

VI

O OLHAR DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS SOBRE SUA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: ALGUMAS REFLEXÕES*

*Rosemária Joazeiro Pinto de Sousa
Dinalva de Jesus Santana de Macedo*

Introdução

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação¹ que buscou analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité/BA². A pesquisa teve como lócus duas instituições escolares: o Colégio Municipal Zelinda Carvalho Teixeira e a Escola Nunila Ivo Frota, ambas localizadas na sede do distrito de Maniaçu-Caetité, BA, pertencente ao Território de Identidade do Sertão Produtivo.

Essas instituições escolares oferecem a modalidade de Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos, incluindo estudantes de nove comunidades quilombolas, certificadas pela Fundação Cultural Palmares, sendo elas: Cangalha, Malhada, Contendas, Lagoa do Mato, Vereda dos Cais, Vargem do Sal, Pau Ferro, Passagem de Areia, Mercês (Tanque Novo - Ba).

O total de alunos, de acordo com o Censo Escolar de 2018, é de 887 matriculados nos três turnos, sendo 640 da escola Zelinda e 247 do colégio Nunila. Desse total, 108 são quilombolas e estão matriculados no ensino regular, sendo 54 meninas e 54 meninos. 30 estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos, sendo 24 homens e 06 são mulheres. No ensino regular, a quantidade de meninos é igual a quantidade de meninas. Na Educação de Jovens e Adultos, percebe-se uma predominância de homens e a grande exclusão das mulheres. Isso se justifica pela realidade das mulheres adultas que são donas de casa e não conseguem conciliar essas atividades com os estudos, principalmente fora de suas comunidades.

De acordo com as informações das escolas, do total de 42 professores concursados, 9 possuem apenas graduação, 37 são especialistas e 03 são mestres. No que tange à área de formação, 03 de Língua Inglesa, 02 de Educação Física, 08 de História, 15 de Língua Portuguesa, 03 de Biologia, 06 de Geografia e 05 de matemática.

Dentre esses professores, 22 possuem regime de trabalho de vinte horas semanais e 18 têm carga horária de quarenta horas semanais. As escolas ainda possuem 03 Intérpretes de Libras que acompanham alunos de acordo com suas especificidades.

* DOI - 10.29388/978-65-6070-019-2-0-f.87-99

¹Dissertação intitulada Educação Escolar e as implicações na construção da Identidade Étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu/Caetité-BA, defendida em março de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEG- da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

²O município de Caetité está localizado na região sudoeste da Bahia e dista aproximadamente 645 km da capital baiana Salvador.

São 7 docentes que trabalham com o componente História e Cultura Afro Brasileira e Indígena - HABI, com a carga horária de 01 hora/aula semanal, sendo 02 habilitados em Educação Física, 01 em Letras, 01 em Geografia, 03 em História. Vale ressaltar que 03 docentes atuam exclusivamente com HABI.

No processo ensino aprendizagem, um fator de relevância é o respeito ao educando enquanto sujeito construtor do próprio conhecimento, o que nos leva a considerá-lo como sabedor de uma cultura que constitui em um elemento importante para si e sua família. Portanto, o saber escolar precisa dialogar com o cotidiano dos alunos e, no caso em foco, dos alunos quilombolas.

A ressignificação da concepção de quilombo e o fortalecimento dos grupos constituídos permitiram, a um grande número de comunidades negras, reivindicar o autorreconhecimento pela certificação das comunidades como quilombolas, a regularização das terras ocupadas tradicionalmente e a criação e implementação de políticas públicas específicas, seja no que tange à busca por melhoria na qualidade de vida das comunidades, seja na educação, como no combate ao racismo de modo em geral, que sempre foi um poderoso instrumento para a marginalização desses povos na escola e na sociedade, tanto a nível nacional como internacional.

Nesse prisma, contrapondo a visão colonial e estática de quilombo, o Decreto 4887/03 regulamenta

[...] o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos em seu artigo 2º, define comunidades remanescentes de quilombos como ‘os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida’. (BRASIL, 2003, p. 01).

