


ARTIGOS ARTICLES ARTICLES ARTÍCULOS

<https://doi.org/10.1590/198053146924>

PODE UM CURRÍCULO AQUILOMBAR-SE?

 Eliana Povoas Pereira Estrela Brito^I

 Amilton Santos^{II}

 Michelle Matos^{III}

^I Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Itabuna (BA), Brasil; epovoas@ufsb.edu.br

^{II} Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Itabuna (BA), Brasil; amiltonps2@hotmail.com

^{III} Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); Itabuna (BA), Brasil; michelle.matos2012@hotmail.com

Resumo

Este artigo discute a importância atribuída às escolas pelas comunidades quilombolas. Defende o argumento de que a escola e suas práticas, seus modos de organização e funcionamento se constituem em aquilombamento, entendido como uma forma de resistir às imposições coloniais e assegurar a existência da cultura, tradições e heranças ancestrais dessas comunidades. A pesquisa, realizada na escola do quilombo Tomé Nunes, na Bahia, utilizou-se de entrevistas e observações participativas para a coleta de dados e concluiu que a luta por um currículo aquilombado em seus aspectos políticos, geográficos, históricos e culturais se constitui em práticas de resistência diante das imposições colonialistas prescritas pelas atuais políticas curriculares.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS • ESCOLA • CULTURA • CURRÍCULO

CAN A CURRICULUM GO THROUGH THE PROCESS OF AQUILOMBAMENTO?

Abstract

This article discusses the importance given to schools by quilombola communities. We argue that the school and its practices and modes of organization and functioning constitute a process of aquilombamento, which is understood as a way of resisting colonial impositions and ensuring the existence of the ancestral culture, traditions and inheritances of these communities. In the research, developed in a school at the quilombo Tomé Nunes (Bahia), we resorted to interviews and participatory observations for data collection and concluded that the struggle to create a curriculum that is connected to the process of aquilombamento in its political, geographic, historical and cultural aspects constitutes practices of resistance against the colonialist impositions established by current curricular policies.

QUILOMBOLAS COMMUNITIES • SCHOOL • CULTURE • CURRICULUM

QUEL PROGRAMME SCOLAIRE FAUT-IL AUX QUILOMBOS?

Résumé

Cet article traite de l'importance de l'école dans les communautés de descendants d'esclaves, appelées quilombolas au Brésil. La recherche soutient que l'école, avec ses pratiques et ses modes d'organisation et de fonctionnement, doit se constituer comme un moyen de résister aux impositions coloniales et d'assurer l'existence de la culture, des traditions et des héritages ancestraux de ces communautés. Pour la collecte des données, la recherche, menée dans l'état de Bahia à l'école du quilombo Tomé Nunes, a réalisé des interviews et des observations participatives dont la conclusion est que la lutte pour un programme d'études fondé sur les aspects politiques, géographiques, historiques et culturels de l'héritage ancestral s'établit sur des pratiques de résistance face aux impositions colonialistes prescrites par les politiques actuelles en termes de programmes scolaires.

COMMUNAUTÉS QUILOMBOLAS • ÉCOLE • CULTURE • CURRICULUM

¿PUEDE UN CURRÍCULO "AQUILOMBAR-SE"?

Resumen

Este artículo analiza la importancia que las comunidades quilombolas atribuyen a las escuelas. Defiende el argumento de que la escuela y sus prácticas, sus modos de organización y funcionamiento constituyen una colisión entendida como una forma de resistir las imposiciones coloniales y garantizar la existencia de la cultura ancestral, las tradiciones y las herencias de estas comunidades. La investigación, realizada en la escuela quilombo Tomé Nunes (Bahía), utilizó entrevistas y observaciones participativas para la recopilación de datos y concluyó que la lucha por un currículo grueso en sus aspectos políticos, geográficos, históricos y culturales constituye prácticas de resistencia contra las imposiciones colonialistas prescrites por las políticas curriculares actuales.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS • ESCUELA • CULTURA • CURRÍCULO

[...] humilhada por saber que gastou tanto pra ver a filha estudar, se formar. E quando chega assim e vê a filha lecionando debaixo de uma barraca coberta por capim, de capim-caiana... deu uma tristeza só. Era uma casinha de palha, a bancada de forquilha, mas já era pra comunidade toda. (Professor Liobínio)¹



PTAMOS POR ABRIR O TEXTO COM FRAGMENTOS DA NARRATIVA DO PROFESSOR LIOBÍNIO² AO

rememorar o início das ações de ensino no quilombo Tomé Nunes, pois acreditamos que seu relato nos convida a pensar a “educação menor”, tal como nos propõe Gallo (2002), inspirado pela noção de literatura menor desenvolvida por Deleuze e Guattari (1977). Analogamente a essa noção, no quilombo Tomé Nunes a educação escolarizada se constitui em um desafio ao sistema instituído, já que a luta pela manutenção de uma escola do quilombo subverte a lógica das políticas urbanas e suas subordinações aos ditames das sociedades neoliberais.

A concepção de quilombo como resistência é o que nos aponta a historiadora Maria Beatriz Nascimento, intelectual negra, ativista e uma das primeiras pesquisadoras da área de estudos quilombola, ao defender o argumento de que o quilombo, ao abranger em sua trajetória histórica conotações de resistência étnica e política, “projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural” (NASCIMENTO, 1985, p. 48).

