

## A COMUNIDADE QUILOMBOLA, A LUTA POR TERRA E TERRITÓRIO COMO CONDIÇÃO PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO

*THE QUILOMBOLA COMMUNITY, THE FIGHT FOR LAND AND TERRITORY AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVENESS OF EDUCATION*

**LA COMUNIDAD QUILOMBOLA, LA LUCHA POR LA TIERRA Y EL TERRITORIO COMO CONDICIÓN PARA UNA EDUCACIÓN EFECTIVA**

*Monyque Santana dos Santos de FARIAS<sup>1</sup>*

*Raimunda Áurea Dias de SOUSA<sup>2</sup>*

**Resumo:** Compreende-se que lutar pelo reconhecimento como quilombola não se resume somente em ter a terra, mas, sobretudo, o reconhecimento histórico da política de educação que atenta a própria história. Assim, o trabalho teve como objetivo compreender a luta por terra e território como condição necessária à efetivação da educação quilombola que garanta a reprodução dos sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida na Comunidade Quilombola de Tijuacu na Escola Municipal 1º de Tijuacu em Senhor do Bonfim-BA e para alcance do objetivo, partiu-se do referencial bibliográfico, análise de documentos, às práticas de campo, como forma de resgatar as experiências de vida e de trabalho dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por meio das vivências, constatou-se que os projetos educacionais elaborados na escola, aulas embasadas a partir da realidade, materiais didáticos e paradidáticos auxiliam a democratização da terra, do conhecimento, portanto, da educação.

**Palavras-chave:** Quilombola, Terra, Reprodução.

### INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola, no Brasil, originária da concepção de escolas do campo, surge como uma necessidade dos quilombolas que trazem essa problemática à cena pública e política, e a colocam como importante questão social e educacional. Associa-

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Petrolina. Petrolina, Pernambuco, Brasil. E-mail: monyque\_geografa2009@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). Petrolina, Pernambuco, Brasil. E-mail: aurea.souza@upe.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4646-4500>

<http://doi.org/10.36311/1519-0110.2022.v23n2.p39-62>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

se a esse processo o fato de que a educação brasileira, historicamente, excluiu grande parcela da população de um ensino público, gratuito e de qualidade, particularmente para os afrodescendentes, que, historicamente, tiveram e têm negados seus direitos à terra e à educação.

Para os quilombolas, o direito à educação, tendo como princípio seu contexto social, foi materializada em 2012, com a realização da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ainda que de forma muito incipiente. De acordo com Oliveira (2019, p. 01), essa conquista do direito educacional trouxe grande “relevância na tradição histórica e cultural e de resistência da luta negra no país como processo de inserção social e visibilidade no combate às ideologias racistas”.

Para um entendimento de como a Educação Escolar Quilombola ocorre no cotidiano, o recorte geográfico foi a Escola Municipal de 1º de Tijuacu, situada no espaço rural a 23 Km do centro de Senhor do Bonfim, às margens da Rodovia Lomanto Junior, em direção a Salvador. O referido município fica ao norte do estado da Bahia, na região denominada de Piemonte da Diamantina, a 376 Km da capital, Salvador. (MACHADO, 2004, p.13).

A problemática da pesquisa parte da seguinte questão: como os quilombolas buscam, por meio da terra e educação, a efetivação do território da vida? O objetivo consistiu em compreender a luta por terra e território como condição necessária à efetivação da educação quilombola, que garanta a reprodução dos sujeitos. Trilhou-se pelo método materialismo histórico dialético por ele possibilitar entender as contradições contidas entre a educação garantida enquanto direito na Constituição Federal de 1988 e, ao mesmo tempo, a luta do movimento negro para assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais transcritos na mesma Constituição. Pelo método, “o mundo é sempre um mistério a ser decifrado. Então, o reflexo do mundo não é o reflexo da aparência do mundo, da fenomenalidade do ponto de vista da dialética, é o reflexo do movimento real do mundo”. (NETTO, 2011, p. 337).

Os caminhos percorridos para investigação centraram-se nos seguintes eixos de operacionalização:

a) Organização de uma pesquisa bibliográfica, baseada em autores que tratam a Educação Rural e do Campo, como Molina (2014) e Caldart (2012); a Educação Quilombola, em Oliveira (2019) e Machado (2004).

b) Análise documental considerando-se documentos, como a Lei das Diretrizes e Bases (LDB, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), Decreto 7.352/2010, Decreto 4.887/2003, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2020), entre outros; consulta a livros didáticos e paradidáticos, documentos concernentes à escola (PPP–2020) e a relação dela com a comunidade.

c) Práticas de campo realizadas em 2020, que se definem na análise qualitativa e quantitativa por meio da aplicação direta de questionários com os sujeitos da pesquisa: 1) com os/as professores/as da escola estudada no total de 12 docentes, sendo 8 professores/as da Educação Fundamental Anos Finais e 4 professores/as da Educação de Jovens e Adultos, porém, um professor não pode ser entrevistado por motivos de doença. Pelo projeto da pesquisa, seriam realizadas entrevistas semiabertas, com privacidade dos entrevistados, ambiente adequado e aplicação de questionários aos professores/as e alunos/as na própria escola. Porém, devido à COVID-19, os questionários aplicados com os docentes deram-se via redes sociais e uso de aplicativos, como WhatsApp ou por meio de videoconferência via Google Meet. Por esses canais, foi possível atingir 11 professores/as. 2) com uma liderança do movimento, pelo qual se pode conhecer a história da comunidade, já que o mesmo é morador do Quilombo desde seu nascimento e integra a Associação Comunitária de Tijuacu. 3) com a gestora escolar, que é moradora da própria comunidade, filha do quilombo e foi escolhida como diretora escolar pelos moradores. 4) com 20 estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, pois durante a pandemia de COVID-19, tornou-se difícil o contato físico, buscando-se, assim, estratégias para a coleta de dados.

A coleta de dados tornou-se uma etapa de extrema importância na consecução da pesquisa.

A pesquisa, mesmo finalizada, encontra-se em processo da produção do conhecimento que não se encerra com este trabalho, outras trilhas serão abertas, contudo, sem prescindir da teoria para que o conteúdo não seja vazio e incapaz de revelar a essência dos fenômenos.

## **TERRA-TERRITÓRIO-EDUCAÇÃO E QUILOMBOLA**

A terra sempre foi considerada instrumento de trabalho e, extremamente, valorizada pelos indígenas, quilombolas, camponeses, sem-terra, como também pelo sistema capitalista, tendo como base a propriedade privada da terra. No entanto, o uso dela tem significados e interesses diferentes, pois, de um lado, estão os que a utilizam como dignidade humana e condição de vida e, do outro, os capitalistas com o intuito de assegurar lucro, poder e ampliação da riqueza.

