com que os professores trabalhem na prática com assuntos e temas pautados numa perspectiva crítica, enaltecidos por propostas curriculares formais voltadas à valorização da cultura local. Podemos dizer que essa forma de desenvolver as atividades com foco na valorização dos aspectos da comunidade é um amadurecimento dos professores, coordenadores e direção, na busca de meios para inserir no cotidiano assuntos pertinentes aos aspectos de africanidade.

É neste momento de interferência da prática pedagógica dos professores que os temas transversais previstos na grade curricular assumem papel importante para alcançar as finalidades não alcançadas pelas disciplinas escolares, uma vez que estas são consideradas como “[...] tendendo a se afastar do cotidiano do aluno e de seus interesses em virtude de se aproximarem de enfoques acadêmicos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 128).

Numa acepção prática, podemos perceber que a escola “João Martins Peixoto” traz no seu cotidiano pedagógico atividades curriculares através das disciplinas inerentes ao ensino básico, ou seja, de acordo com a BNCC. E no currículo formal surgem ações complementares em consonância com os eixos temáticos e os temas transversais, ou seja, como exaltado por Paulo Freire (1992, p. 71), “[...] a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática.”

Pegando esse caminho, podemos dizer que os eventos organizados e realizados na unidade escolar são exemplos práticos de currículo formal. Assim podemos citar os seguintes eventos: Semana do Meio Ambiente, com a realização de palestras e participação dos alunos e

comunidade quanto a valorização e preservação do meio ambiente; organização de feirinhas com exposição de produtos da agricultura familiar; evento em Comemoração ao Dia das Mães com a distribuição de brindes para as mães de alunos e confraternização entre elas e a comunidade escolar; Festejos de São João, único realizado no quilombo nas dependências da escola, com a participação dos alunos, professores e demais membros da sociedade local; e o Dia da Consciência Negra, comemorado no dia 20 de novembro, data de grande importância na Comunidade Quilombola de Helvécia em razão dos valores históricos, levando a comunidade escolar, tanto da EPM “João Martins Peixoto” como da Creche Municipal “Emília Sulz”, a organizar pelo período de quinze dias, palestras, teatros, apresentação musical e esportiva, tudo em alusão a Zumbi dos Palmares e demonstração dos valores histórico-culturais dos africanos.

Fazendo um levantamento atual dos profissionais e alunos que compõe a EPM “João Martins Peixoto”, vemos nos quadros abaixo o quantitativo de cada grupo, incluídos aí os trabalhadores de apoio.

Quadro 4 – Quantitativo de Profissionais da EPM “João Martins Peixoto”

PROFISSIONAIS	QUANTIDADE
Professor(es)	20
Diretor(es)	01
Vice-Diretor	01
Coordenador(es) Pedagógico(s)	02
Secretário(s)	02
Merendeira(s)	04
Vigia(s)	02
Chefe(s) de Disciplina	01
Porteiro(s)	02
Serviço de Limpeza	06
Auxiliar de Quadra	01
Bibliotecário(a)	01
Monitor(es) de Sala de Aula	01

Fonte: Direção da Unidade Escolar João Martins Peixoto (2018)

Neste levantamento, a direção da unidade escolar ressaltou sua preocupação quanto a constante mudança dos professores durante o período letivo, levando, por consequência, a uma frequente troca de perfil profissional junto aos alunos e ao trabalho pedagógico iniciado no ano letivo.

Acrescentou ainda que essa contumaz troca de profissionais decorre do grande número de profissionais concursados que, após atingir o período probatório, solicitam a sua transferência para a sede do Município ou localidade com melhor infraestrutura urbana, a exemplo de Posto

da Mata, levando a administração pública a realizar contratos temporários para suprir o cargo vago. Com essa constante substituição de professores podemos ver uma interrupção rotineira na continuidade do ensino, talvez não tanto quanto aos conteúdos programáticos, mas no diálogo, no conhecimento estabelecido entre professor e aluno, na sua interação com o mundo.

Essa contínua vacância traz efeitos cruciais na organização educacional, acarretando na falta de professores para algumas áreas específicas e excedendo em outras. Por consequência disto, a direção se vê obrigada a ofertar duas ou mais disciplinas para profissionais com formação distinta à matéria lecionada para não deixar os alunos sem aula. Com todo esse dilema, foi ressaltado pela direção que todos os professores responsáveis pelo primeiro ciclo do ensino fundamental, ou seja, Fundamental I, inseridos na unidade escolar possuem formação em pedagogia. Feitas essas observações, passamos a demonstrar detalhadamente o quantitativo de turmas e alunos que estudam na EPM “João Martins Peixoto”.