A luta pela escola do quilombo Tomé Nunes inscreve-se nesse movimento secular de luta pelos direitos quilombolas em oposição à lógica escravocrata. São movimentos que engendram a vida, a cultura e a ancestralidade, mobilizados pela força coletiva de um futuro melhor para a comunidade. Os relatos do professor Liobínio, ao lembrar que a escola “era uma casinha de palha, a bancada de forquilha, mas já era pra comunidade toda”, mostram a aposta da comunidade na construção de um espaço que resistisse às opressões colonialistas e mantivesse viva a existência de suas heranças históricas e culturais.

A imagem-lembrança da “barraca coberta por capim” traz à tona as precárias condições historicamente enfrentadas pela educação escolarizada nas zonas rurais frente à luta pelo direito à educação no Brasil. Da “casinha de palha” à escola de alvenaria, hoje existente na comunidade quilombola de Tomé Nunes (Bahia), há um histórico de lutas locais que, sem dúvidas, foi e ainda é fortalecido pelo protagonismo dos movimentos sociais, notadamente aqueles ligados às questões raciais que reivindicaram (e reivindicam) o reconhecimento das diferenças culturais e denunciaram (e denunciam) o racismo do Estado.

Ainda que as demandas e as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais não se restringem ao campo da educação, o certo é que elas chegam à escola e, invariavelmente, trazem implicações para o currículo. É sabido, também, que todas as escolas sofrem, direta ou indiretamente, interferências político-pedagógicas decorrentes das políticas públicas resultantes, principalmente, da pressão dos movimentos sociais de caráter identitário (indígenas, negros, quilombolas, LGBT, povos do campo, dentre outros). No entanto precisamos também reconhecer que a trajetória histórica da educação rural no Brasil é fortemente marcada pela subordinação do campo à lógica urbana, eurocêntrica, branca, burguesa.

¹ Entrevista realizada em janeiro de 2019.

² Todos os entrevistados permitiram que suas identidades fossem reveladas, por isso não houve a utilização de nomes fictícios ao longo do texto.

Em se tratando dessas questões no campo da educação escolar quilombola, seus marcos legais no país são muito recentes: foram colocadas como pauta nas agendas do governo a partir do ano de 2003, quando, pela força dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) sofreu modificações atribuídas pela Lei n. 10.639 (BRASIL, 2003), que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica.

Poucos meses depois, em 23 de março do mesmo ano, valendo-se dos movimentos políticos que, naquele momento histórico, dirigiam-se em apoio à luta do povo negro, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com o objetivo de atender à demanda da população negra no país. Também em 2003 é sancionado o Decreto n. 4.887, que atende à Constituição de 1988 e regulamenta o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação dos territórios quilombolas. A confluência de forças dessas ações políticas mostra que a luta por uma educação de qualidade para o povo negro é correlata à luta pela terra e outras políticas públicas para a população negra.

No ano de 2004, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), inserindo a “Inclusão” na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad), existente desde 2001. A Secadi, extinta recentemente, em 02 de janeiro de 2019, pelo governo Bolsonaro, foi criada, conforme informações disponíveis no site do MEC,³ com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino voltados à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

No entanto a educação escolar quilombola só adquire maior visibilidade no cenário político em 2009, momento esse em que se acirram as discussões em torno da necessidade de uma educação diferenciada para as pessoas dessas comunidades. Decorre desse movimento a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica, defendida pela Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010. Ainda naquele ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n. 04, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN), trazendo, em seu artigo 41, o seguinte texto:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 13)

Importa sublinhar que a criação de políticas curriculares direcionadas às comunidades quilombolas resulta do agenciamento de diferentes vetores de forças, dentre os quais destacam-se: o movimento realizado pela Conferência Nacional de Educação, que subsidiou o Plano Nacional de Educação (2014-2024), no qual a “introdução da educação para comunidades quilombolas” (CONAE, 2010) é considerada uma das medidas voltadas ao fortalecimento da inclusão e da educação para a diversidade; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e, sem dúvidas, os recorrentes movimentos reivindicatórios demandados pelos movimentos sociais negros. Nesse sentido, entre os anos de 2010 e 2011 ocorreu o processo de construção das Diretrizes Curriculares

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em: 8 fev. 2019.

Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), que contou com as contribuições de três audiências públicas: a primeira no Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira em Brasília. Essas audiências tiveram uma expressiva participação de diversos públicos: representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, estudantes, movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONGs), Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial, pesquisadores(as) e demais interessados(as) no tema (BRASIL, 2012).

No âmbito do estado da Bahia, estudos de Souza (2015) e de Oliveira (2013, 2017) afirmam que anteriormente à proposição nacional das diretrizes curriculares para educação escolar, aprovadas em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, alguns estados brasileiros já estavam discutindo “políticas públicas específicas para esta modalidade de educação, a exemplo da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, através da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, criada em 2008” (OLIVEIRA, 2017, p. 37).