É importante mencionar que nem sempre a terra teve valor, como no regime das sesmarias<sup>3</sup>, suspenso em 1822, poucos meses antes da proclamação da Independência, em

<sup>3</sup> No regime de sesmarias, tinha reconhecido um direito de posse, mantendo o rei (isto é, o Estado) domínio, a propriedade eminente. A terra não era propriedade do fazendeiro; era apenas uma concessão territorial. O rei estabelecia que, se às terras não fosse dado uso produtivo no prazo relativamente curto, muitas vezes dois anos, a concessão caducava, as terras caíam em comisso, isto é, tornavam-se realengas, voltavam ao domínio do rei. Este, por sua vez, podia concedê-las novamente a outra pessoa, não subsistindo nenhum direito territorial em favor do ocupante. As benfeitorias feitas sobre

que os sesmeiros tiveram a posse por meio do regime colonial de propriedade, conhecida como terras devolutas<sup>4</sup>, em que o rei preservava o domínio da terra concedida. “Uma vez doado pela Coroa, ficava a cargo do sesmeiro cultivar, medir e demarcar o território”. (CALDART, 2012, p. 145)

Nesse contexto histórico, o cativo era voltado para homem/mulher que, na condição de mercadoria, era comercializado. Esse período, conhecido como regime escravocrata, período colonial do sistema escravista no Brasil, no século XIX, tinha como características: a) política mercantilista europeia, na medida em que o tráfico negreiro era uma atividade altamente lucrativa, favorecedora do acúmulo de capital; b) duras condições de trabalho e a má qualidade de vida dos escravos, com alta taxa de mortalidade entre os cativos. Assim, a descaracterização do humano pela cor preta e valorização da cor branca, fez com que o Brasil recebesse sanções de outros países por utilizar o regime escravocrata, conduzindo, desse modo, o poder dominante no referido período a pensar na libertação dos negros.

A preexistência da sequente libertação dos escravos fez com que existisse medo na burguesia e no governo da época, pois, se a doação das sesmarias continuasse em vigor após o fim da escravidão, os trabalhadores pobres, negros e libertos, poderiam ocupar terras e não trabalhar para os fazendeiros.

É com essa concepção que foi criada a Lei de Terras<sup>5</sup>, em 1850, com o intuito de apropriar-se da propriedade a partir da compra. Por essa Lei, o cativo é alterado, passando a terra ser cativa por adquirir valor, uma vez que, somente os que tinham dinheiro poderiam comprá-la, o que permitiu àqueles que já tinham recebido terra da Coroa Portuguesa, registrá-las e regularizá-las.

A suposta libertação dos escravos e o poder da compra conduziram uma massa de pobres (negros) à margem da sociedade em todo o país, tanto pelo desemprego, como por não serem considerados humanos em virtude da cor da pele. Assim, até a criação da Lei de Terras, o acesso era livre e, a partir daí, começam a tomar iniciativas concretas para

---

terra assim concedidas pertenciam a quem as tivesse feito ou mandado fazer. Um agregado de fazenda, para construir nela a sua própria casa, tornava-se proprietário de casa em terra alheia. (MARTINS, 1997, p. 62-63).

<sup>4</sup> Quem não conseguisse cultivar as terras num prazo previamente determinado, precisava devolvê-las. Essas “terras devolutas” deviam ser repassadas, com as mesmas restrições, para novos sesmeiros (aqueles que recebiam a doação) (MOTTA, 2009, p. 15-17).

<sup>5</sup> Lei nº 601/18 de setembro de 1850 (Lei de Terras), que dispõe sobre as terras devolutas no Império, que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Aclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil. Fazemos saber a todos os Nossos Súditos, que a Assembleia Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte: Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. Excetuam-se as terras situadas nos limites do Império com países estrangeiros em uma zona de 10 léguas, as quais poderão ser concedidas gratuitamente. Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nelas derribarem matos ou lhes puserem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de benfeitorias, e de mais sofrerão a pena. (BRASIL, 1850)

acabar com a escravidão que se efetivou no papel no ano de 1888, com a Lei Aurea<sup>6</sup> (Lei nº 3.353), sancionada pela Princesa Isabel, concedendo liberdade aos negros.

Assim, libertaram os escravos, mas escravizaram as terras, pois, sem o acesso a terras, a escravidão não deixou de existir. É por isso que Gorgen (2004, p.21), afirma:

Quando o capitalismo brasileiro nascente obrigou-se à farsa da libertação dos escravos, criou antes a Lei de Terras (1850). Legalizando seus latifúndios recebidos da coroa e fecharam as portas do acesso à terra para quem viesse depois. Libertaram os escravos, mas escravizaram a terra.

Desse modo, à medida em que o trabalho ficava escasso e o exército de reserva necessário para assegurar a exploração da força de trabalho e acumulação se ampliava no desenvolvimento do sistema capitalista, a propriedade da terra centrada na posse e domínio se evidenciava. Martins (2003, p. 31) afirma que

[...] base do nosso atual direito de propriedade, as terras devolutas não poderiam ser ocupadas por outro meio que não fosse o da compra. Ao mesmo tempo, o Estado abria mão de seus direitos como proprietário eminente das terras de particulares, isto é, do domínio, em favor do particular, juntando num único direito de propriedade a posse e o domínio.

Seguindo esse raciocínio, com a posse e o domínio sobre a propriedade privada da terra, criou-se uma espécie de direito absoluto, na medida em que o sistema capitalista avançava. Cessada a escravidão e com o domínio da propriedade privada da terra evidenciado, tornaram-se necessários mecanismos para vender a força de trabalho nas propriedades alheias. Nessa perspectiva, Martins (2010, p. 33) destaca que:

Enquanto o trabalho escravo se baseava na vontade do senhor, o trabalho livre teria que se basear na vontade do trabalhador, na aceitação da legitimidade da exploração do trabalho pelo capital, pois, se o primeiro assumia previamente a forma de capital e de renda capitalizada, o segundo assumiria a forma de força de trabalho estranha e contraposta ao capital.

Partindo desse pressuposto, o fortalecimento da propriedade privada da terra surge do desenvolvimento das forças produtivas, da combinação dos meios de produção – terra, instrumentos e instalações – e da força do trabalho humano.

Com esse novo regime de propriedade, em que a condição de proprietário não dependia apenas da condição de homem livre, mas também a compra da terra, torna-se

---

<sup>6</sup> Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888 (Lei Áurea). A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte: Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. (BRASIL, 1888)

submetida a coerção laboral do homem livre, ou seja, “se a terra fosse livre, o trabalho tinha que ser escravo; se o trabalho fosse livre, a terra tinha que ser escrava”. (MARTINS, 2010, p. 10).