O município de Caetité possui treze comunidades quilombolas certificadas, sendo que existem mais outras comunidades com processos em tramitação junto à Fundação Cultural Palmares, em que as primeiras certificações só foram efetivadas no município a partir de 2010. Dentre essas comunidades, apenas Sambaíba, próxima ao distrito de Caldeiras, possui instituição escolar. O desafio é buscar oferecer às escolas nucleadas uma proposta pedagógica diferenciada para atender aos estudantes quilombolas, valorizando suas culturas, história e identidades étnico-raciais.

Nesse contexto, as escolas são desafiadas a implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos e nas práticas educativas. E no caso específico, as escolas que atendem estudantes quilombolas são convocadas a implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola de 2012. Nesse sentido, compreende-se a educação escolar quilombola às escolas situadas nas comunidades quilombolas e àquelas que atendem a estudantes oriundos dessas comunidades (BRASIL, 2012).

Diante dessa problemática, apresentamos neste ensaio, o olhar dos estudantes quilombolas sobre sua identidade étnico-racial. Para a coleta de dados, foram realizados dois grupos focais com estudantes oriundos das comunidades quilombolas do entorno do distrito de Maniaçu. Sendo que foram contemplados todos os anos e modalidades de ensino atendidos nas duas escolas municipais, lócus da pesquisa.

Compreendemos que essa técnica de pesquisa não pode ser caracterizada como uma “[...] entrevista coletiva, mas, sim, como uma proposta de troca efetiva entre os participantes.” (GATTI, 2005, p. 29). Por meio do grupo focal pode-se coletar uma grande quantidade de informações em um curto espaço de tempo. Para isso, os participantes devem aderir ao grupo voluntariamente e ter vivência sobre o que está sendo discutido, bem como sentirem-se confiantes para expressarem as suas opiniões.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos tendo em vista a participação de alunos representantes de todas as comunidades quilombola atendidas nas escolas e de todos os anos do Ensino Fundamental II e da EJA.

Os dados coletados através dos grupos focais foram gravados e anotados no caderno de campo. Ademais, todos os dados foram utilizados apenas para fins deste estudo, incluída sua publicação em congresso, livros ou em revista científica especializada. A divulgação das informações se processou de maneira sigilosa para preservar o anonimato da identidade dos sujeitos, tendo em vista a ética da pesquisa.

Antes de realizar a pesquisa de campo, foi explicitado o sigilo sobre os depoimentos orais, bem como informado aos participantes que os dados coletados, bem como os termos de consentimento livre e esclarecido e o assentimento para os menores (alunos), serão mantidos durante cinco anos em arquivos na casa da pesquisadora. Após esse período, os dados serão incinerados.

A análise e interpretação dos dados foram feitas qualitativamente por meio da análise de conteúdo na modalidade temática, sem a pretensão de confirmar hipóteses previamente construídas, atentando para os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências de vida (GOMES, 2007).

Na análise de conteúdo, as mensagens, verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental etc. são elementos fundantes, pois carregam representações sociais construídas a partir da relação estabelecida entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Nesse sentido, é extremamente importante levar em consideração as condições contextuais dos emissores das mensagens, sendo, pois, pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Os resultados apontam que os saberes quilombolas ocupam pouco espaço nos trabalhos pedagógicos das escolas. Nesse sentido, urge que os currículos e as práticas educativas contemplem as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas, para que possam contribuir com o fortalecimento da identidade étnico-racial dos estudantes.

A percepção dos estudantes quilombolas sobre sua identidade étnico-racial

Refletir sobre identidade é estender a uma gama de sujeitos trespassados por elementos de raça, gênero, classe, religião, idade, cor etc., como nos alerta Munanga (2012).

Isso nos fortalece ao propormos discutir sobre identidade de estudantes quilombolas, visto que, nas escolas pesquisadas, nem todos negros são quilombolas. Ademais, é preciso compreender que a identidade não é inata, ela é construída num processo de negociação, que permeia as relações de poder durante a vida toda (GOMES, 2007).