De acordo com os dados revelados pelo Censo Escolar de 2017, existem 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental regidas pela organização de ensino multisseriada, localizadas predominantemente nas zonas rurais. Somando-se a esse dado o fato de que a Bahia é o estado brasileiro com maior população rural – e é também o estado que possui a maior concentração de comunidades quilombolas no Brasil, com cerca de 500 delas certificadas pela Fundação Cultural Palmares –, é possível deduzir que uma parte significativa das escolas dos quilombos trabalhem com classes multisseriadas.

Essas classes são interpretadas como um dos grandes obstáculos para que a educação escolarizada rural atinja os patamares de “qualidade”⁴ desejável pelos gestores públicos. No entanto, nos chamou a atenção o fato de que não tenham sido problematizadas e inseridas no campo do currículo em estudos correntemente realizados, em que predominam as análises preocupadas em examinar as implicações das classes multisseriadas para a organização e divisão do trabalho docente e sua precarização. Embora reconheçamos as valiosas contribuições desses estudos para o campo da educação, defendemos o argumento de que devam ser problematizadas no campo do currículo, como possibilidade de potencializar as contribuições deste na perspectiva da justiça social.

Partindo desse entendimento e em concordância com o que pressupõe Macedo (2006), quando afirma ser necessário que os estudos sobre o currículo superem as dicotomias entre currículo formal e currículo em ação para concebê-lo como um “espaço de produção cultural” (MACEDO, 2006, p. 100), o presente trabalho elege como campo de problematização o desenho curricular que resulta do agrupamento de saberes e fazeres configurados nas classes multisseriadas da Escola Municipal Senhor do Bonfim, localizada no quilombo Tomé Nunes, na Bahia.

Em face dessa configuração cultural, questionamos: pode um currículo aquilombar-se? E ainda: a multisseriação potencializa a compreensão do currículo como prática cultural produzida pelo jogo de negociações entre os conhecimentos escolares e os saberes locais da comunidade quilombola de Tomé Nunes?

Aqui, trata-se de interrogar um currículo concreto que se materializa em uma realidade escolar historicamente localizada, constituída por um território remanescente de comunidade quilombola que não pode ser confundido com qualquer outra forma de sistemas alternativos. Em poucas palavras, na concepção deste trabalho, aquilombar-se está associado à ideia de um currículo escolar que permita o pleno exercício da cultura quilombola como forma de manter viva a memória ancestral e potencializar formas de existência e resistência desse agrupamento em nossa sociedade.

Assim, entendemos que a expressão aquilombar-se encontre ressonâncias no pensamento de Nascimento (1977, p. 2) quando ela diz: “no momento em que o negro se unifica, se agrega, ele

4 Aqui nos referimos às recorrentes justificativas utilizadas pelos gestores educacionais quando apontam as dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar com estudantes de várias séries e de diferentes idades (RODRIGUES, 2017; SANTOS; MOURA, 2012, dentre outros).

está sempre formando um quilombo, está eternamente formando um quilombo, e o nome em africano é união”. Ou seja, aquilombar-se pode ser compreendido como um movimento histórico, político e cultural que resgata e valoriza os saberes ancestrais como possibilidade de entender o presente e construir o futuro. É um movimento de deslocamento da condição de quilombola em si para quilombola para si.

Mas como questiona a autora: “como explicar historicamente um processo sem atentar para sua dinâmica e diferenciação no tempo?” (NASCIMENTO⁵ *apud* RATTTS, 2007, p. 57). De fato, acreditamos que não se possa discutir educação escolar quilombola sem que se considere seus atuais contornos e especificidades que, na situação do estado da Bahia, vêm sendo marcados pela crescente investida das políticas públicas de nucleação das escolas, subsidiadas pelo argumento de que a extinção das classes multisseriadas elevará a qualidade da educação básica.

Em que pese a complexidade que envolve a nucleação das escolas do campo – o que inclui as escolas quilombolas –, não se pode deixar de dizer que se tratam de políticas com forte viés econômico e administrativo, posto que as prefeituras municipais, responsáveis pelas escolas do campo, alegam ser mais econômico investir no transporte escolar do que em recursos humanos para as escolas com baixo índice de matrículas (RODRIGUES, 2017).

No que concerne à pesquisa de campo em foco neste texto, destaca-se seu cunho qualitativo, tendo sido desenvolvida por um período de seis meses, por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: observação participante, entrevistas semiestruturadas com os professores da escola, conversas informais com pessoas da comunidade e rodas de conversas envolvendo as merendeiras que atuam na escola.

Quanto a este artigo, ele está estruturado em três tópicos. No primeiro, discutimos a organização das classes multisseriadas, problematizando as relações dessa modalidade de ensino no contexto das comunidades quilombolas, e apontamos os laços existentes entre educação escolar quilombola e pertencimento à terra. Em seguida, traçamos um breve mapeamento do quilombo Tomé Nunes (BA) para contextualizar a Escola Municipal Senhor do Bonfim, *locus* de investigação deste trabalho, e analisar o movimento curricular das classes multisseriadas, com priorização para as formas pelas quais os professores compreendem seus fazeres docentes. Para fechar o texto, tecemos algumas considerações finais que objetivam propor reflexões aos questionamentos que impulsionaram a escrita deste artigo.