Sem moradia, as famílias livres, mas presas às terras, o que lhes restava era trabalhar nas grandes propriedades, na esperança de um dia tornar-se proprietário de suas próprias terras. Assim, sobre essa liberdade, Sousa (2013, p.34, grifos nossos), explica:

Por não conseguir reproduzir-se sem o trabalho, o capital impõe uma liberdade, que, aparentemente, o absorve do peso da dominação forçada nos sistemas anteriores. Todavia, sua liberdade é, pois, a condição de sua sujeição. O trabalhador é socialmente livre, mas economicamente dependente, uma vez que deve vender sua força de trabalho a quem dispõe dos meios de produção para que se possa trabalhar. A relação que se estabelece é tipicamente marcada pela **ilusão de ser ‘livre’** [...].

Para a autora, o trabalho livre foi uma forma de exploração, tendo como base o assalariamento. Logo, o país com vastas extensões de terras, tem por finalidade, “forçar quem não tem terra, servir quem a tem”. (MARTINS, 1997, p. 16)

Desse modo, o monopólio da propriedade da terra, no sistema capitalista, significa entregar o uso dela apenas aos grandes proprietários do capital e, assim, assegurar o controle social, político, ideológico e econômico do país, bem como sua exploração permanente. Por essa razão, estabelece a ilusão do ser livre, caracterizando um Estado capitalista, exploratório, com grandes conflitos, terras cativas/concentradas.

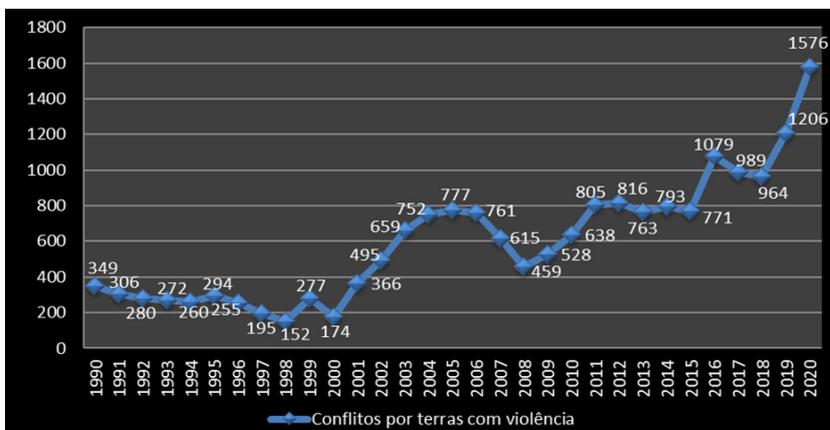
A concentração de terras persiste nos dias de hoje e precisa ocorrer, pois, se os trabalhadores tiverem acesso à terra, não seria possível explorar o trabalho que é, por excelência, o produtor da riqueza. Nesse sentido, a terra é tão somente um negócio rentável.

Portanto, a propriedade privada da terra trouxe como elemento concreto a realidade atual da questão agrária brasileira: expropriação seguida da exploração do trabalho; degradação das condições de vida humana; desigualdade social; porém, contraditoriamente, criou a luta por terra como uma negação à exploração.

Nesse contexto é que há no país a luta pela Reforma Agrária<sup>7</sup>, por entender que a partir do direito à terra diminuiria as desigualdades sociais. A face da questão agrária é estampada no gráfico 1, mediante os conflitos entre proprietários e posseiro.

#### Gráfico 1 - Conflitos por Terras – Com Violência no Campo

<sup>7</sup> Garantir acesso à terra para todos os que nela trabalham: a posse e uso de todas as comunidades originárias, dos povos indígenas, ribeirinhos, seringueiros, geraiszeiros e quilombolas. Estabelecer um limite máximo ao tamanho da propriedade de terra, como forma de garantir sua utilização social e racional. <https://mst.org.br>. Acesso 01/03/2021



Fonte: CPT, 2021. (FERREIRA, 2021)

O gráfico 1 retrata a violência e os conflitos contra a vida dos que se apropriam da terra para viver, a saber, indígenas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados e camponeses.

Em 2020, no governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, o índice de conflitos no campo aumentou de forma considerável, pois, segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), em *Conflitos no Campo–Brasil/2020*, foram registrados 1.576 (mil quinhentos setenta e seis) conflitos por terra no Brasil, e os conflitos por terra, envolvendo quilombolas, chegaram a 282 (duzentos e oitenta e dois) casos em vários estados do país. A respeito disso, Oliveira (2020, p. 39, grifos nossos) explica que essa violência também atinge famílias em conflitos por terra.

A observação dos dados dos sujeitos sociais e sua distribuição pelo país apontou o envolvimento de 144.537 famílias em conflitos por terra no ano de 2019. Desse total teve-se a presença, em primeiro lugar, dos camponeses com 79.154 famílias, com destaque para as famílias de camponeses posseiros que somaram 29.734 famílias; depois os 25.614 dos camponeses proprietários; depois os 24.283 dos camponeses sem terra; e, por fim, a presença dos indígenas com 51.219 famílias e dos **quilombolas com 13.687 famílias**.

Os números retratam que a luta por terra implica a luta por território, o que implica questionar a função social da terra, ou seja, esse reflexo de violência está na luta pela sobrevivência, reprodução e cultura das comunidades. Portanto, a luta pela terra não se restringe apenas e especificamente à luta pelo direito do acesso à terra; mas deve ser a conquista dela para constituir o território para a vida, o que significa o reconhecimento das terras em que vivem os quilombolas. “O território é assim produto

concreto da luta de classes travada pela sociedade no processo de produção de sua existência” (OLIVEIRA, 1999, p. 74).

Mesmo a terra não sendo a garantia do território, ela é o ponto de partida para tal. Assim, ser reconhecido como Remanescente de Quilombo, no ano 2004, trouxe forças para continuar na luta e, desse modo, o reconhecimento do Território Quilombola pelo INCRA<sup>8</sup>, de 25 de julho de 2014, publicado no Diário Oficial da União. Nesse pressuposto, é importante diferenciar territórios criados pelo Estado e os territórios de vida reivindicados pelos movimentos sociais, comunidades tradicionais, dentre eles, os quilombolas.

O primeiro refere-se ao desenvolvimento econômico, já que são criados para reorientar funções econômicas, descentralizar os poderes, proximidade com empresas, competitividade dentre outras características, e inseridos na “Reprodução e acumulação do capital e controle social”. (GOMÉZ, 2006, p.274).

Nessas considerações, os territórios criados pelo Estado não garantem o aproveitamento da terra, a preocupação com os elementos da natureza, com as comunidades tradicionais (índios, quilombolas, entre outros) e muito menos com a sua história, cultura, moradia e sobrevivência. Por isso, “O Estado [...] sem nenhum compromisso em cumprir a norma constitucional da função social da terra, sem uma ação decidida para conseguir a desconcentração fundiária e sem oferecer um amparo duradouro”. (GOMÉZ, 2006, p.213). Portanto, esse território parte da inexistência da *função social da terra*<sup>9</sup>, deixando de contemplar aspectos fundamentais, como: “falta de identidade social e territorial [...]” (GOMÉZ, 2006, p.273). Pois, enquanto o Estado pensar em território como força produtiva e acumulação capitalista (lucro para proprietários da terra), não será possível estabelecer e manter as relações dos seres humanos com a natureza e entre si.