Quadro 5 – Quantitativo de Alunos por Turma e Período

MATUTINO		VESPERTINO	
TURMA	NÚMERO DE ALUNOS	TURMA	NÚMERO DE ALUNOS
1º Ano	15	1º Ano	14
2º Ano	15	2º Ano	15
3º Ano	28	4º Ano	22
4º Ano	21	6º Ano	25
5º Ano	31	8º Ano	17
6º Ano	30	-----	-----
7º Ano	31	-----	-----
8º Ano	28	-----	-----
9º Ano	21	-----	-----
5º Ano	25	-----	-----
NOTURNO			
EJA	17	-----	-----

Fonte: Direção da Unidade Escolar João Martins Peixoto (2018)

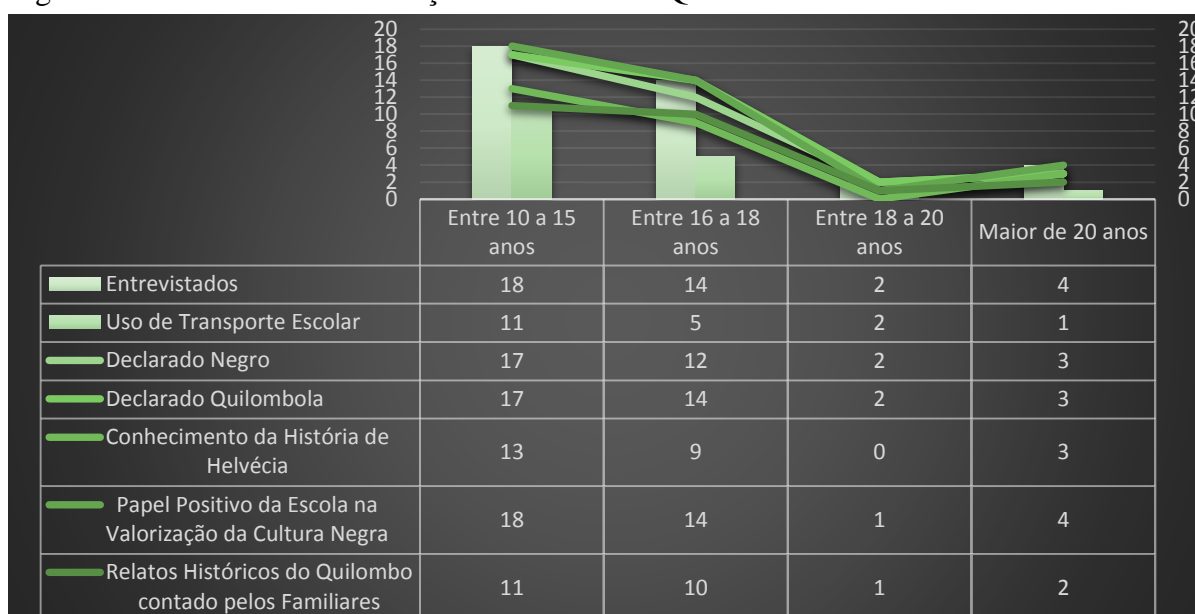
Podemos perceber, conforme os quadros 2 e 3 que a escola possui um público a quantidade de 20 professores para atender as 15 turmas existentes nos três períodos, entretanto, como já foi apontado, há uma deficiência na distribuição desses professores por turmas, pois, segundo a direção da escola, os alunos tem carência de professores específicos para as disciplinas de ciências, geografia e ensino religioso.

Quanto à disciplina de ensino religioso, a direção e a coordenação da escola ressaltaram que, ainda que a unidade escolar esteja localizada numa localidade quilombola, existem obstáculos para reconhecer os aspectos da religião africana, possivelmente devido aos preconceitos eurocêntricos de ver as religiões de matriz africana como “macumba”. Por outro lado, há uma aceitação entre os jovens alunos em relação as danças e festejos típicos da herança africana, como a “dança do bate-barriga”, a festa de Nossa Senhora Piedade e São Sebastião, festejos do Dia da Consciência Negra.

Esses movimentos festivos e culturais ainda permanecem vivos na Comunidade Quilombola, envolvendo jovens e idosos na valorização e permanência da cultura centenária dos afrodescendentes, com interferência na formação dos filhos dos quilombolas ali inseridos. Essa influência manifestada de forma indireta, seja nos eventos sociais, seja nos ensinamentos do ambiente familiar, resulta em um tipo de aprendizagem informal dos discentes decorrente de um currículo oculto. Como explicado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 363), esse currículo “[...] não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem.”