CLASSES MULTISSERIADAS E TERRITORIALIDADES

No estado da Bahia, a situação da instrução pública nas primeiras décadas do século XX era preocupante devido à reduzida taxa de matrículas e ao baixo número de unidades escolares. De acordo com o Relatório elaborado por Anísio Teixeira, em 1923 o total de matrículas no Estado era de 23.428 estudantes, distribuídos entre 630 escolas elementares isoladas e um grupo escolar (TEIXEIRA, 1930⁶ *apud* SILVA, 2015, p. 45). O relatório descreve minuciosamente a situação da educação escolar baiana encontrada por Anísio Teixeira, em 1924, e serve como metodologia para demonstrar os avanços ocorridos nos quatro anos em que esteve à frente da Diretoria Geral de Instrução (1924-1928). Evidencia-se nesse documento a preocupação de Teixeira com o pequeno contingente de estudantes que frequentavam a escola primária. Essa situação trazia consequências drásticas para o ensino secundário e superior, que contavam com um reduzido quantitativo de estudantes e potencializavam um crescimento exponencial do analfabetismo. “Éramos um Estado

5 NASCIMENTO, Beatriz. Mulher negra no mercado de trabalho. *In*: RATTTS, Alex. *Eu sou atlântica*: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

6 TEIXEIRA, Anísio. Porque “Escola Nova”. Boletim da Associação Bahiana de Educação. Salvador, n. 1, p. 2-30, 1930.

com uma larga população analphabeta de viver primitivo e primitivo estado social e uma diminuta classe de letrados cujos índices de vida foram directamente copiados das mais amadurecidas classes educadas da Europa” (TEIXEIRA, 1928, s/p).

De acordo com a análise de Silva (2015), em que pese o esforço dos governantes do Estado da Bahia – muito especialmente de Anísio Teixeira (1930) para reverter, à época, o quadro da educação baiana, tomando iniciativas voltadas à expansão da rede de ensino – os registros dos relatórios feitos por Anísio Teixeira e analisados pela autora levam-na a crer que a instalação das escolas ocorreu majoritariamente em áreas urbanas. No entendimento da autora, “talvez seja esse um dos motivos das críticas ao Diretor da Instrução, pedindo para fazer excursões ao interior, na tentativa de compreender a situação e criar ou reunir escolas nas localidades mais longínquas” (SILVA, 2015, p. 90).

Em suas análises, Parente (2014, p. 62) afirma que “as escolas multisseriadas nasceram como opção política de atender a uma população historicamente excluída da escola”, o que faz sentido, em especial, na situação do estado da Bahia, onde as populações residentes nas periferias das cidades e nas áreas rurais foram abandonadas pelas políticas públicas, tratadas como “anomalias” do sistema educacional, “uma praga que deveria ser exterminada para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano [...]” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

A exclusão da educação do campo das pautas políticas do governo brasileiro foi tema central da Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, ocorrida em Goiânia entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, na qual importantes apontamentos foram apresentados:

Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil a população rural aparece apenas como um dado. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades ou, no máximo, referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido, uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada. Precisamos entender em que contexto esta compreensão vem sendo formulada e quais as possibilidades que temos condições de reverter esta lógica. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 30)

Essa conferência, realizada um ano após o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enerà, ocorrido em julho de 1997) é um marco para a educação do campo, ao reivindicar para si a possibilidade de “incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 257). Políticas do campo e para o campo ressignificam as concepções presentes nas políticas educacionais urbano-centradas e correlacionam o direito à educação à luta pelo direito à terra.

No estado da Bahia, a Resolução n. 68, de 30 de julho de 2013, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, evidencia em seu Artigo 1º, inciso IV, que a educação escolar quilombola

[...] deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas como quilombolas, rurais e urbanas, pelos órgãos públicos responsáveis, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas. (BAHIA, 2013)

A presença da escola na comunidade fortalece, para os estudantes, a garantia do “direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BAHIA, 2013).

Porém temos presenciado no Estado da Bahia o fechamento de várias escolas localizadas no campo, principalmente as multisseriadas. O motivo apresentado, na maioria das vezes, é a necessidade

atribuída à chamada “nucleação”, respaldada pelo o argumento de que “com a seriação é possível melhorar os indicadores educacionais de aprendizagem, ou seja, a construção do discurso da qualidade da educação, além da justificativa da disponibilidade do transporte escolar aos alunos” (CARMO, 2012, p. 9).

Reconhecemos que a grande maioria das escolas brasileiras (urbanas, do campo, quilombolas, indígenas) necessitem de investimentos públicos como possibilidade de qualificação dos processos formativos. No entanto defendemos o argumento de que a lógica que ancora os discursos e as práticas a favor da extinção das classes multisseriadas está orientada pela lógica do colonialismo cultural, silenciando os saberes ancestrais e os laços culturais estabelecidos pela vida cotidiana dos povos quilombolas.

Por óbvio, não se pode negar as dificuldades configuradas pelas classes multisseriadas quando pensadas a partir de uma perspectiva de currículo como discurso normativo que prescreve, hierarquiza e distribui os “conteúdos” em séries, atribuindo à escola e aos professores o dever de ensinar os conhecimentos verdadeiros. No entanto as classes multisseriadas podem ser pensadas como contradiscurso à lógica colonial ao inserir nas práticas curriculares movimentos históricos vividos pelas comunidades quilombolas na luta contra o racismo e outras formas de discriminação.