Já o segundo, o território de vida, é construído com participação da comunidade, indo além do espaço físico, priorizando sempre as relações sociais, “[...] são comunidades que têm uma multiplicidade de dimensões interligadas em função das relações socioculturais e com a natureza, isto é, com seus territórios, territórios de vida”. (PÉREZ, 2012, p.14).

---

<sup>8</sup> Esta publicação significa que a área de 8,4 mil hectares, onde vivem 828 famílias, é um território quilombola. Com este reconhecimento, o Serviço de Regularização de Territórios Quilombolas do Incra/BA inicia a elaboração do kit decreto, que reúne as documentações necessárias, para que a área de Tijuacu possa ser decretada como de interesse social pela Presidência da República. Com o decreto presidencial, o Instituto poderá iniciar o processo de arrecadação das terras públicas e obtenção de imóveis rurais e posses inseridos no perímetro. São 39 propriedades particulares e 37 posseiros. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/noticias>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

<sup>9</sup> A *função social da terra* é colocar a produção de “valor de uso” em primeiro plano, dando prioridade ao objetivo de atender às necessidades humanas de alimentação saudável e condições de habitação digna para todos. Atender a esse objetivo supõe construir um modo de produzir no sentido contrário da exploração e alienação do trabalho humano e do esgotamento das condições de autorregeneração da terra. (CALDART, 2018, p. 6)

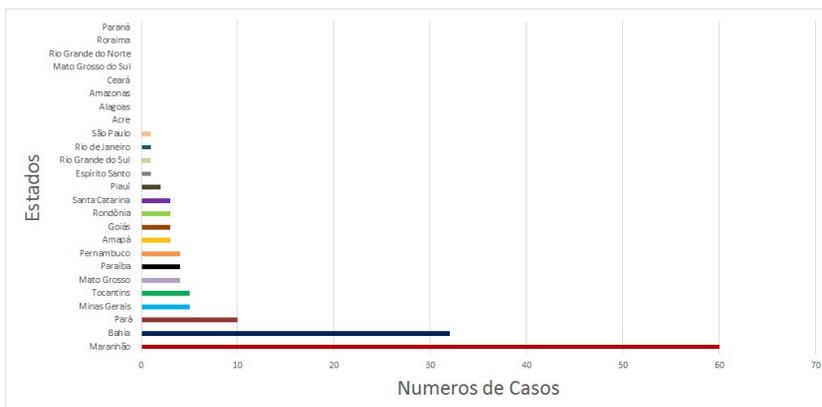
Nesse sentido, a Comunidade Quilombola de Tijuçu aproxima-se do conceito de território da vida, pois esse espaço é de resistência, de luta contínua, de conquista coletiva, com identidade cultural e social. Ressalta-se que a iniciativa teve início com a chegada de Mariinha Rodrigues<sup>10</sup>, pois, a partir de sua família, deu início à luta para que a terra fosse dos negros para o trabalho e sobrevivência familiar. Com a chegada dos demais quilombolas, continuaram a produção coletiva e as tradições culturais serviram de base para uma luta maior, o reconhecimento das terras por parte do Estado.

- Ser do território de Tijuçu, é ter identidade! É pertencer a uma comunidade negra, cuja identidade étnica descende de africanos escravizados que desenvolvem processos de resistência, luta pela terra, cultura, respeitando seus objetivos e ideais, a fim de manter e reproduzir seu modo de vida. (PROFESSOR D, 2020).

O Estado regulamentou a terra, mas, para que de fato se consolide como um território continua a luta para que os direitos saiam do papel e se tornem reais, dentre eles as condições para o plantio e escola que seja de acordo com a realidade dos negros, pois, só assim, a comunidade viverá com mais dignidade.

Os conflitos por terra apontados no gráfico 2 evidenciam a dificuldade de ter a terra como território de vida.

Gráfico 2 - Conflitos por Terras - com quilombolas em 2019



Fonte: CPT, 2020. (LOPES, 2021).

Portanto, no gráfico 2, os três estados brasileiros que mais tiveram conflitos em terras quilombos, no ano de 2019, foram Maranhão com 60 registros, Bahia com 32 casos, e o Pará com 10 conflitos, tendo como principal motivo, “as ações coletivas entre

<sup>10</sup> Principal representatividade da comunidade, ex escrava, se estabeleceu e dando origem a Tijuçu. “Vindo de um engenho no litoral baiano fugindo da escravidão, resolveu fixar-se no lugar conhecido como Fazenda Lagarto (Tijuçu) onde passou a viver e teve dez filhos, os quais deram continuidade à sua descendência”. (SILVA, 2018, p. 39)

os quilombolas para reconquistarem seus territórios, diante da demora do Estado no processo de demarcação das áreas que lhes são asseguradas por direito”. (CPT, 2019, p.14)

Portanto, é nessa luta por terra que se enfatiza e prioriza-se o território. O fato é que existem análises diferentes na concepção de território. Conforme Raffestin, (1993, p. 58), o território está na relação de poder, a partir da apropriação e produção do espaço geográfico, sempre ligado ao controle e à dominação social. “O território [...] é a cena do poder e o lugar de todas as relações [...]”.

Na análise de Haesbaert (2014, p. 59), o território é, ao mesmo tempo, um instrumento do poder político e um espaço de identidade cultural, o que parte de apropriações espaciais materiais e simbólicas. Para o autor, a distinção dos territórios se dá de “acordo com aqueles que o constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas e instituições como a Igreja”.

Os referidos autores corroboram que território é poder e impõe suas regras a um determinado espaço, sendo exercido por pessoas ou grupos, porém, neste estudo e segundo Oliveira (1997), o território vai além das relações de poder, entende-se como produto concreto da reprodução/sobrevivência de um povo no processo de produção de sua existência.

Território [...] um espaço da sobrevivência e reprodução de um povo, onde se realiza a cultura, onde se criou o mundo, onde descansam os antepassados. [...] Para que o povo possa sobreviver e se reproduzir, necessita de muito mais terras do que as que utiliza simplesmente para plantar. E é justamente esse espaço da sobrevivência, com tudo que ela implica, que denominamos território. (OLIVEIRA, 1997, p. 160).

Com esse conceito, a luta pela terra é um caminho para a materialização da conquista do território, da Reforma Agrária. “Nas contradições desse sistema, avançava-se, radicalmente, a luta pela terra no país na década de 1990, quando os movimentos sociais, vinculados à Via Campesina, engajam-se na luta pela educação, tornando evidente a questão agrária e a necessidade da reforma agrária”. (AMORIM; SOUSA, 2017, p. 4).

