DOI 10.26512/lc.v26.2020.33972

Artigo

Dossiê: Tempo de pausa ou de crise?

Entre a crise pandêmica e a invisibilidade política: educação das crianças quilombolas

Entre la crisis de la pandemia y la invisibilidad política: la educación de los niños quilombolas

Quilombola childhood between the pandemic crisis and the political invisibility: resistance and education in course

Luciete Bastos
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Recebido em: 08/09/2020
Aceito em: 03/11/2020

Resumo

Grande parte das famílias brasileiras não tem acesso aos recursos tecnológicos. Entre elas, as famílias quilombolas que possuem parcas condições financeiras e vivem distantes, o que implica o não acesso à internet. Este texto discute as ambiguidades decorrentes de um ensino fragmentado, improvisado e excludente, resultante da crise pandêmica. Trata-se de um estudo etnográfico de análise documental sobre as crianças quilombolas, que considera a crise política neoliberal, a qual aumenta a vulnerabilidade das infâncias que são vilipendiadas pelos governantes, principalmente quando se trata de educação.
Palavras-chave: Infâncias quilombolas. Pandemia. Educação. Resistência.

Resumen

La mayoría de las familias brasileñas no tienen acceso a recursos tecnológicos. Entre ellas, familias quilombolas que tienen condiciones económicas limitadas y viven lejos, lo que implica no tener acceso a internet. Este texto analiza las ambigüedades derivadas de una enseñanza fragmentada, improvisada y exclusiva, producto de la crisis pandémica. Se trata de un estudio etnográfico de análisis documental de los niños quilombolas, que considera la crisis política neoliberal, que aumenta la vulnerabilidad de

los niños que son vilipendiados por los funcionarios del gobierno, especialmente en lo que se refiere a la educación.
Palabra clave: Infancias quilombolas. Pandemia. Educación. Resistencia.

Abstract

Most Brazilian families do not have access to technological resources. Among them, quilombola families who have limited financial conditions and live far away, which implies not having access to the internet. This text discusses the ambiguities resulting from a fragmented, improvised and exclusive teaching, resulting from the pandemic crisis. It is an ethnographic study of documentary analysis of quilombola children, which considers the condition of neoliberal politics, which increases the vulnerability of children who are vilified by government officials, especially when it comes to education.
Keywords: Quilombola childhood. Pandemic. Education. Resistance.

Introdução

No Brasil, após o golpe de estado em 2016, houve um retrocesso em várias pastas, mas a educação foi a que sentiu maior impacto. Ela vinha conquistando políticas públicas necessárias para a recuperação da qualidade do ensino, assim como a inclusão de crianças em condições vulneráveis, não apenas concernente ao ingresso, mas também para garantir a permanência com fornecimento regular de merenda e material didático pedagógico, assegurados por legislações pertinentes. Os desafios são enormes, não obstante o dito retrocesso e a precarização da educação no país, a situação se agravou com a postura antidemocrática do atual presidente do Brasil que, frente a esta crise pandêmica, impõe uma governança autoritária, extremista e instável ao povo brasileiro, que vive momentos de incertezas e temores. Discutimos, neste texto, as ambiguidades decorrentes de um ensino fragmentado em aulas remotas, improvisado e excludente, consequência do isolamento social provocado pela pandemia e agravado por um governo descompromissado com as questões humanitárias e não só.

Nós, professores da rede pública, sentimo-nos inseguros e, simultaneamente, preocupados com os rumos da educação de nossas crianças. As desigualdades que acompanham a educação brasileira desde o seu nascimento até nossos dias agravaram-se com o isolamento social. Acompanhamos um definhamento na qualidade da educação no ensino público, o que revela a existência de contradições e iniquidades quando comparamos estudantes pobres/ricos, negros/brancos, urbano/rural, periferia/centro, capital/interior, alunos de escolas públicas/privadas e estudantes de comunidades indígenas e quilombolas.