Amiguinho (2008), ao trazer o questionamento “Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?”, procurou identificar o seu significado social e a sua pertinência socioeducativa. Apoiando-se na ideia de que as pequenas escolas se constituem em uma alternativa ao modelo escolar existente, o autor argumenta que elas carregam um importante significado institucional, à medida que contribuem para qualificar os contextos em que elas se encontram.

Por efeito, segundo Amiguinho (2008), as pequenas escolas contribuem para a formação e socialização das crianças, com base nas mais diversas formas de aprender, o que confere, nesse sentido, outro olhar sobre o trabalho docente. Não se trata, na compreensão do autor, de entender o currículo multissérie como um problema meramente técnico. Estas questões podem estar relacionadas com modos de “luta de libertação”, utilizando-nos aqui de uma expressão de Amílcar Cabral (1972) ao se referir à luta de libertação do continente africano da colonização e do imperialismo da segunda metade do século XX, quando argumenta que:

A luta de libertação, que é mais complexa expressão do vigor cultural do povo, da sua identidade e da sua dignidade, enriquece a cultura e abre-lhe novas perspectivas de desenvolvimento. As manifestações culturais adquirem um novo conteúdo e novas formas de expressão, tornando-se assim um poderoso instrumento de informação e formação política, não apenas na luta pela independência como também na primordial batalha pelo progresso. (CABRAL, 1972, p. 247)

Nesse sentido, a escola quilombola, ao tomar para si a defesa de um currículo que integre e articule os saberes da ancestralidade e os saberes das ciências, por meio de práticas curriculares orientadas pelos fazeres quilombolas, acaba por contribuir com práticas de liberdade comprometidas com a justiça de seu povo.

AQUILOMBANDO O CURRÍCULO NAS CLASSES MULTISSERIADAS

A comunidade quilombola de Tomé Nunes faz parte do município de Malhada, situado na Mesorregião do Centro-Sul Baiano e na Microrregião de Guanambi. Localiza-se a 12km da cidade de Malhada (BA).

O início do ensino na comunidade foi protagonizado pela iniciativa de alguns pais que buscaram, ainda que de forma privada, promover educação para os seus filhos. O relato de Dona Izabel, uma das primeiras professoras leigas da comunidade, contribui para esse resgate histórico. Diz ela:

Comecei a trabalhar lá (referindo-se ao quilombo Tomé Nunes), através, assim... Tia Vitalina me chamou para dar aula para os filhos dela. Aí eu fui dar aulas para os filhos dela, só pra eles, e ela me pagava, mas foi pouco tempo. Aí eu trabalhava na casa dela, da tia Vitalina. Aí, depois, já foi na escola, né? Aí, depois, passando um tempo, o povo fez um grupo, de madeira, aí cobriu, enchimentou, deixou tudo arrumadinho, mas era um salãozinho feito de taipa, de parede de taipa. Aí já foi Celsina que trabalhou. Eu parei de trabalhar. (Dona Izabel de Hercila, em entrevista realizada por um dos autores deste artigo, em janeiro de 2019)

A narrativa de dona Izabel não apenas resgata o início do processo da educação escolar na comunidade, mas também evidencia o protagonismo dos pais na construção física do primeiro espaço escolar pensado para que seus filhos tivessem acesso à educação. Nesse sentido, a demarcação de um espaço próprio para a educação das crianças – a escola do quilombo, no quilombo – representa “um desejo coletivo de resistir a um modo de vida excludente, aliado à garantia de sua própria sobrevivência” (SANTANA, 2005, p. 15).

Embora a preocupação dos pais com a educação formal de seus filhos fosse presente na comunidade, era necessário que houvesse recursos financeiros para a contratação de professores(as) particulares. Isso leva-nos a pensar que, nesse período, poucas pessoas pudessem ser alfabetizadas na comunidade, visto que nem todas as famílias possuíam recursos financeiros para pagar professores leigos.

É importante destacar que o ensino ministrado na comunidade pelos chamados professores leigos estava restrito ao conhecimento e habilidades que cada um deles possuía. Cada profissional construía o currículo a partir da sua inserção na educação formal, adquirida fora da comunidade, e as suas experiências de vida, ou seja, o processo educacional desenvolvido pelos(as) leigos(as) não estava restrito apenas à alfabetização. Porém somente a partir da institucionalização da educação pública, que os professores leigos passaram a ensinar de 1ª a 4ª série de forma sistematizada.

Nesse contexto, a escola Municipal Senhor do Bonfim, criada a partir do empenho e da necessidade dos moradores do quilombo, inicia suas atividades escolares configurada como escola multisseriada que, como afirmam Cardoso e Jacomeli (2010, p. 268): “apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI”.

A escola em foco na pesquisa trabalha com duas classes multisseriadas: uma delas agrupa as crianças matriculadas na Educação Infantil e no 1º ano, e a outra classe reúne os estudantes do 2º ao 5º ano. A escola possui apenas dois professores, ambos homens – o que destoia das estatísticas nacionais, que apontam o magistério da educação básica brasileira como majoritariamente feminino –, que pertencem à própria comunidade. Cada um deles é responsável por uma das classes multisseriadas.