Diante dessa conjuntura curricular, envolvendo o currículo prescrito, formal e oculto, tornou-se importante ver, na prática, qual a visão dos alunos da EPM “João Martins Peixoto” quanto a questão de “ser quilombola”. O gráfico abaixo deixa essa situação bem explícita:

Figura 8 – Resultado da Informações Coletadas no Questionário



Fonte: Alunos da EPM João Martins Peixoto (2018)

O questionário foi realizado entre alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental e alunos do EJA durante o mês de novembro e dezembro de 2017. Os alunos com idade entre 10 e 15 anos eram alunos das turmas do 6º ano do período matutino e vespertino; os alunos na faixa etária entre 16 e 18 anos faziam parte da turma do 8º ano, enquanto os alunos com idade entre 18 e 20 anos pertenciam a turma do 9º ano; por fim, os alunos entre maior de 20 anos pertenciam a turma do EJA.

Conforme demonstramos no gráfico, a maioria dos alunos se declaram negros e quilombolas, indicando a escola com elemento de importância na valorização da cultura negra. Essas peculiaridades explicam-se, primeiramente, pelo grande número de negros ali existentes. Segundo a escola, como já relatamos, exerce um papel de grande importância no desenvolvimento de ações para cultivar o sentimento afro e valorizar a sua cultura, através de práticas pedagógicas realizadas pelos professores por meio do currículo real.

Por outro lado, observamos haver um abismo quanto ao conhecimento histórico de Helvécia ao percebermos que os alunos com faixa etária entre 18 a 20 anos pouco conhecem sobre o passado de sua localidade. Em proporção inversa, os alunos mais jovens declaram conhecer o passado do quilombo. Em que pese a desproporção com os mais velhos, possivelmente o aumento de conscientização entre os mais jovens se explique pelas ações afirmativas realizadas na comunidade, seja através de festejos culturais, seja por meio de eventos específicos na escola e fora dela, além da disseminação do histórico de Helvécia nos meios de comunicação e, principalmente, nos relatos do passado da comunidade realizado pelos familiares.

Esclarecemos que o currículo contribui efetivamente para o conhecimento da história de uma localidade. E no caso de Helvécia, os alunos são levados a terem uma visão prévia dos acontecimentos do passado ocorrido em sua localidade. Por isso a escola não deve ficar atrelada somente ao currículo prescrito, mas valorizar através do diálogo o conhecimento prévio que os alunos possuem, educando-se na comunhão com os professores e o mundo (Paulo Freire, 1987).

Diante das análises apresentadas quanto a aprendizagem e os fatores curriculares, sejam estes prescritos, reais e ocultos, percebemos que todos caminham no sentido de contribuir para a valorização de um povo através das lições de disciplinas científicas, ou seja, aquelas determinadas na BNCC e nas práticas pedagógicas oriundas do currículo real somado aos conhecimentos trazidos pelo currículo oculto. Certamente, esses aspectos praticados dão

continuidade à permanência e valorização da cultura afrodescendente do povo quilombola de Helvécia, fazendo daquele espaço geográfico um local de recordações da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo caminho de buscas, inquietações, debates, questionamentos, observações e participação, chegamos ao fim de um trabalho que nos possibilitou a apresentar possíveis soluções para interceder na melhoria e no desenvolvimento da educação básica quilombola na Comunidade de Helvécia.

Mas para alcançarmos tudo isto, tivemos que organizar o trabalho com base em objetivos direcionados a um melhor caminho de coerência e similaridade dos assuntos. Diante disto, analisamos os precedentes de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, observando, principalmente, o Parecer nº 003/2004 que direciona a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no sistema de ensino do País.

A partir dos precedentes de criação das DCN's e com base na Resolução nº 08/2012, analisamos a forma de organização do PPP das escolas quilombolas, especialmente o da EPM "João Martins Peixoto", ressaltando a necessidade deste documento trazer enfaticamente a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades, objetivando o resgate, fortalecimento e permanência das tradições locais. Observamos também ser imprescindível a ligação dialógica do currículo com o PPP, valorizando os interesses das comunidades em relação a sua peculiar forma de organização social e educacional.