Este texto está estruturado em quatro seções. Na primeira, fazemos uma panorâmica da situação do Brasil numa conjuntura geral da pandemia que levou ao isolamento social, propondo pensar sobre o contexto do qual emergiu o ensino remoto e em que circunstância se materializou. Na segunda seção, apresentamos a comunidade

quilombola, objeto de nosso estudo de doutoramento, buscando problematizar o cotidiano do território no qual as crianças são protagonistas. Na terceira, abordamos as diferenças entre a educação comunitária e a institucionalizada e, na quarta seção buscamos compreender as implicações do ensino remoto na educação das crianças quilombolas da comunidade de Sambaíba, município de Caetité, estado da Bahia, Brasil. Para tanto, consideramos nossa pesquisa etnográfica realizada em 2018, o material disponibilizado pelo Conselho Municipal de Educação, conversas com a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Caetité. Vale ressaltar que parte da pesquisa proposta é simultânea aos acontecimentos, assim sendo, muitas das hipóteses levantadas quando da proposição da pesquisa não se concretizaram, outras se confirmaram em sua integralidade ou em parte delas.

Ao introduzir essa discussão, sugerimos pensar na superação da crise e seus impactos, na atual fragmentação do ensino-aprendizagem, na melhoria da qualidade da educação como um direito de todos e na condição do ser pesquisador que é surpreendido em campo por obstáculos/desafios os quais precisa superar.

Cenário pandêmico e impactos do isolamento social na educação

O ano de 2020 nasceu marcado pela incerteza quanto ao futuro. O governo Bolsonaro ameaçava a população com programas excludentes, opressores e discriminatórios. Não bastasse esse estado de suspeição, o início do ano anunciava tempos cinzentos para a saúde do povo brasileiro. A ameaça do coronavírus parecia distante do Brasil, mas a advertência da Organização Mundial de Saúde (OMS) colocou em estado de alerta os infectologistas e órgãos de saúde. Com o epicentro na província de Wuhan, na China, a doença tomou o mundo. A cada dia, o número de infectados aumentava e medidas de contenção da disseminação do vírus passaram a ser adotadas em vários países, havia indícios que levavam a crer na expansão incontrolável de um vírus desconhecido da ciência internacional. A enfermidade atravessou as fronteiras da Europa, Ásia e Estados Unidos para a América Latina. O medo tomou conta do país, pois já não era uma ameaça distante, a doença chegara em terras tupis em fevereiro deste ano e permanece sem previsão de erradicação, frustrando as expectativas de retomada das atividades presenciais para junho.

A pandemia surpreendeu a economia mundial e no Brasil não foi diferente, atrasando o crescimento num momento de recuperação de uma séria crise. O Congresso Nacional aprovou medida emergencial para minimizar o resultado, que atingiu a população carente de forma desumana. Mas a liberação de seiscentos reais para as famílias enfrentou problemas burocráticos e desorganização na concessão dos benefícios: pagamentos indevidos, pessoas em situação de miséria que não receberam auxílio, algumas receberam apenas a primeira parcela, entre outros equívocos.

Iniciou-se uma sequência de mortes que aumentava a curva dia a dia, profissionais da saúde e outros da linha de frente de combate tiveram suas vidas ceifadas. As periferias dos grandes centros urbanos foram as mais afetadas, mas o interior e a zona rural não foram poupados, o vírus chegou às comunidades indígenas e quilombolas. Na contramão da ascendência do número de casos da doença e de óbitos, os pronunciamentos do presidente demonstravam desrespeito às famílias dos mortos, descaso com a doença e irresponsabilidade com os protocolos da OMS. A transformação da doença fatal numa "gripezinha" deixou claro seu posicionamento frente à tragédia que se anunciava. Daí por diante, vem adotando uma postura em defesa dos interesses de grandes empresários, sem nenhum compromisso com a saúde pública. Quando o Brasil atingiu a marca de cinco mil mortes registradas, ao ser questionado sobre o assunto, Bolsonaro respondeu "E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre" (Garcia et al., 2020). A esses pronunciamentos desastrosos agregou-se a subnotificação de mortes e o descaso com as famílias dos mortos contabilizados em estatística.

As políticas públicas direcionadas às comunidades tradicionais e indígenas começaram a ser desmanteladas no atual governo, no início de seu mandato, com a mudança de competência entre ministérios. O reconhecimento das comunidades quilombolas parece estar subordinado à bancada ruralista, comprovadamente opositora à democratização da terra no país. Vítimas de exclusão e violência promovida pelo racismo estrutural, os quilombolas têm seus direitos reduzidos e ameaçados pelo presidente eleito que, em palestra para comunidade judaica durante pré-campanha, os classificava como "preguiçosos e obesos" (Congresso em Foco, 2017), com regulamentação fundiária comprometida com os interesses dos latifundiários. A vulnerabilidade desses brasileiros foi acentuada na pandemia, com a publicação que anunciava a remoção/reassentamento de quilombolas do estado do Maranhão. É importante lembrar que o território é parte integrante da identidade dessas pessoas, é todo um legado histórico que desaparece, como se a essência dos próprios sujeitos fosse amputada. Não é o mesmo que para nós, mudar de cidade ou de apartamento.