Em nossas observações, confirmadas pelos depoimentos dos professores da escola, percebe-se que a escola do quilombo possui um valor simbólico representativo de lutas de resistências às imposições colonialistas a que historicamente o povo quilombola foi submetido. Nesse sentido, a escola do quilombo Tomé Nunes não é apenas um espaço institucional onde se ensinam os “conteúdos” escolares, selecionados, distribuídos e serializados pelas políticas curriculares oficiais. Antes, a escola é um lugar onde os modos de vida quilombola, suas culturas, suas tradições e suas heranças ancestrais são acolhidos e respeitados em suas singularidades. “A escola é também um lugar de aprendizagem”, como disse-nos um dos professores, João, ao refletir sobre o espaço escolar como um lugar de produção cultural que não se restringe a ensinar ou compartilhar um repertório de conhecimentos pré-definidos pelos planejadores das políticas curriculares.

Esse professor militante “que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (GALLO, 2002, p. 171), reconhece e valoriza a escola como espaço de aprendizagem. Na escola em foco, eles deixam transparecer o desejo de qualificarem suas práticas como forma de contribuírem para o sucesso escolar das crianças e jovens da comunidade e buscam ser um “vetor da produção de superação, de condições de superação dessa miséria, ser um vetor de libertação, de possibilidades de libertação” (GALLO, 2002, p. 172), mas se ressentem com a ausência de iniciativas por parte da Secretaria Municipal de Educação voltadas à qualificação profissional para o trabalho multisseriado.

O acompanhamento pedagógico para trabalhar com turmas multisseriadas é bastante precário, como relata-nos o professor João:

As orientações, eu considero poucas, mas a gente tem uma diretora e coordenadora e ambas ficam centradas na Secretaria da Educação. Não temos a visita delas na escola, pra ver como está acontecendo o desenvolvimento. Mas, também ela reúne com os professores do campo em um dos períodos do dia, ou seja, não chega oito horas de planejamento por dia de trabalho pedagógico, isso também é mensal. Fazemos um projeto, quando a gente é chamado pra isso, com temas relacionados, mas, sempre à leitura e à escrita. Após a isso, cada escola ou professor irá planejar de acordo com a convicção que lhe convém ou de acordo com a sua turma [...] formação propriamente dita... eu nunca fiz curso para trabalhar com classes multisseriadas [...] (Entrevista realizada em fevereiro de 2019)

A narrativa do professor revela que se, por um lado, os órgãos públicos responsáveis pelo acompanhamento e fiscalização do ensino no município se omitem e negligenciam suas responsabilidades para com os processos de ensino-aprendizagens, por outro, os professores planejam e realizam suas atividades docentes “de acordo com a convicção que lhe convém ou de acordo com a sua turma”. Dessa forma, os processos de ensino na Escola Municipal Senhor do Bonfim mostram-se diferenciados, pois, ao contrário de centrarem suas preocupações no ensino, eles dão lugar às experiências culturais vivenciadas nos diferentes tempos e espaços sociais pelos estudantes e professores. A convivência entre as diferentes culturas que habitam os espaços das classes multisseriadas negocia sentidos, resiste às imposições, combina “posições ambivalentes de controle e resistência” (MACEDO, 2006, p. 105).

Outras questões advindas da ausência de orientação pedagógica e que implicam diretamente o fazer docente foram identificadas por um dos professores da escola, ao refletir sobre as dificuldades em fazer um planejamento pedagógico adequado ao trabalho multisseriado por ele desenvolvido, para quem

[...] a dificuldade de planejar é conseguir identificar os níveis de desenvolvimento e conhecimento de cada criança para aplicar atividade compatível com sua necessidade de escrita. Talvez, as dificuldades não sejam de planejar, mas, na hora de aplicar, porque todas precisam de explicações para responder ou resolver as tarefas.

Provavelmente, as dificuldades em articular o planejamento à prática de ensino sejam potencializadas nas classes multisseriadas à medida que elas colocam em xeque o (pré)estabelecimento de critérios utilizados para padronizar os processos de ensino: ritmos de aprendizagens, tempos escolares, comportamentos e atitudes compatíveis a cada etapa escolar. Em poucas palavras: as classes multisseriadas desafiam a racionalidade que preside as teorizações curriculares e seus pressupostos funcionalistas.

Os professores também sofrem com a falta de materiais didáticos adequados, o que exige, por vezes, mais tempo para planejar e desenvolver suas atividades. Como relata o professor responsável pela classe de educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental: “outra dificuldade também que eu sinto é que a educação infantil não trabalha com livros didáticos, então, fica um pouco difícil para a gente fazer com que as crianças se aproximem mais da escrita ou da leitura”.

Na escola estudada, a inoperância da Secretaria Municipal de Educação em relação ao fornecimento de materiais didáticos fez com que os professores buscassem formas alternativas de trabalho curricular. Ao relatar sobre a rotina da sala de aula, um dos professores da escola estudada afirma:

No dia a dia eu uso uma rotina inicial adotando leitura dos cartazes rodeados na parede da sala, também costumo cantar alguns cânticos de músicas que têm rimas, músicas curtas, por exemplo o cravo e a rosa, Terezinha de Jesus.[...], trabalho também com formação de duplas, trios, com níveis de escritas diferente, ou bem próximas. [...] conversas individuais sobre fonemas e grafemas com aqueles alunos com certa idade e série já era pra estarem mais desenvolvidos. Sempre tentando prender a atenção das crianças no que estou falando, no que estou propondo durante este dia. Muitas vezes, também faço trabalho de agrupamento entre as crianças, faço levantamentos dos conhecimentos prévios ... o que eles já sabem sobre os conhecimentos e o que eles já sabem a respeito disso e aplico atividades relacionando desenhos com os respectivos nomes, isso mais para turma de jardim 1 e jardim 2, embora, no primeiro ano eles tenham essas dificuldades também, porque alguns do primeiro ano ainda não estão adequando ao conhecimentos dos sons, das letras, e da escrita [...].