Realizado estes apontamentos iniciais, fizemos um apanhado sobre a história de fundação de Helvécia para entendermos como procedeu sua formação no passado, ou seja, desde a época do Brasil Império, e o trajeto para alcançar o reconhecimento político de Comunidade Quilombola. Partindo dessa trajetória, pudemos compreender a força dos imigrantes europeus na colonização da antiga Colônia Leopoldina, a utilização do trabalho escravo, mesmo após o período da Lei Abolicionista, e os caminhos para chegar a Helvécia dos dias atuais.

Neste espaço quilombola, a população é composta de um número elevado de afrodescendentes que residem, grande parte, na área urbana do quilombo e, após a expansão da monocultura de eucalipto, muitos deles são empregados nos serviços braçais do plantio e cultivo desta árvore. Ainda assim, alguns resistem à força capitalista e mantêm pequenos pedaços de terras onde conseguem produzir os produtos de subsistência, como feijão, mandioca, milho, abobora, hortaliças, além da produção de beiju e farinha de mandioca, práticas tradicionais na Comunidade.

Reforçando a cultura do trabalho na lavoura, os quilombolas opõem-se às novas conjunturas inseridas na sociedade, principalmente com a vinda de pessoas para trabalharem na monocultura do eucalipto, através de grupos culturais como o “Bate-Barriga”, capoeira, festejos juninos, festa de São Benedito, Nossa Senhora da Piedade e o Dia da Consciência Negra. Esses grupos ganham força na comunidade, especialmente com a participação dos alunos e professores da EPM “João Martins Peixoto”.

Esta unidade escolar exerce papel fundamental para disseminar a conscientização dos alunos sobre o passado de Helvécia e a importância de manter viva a sua cultura negra como patrimônio histórico e identitário do Quilombo. Entretanto, para descortinarmos tudo isto foi preciso fazer uma análise das políticas públicas de educação básica voltadas para os Quilombolas.

Durante o estudo, percebemos que uma das mais importantes políticas de ação afirmativa para os afrodescendentes encontra-se na Lei nº 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Contudo, na realidade de Helvécia a previsão estabelecida por lei ainda é limitada, principalmente por não existir no Município um currículo próprio voltado especialmente para esta população.

Percebemos esse entrave ao constatarmos que o currículo utilizado na escola “João Martins Peixoto” é o mesmo do sistema de ensino da educação básica do Estado da Bahia, ou seja, é o currículo comum. Esta falha colide com as DCN’s da Educação Básica Quilombola, pois não acolhe as particularidades específicas do referido grupo social.

Mesmo com essa falha organizacional do currículo, ainda assim podemos perceber práticas pedagógicas focadas na valorização dos aspectos histórico-culturais dos afrodescendentes trabalhados conscientemente através de um currículo praticado no constante diálogo entre professores, alunos e comunidade.

Durante as análises presenciais, tornaram-se notórias as dificuldades enfrentadas pela escola quanto ao cumprimento do estabelecido no currículo formal, uma vez que não existe no Sistema Municipal de Ensino do Município de Nova Viçosa um currículo específico para o ensino desenvolvido nas comunidades quilombolas, motivo que leva o referido Sistema de Ensino a adotar o currículo comum oferecido pelo Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Além

dessa problemática, a EPM “João Martins Peixoto” não dispõe de um Projeto Político Pedagógico atualizado, embora o que exista tenha sido formulado pelos profissionais de educação da unidade anos atrás, isto acaba dificultando atrelar os seus objetivos de ensino com os impasses atuais, principalmente com as novas conjunturas diretivas voltadas para essa especialidade de educação.

Com este cenário de dificuldades, movimentos sociais vêm interferindo positivamente nas práticas pedagógicas, levando os alunos a participarem ativamente nos eventos tradicionais que são relevantes para a valorização dos seus aspectos histórico-culturais da Comunidade, pois tais práticas já encontram sistematizadas na vida escolar do Quilombo, porém de forma solta, sem estar agregado legalmente a base curricular.

Dessa forma, importante a comunidade escolar formular atividades pedagógicas que não abandonem as disciplinas científicas, mas que contribuam para a valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos na sua vivência social. Logicamente esses conhecimentos são exaltados através de uma prática pedagógica dialógica que leve educando e educadores ao exercício constante do diálogo.

Portanto, podemos dizer que o ensino na Comunidade de Helvécia sob a ótica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Quilombola caminha a passos lentos, mas a vontade dos líderes de grupos culturais do Quilombo e as transgressões práticas desenvolvidas pelos professores no fazer pedagógico elevam o ensino e valorizam o modo de “ser quilombola”.