Conforme alerta a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ, 2020) para um dado preocupante em tempos de pandemia, nas seis mil comunidades quilombolas brasileiras há um contingente populacional de 16 milhões de pessoas aproximadamente, no bojo desse montante 30% são idosos. No território baiano são 811 comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, as quais têm vivido por séculos sem assistência à saúde, valendo-se de seus saberes para continuarem vivos. A disparidade entre número de quilombolas e disponibilidade de leitos de Unidade de terapia intensiva (UTI) do Sistema Único de saúde (SUS) é enorme, indicando uma situação muito preocupante. Combalidos há séculos pelo racismo estrutural e pelos conflitos fundiários, mais uma vez esta população será ameaçada em razão de sua vulnerabilidade.

O descaso evidente das autoridades públicas para a contenção da pandemia nos territórios quilombolas ocasionou a proliferação da doença que saltou, em 03 de setembro de 2020 para 4.504 casos confirmados, 155 óbitos, 03 mortes suspeitas, mas sem confirmação e ainda 1.212 em monitoramento revelando uma situação muito preocupante. Tais dados não são disponibilizados pelo ministério da saúde, o monitoramento está sendo realizado de forma autônoma pela Coordenação Nacional de Articulação da Conaq (2020) que, em parceria com o Instituto Socioambiental (ISA), disponibiliza os dados, conseguidos com os líderes das comunidades, em seu site e na plataforma digital do Instituto. Segundo a coordenação, quando se trata de comunidades quilombolas, a disseminação da doença e as mortes causadas por ela são subnotificadas pelas autoridades sanitárias municipais, constituindo mais uma forma de invisibilizar essa população. Nos quilombos, a morte de um negro idoso é mais que a morte do corpo, ela representa uma memória que é apagada dos registros da história, um prejuízo para toda comunidade.

Com um cenário tão alarmante, a OMS e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2020) passaram a prestar apoio técnico ao Brasil com vistas a controlar a Covid-19. Conforme dados (Coutinho, 2020), o Brasil ultrapassou a marca de 3,8 milhões de casos confirmados, desconsiderando as subnotificações. Não foi difícil perceber que na proporção do avanço da doença para diferentes regiões do país, interiorizando-se, o isolamento social tornou-se necessário e premente, inviabilizando o retorno às aulas presenciais, o que exigiu dos governantes estaduais e municipais medidas emergenciais para garantir o ano letivo dos estudantes.

Segundo previsão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) a suspensão das aulas e posterior ensino remoto acentuaram a frincha entre pobres e ricos e pode se estender por anos, caso os governos não invistam muito em políticas públicas. Embora demande muito investimento, numa economia já fragilizada, ele é imprescindível para o encurtamento da distância entre a aprendizagem dos estudantes com recursos daqueles privados de assistência. Em consonância com este posicionamento e sem discussão mais ampla com a sociedade, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) reconheceram os impactos causados pela pandemia e resolveram como seria a flexibilização e reorganização do calendário escolar. Por meio da Medida Provisória nº 934/2020 (Brasil, 2020a), estabeleceram normas excepcionais para o ano letivo frente à situação emergencial da saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020b). Entre as medidas adotadas autorizaram a contabilização de aulas remotas e a adoção de carga horária mínima de 800 horas aula/ano. No ajuste feito, foi desconsiderada qualquer preocupação com a qualidade da educação pública, que não esconde seu caráter de improvisação e exclusão. E em 18 de agosto de 2020, por meio da Lei nº 14.040 (Brasil, 2020c) estabelecem normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