Munanga (2012), apresenta alguns elementos importantes para o debate acerca da identidade. Inicialmente, o entendimento de nossa identidade individual, que nos faz reconhecer quem nós somos desde quando nascemos e recebemos um nome; outra, é a nossa identidade coletiva, que nos faz perceber enquanto sujeito, que faz parte de um grupo e, para isso, identificamos o que nos faz aproximar de outros sujeitos. Outra reflexão do autor é sobre o nosso olhar sobre o outro. O que reconhecemos naquele outro e o que os demais grupos percebem do outro vizinho? Por isso, torna-se muito interessante debruçar para entender a história do povo negro na formação do povo brasileiro, visto que a história desses sujeitos sempre fora contada na ótica do opressor.

É necessário reescrever essa história e, para isso, é preciso compreender a identidade afro-brasileira como uma categoria sócio-histórica, política e não biológica. Assim sendo,

O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados. (MUNANGA, 2012, p. 10).

Então, será preciso desconstruir essa visão estereotipada da imagem do negro, resgatando sua autenticidade e construindo uma verdadeira história positiva que eleve a autoestima destruída pela ideologia colonial racista. Assim sendo, para contrapor ao racismo e seus efeitos, é importante que as questões raciais perpassem por uma “[...] política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.” (GOMES; JESUS, 2013, p. 21).

Desse modo, compreendemos que a diversidade está presente nas instituições de ensino não apenas para garantir o direito de manifestação da diferença e da tolerância ao diferente. É preciso problematizar para compreender que a “[...] identidade, diversidade e diferença são dimensões que compõem o cenário atual das políticas educacionais brasileiras.” (MIRANDA, 2012, p. 369). Nesse sentido, é urgente que os currículos da educação básica e do ensino superior, especificamente os cursos de formação docente, trabalhem com essas questões numa perspectiva antirracista, tendo em vista descolonizar os processos formativos.

Assim sendo, é preciso compreender que o currículo escolar não se restringe a um bloco de conteúdos que deverá ser ministrados pelos professores. O currículo é um território de disputas, não simplesmente pelos temas a serem incluídos nas disciplinas, para serem trabalhados nas escolas, “[...] mas a disputa é porque experiências e que coletivos merecem

ser reconhecidos, como produtores de conhecimentos legítimos, válidos.” (ARROYO, 2011, p. 139).

Dessa maneira, as práticas educativas devem ser desenvolvidas em parceria com os grupos sociais que compõem a comunidade escolar, transgredindo a visão da prática docente como transmissora de conhecimentos formais. É preciso que o fazer pedagógico esteja em articulação com os movimentos sociais. Assim, deve-se privilegiar uma abordagem que contemple as experiências e os saberes contextualizados dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

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

Vale ressaltar que esses estudos não devem se restringir apenas aos alunos quilombolas. Ademais, para trabalhar a Lei 10.639/03 nas escolas, as comunidades quilombolas são fontes vivas de conhecimentos que podem ser acessadas para essas discussões.

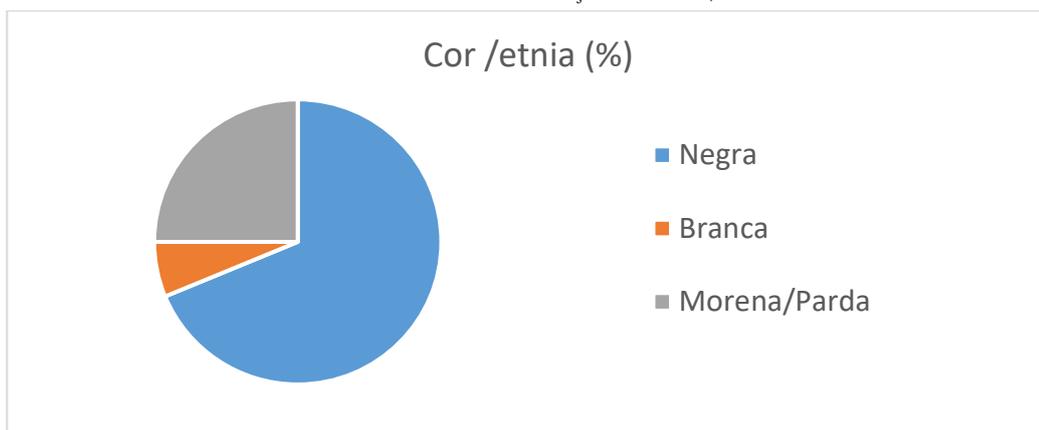
Com base nessas reflexões, através dos grupos focais, buscamos conhecer como os estudantes quilombolas se veem no cotidiano escolar, bem como identificar a percepção destes sobre a sua identidade étnico-racial. Foram realizados dois grupos focais, cada um com 08 estudantes, totalizando-se 16 estudantes de 12 a 18 anos de idade, sendo 11 do sexo feminino e 05 do sexo masculino.