Nesse propósito, torna-se possível entender que o território para os movimentos sociais do campo, dentre eles, os quilombolas, não se restringe apenas à luta pelo reconhecimento e titulação da terra, ela vai além de um pedaço de chão. É dentro desse território que se encontram educação, cultura, tradições, histórias, trabalho e sobrevivência. E mesmo adquirindo a terra, para garantir sua permanência, é necessário resistir. Assim, ao analisar a importância da terra para a comunidade de Tijuacu, o Professor E (2021) confirma “A terra faz parte do sustento de muita gente de Tijuacu,

mas a luta, a força de vontade, o interesse pelas suas terras, são sinônimos de resistência para todos na comunidade”.

Miranda (2006, p. 29) relata essa relação da terra para a Comunidade Quilombola de Tijuáçu.

Para os habitantes de Tijuáçu, a posse da terra constitui um mecanismo que faz surgir os laços familiares e as relações que se desenvolvem no território, sendo responsável pela permanência das pessoas na localidade. É dela e é nela que os moradores vivem e lutam. [...]

Na Comunidade Quilombola de Tijuáçu, a terra torna-se o princípio fundamental para a condição de existência, pois é dela que se tira o sustento da família, o trabalho, a dignidade, liberdade, a reprodução dos sujeitos e a garantia para as gerações futuras, o que se torna parte do desenvolvimento local. Miranda (2006, p. 90) afirma: “As famílias possuem suas próprias roças e nesses terrenos elas plantam e colhem os seus produtos, principalmente milho, feijão e mandioca. Cada membro da família possui um pequeno lote de terra, que ele próprio cultiva”.

Tijuáçu, uma Comunidade Remanescente de Quilombo, traz na sua resistência, o reconhecimento não somente da terra, mas também que ela possa ser um território da dignidade humana dos negros que ali vivem. A fotografia que segue retrata o trabalho na comunidade.

Fotografia 1 - Preparação do milho para troca no mercado em Tijuáçu por outros produtos que não conseguem plantar



Fonte: Farias (2020).

A dignidade também inclui a educação, a escola em terras quilombolas

[...] para a construção do projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola, um passo fundamental é elaborar um diagnóstico da realidade, num processo que envolva as pessoas da comunidade e as diversas organizações existentes no território. Identificar o que elas pensam sobre educação e como a educação pode influenciar no seu modo de existir, na sua forma de vivenciar o presente e definir o futuro. (BRASIL, 2013, p.446)

Na referida comunidade, há uma escola e para entender como é a relação dela com os quilombolas, questionou-se aos estudantes se a realidade da comunidade é inserida no processo ensino-aprendizagem e 75% respondeu que sim, destacando: “Os professores conversam, nos ajudam a entender melhor o que é ser negro nessa sociedade racista”(ALUNO/A K, 2020). “Sim, eles nos influenciam muito nas nossas decisões, nos orientam e nos afirmam quilombolas” (ALUNO/A D, 2021). “[...] os professores adoram falar nas aulas tudo que se passa na vida, as dificuldades encontradas, o ensinamento da Cultura Afro-Brasileira.” (ALUNO/A H, 2020 ).

Portanto, ficou visível nos depoimentos dos/das estudantes K, D e H que a realidade vivida e sentida reforça a importância da educação quilombola, fortalecendo a identidade local e a autoafirmação enquanto negro e quilombola.

75% dos/das alunos/as confirmaram que os professores conversam com eles/elas a respeito do ser quilombola, relacionando-o aos seguintes fatos: a) autoafirmação enquanto negros e quilombolas; b) as dificuldades encontradas na comunidade; c) ensinamentos sobre a história e cultura afro; d) conquistas perante a sociedade; e) preconceito e a exclusão social.

“Não, acredito que falta conversar mais” (ALUNO/A A, 2020). “Devido à pandemia, eu não tive contato esse ano com os professores, então não conversamos muito” (ALUNO/A C, 2020). Os/As discentes mencionados incluídos nos 25% consideram somente o momento da pandemia de COVID-19 em que está havendo pouco contato dos professores/as com estudantes. Nessa concepção, Arroyo (2004, p.80) explica: “A questão é mais fundamental, é ir às raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação”.

Com isso, ao conquistarem a terra, os quilombolas também passam a reconhecer-se como os próprios sujeitos da sua história; portanto, estão inseridos numa longa busca pela liberdade, superação da desigualdade/preconceito, democracia e educação, o que significa conquista do território.

Desse modo, essa luta está sendo por e para eles, logo que ensinar em sua própria terra torna-se histórico da sua própria luta, contra uma sociedade excludente. É como afirma Saviani (1999, p. 42)

Do ponto de vista prático, tratasse de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.

Portanto, ter acesso à educação de qualidade, ou ter acesso à educação quilombola na comunidade é respeitar os anseios dos sujeitos. De acordo com Callai (2003, p.58), “[...] o aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço [...]”, por essa razão a importância da fala de um estudante a respeito da escola: “Gosto da forma que ela é” (ALUNO/A D, 2020). A fala mostra a importância da escola, não somente como espaço de construção do conhecimento, mas também de socialização, de lutas. Para Freire (2002, p. 32), a necessidade dessa vivência em sala de aula está em coerência entre a teoria e a prática do professor; “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

Assim, educar é tornar um ser livre, que esteja inserido na sua própria história, logo, não existe conhecimento transferido, mas sim, aprendizado construído coletivamente.

## **POR DENTRO DA ESCOLA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE TIJUAÇU**

Na análise de Freire (1997), a concepção de escola não se prende às características metodológicas tradicionais, em que o/a professor/a é o mero transmissor (narrador) e os/as alunos/as são seus receptores (dissertador), tornando-se educação/vivência/ensino/aprendizagem concepções de existência distintas.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. [...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade [...] (FREIRE, 1997, p.61)

A Escola Municipal 1º de Tijuacu está entrelaçado o ensinar e aprender, a partir da realidade, tradições, oralidade e história, na construção de uma educação que, de fato, seja para eles, utilizando-se de sua cultura, prática e liberdade, ou seja, Educação como

prática da liberdade (FREIRE, 1967, p.6). Nessa concepção, educação e conhecimento, escola e comunidade, professor/a e aluno/a devem estar no processo da educação libertadora e não da educação bancária.