Percebe-se que nessa escola existe uma preocupação do professor em trazer para a sala de aula os saberes culturais da comunidade e de seu entorno que negociam sentidos que ultrapassam as disputas pelo estabelecimento de significados que possam apontar qual cultura é mais válida ou mais verdadeira. Antes, a cultura é vista como local de enunciação.

E tratando-se das escolas nas comunidades quilombolas que se configuram como um espaço de ensino e aprendizagem que extrapolam as prescrições presentes nas políticas curriculares e suas determinações sobre os modos pelos quais o currículo deve ser operacionalizado nos processos de escolarização, compreender os movimentos que fazem dos currículos quilombados instrumentos de resistência pode ser um bom exercício para colocarmos sob suspeita as formas pelas quais vimos compreendendo os currículos escolares e suas implicações sobre a escola quilombola e seus sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui as perguntas que motivaram este estudo e, embora não tenhamos respostas conclusivas às questões que formulamos, algumas considerações podem vir a contribuir com as nossas discussões sobre as possibilidades de o currículo fomentar a construção coletiva da justiça social do povo quilombola.

Um dos apontamentos que queremos registrar diz respeito às singularidades que envolvem a escola quilombola e seus processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é preciso dizer que as comunidades quilombolas são símbolos de resistência ao processo de escravidão. Essas populações, apesar de historicamente perseguidas e invisibilizadas pelo Estado brasileiro, desenvolveram formas de se manterem ao longo dos tempos, ressignificando e preservando seus modos de vida, saberes, costumes.

Neste sentido, embora exista um conjunto de políticas curriculares nacionais e estaduais, voltadas especificamente à regulamentação e à normatização da educação escolar quilombola, que comungam entre si a ideia da valorização e fortalecimento da “cultura negra”, elas não abrem espaços para que os modos de pensar e de fazer quilombola possam dar organicidade à estrutura curricular e suas práticas no cotidiano da escola. As escolas quilombolas se ressentem quando são orientadas pelas Secretarias de Educação a seguirem as diretrizes que prescrevem um currículo pautado em paradigmas eurocêntricos em que são excluídas as possibilidades de que a ancestralidade aquilombada em seus aspectos políticos, geográficos, históricos e culturais possam dar materialidade às práticas curriculares (SOUZA, 2008).

Outro fator interessante dá-se pela configuração das chamadas classes multisseriadas, por serem reduzidas a uma forma de organização do trabalho escolar onde a unidocência é sua principal característica. Como a escola em foco tem suas turmas multisseriadas, as políticas curriculares, em sua grande maioria, orientadas pela lógica serial, acabam por excluí-la dos debates contemporâneos sobre o currículo, o que parece ser extensível a outras escolas assim caracterizadas. No entanto, se deixarmos de lado o pensamento simplista de que nas salas multisseriadas existem somente a simultaneidade de currículos seriados colocados em ação, sem atentarmos para o espaço e o tempo em que eles ocorrem, corremos o risco de jogar o bebê fora junto com a água de banho, ou seja, deixamos de refletir, a partir de dados extraídos do contexto da prática, sobre outras possibilidades de organização dos conhecimentos escolares.

Aqui, importa lembrar que, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394) assevere que a educação básica poderá organizar-se em grupos não seriados (Art. 23.), as políticas curriculares direcionam suas diretrizes para currículos separados e hierarquizados em séries (BRASIL, 1996).

Ao observarmos o cotidiano das classes multisseriadas da Escola Municipal Senhor do Bonfim, do quilombo Tomé Nunes (Bahia), percebemos movimentos que criam fluxos, por vezes, díspares, por outras, semelhantes, mas que nos permitem pensar o currículo e a educação na perspectiva da resistência aos processos de escolarização colonial. Tal pensamento converge com o que nos propôs Silva (2002, p. 47): “como uma arte do encontro e da composição, na qual o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo”. Denominamos essa arte do encontro de “aquilombamento curricular”.

Partindo desta possibilidade de compreensão e voltando às questões problematizadoras deste texto, defendemos o argumento que um currículo possa e deva, sim, aquilombar-se, pois o aquilombamento enquanto construção histórica e política permite a reconexão com laços ancestrais e o reconhecimento das identidades negadas pelos processos colonizadores que historicamente habitam as políticas curriculares brasileiras. Assim um currículo, ao aquilombar-se, legitima a cultura e mantém a memória de sua comunidade. É a um só tempo dispositivo de resistência e existência quilombola.