Cada grupo focal compunha-se de quatro seções, com duração de uma hora e meia cada uma. Para facilitar a coleta de dados, a pesquisadora contou com uma estudante de história da UNEB, Campus VI de Caetité, que assumiu a função de auxiliar de pesquisa. Inicialmente, buscamos identificar como os estudantes se autodeclaram em relação à sua cor/etnia.

A representação da cor e os reflexos na identidade

A utilização do conceito de raça/etnia associada à cor da pele se deveu ao entendimento de que essa aproximação possibilita, mais facilmente, a compreensão na construção da resposta por parte do aluno. Nesse sentido, indagamos aos estudantes: Qual a cor que você se autodeclara? Por quê? A seguir, apresentamos os gráficos com a porcentagem das respostas dos estudantes.

Gráfico 1 - Auto declaração de Cor/ etnia



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Pela análise das respostas, nota-se que a maioria declarou sua raça negra. Ao todo, foram dezesseis alunos participantes que assim responderam sobre sua cor: os que se declaram negros foram onze (11) alunos; quatro (4) se declararam morenos; e um (01) aluno se reconheceu como branco, o que corresponde a 68,75% negros, 25% morenos e 6,25% branco.

Vejam algumas falas: “Sou moreno, e meu pai é preto e minha mãe morena” (ALUNA DO SEXTO ANO). “Sou moreno. Nem preto e nem branco” (ALUNA DO SEXTO ANO). “Eu sou negra. Tenho cabelos crespos e pretos, venho de uma família morena e preta” (ALUNA DO SÉTIMO ANO). “Sou negro. Tenho orgulho de ser negro. Antes eu não gostava por causa do meu cabelo. Agora eu gosto do meu cabelo” (ALUNO DO NONO ANO).

Sou negro. Hoje eu gosto. Não é fácil ser negro não. Sofri muito quando eu era mais novo. Muita gente te discrimina por causa da sua cor, seu nariz, seu cabelo. Tudo de ruim é do preto. Hoje nem ligo, gosto da minha cor [...]” (ALUNO DA EJA).

Chama-nos a atenção as justificativas para as declarações de cor que, em sua maioria, não trata do elemento identidade e sim fenótipo. Alguns, cinco (5), ainda fazem referência aos seus ancestrais como pais, tios, avós e bisavós, e a grande maioria, sete (7) estudantes, referem-se apenas aos fenotípicos como tonalidade de pele, cabelos e olhos, como podemos ilustrar: “Minha cor é preta. Sou negra e tenho orgulho de ser” (ALUNA DO OITAVO ANO). “Sou negra. Tenho orgulho da minha cor. Me acho linda” (ALUNA DO NONO ANO). “Sou negra por causa da minha família. Essa é minha identidade. Não troco minha cor pela de ninguém. Acho a mulher negra uma coisa linda” (ALUNA DO NONO ANO). “Sou preto. Bem negão. É só olhar para minha cor, meu cabelo, meu nariz e sabe que sou preto” (ALUNO DA EJA). Continua os alunos com seus relatos:

Eu me considero negra. Tem gente até que fala que eu não sou. Fala que sou besta que meu cabelo não é duro. Se todo mundo é preto na minha casa como é que eu não sou? Sou preta também (ALUNA DA EJA).

Sou negro com muito orgulho. Dou valor aos meus pais, tios, avós. Herdei deles essa cor. Vou dizer aqui, que antes eu não gostava não. Hoje eu amo minha cor. Aprendi a gostar do meu cabelo, meu nariz e tudo do preto. Tive uma professora que me falou uma vez que preto era muito lindo demais, acho que foi a primeira pessoa que falou isso. (ALUNO DA EJA).