Ampliando esse estudo, Cruz e Monteiro (2019, p. 11) constatam que, apesar dos esforços dos envolvidos em educação, "[...] uma grande parte dos alunos não teve acesso a nenhuma alternativa. Estamos, portanto, frente à ampliação das distâncias promovidas pela desigualdade, aprofundada pela pandemia"; uma realidade se escancarou com a crise: muitos estudantes e um número considerável de professores não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade. Dias e Pinto (2020, p. 546) acrescentam que muitos docentes precisaram aprender sobre "as plataformas digitais, inserir atividades *on-line*, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas *on-line*". Essas pesquisas são unânimes em reconhecer que o tempo para garantir a aprendizagem e a utilização adequada das ferramentas digitais foi insuficiente, agrega-se a esse obstáculo o fato de que estudantes e professores empobrecidos, moradores da zona rural ou das periferias de grandes centros, não possuem meios e recursos tecnológicos. Ademais, como alerta Cifuentes-Faura (2020) algumas escolas colocam muitas expectativas no resultado do que podem fazer os familiares com relação à realização das atividades remotas, desconsiderando diferenças fundamentais como: tempo disponível para acompanhar os filhos, domínio das plataformas, habilidade cognitiva dos pais, conteúdos diferentes daqueles que aprenderam, enfim, são questões que devem ser consideradas quanto ao papel dos pais no processo e que podem afetar os resultados, gerando um aumento da desigualdade na educação dos estudantes.

Outro complicador é considerar o ensino remoto o mesmo que educação a distância/EaD. Conforme explica Daros (2020, s.p.), o ensino remoto é um recurso emergencial e simplificado, que surgiu com "a finalidade de minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos do sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas [sic] neste momento de crise". A EaD é mais sofisticada, "[...] por se tratar de uma modalidade, possui um modo de funcionamento próprio", ademais, sua didática "[...] é estruturada de forma flexível e abrange os conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando todo o processo avaliativo discente", as tecnologias utilizadas possibilitam a interação entre instituição e aluno de forma mais densa e o ambiente de rede, o sistema "[...] precisa ser mais robusto, de forma que muitas pessoas consigam acessar simultaneamente" (Daros, 2020, s.p.). Destarte podemos perceber que a EaD pode contribuir muito para a formação do estudante, o mesmo não se garante com o ensino remoto, pelo contrário, quando mal utilizado pode, inclusive, ser prejudicial à aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, a inclusão digital dos estudantes passa, necessariamente, pela formação dos professores. Para tanto, segundo adverte Márcio Silva (2003), eles precisam saber sobre alguns requisitos básicos: não se trata de uma transposição da mídia tradicional para a *on-line*; o hipertexto é um recurso típico da tecnologia digital; a comunicação deixa de ser unilateral e passa a ser interativa e a interface melhora a comunicação

entre os professores e estudantes e essa mudança de paradigma exige treinamento. O rompimento com uma pedagogia tradicional e a utilização de materiais didáticos pedagógicos físicos em prol de recursos virtuais promovem o alargamento dos espaços de aprendizagem que perdem seus limites, adotando novas formas de conexão para troca de informações, experiências e pesquisas, mas é necessário tempo para a apropriação dos novos recursos. Para não correrm os risco de fazer o caminho inverso ao que propõe o sentido mesmo da educação, precisamos discutir, de forma crítica, os recursos e possibilidades que a tecnologia digital de informação/comunicação oferece, compreendendo-a como mais uma estratégia que possibilita construir uma educação que faça sentido para todos. A sociedade contemporânea, mais do que nunca, vive num espaço virtual em que estruturas de poder ditam seus discursos, manipulando os interesses ideológicos de uma elite dominante que deseja perpetuar-se no comando. Mas a adoção desses recursos no atual contexto é vista, por parte dos profissionais da educação, com reservas, porque, segundo Borgato et al., (2020, p. 21) "[...] ainda não entenderam como se inserir de maneira apropriada e competente. Eles não têm treinamento adequado para trabalhar na educação online e solicitam treinamento contínuo exigido pela demanda". Também "buscam ajuda mútua de seus colegas para superar as novas barreiras da educação online". Ainda na perspectiva das pesquisadoras, os professores "[...] procuram ouvir seus alunos na ânsia de compreendê-los e buscar soluções mais criativas e inovadoras, mas não se sentem suficientemente preparados para a missão". A apropriação desses espaços/recursos é essencial para conquistarmos a transformação educacional almejada, mas é preciso tempo para adaptação.