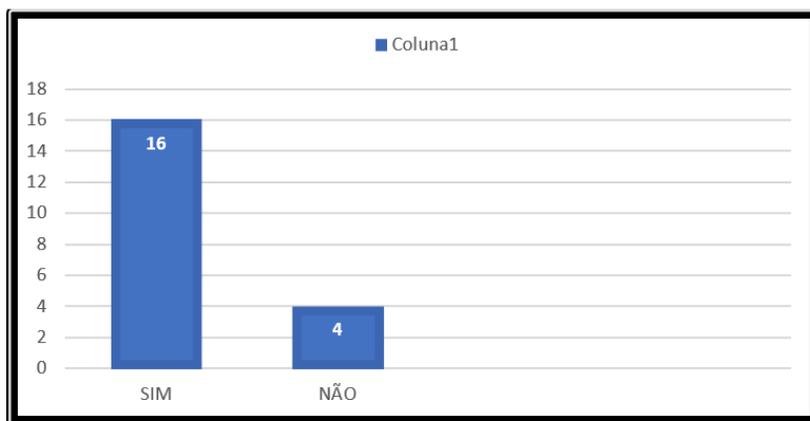
Nessa sequência, educação libertadora, na análise de Freire (1967), está conciliada com a superação das contradições entre educador e educando, simultaneamente e compreendendo a realidade com criticidade, respeitando sua cultura e história de vida, sendo assim uma educação libertadora. A educação bancária é vista como depósito ou transmissão, que separa o ensino da aprendizagem, o conteúdo da prática, a escola da vivência. “[...] o educador é o que educa; os educandos, os que são educados”; “[...] o educador é quem diz a palavra, os educandos, os que escutam docilmente”. (FREIRE, 1997, p.63).

Educar e aprender estão atrelados à vivência dos quilombolas. Para justificar essa afirmação, os dados da pesquisa retratam que, ao questioná-los/las se os/as professores/as relacionam os conteúdos das aulas com a vivência, 100% dos/das alunos/as responderam que sim! Como relatam nas falas os/as alunos/as: “Sim, além de falar dos conteúdos, eles falam do que acontece, como é o nosso dia a dia, falam da importância enquanto negros, nas aulas do professor de história, geografia, português e outros.”; “A disciplina História e Cultura Afro é a que mais fala sobre a nossa realidade, o professor comenta nas suas aulas a contribuição do povo negro na sociedade” (ALUNO/A M, 2020); “Sim, porque a prática nas aulas é essencial para o aprendizado” (ALUNO/A B, 2020); “Sim, o que acho interessante é que professores usam exemplos do nosso dia a dia na comunidade e até nas avaliações” (ALUNO/A K, 2020).

Os conteúdos inseridos nas disciplinas são constantemente dialogados dentro da realidade, e não um monólogo opressivo do educador sobre o educando. São conteúdos que se utilizam na História e na Matemática, como processo de sobrevivência da família por meio da terra. O ensino do Português com leitura nas salas de aula e na valorização da língua africana e a Geografia como espaço de resistência e respeito dos quilombolas. “Quando o aluno conhece sua história e sente essa história de luta e superação sendo valorizada, fica mais fácil abordar assuntos nas diversas áreas do conhecimento”. (PROFESSOR/A E, 2020)

80% dos/as alunos/as afirmara que a realidade está dentro dos livros e 20% dos alunos/as afirmara que não.

Gráfico 3 - O livro didático e a relação com a realidade



Fonte: elaboração própria (2020).

Como se observa, os dados do gráfico corroboram com os depoimentos dos 80% dos/das estudantes afirmando que os livros estão de acordo com a realidade. Segundo a Aluno/a D (2020): “Eu adoro as aulas de português, a professora gosta de ler livros que contem histórias negras, cabelos afros, peles negras, e são nesses livros que me reconheço”. Aluno/a E (2020): “Sim, quando eu leio ou escuto nas aulas, está de acordo com que eu ajo”. Aluno/a G (2020): “Os livros melhoram a leitura e meu aprendizado, como exemplo na lida do plantio com meu pai”.

Destaca-se nas falas a relação entre o aprendizado e a vida, conforme a análise de Molina e Rocha *apud* Arroyo (2014, p. 225 – 226).

A educação escolar, como parte de uma ação educacional mais ampla, assume nessa luta, a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade. Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade. Portanto, a escola do campo demandada pelos movimentos sociais e sindicais vai além da “escolinha cai não cai”, da escola das primeiras letras, da escola dos livros didáticos.

Devem ser mencionados os 20% dos/das discentes que responderam não. Mesmo sendo estudantes quilombolas, são oriundos de outra instituição que não tiveram ou não foram trabalhados a partir da matriz educacional quilombola e chegaram à Escola Municipal 1º de Tijuacu no momento de pandemia (COVID-19). Afirmam em suas falas que: “Não, porque nem sempre o que está nos livros são iguais a minha vida”. (ALUNO/A C, 2020). “Não acho que são todos, alguns, principalmente da disciplina Cultura Afro e os paradidáticos” (ALUNO/A U, 2020).

Vale ressaltar que a escola quilombola parte da concepção de escola do campo, logo contribui para o fortalecimento das resistências coletivas e experiências vividas. Para isso, é fundamental a articulação entre a política pedagógica da escola e a comunidade.

A escola do campo para Molina e Rocha (2014, p.226), é aquela que:

[...] em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas [...].

A Escola Municipal 1º de Tijuacu parte da compreensão de vida, pois os alunos encontram-se incluídos na construção de um currículo próprio, suas diretrizes, metodologias, cultura e saberes, fortalecendo, assim, esses sujeitos, que são os quilombolas. É por dentro da escola que se percebe uma aproximação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, os conteúdos são elaborados para que sejam ministrados com base nos princípios da igualdade, resistência, permanência, valorização e liberdade.

As diretrizes orientam

[...] os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir normas e orientações específicas para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados, Distrito Federal e Municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 2013, p.428)

Seguindo a linha de raciocínio, a Escola Municipal de 1º de Tijuacu, no seu contexto de educação, está vinculada à vida dos educandos, pois tem como principais relevâncias as suas tradições históricas e culturais, as relações sociais, vivência coletiva e as práticas educativas.

Conforme Caldart (2004, p. 24):

A escola costuma ser um dos primeiros espaços em que a criança experimenta de modo sistemático, relações sociais mais amplas das que vive em família, e de uma intencionalidade política e pedagógica nessa dimensão pode depender muitos dos traços de seu caráter, muitos dos valores que assuma em sua vida.

Dessa forma, as escolas quilombolas estão inseridas no processo de busca pela diversidade, relações sociais, educacionais e territoriais. A Escola Municipal 1° de Tijuacu já conquistou muito, como a permanência da escola e alunos/as no seu próprio local, valorização de suas manifestações culturais, gestora da própria comunidade e escolhida pelos moradores, grupo de professores/as da própria comunidade. Mas, ainda, falta ser a escola de acordo com a necessidade quilombola, porque o sistema capitalista nega a educação universal e libertadora. Logo, para essa escola, o papel fundamental é a construção do conhecimento a partir da vida dos negros, como proporciona o Projeto Político-Pedagógico (2020, p. 06):

[...] à sua comunidade educativa uma vivência baseada nos valores sociais, tais como verdade, sensibilidade, autonomia, competência e socialização, desenvolvendo uma pedagogia fundamentada no processo de interação entre sujeito e objeto, também proporcionando condições ao educando de construir seu conhecimento a partir de sua identidade histórico-cultural.