Os alunos dos primeiros anos do Fundamental II, sexto e sétimo ano, declaram-se morenos/pardos/branco. Já os alunos do oitavo ano, do nono ano e da EJA foram os que se autodeclaram negros e que têm orgulho de sê-lo. É um desafio para um adolescente que pouco encontra referências negras positivas atuando no ambiente escolar, bem como na sociedade, assumir com orgulho a sua identidade. Nesse aspecto, a identidade negra deve ser compreendida

[...] como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato com o outro, no contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo. (GOMES, 2011, p. 149).

Assim sendo, as identidades são construções híbridas, sempre provisórias, que estão relacionadas às representações sociais. Nesse processo de construção identitária é preciso

[...] considerar não somente a dimensão subjetiva e simbólica da identidade, mas sobretudo ela deve ser entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural. Isto significa que o conceito de raça precisa ser compreendido como construção social, política e cultural, produzida nas relações de poder ao longo da história. (MACÊDO, 2008, p. 82).

Além do mais, o que os outros pensam de nós influenciam substancialmente na formação da nossa identidade e no pertencimento étnico-racial. Nesse sentido, a representação é um processo de produção de significados. “É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e concebido de uma certa forma bastante particular e que o eu é produzido.” (SILVA, 2005, p. 199).

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

Na escola, de modo geral, reproduz-se o que existe lá fora na sociedade e o negro é sempre visto no subemprego e faltam ainda ídolos e referências de sucesso profissional. Ou ainda mais, veem a imagem do aluno negro como o coitadinho ou aquele aluno que dá trabalho, é indisciplinado, repetente etc. Os alunos quilombolas demonstraram não ter problemas em afirmarem-se negros ou morenos. A fala do último aluno reflete a importância das ações docentes para o fortalecimento da autoestima e afirmação da identidade.

Algumas práticas educativas podem ajudar os alunos a construir e afirmar suas identidades e elevarem as autoestimas. Ao trabalhar com as questões relacionadas aos seus cabelos (oficinas de turbante ou de tranças) e propiciar o debate da autoimagem pode contribuir para a aceitação da identidade étnico-racial. Ademais, é importante destacar que alguns alunos participam de atividades em suas comunidades, como eventos e reuniões, o que podem colaborar no autorreconhecimento como negros. Gomes (2011, p. 151) afirma que, “[...] na construção da sua identidade, na sociedade brasileira, o negro, sobretudo a mulher negra, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso e dialético de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo.”

O aluno que se declara branco, aparentemente está bem entrosado com os demais colegas da sala e da comunidade. Ele apresenta a pele mais clara que os demais, porém, com cabelos crespos e outros traços negroides. Essa percepção é interessante, visto que a identidade do sujeito em construção é direcionada pelas orientações e estímulos. A identidade também está relacionada às condições materiais e sociais (WOODWARD, 2000). O branqueamento simboliza certa ascensão social. O que também não é muito diferente em relação aos alunos que se declaram pardos.

Do ponto de vista das representações do outro, percebe-se que os estudantes com tons de pele mais clara utilizam as características físicas nas representações de suas identidades quando se declaram morenos, por exemplo. Outros lançaram um olhar de estranhamento em direção a cor da pele e de outras características físicas, observadas durante a realização do grupo focal, tais como tipos de cabelo, para se definir como negro ou não. O aluno que se declarou moreno foi chamado por colegas de negão. “Que moreno nada, você é negão” (ALUNO DO SÉTIMO ANO).

Esse contato direto com o olhar que discrimina vem acompanhado por uma reafirmação e reconstruções sobre o outro. Isso reafirma o caráter colonizador nas experiências e vivências, sejam na escola ou fora dela. Por outro lado, a forma como a maioria se declara negra e reafirma, com muito orgulho, demonstra o grau de empoderamento desses jovens diante da sua identidade. Mesmo em menor número, os alunos que estudam na Educação de Jovens e Adultos -EJA, como também os alunos que cursam oitavo e novo ano, demonstraram com firmeza o orgulho ao se declararem negro e negra. Isso sugere que, com apropriação do conhecimento, eles sentem mais firmeza e encorajados a se assumirem enquanto negros e negras.