Por fim, ressaltamos que as inquietações as quais nos levaram ao estudo do currículo na referida Comunidade não se esgotam nesta pesquisa. É preciso ir além, pois as observações apresentadas servem como uma forma de provocação para que pesquisas posteriores surjam no intuito de contribuir com a questão em foco. Por certo, as abordagens aqui apresentadas, além de serem novas no espaço geográfico delimitado nesta pesquisa, contribuirão para um olhar crítico dos estudiosos, políticos e demais profissionais quanto a necessidade de criação e adequação do currículo desenvolvido nas comunidades quilombolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettini de; SANCHES, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social.** Proposições [online]. 2017, vol. 28, n. 1, p. 55-80. ISSN 1980-6248. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0141>>. Acesso em: 18 janeiro 2019.

BAHIA. Portaria nº 1.128, de 27 de janeiro de 2010. **Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual.** Salvador, 2010.

_____. Resolução CEE/CEB nº 68, de 20 de dezembro de 2013. **Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.** Salvador, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras escolhidas. v. 1. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Guia de Políticas Públicas para as Comunidades Quilombolas. Programa Brasil Quilombola.** Brasília, DF: 2013. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>>. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1076800>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. Lei nº 581, de 04 de setembro de 1850. **Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império.** Rio de Janeiro, 27 de set. de 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm>. Acesso em: 20 dez. 2018.

_____. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Dispões sobre as terras devolutas do Império.** Rio de Janeiro, 20 set. de 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm>. Acesso em: 27 dez. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 18 de março 2019.

_____. Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988. **Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares – FCP.** Brasília, 22 de agosto de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7668.htm>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".** Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18 de março 2019.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Brasília, 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.** Brasília, 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. Ministério da Cultura. Portaria nº 7, de 6 de abril de 2005. Certificação de Reconhecimento do Quilombo de Helvécia. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 19 de abril de 2005, seção 1, folha 3.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=287924>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 003, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 mai. 2004. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2012, seção 1, p. 26.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

CARMO, Alane Fraga. **Colonização e escravidão na Bahia: a Colônia Leopoldina, 1850-1888**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CONSCIÊNCIA NEGRA. **20 de novembro**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/20-de-novembro-confira-se-data-e-feriado-em-sua-cidade/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CORDEIRO, Mauro Soares. **Política educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas**. 2017, 226 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COSTA, Bruno Botelho. **Cultura popular e conscientização: interlocuções entre Paulo Freire e os movimentos de cultura popular**. 2017, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2017.

EPM JOÃO MARTINS PEIXOTO. Vista Frontal. Disponível em: <<https://www.blogger.com/profile/00769620941664662009>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ERSTLING, Karla Raquel. **Narrativas (Auto) Biográficas de Jovens Negros: Compreensões sobre o Processo de Escolarização**. 2016, 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016.

FERES JÚNIOR, J.; JONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação Afirmativa e Universidades: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora UNB, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Trad. Catherine Rato. Rev. Tec. Antônio Flavio B. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. Revista Educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, dez. 2000.

FREIREYSS, G. W. **Viagem ao interior do Brasil nos anos de 1814-1815**. Tradução de Dr. Alberto Lofgren. São Paulo: RIHGSP, 1906. v. XI. p. 158-228.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GASPAR, Lúcia; BARBOSA, Virgínia. **Ações Afirmativas e Políticas de Cotas no Brasil: uma bibliografia 1999-2012**. Ministério da Educação: Fundação Joaquim Nabuco. Recife, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. [online] Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil**. Porto Alegre: [online] Revista Educação, vol. 30, nº 2, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrício Burglin. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IPHAN. **Patrimônio Ferroviário em Minas Gerais- Bens Imóveis**. Brasília: Ministério da Cultura. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/mg/noticias/detalhes/4865/patrimonio-ferroviario-em-minas-gerais-%E2%80%93bens-imoveis%E2%80%9D>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

REVISTA TRIMESTRAL DE HISTORIA E GEOGRAFIA. **Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Tomo VIII. 2ª ed. Typ. de João Ignácio da Silva, 1867, p. 430

KRULL, Quemer. **História da Bahia Minas em Helvécia**. 2018. Entrevista concedida a Wellington Ferreira Krull, Nova Viçosa, 20 nov. 2018.

_____. **História do Fim da Escravidão Negra em Helvécia**. 2018. Entrevista concedida a Wellington Ferreira Krull, Nova Viçosa, 20 nov. 2018.