Enquanto fechávamos o texto, tivemos acesso ao Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019), divulgado em 24 de junho de 2019, pelo portal “todos pela educação” e pela mídia em geral. Os dados revelados sobre a educação básica brasileira indicam que 5,5 milhões de matrículas foram efetivadas em escolas localizadas nas zonas rurais do nosso país. Desse universo, 258,6 mil matrículas foram realizadas em escolas de áreas quilombolas em 2018. O documento aponta que das 2.472 escolas quilombolas existentes no país, apenas 30,3% (749 escolas) possuem materiais específicos para trabalhar com as relações étnico-raciais em seus currículos.

Não conseguimos acesso aos dados atualizados sobre o quantitativo de escolas quilombolas no estado da Bahia. No entanto, fazendo uma média estatística entre os índices revelados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 e os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2015, pode-se dizer que o território baiano abriga cerca de 20% do total das escolas (489) e representa um índice superior a 25% das matrículas brasileiras, um total de 67.212 matrículas em escolas quilombolas.

Esses dados dão visibilidade ao expressivo universo escolar quilombola que não pode ficar nem às margens das políticas públicas para a educação, nem sitiado pelas amarras das políticas curriculares de caráter colonialista. Nesse sentido, é preciso pensar os processos de escolarização quilombola considerando seus modos de fazer currículo, seus tempos escolares, seus tempos sociais, seus agenciamentos coletivos de enunciação. Em uma palavra, como aquilombamento.

REFERÊNCIAS

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? *Educação*, Santa Maria, RS, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/16/28>. Acesso em: 24 maio 2020.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 68, de 30 de julho de 2013*. Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Bahia: Secretaria da Educação, 2013. Disponível em: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-N%C2%BA-68.2013-EDUC-QUILOMBOLA.pdf>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 de novembro de 2003.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*, 2017. Brasília: MEC/Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência. In: *Textos Políticos de Amílcar Cabral*. Lisboa: Distribuidora Livraria Ler, 1972.

CALDART, Roseli. Educação do Campo. In: CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTAJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264

CARDOSO, Maria A.; JACOMELI, Maria R. M. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. *Educere et Educere*, Cascavel, PR, v. 5, n. 9, p. 267-290, jan./jun. 2010.

CARMO, Eraldo S. do. *Um estudo da política de nucleação das escolas ribeirinhas nos municípios de Breves e Curralinho no Arquipélago em Marajó/Pará*, 2012. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/evt2012/trab17.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In: FERREIRA, Fabiano de J.; BRANDÃO, Elias C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*, n. 9, p. 14, 2011. Disponível em: www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/1413_546_publipg.pdf. Acesso em: maio 2019.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

- KOLLING, Edgar J.; NERY, Israel J.; MOLINA, Mônica C. (org.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: UnB, 1999.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.
- NASCIMENTO, Maria Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Afrodíaspóra*, n. 6-7, p. 41-49, 1985.
- NASCIMENTO, Maria B. Historiografia do Quilombo. 1977. In: NASCIMENTO, Maria B. *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. São Paulo: Diáspora Africana; Editora Filhos da África, 2018.
- OLIVEIRA, Iris V. Ser quilombola: práticas curriculares em educação do campo. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 49, p. 139-154, maio/ago. 2017.
- OLIVEIRA, Suely N. Diretrizes curriculares para a educação quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- OLIVEIRA, Suely N. Motivações iniciais para elaboração de diretrizes da educação escolar quilombola na Bahia. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 49, p. 35-51, maio/ago. 2017.
- PARENTE, Cláudia da M. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.
- RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo, Imprensa Oficial de São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.
- RODRIGUES, Maria D. S. *Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola*. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais) – Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_4889798128bac07694b7ac0561afe56a. Acesso em: fev. 2019.
- SANTANA, Carlos E. *Processos educativos na formação de uma identidade em comunidades remanescentes de quilombos: um estudo sobre as comunidades de Barra / Bananal e Riacho das Pedras, no município de Rio de Contas - BA*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.
- SANTOS, Fábio J.; MOURA, Terciana V. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Debates em Educação*, Maceió, v. 4, n. 7, p. 65-86, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>. Acesso em: 24 maio 2020.
- SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-47.
- SILVA, Edilaine dos S. *"Pela luz e civilidade": história da educação primária na Bahia através da construção de Escolas Reunidas entre 1920 e 1930*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.
- SILVA, Tomaz T. da. Arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.
- SOUZA, Barbara O. *Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2130/1/2008_BarbaraOliveiraSouza.pdf?origin=publication_detail. Acesso em: 15 out. 2018.
- SOUZA, Elizeu C.; SOUSA, Rosiane C. de. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015.
- SOUZA, Shirley P. Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- TEIXEIRA, Anísio. Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>. Acesso em: julho de 2016.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

NOTA SOBRE AUTORIA

Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito contribuiu com a concepção e proposição do estudo, com a análise dos dados empíricos e com a escrita e revisão do texto; Amilton Pereira dos Santos colaborou com a proposição e concepção do estudo, com o levantamento de dados empíricos, com a pré-análise dos dados empíricos e com a escrita inicial e revisão do texto; Michelle Oliveira de Matos participou na proposição e concepção do estudo, na pré-análise dos dados empíricos e na escrita inicial e revisão do texto.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela; SANTOS, Amilton; MATOS, Michelle. Pode um currículo aquilombar-se? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 429-443, abr./jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146924>

Recebido em: 22 OUTUBRO 2019 | Aprovado para publicação em: 30 ABRIL 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.