Sentimento de pertença: o sentido de ser negro quilombola

Para compreender o sentimento dos estudantes frente a sua identidade quilombola. Indagamos: Você se considera quilombola? Por quê?

O aluno que se declarou branco no item anterior respondeu essa pergunta assim: “Eu sou quilombola porque moro com minha família numa comunidade quilombola. Não sei o que é ser um quilombola, só sei que moro lá. Não participo da associação não [...]” (ALUNO DO SÉTIMO ANO).

O relato do estudante nos leva a inferir que ele não se considera quilombola enquanto identidade, e sim como morador de comunidade quilombola. Afirmo não participar da associação, que é dos requisitos para auto afirmação das comunidades junto aos órgãos e instâncias para inclusão nas políticas públicas para quilombolas.

Seguindo com outros relatos, temos: “Eu sou quilombola [...]Gosto de ser quilombola porque gosto de ser negro e minha comunidade é unida” (ALUNA DO SEXTO ANO). “Sou quilombola sim. Lá eu participo de muitas reuniões e celebrações. [...] o quilombo é muito bom” (ALUNA DO NONO ANO).

Sou quilombola sim, por causa da minha família e gosto de trançar chapéu. Aprendi com os mais velhos e com minha mãe. Faço peneiras e outros produtos para vender. Somos uma comunidade negra (ALUNO DA EJA).

Eu me considero um quilombola e participo de tudo que acontece na minha comunidade, inclusive da festa que tem todo ano dos quilombolas. Eu gosto porque todo mundo é unido (ALUNA DO OITAVO ANO).

Considero quilombola. Na minha comunidade só poucos que não querem ser. Na hora que tem festas e projetos todo mundo que ser. Muita coisa melhorou depois do título de quilombola. Precisamos valorizar os quilombolas, nem todo mundo valoriza isso (ALUNO DA EJA).

Considero quilombola sim. Minha mãe é presidente da associação. Gosto de ver como o povo se organiza lá e participo de tudo. A comunidade hoje é conhecida até fora de Caetitê. Ser quilombola é muito bom (ALUNA DO SÉTIMO ANO).

Reconhecemos que o convívio e a participação dos alunos nas atividades das comunidades fortalecem esse sentimento de pertença que, conseqüentemente, poderá fazer sentir nas atividades escolares - o que poderia ser o inverso também, as atividades escolares fortalecendo os alunos para exercerem o protagonismo em suas comunidades. Alguns são engajados e participam ativamente das reuniões e celebrações nas comunidades junto com seus pais e familiares. Quando esse diálogo se aproxima, através das práticas educativas, poderá reforçar positivamente a construção da identidade do jovem quilombola.

Pudemos verificar, pelos sobrenomes dos participantes do grupo focal e nas falas de alguns jovens acerca da identidade, é que eles estabelecem também uma relação de parentesco forte. Silva, Santos e Souza são os sobrenomes que entrelaçam os alunos nas suas comunidades. Alguns se afirmaram quilombolas e demonstraram orgulhosos da sua identidade; o que sinaliza uma ancestralidade em comum e que sustenta a ideia de comunidade quilombola.

Para Hall (2002, p.109), “[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos diversos.”. O sentido que os jovens atribuem a sua comunidade é marcado por contradições entre permanências e transformações. Isso sugere o despertar de um novo e importante momento de valorização dos saberes tradicionais pelos quilombolas. Segundo Maroun, Oliveira e Caralho (2013), a diversidade no contexto escolar, por meio da inserção de saberes quilombolas, estaria próximo do sentido de inclusão social. Nesse sentido, é imprescindível compreender que as diferenças são construções históricas e, portanto, constituem grandes espaços de disputas e de relações de poder, no contexto ao respeito aos direitos humanos (CANDAUI, 2009).

Portanto, essas reflexões evidenciam que a participação dos alunos quilombolas em atividades de suas comunidades contribui para o fortalecimento do pertencimento étnico-racial quilombola. Ademais, é necessário que as escolas reflitam com toda a comunidade escolar os modos como têm lidado com as diferenças, compreendendo que as escolas são também espaços onde as identidades sociais podem ser reproduzidas, ressignificadas, problematizadas ou reafirmadas.