Nessa representatividade, a Escola Municipal 1° de Tijuacu tem dona Mariinha Rodrigues, referência desses tijaçuenses, como fundadora da comunidade, que lutou como ex-escrava, fugiu e se estabeleceu na região, que hoje pertence a todos moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo Tijuacu, sendo assim, é importante para a representação educacional, na escola em estudo, buscar sempre resgatar as tradições herdadas e passadas para os/as alunos/as e moradores tijaçuenses.

Fotografia2 - Quadro de Mariinha Rodrigues na entrada da Escola Municipal de 1° Grau de Tijuacu



Fonte: Farias (2021)

A Escola Municipal 1º de Tijuçu traduz a proposta educativa construída para a comunidade, com base nas características vividas e sentidas por alunos/as, professores/as e integrantes da comunidade. Mesmo com grandes dificuldades estruturais, econômicas e sociais, procura seguir o ensino nos parâmetros da Educação Escolar Quilombola.

Não basta apenas mudar estratégias e metodologias de avaliação institucional das escolas e da aprendizagem dos/das estudantes sem considerar os sujeitos, os seus processos próprios de produção do conhecimento e as suas formas de aprendizagem em interação com os contextos histórico, social, cultural e escolar. É importante que os sistemas de ensino, as escolas e os profissionais da educação envolvidos na oferta da Educação Escolar Quilombola considerem as formas por meio das quais os/as estudantes quilombolas aprendem, na vivência da comunidade, na relação com o mundo do trabalho, nas tradições e oralidade e como esses fatores se articulam com o conhecimento e a aprendizagem produzidos no contexto escolar (BRASIL, 2013, p. 445).

Dessa forma, a construção do conhecimento parte dessa interação social e escolar, tendo como exemplos projetos educacionais trabalhados a partir da valorização dessas tradições negras.

## **1. PROJETO DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA**

A escola é um espaço importante de vivências de relações sociais que influenciam diretamente na formação dos sujeitos, desse modo, o objetivo deste projeto é promover a valorização da cultura afrodescendente em Tijuçu, reconhecendo esses negros na sociedade.

As comemorações acontecem, em todos os anos, durante a semana do Dia da Consciência Negra, 20 de novembro e as suas atividades incluem desfiles, apresentações, danças regionais (samba de lata, dança do parentesco entre outros), palestras de professores/as da comunidade e convidados, música regional, recital de poesias, exposição de máscaras africanas e produção para venda artesanal na comunidade, conforme mostra o relato: “Esta data também significa a luta da população negra em prol da igualdade social e igualdade racial. (DIRETORA DA ESCOLA, 2020).

### Fotografia 3 - Apresentação do Projeto da Consciência Negra na Escola Municipal de 1º Grau de Tijuacu



Fonte: Acervo da Escola Municipal de 1º Grau de Tijuacu (2019)

## 2. PROJETO ESCOLAR VERDE<sup>11</sup>

Este projeto tem o interesse de oferecer melhores práticas no dia a dia dos/das alunos/as, professores/as, gestores/as e membros da Comunidade Quilombola de Tijuacu, sobre a relação entre comunidade e natureza. O objetivo central deste projeto é investigar as dificuldades e promover ações na relação homem x natureza, a partir da participação da comunidade, incluindo atividades educativas cotidianas, minicursos, implantação de coleta seletiva de lixo, arborização das escolas e da comunidade, cuidados com os recursos hídricos, preservação dos patrimônios naturais da região, com reflexos diretos na melhoria da qualidade de vida e da conscientização dos/das estudantes junto à comunidade tijuacuenses.

Partindo desse propósito, professores/as, alunos/as e comunidade mobilizaram-se para dar vida a esse projeto e, no dia 02 de agosto de 2019, a Escola Municipal 1º Grau de Tijuacu, com cerca de 30 estudantes, em grupos, realizou apresentações na disciplina Geografia, abordando, principalmente, as riquezas naturais na comunidade, sendo acompanhada por professores/as, direção e convidados.

<sup>11</sup> O termo utilizado Escolar Verde foi criação do Estado, relacionado à preservação do meio ambiente, porém, parte de análise oposta a desta pesquisa, pois está atrelado ao capitalismo verde. “[...] harmonização entre lucratividade do capital, conservação ambiental e resolução dos conflitos sociais parecem mesmo concretizáveis somente nas cartilhas dos defensores do capitalismo verde”. (PAULA; MORAIS, 2013, p. 361)

Reforçou-se, assim, a história do passado, presente e o desejo do futuro a respeito do tanque de água na comunidade da Cassemira<sup>12</sup>. Pelo projeto, apontou-se interesse e consciência das ações desenvolvidas para a natureza local e para história do tanque na comunidade, por meio de fotos e vídeos, relatando como era antes, como se encontra agora, e o que se quer para essa comunidade.

### 3. PROJETO MUSEU MARIINHA RODRIGUES

Tal projeto tem o objetivo de conhecer a história de Mariinha Rodrigues e a história das mulheres negras da comunidade, a sua formação enquanto quilombo, e o processo histórico, social e educacional.

Durante a aplicação do projeto, diário e coletivo, foram trabalhados os relatos de moradores, contados e escritos, suas histórias e curiosidades da formação e do reconhecimento desse território, portanto, trabalharam-se a identidade cultural local e as mudanças sociais na comunidade.

O projeto pôde observar: a) o imaginário social sobre possibilidades e prosperidades de mulheres negras, em especial, a história de Mariinha Rodrigues; b) miscigenação brasileira; c) cultura de Tijuáçu; d) preconceito e racismo.

Assim, partindo da escola, ficou visível por parte dos/das alunos/as, que os mesmos se reconhecem enquanto quilombola, pois, as falas dos/das alunos/as trazem a identificação e reconhecimento: “Porque o Tijuáçu é um quilombo e eu nasci aqui, então eu reconheço como quilombola” (ALUNO/A F, 2020); “Porque aprendi com minha família de Tijuáçu, desde pequena sempre conseguir superar meus desafios e nunca desistir de nada”. (ALUNO/A N, 2020). “Eu me reconheço, sou negra e não tenho vergonha de mostrar a cor da minha pele”. (ALUNO/A I, 2020).

A escola procura inserir os/as estudantes nos projetos educativos, por meio de danças, músicas africanas, roupas, cabelos, costumes, batuques, roda de capoeira, de modo que se reconheçam. Como relata na entrevista, o/a professor/a D (2020): “Trabalhar com a cultura na escola afirma a identidade do aluno, enquanto povo múltiplo, que nasceu de uma mistura muito rica e precisa sentir orgulho de sua origem. Saber de onde viemos, nossa música, nossos ritmos, nossa linguagem, nossos saberes, enfim, nossa herança”.

Assim, a Educação Escolar Quilombola, na escola em estudo, é para as crianças e adolescentes. As experiências vividas, sentidas, garantidas e recriadas da cultura afro-brasileira devem estar presentes na proposta pedagógica para concretizar a teoria e prática.