O primeiro ano de governança bolsonarista não deixou dúvidas de que o falso amor anunciado na campanha pela educação brasileira assinou o divórcio com a faixa presidencial. A educação em todos os níveis foi achincalhada, passando a se tornar a inimiga número um do presidente e sua equipe. Não foram poucos os ataques, colocando em cheque a competência dos professores, a qualidade dos recursos didático-pedagógicos, a democracia da escola, a segurança dos profissionais públicos, destinando, ainda, ameaças explicitas à ciência, à tecnologia, à sociologia e à filosofia e a redução dos recursos orçamentários. Não havia dúvidas quanto à intenção de consolidar uma educação conservadora e obscurantista, frustrando qualquer expectativa de liberdade de pensamento, crítica e autonomia. Por outra perspectiva, coloca-se em curso uma:

> [...] ofensiva ultra-neoliberal *[sic]*, pautada pela lógica do mercado e expressa na Intensificação da onda de privatização da educação pública (e apropriação do fundo público pelo empresariado), levando a mercantilização da educação às últimas consequências e o desmonte da educação pública. (Torres, 2019, s.p.)

A educação é um nicho promissor e atrativo do mercado para investimento da classe empresarial que tem trânsito livre em várias pastas deste governo. O MEC, perdido em disputas internas entre as alas empresarial, olavista, militar e tecnicista, desconsiderou as

pesquisas científicas com indicadores e diagnóstico confiáveis, apostou num discurso desprovido de cientificidade, distanciado dos sindicatos da categoria e associação de pais, descontextualizado do chão da escola pública e de suas necessidades. Sem propostas definidas, pautadas em estudos consistentes, inicia ações desarrazoadas e antidemocráticas que não vingam.

Estamos diante de uma realidade inimaginada, investigar fontes primárias tornou-se inviável e perigoso, principalmente quando o campo é composto por crianças. Nem os órgãos oficiais atrevem-se a realizar o não recomendado contato social. Pensar a educação no atual contexto e como será no pós-pandemia é se preparar para um campo imprevisível. Podemos, entretanto, conjecturar sobre a não funcionalidade de antigos projetos nos moldes como foram concebidos e torcer para que em 2021 o cenário seja outro.

Comunidade Quilombola Sambaíba

A Bahia concentra o maior número de quilombos, distribuídos por todo o Estado. No Município de Caetité, são 25 comunidades identificadas que se reconhecem como remanescentes quilombolas. Entre as reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) está Sambaíba, que possui infraestrutura organizada e uma escola da educação básica no seu território. No momento em que o Estado reconhece o quilombo como remanescente, fixa-lhe uma identidade política, administrativa, legal e uma identidade social, que remete à identificação étnica, como veículo de obtenção de direitos diferenciados, portanto, estratégico para a conquista de políticas públicas.

Na ocasião de nossa pesquisa de doutorado, realizamos uma busca criteriosa por documentos que pudessem contar a história do lugar, sem êxito. O que escrevemos sobre Sambaíba é aquilo que seus moradores dizem dela, conseguido por meio das entrevistas e do cruzamento das informações colhidas nas narrativas dos remanescentes. Sambaíba está distante 72 quilômetros da sede do município de Caetité-Bahia, fazendo divisa com os Municípios de Igaporã, com Riacho de Santana e Tanque Novo. Situa-se na região da Bacia do Rio São Francisco. O acesso a ela se dá por 40 km de asfalto esburacado, seguida por mais 32 km de terra batida. Segundo relatou um ancião do lugar, o lugar tem mais de 200 anos. Ouviu de seu pai, que ouviu do pai dele, que entre os escravos fugidos da fazenda Mucambo, município de Igaporã, havia uma mulher de nome Maria Grossa que, após desentendimento no grupo, dele se separou com sua família, tomando posse dessas terras perto do rio, farto de peixes. Hoje seu leito está seco. Chegaram mais negros fugidos e a comunidade foi povoando; fizeram suas moradas de taipa e subsistiram com os recursos da natureza. Sambaíba, hoje, possui quatrocentos moradores, distribuídos em noventa e cinco casas. No lugar, há poucos idosos, podemos considerar Sambaíba uma comunidade de jovens, do total, oitenta são

crianças. Desde o princípio, os casamentos são consanguíneos, prática que perdura até nossos dias; esses laços constituem uma forma de resistência, pois reforçam a solidariedade no grupo, o que resulta em maior unidade e coesão interna.

O nome da comunidade originou-se da árvore sambaíba; quando abundante na região, era utilizada para fazer gamela, utensilio importante nas tarefas dos engenhos, nas casas de farinha e para amassar bolos. As folhas ásperas eram indicadas para lavar panelas de barro. Segundo informação, a planta tem propriedades medicinais e trata uma infinidade de males. O mesmo participante informou que resta apenas uma sambaíba no meio da mata e sua localização é um segredo de família.