Considerações finais

Este texto buscou apresentar o olhar dos estudantes quilombolas sobre suas identidades étnico-raciais, bem como, destacar a importância de uma educação escolar que contemple a realidade sociocultural desses sujeitos para contribuir com o pertencimento étnico-racial.

Para se chegar aos resultados acerca do objetivo proposto, apresentamos dados significativos, tomando como referência os dados coletados nos grupos focais.

Os resultados apontam momentos de silenciamento e naturalização de atos preconceituosos e de discriminação racial presentes nas escolas, assim como a resistência de alguns em relação ao trato pedagógico com a temática racial e quilombola, o que deixa de afirmar positivamente a identidade do aluno e a elevação da sua autoestima.

A maioria dos alunos se identificou como negro e quilombola, com destaque para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (oitavo e nono ano) e EJA, que se sentiram mais à vontade para autodeclarar a sua cor/etnia. Inferimos que as comunidades quilombolas locais estão contribuindo para esse fortalecimento à medida que os alunos participam dos eventos e reuniões que são realizadas pelos líderes quilombolas.

Os alunos relataram já ter sofrido preconceito na escola e alegaram falta de iniciativas ou indiferença por parte dos professores e da gestão frente às práticas de preconceito e discriminação racial. Mesmo com os esforços dos docentes, os alunos têm um desconhecimento da História da África, da sua própria história, o que dificulta o processo de construção de identidade e da autoestima e, conseqüentemente, interfere nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais.

Existe um distanciamento entre o que é ensinado e a cultura dos alunos quilombolas, numa dicotomia entre teoria e prática. Isso corrobora com a sobreposição cultural sentida pelo aluno quilombola que precisa sair do seu território e não encontra elementos que

valorizem a sua identidade, já que eles saem de suas comunidades para estudar na sede do distrito de Maniaçu.

Nesse sentido, inferimos que a história, cultura e saberes das populações remanescentes de quilombos da região são temas marginais ou ocupam pouco espaço nos conteúdos e projetos pedagógicos das escolas. Contudo, se as escolas não têm se aproximado das culturas das comunidades quilombolas, os alunos quilombolas valorizam as escolas e a educação, pois apontaram a educação como destaque nas suas vidas.

Para os alunos, é por meio da escolarização que poderão ter sucesso na vida pessoal e profissional. Essa busca pela melhoria nas condições de vida, por meio da educação escolar, reflete a luta histórica das populações negras por acesso e condições de ingresso e permanência nos diferentes níveis de ensino.

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

Consideramos importante destacar, que as identidades dos sujeitos são construídas dialeticamente por meio de processos em que ocorrem transformações individuais e coletivas. Falar de identidades é reafirmar que não são fixas, únicas ou estáveis (HALL, 2002) principalmente no caso dos alunos adolescentes, que são identidades em formação, cujo elemento étnico-racial quilombola se faz presente, seja através das festas, da religião, da consciência da cor ou da participação nas lutas da comunidade.

Assim sendo, ser quilombola é reconhecer sua descendência e assumir sua cultura como diferente da cultura do “outro”, isto é, ser diferente, como riqueza da diversidade e do princípio de alteridade.

Outro aspecto que confere a essas reflexões apresentadas, é a possibilidade de contribuir para a ampliação do debate acerca da educação escolar na formação da identidade do aluno quilombola no município de Caetité, num recorte étnico, com características bastante específicas para as comunidades tradicionais quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

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

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

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. *In:* LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 115-132.

GATTI, A. B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro ed., 2005.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo, diversidade e currículo.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, s/v, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACÊDO, D. de J. S. **O Currículo Escolar e a Construção da Identidade Étnico-racial da Criança e do Adolescente Quilombola:** um olhar reflexivo sobre a autoestima. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade- Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

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

MAROUN, K.; OLIVEIRA, S. N. de. CARVALHO, E. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. *In:* 36º REUNIÃO DA ANPED. **Anais da 36º REUNIÃO DA ANPED**, Goiás, Universidade Federal de Goiás, 2013. p. 1-16.

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

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

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

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-71