---

<sup>12</sup> Tanque para armazenar água, cuja construção realizou-se no segundo semestre de 2002, com o objetivo de servir à população do povoado. Até então, as pessoas eram obrigadas a andar longas distâncias para buscar água. (MIRANDA, 2006, p.85)

Destaca-se que há marcos legais, como os da Educação Escolar Quilombola que obedecem às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no Art. 35; I, II, III, IV e V, que devem

I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; (BRASIL, 2013, p.468-469)

É importante reforçar que os projetos elencados aproximam a escola do ensino expresso nas Diretrizes Curriculares para educação quilombola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A luta pela materialização da Educação Escolar Quilombola não se restringe à obrigatoriedade do ensino História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como parte do currículo escolar da educação básica. Deve ir além, ou seja, ser de fato uma escola do campo baseada e construída no cotidiano da vida, para isso, é preciso antes de tudo da terra, condição da existência humana.

A Educação Quilombola encontra-se embasada na concepção de Escola do Campo, já que ela se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora, que respeita o trabalho na terra, a cultura e as lutas sociais, constatando-se, dessa forma, que a Educação Quilombola não visa uma ação em paralelo com a Educação Rural, que é imposta aos trabalhadores do campo como um instrumento ideológico de dominação, seja para conter a população no campo ou para expulsá-la, atendendo sempre aos interesses do modelo hegemônico de produção, o capital.

Contrária a esse modelo produtivista, a Educação do Campo visa sujeitos que pensam no seu modo de vida, na sua cultura, nas políticas de educação, na resistência e,

principalmente, nas ações e lutas concretas, conseqüentemente, a permanência na terra, o respeito às diferenças, a relação cultural, social e de trabalho.

A luta por terra é extremamente valorizada pelos quilombolas, e essa luta é só o início, pois é a partir dela que se nega a exploração, o preconceito e as desigualdades sociais. Nesse sentido, a luta pela terra não restringe apenas e especificamente à luta pelo direito do acesso à terra, mas a sua conquista para constituir um território para a vida, o que significa o reconhecimento das terras, como é o caso dos que vivem no quilombo de Tijuacu.

A Comunidade Quilombola de Tijuacu é um espaço que resiste, luta continuamente pelas conquistas coletivas. É possível pontuar que compreender a Educação Quilombola como condição necessária à efetivação de um território garante a reprodução dos sujeitos, a terra como garantia de trabalho, escola como espaço de valorização cultural no processo de ensino e aprendizagem. Enfim, mesmo com a conquista da terra, os quilombolas permanecem lutando contra o capital.

FARIAS, M. S. S.; SOUSA, R. Á. D. The Quilombola Community, the fight for land and territory as a condition for the effectiveness of education. *ORG & DEMO* (Marília), v. 23, n. 2, p. 39-62, Jul./Dez., 2022.

**ABSTRACT:** It is understood that fighting for recognition as a quilombola is not only about having the land, but, above all, to the historical recognition of education policy that violated its own history. Thus, the work aimed to understand the struggle for land and territory as a necessary condition for the implementation of quilombola education that ensures the reproduction of the subjects. The research was developed in the Quilombola Community of Tijuacu, at the 1st Municipal School of Tijuacu in Senhor do Bonfim-BA and, to achieve the objective, started from the bibliographic framework, document analysis, field practices, as a way to rescue the life and work experiences of the subjects involved in the research. Through the experiences, it was found that the educational projects elaborated in the school, classes based on reality, teaching and para-didactic materials, helps the democratization of the land, the knowledge, therefore, of the education.

**Keywords:** Quilombola, Land, Reproduction.

**RESUMEN:** Se entiende que la lucha por el reconocimiento como quilombola no es sólo por tener la tierra, sino, sobre todo, por el reconocimiento histórico de la política educativa que pone atención a la propia historia. Así, el trabajo tuvo como objetivo comprender la lucha por la tierra y el territorio como condición necesaria para la efectividad de la educación quilombola que garantiza la reproducción de los sujetos. La investigación se desarrolló en la Comunidad Quilombola de Tijuacu en la Escuela Municipal 1ª de Tijuacu en Senhor do Bonfim-BA y para alcanzar el objetivo, se partió de referencias bibliográficas, análisis de documentos, prácticas en campo, como forma de rescatar las experiencias de vida y trabajo de los sujetos involucrados en la investigación. A través de las experiencias, se constató que los proyectos educativos desarrollados en la escuela, las clases basadas en la realidad, los materiales didácticos y paradidácticos ayudan en la democratización de la tierra, del conocimiento y, por lo tanto, de la educación.

**Palabras clave:** Quilombola, Tierra, Reproducción.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Franciel Coelho Luz de; SOUSA, Raimunda Áurea Dias de. A educação do contexto da questão agrária brasileira e as políticas do Estado para a educação no/do campo. **Interação**. Goiânia, v. 42, n. 2, p. 325-346, mai./ago., 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.46073>>
- ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 10 mai. 2020
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.
- CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Tramandaí: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, 2020.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PREREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo Brasil**, 2018. (Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz e Paulo Cesar Moreira dos Santos). Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2019, 244p.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GÓMEZ, Jorge Ramón Montenegro. **Desenvolvimento em (des)construção narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural**. 2006. 438 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente.
- GORGEM, Frei Sergio Antônio Ofm. **Novos Desafios da Agricultura Camponesa: a trajetória histórica da agricultura camponesa no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- MACHADO, Paulo Batista. **Tijuaçu: uma resistência negra no semiárido baiano**. Senhor do Bonfim, BA, 2004. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-sociedade/3470601>
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 2010
- MARTINS, José de Souza. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. **Vestígios recuperados: Experiências da Comunidade Negra Rural de Tijuaçu – BA**. 2006. 201 f. Tese (Doutorado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOLINA, Monica C.; ROCHA, Isabel Antunes. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores—reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

NETTO, José Paulo. Entrevista. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, p. 333-340, jul. /out., 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de Oliveira de. **A grilagem de terras na formação territorial brasileira**. São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A fronteira Amazônica Mato-Grossense: grilagem, corrupção e violência**. 1997. Tese (Livre-Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Vera Rosane Rodrigues de. **Educação Quilombola desafios e perspectivas na organização da luta negra**. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wp>> Acesso em: 01 jul. 2020.

PÉREZ, Mercedes Solá. **Comunidade tradicional de pescadores e pescadoras Artesanais da vila do Superagüi-PR na disputa pela vida: conflitos e resistências territoriais frente à implantação de políticas públicas de desenvolvimento**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Elissandra Gonçalves. **Manifestações Culturais e Inovação Pedagógica: Dialogicidade entre educação formal e não formal na Comunidade Quilombola de Tijuaçu, Bahia**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, Portugal.

SOUSA, Raimunda Áurea Dias de. **O agro-hidronegócio no Vale do São Francisco: Território de produção de riqueza e subtração da riqueza da produção**. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe.

---

Submetido em: 26/11/2021

Aceito em: 17/11/2022