A maioria dos habitantes não sabe ler:

> […] sei di praticá só o meu nomi, de cor dona, e não di iscrita, só sei issu memu desenhá meu nomi. Si a sinhora virá a foia di cabeça pra baxu já num sei si é ou num é meu nomi. (Bastos, 2018, p. 186)

Mas o povo vive enredado num dilema com leis, normas, processos e burocracia. O tenso diálogo para a legalização do território exige uma linguagem que não dominam, por essa razão, precisam ser tutelados, dependendo de terceiros para a obtenção dos documentos relacionados à comunidade e pessoais, uma trilha desigual que percorrem em busca da cidadania. Mas isto está mudando, as crianças quilombolas:

> […] são filhas de um momento histórico importante e muito significativo para todos os quilombolas: o reconhecimento das comunidades remanescentes e as incertezas sobre os direitos advindos dessa certificação. É uma aprendizagem coletiva e simultânea, uma permuta de conhecimentos que, muitas vezes é ensinado pelas crianças aos adultos, porque "sabem lê e lê os documento pra nóis" dizem". (Bastos, 2018, p. 417)

O lugarejo é humilde, ainda há muita casa de adobe e sem banheiro, há algum tipo de serviço básico como: fossas, iluminação dentro das casas, cisternas que colhem água da chuva. Não há posto de saúde, nem remédio e material para curativos, tampouco soro antídoto onde animais peçonhentos são comuns. Para os males mais simples as plantas são usadas, pois é de conhecimento coletivo sua aplicação. Mesmo que esses progressos tenham chegado à comunidade, ainda falta muito para que todos os quilombolas tenham seus direitos garantidos. Com as dificuldades que enfrentam, é a fé que os mantém lutando. A maioria da população é católica; duas vezes por semana, os fiéis realizam novenas, organizam e participam da Semana Santa e da queima da fogueira na Festa de São João, ocasião em que recebem parentes com xiringa[1], chimango[2] e brevidade. As novenas têm dois propósitos, há aquelas que homenageiam os santos como Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Quilombo, e são seguidas de leilão para angariar fundos para a Igreja e outras por intenção de algum morador doente necessitando de tratamento médico fora do município.

[1] Xiringa (avoador, peta) no sertão nordestino, é termo dado ao genérico "biscoito de polvilho", típico da culinária brasileira.
[2] Chimango bolo de polvilho para o qual são utilizados os mesmos ingredientes da xiringa, porém em proporção e textura diferentes, assim como a forma de execução.

As famílias de agricultores não possuem um calendário agrícola definido, este é comandado por Deus quando envia chuva para o sertão, após procissão pelas águas. A dificuldade da região de caatinga é imensa em razão da aridez da terra e da instabilidade das precipitações pluviométricas. Com as chuvas, a recuperação do bioma é rápida, surgem pequenas plantas, as árvores ficam cobertas de folhas verdes. À semelhança da África, principalmente no território Banto, no Quilombo Sambaíba as tarefas de plantação são feitas manualmente e com protagonismo das mulheres. Os homens cuidam da limpeza do terreno, preparação da terra, abertura das covas e na colheita. A elas cabe o cuidado e manutenção das sementeiras, o plantio, o cuidado com a plantação, muitas vezes, o transporte e o preparo dos alimentos. Embora sejam tarefas muito pesadas, contam, para aliviar a carga, com a ajuda das crianças. A aprendizagem do cultivo e derivados da mandioca, adquirida com os indígenas, veio dos antepassados escravizados. A unidade de produção é a família conjugal, no caso de muito trabalho na colheita e durante a fabricação de farinha e do polvilho, a família mais extensa é acionada, pois é muito comum o sistema de "ajutório" na comunidade para acelerar os trabalhos. No quilombo, as mulheres têm papel social e cultural muito forte.