KRULL, W. F. **Tecidos utilizados na Creche “Emília Sulz”, Quilombo de Helvécia, Nova Viçosa, Bahia, 2017**. 1 fotografia.

_____. **Estação Ferroviária de Helvécia, Nova Viçosa, Bahia, 2017**. 2017. 1 fotografia.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYRA, Henrique Jorge Buckingham. **Colonos e Colônias – uma avaliação das experiências de colonização agrícola na Bahia na segunda metade do século XIX**. 1982. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982.

LUZE, Jean-Frédéric Bosset. **Fragmento da Fazenda Pombal**. Disponível em: <<http://www.bahia-turismo.com/sul/nova-vicosa/fazenda-pombal.htm>>. Acesso em: 02 out. 2018.

LACATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa: história e debates no Brasil**. [online] Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/550/551>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **“Currículo, conhecimento e cultura”**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Batista. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Clovis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1993.

MULLER RAMOS, Tanise. **“NOSSOS ANTEPASSADOS ERAM AFRICANOS, ENTÃO SOMOS NEGROS TAMBÉM!”: as intervenções pedagógicas na promoção das relações étnicoraciais e na constituição das identidades discentes**. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: global, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2 ed. Brasília: Fundação Palmares, 2002.

_____. **Projeto de Lei nº 1.332, de 1983. Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República**. Disponível em: <http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_lei.htm>. Acesso em: 17 fev. 2019.

NASCIMENTO, Milton Silva Campos. **Ponta de Areia**. Disponível em: <<https://www.ouvirmusica.com.br/milton-nascimento/47447/>>. Acesso em: 27 jan. 2019.

NEESER, Hermann. **A Colônia Leopoldina (1858)**. Salvador: Centro de Estudos Baianos, 1951.

OBERACKER JR, Carlos. H. **A colônia Leopoldina-Frankental na Bahia meridional: uma colônia europeia de plantadores no Brasil**. Rio de Janeiro: RIHGB, 1987. v. 148, p. 116-140.

O QUE É GRILAGEM? c2018. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/oqueegrilagem>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa. [online]. 2005, vol. 35, n. 124, p. 43-55. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100004>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês 1835**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. Livro 767. São Paulo: Projeto Livro Livre, 2016.

SACRISTÀN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTANA, Gean Paulo Gonçalves. **Vozes e versos quilombolas: uma poética identitária e de resistência em Helvécia**. 2014. 265f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, G. S. **Recontextualização Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. **Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios.** Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000100007>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SIGNOR, Patrícia. **A auto (trans) formação permanente e a pedagogia de educação popular: entrelaçamentos possíveis entre a práxis educativa escolar e a realidade dos estudantes.** 2016, 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Porto Alegre, 2016.

SILVA, Jose Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** 25 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação Afirmativa e Combate ao Racismo no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro de 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/551>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VALE DO MUCURI. **Carta Topographica do Mucury.** Disponível em: <<http://www.bahia-turismo.com/sul/nova-vicosa/helvecia.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências.** Praia, Cabo Verde: Edições Unicv, 2013.

WEDDERURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa: gênese das políticas de ações afirmativas e questões afins. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 313-341.

WIED-NEWUIED, Maximiliano Príncipe de. **Viagem ao Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado respondente/aluno(a),

O projeto de pesquisa intitulada “**O CURRÍCULO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE HELVÉCIA-BA**”, que está sendo desenvolvida no curso de Pós- Graduação em Ensino da Educação Básica (PPGEEB), do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), polo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pelo discente **Wellington Ferreira Krull**, sob orientação da **Prof.^a Dr.^a Márcia Helena Siervi Manso**, tem como objetivo geral “*analisar como o currículo de ensino na educação básica da Escola Municipal João Peixoto contribui com a permanência e valorização dos aspectos histórico-culturais da comunidade quilombola de Helvécia, Bahia*”.

Diante disto, torna-se necessário o uso de questionário como instrumento da pesquisa de campo para colher dados fundamentais que tragam elementos para os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar junto à comunidade quilombola a visão quanto ao papel da escola na valorização da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira;
- Identificar as ações e práticas político-pedagógicas realizadas pela comunidade escolar no quilombo de Helvécia/BA;

A sua participação é fundamental para o sucesso da pesquisa e para a busca de elementos que, doravante, poderão contribuir com a educação básica desenvolvida no Quilombo de Helvécia/Bahia.

Cordialmente,

Wellington Ferreira Krull

Mestrando