Com a escassez de chuvas, enfraquecimento da terra, aumento da população, pouca terra para muitos e a alimentação dos animais mais custosa, a aposentadoria e os Programas Sociais do Governo Federal, Programa Bolsa Família, Seguro Safra e Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), tornaram-se fonte de sobrevivência. Conforme análise orçamentária do Programa Brasil Quilombola, realizada por Tadeu Gomes Teixeira e Camila Alves Machado Sampaio (2019), de 2012 a 2014 os únicos recursos, ainda vinculados ao Programa Brasil Quilombola (PBQ), foram os empenhados e assumidos pelo governo federal em anos anteriores, o que provocou descontinuidade no programa desde 2012. Essa redução orçamentária não parece ser consequência da crise econômica, mas pode ser explicada por fatores políticos e o desinteresse do governo em tornar essas comunidades uma prioridade. Em 2013, num momento de extinção de um programa específico para as comunidades quilombolas, com corte de orçamento, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) lançou um guia de políticas públicas de apoio à realização de eventos e festividades (pacto simbólico com os movimentos sociais). O orçamento de 2014 para o Brasil Quilombola foi de R$ 313.048,56, uma quantia considerável que se equiparou aos recursos anteriormente destinados ao PBQ em 2011, nos demais anos (2012, 2013) houve drástica redução dos valores destinados à políticas públicas para esse segmento da população (Teixeira & Sampaio, 2019). Em 2015, ainda no governo Dilma Rousseff, as reduções orçamentárias atingiram o ápice, com um orçamento para o Programa Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial de pouco mais de R$ 7,5 milhões. Mesmo que as comunidades tenham abarcado quase 90% do recurso, não é suficiente para ações importantes como a indenização de propriedades com desapropriações. A baixa alocação orçamentária nas políticas quilombolas pode estar

vinculada mais a interesses políticos do que à crise econômica que se intensificou a partir de 2015, agravando-se com o atual presidente Bolsonaro.

Com a diminuição dos recursos nessas comunidades, os jovens abandonam os estudos, homens deixam suas famílias e partem para o corte de cana, ou para colheita de laranjas, no Sul da Bahia, Paraná e São Paulo. Ano após ano, essa migração se repete, colocando enorme fardo sobre os ombros das mulheres. As famílias ficam bastante fragilizadas e vulneráveis, o que tem resultado em alguns casos de alcoolismo. O problema vem se agravando com o vício, as mulheres negligenciam os afazeres domésticos e os filhos que ficam aos cuidados dos irmãos "mais velhos", também crianças. Elas são as mais afetadas, a indisciplina instala-se, a execução das tarefas escolares é abandonada em descaso e sem vontade, tornam-se crianças distraídas, tristes e silenciosas. A ausência de outras políticas públicas que venham a garantir a sustentabilidade e permanência dos quilombolas no seu território, talvez evitasse o êxodo temporário dos homens do quilombo e desenhasse um novo contexto.

Infância quilombola: aprendizagem comunitária, ensino remoto e resistência

Somente em 2004, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o termo quilombo é mencionado, embora não tenha sido especificado que tipo de educação institucionalizada teriam as comunidades quilombolas. Nesse sentido, o primeiro passo foi dado em 2006 pelo MEC/SECAD, num guia com orientações para implantação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), da qual a educação quilombola emerge como uma especificidade, ampliando-se, tanto para as escolas situadas no território quilombola, quanto para aquelas que recebem estudantes quilombolas. Embora o ano de 2008 tenha sido um marco significativo, o ano de grande conquista para a história dos negros foi 2009, pois, transcorridos seis anos da Lei 10.639 (Brasil, 2003), elaborou-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi o ano de visibilidade da Educação Quilombola, contemplando as ações mais relevantes para a educação desse segmento da população brasileira (Gomes, 2012). Desde agosto de 2015, são desenvolvidas políticas para a implementação dessas diretrizes, para tanto, criou-se um instrumento a partir do qual será elaborado um plano de trabalho a ser desenvolvimento com os estados e municípios.

Estudos como os de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), Nilma Lino Gomes (2012), Vera Maria Candau (2013) entre outros, vêm discutindo a existência de uma relação tênue entre cultura e conhecimento, entre a diversidade étnico-cultural e os complexos processos de apreensão e construção do conhecimento; outras pesquisas constataram que houve mudança de postura de alguns professores

posterior à mencionada lei em suas práticas escolares, a exemplo da pesquisa realizada por Paulo de Saulo Oliveira (2010), mas o resultado demostrou que são iniciativas individuais e que podem ser interpretadas como uma escolha pessoal e/ou militância e não como um compromisso pedagógico do conjunto de educadores. Nesse espaço de raiz, o papel da escola deve ser diferenciado, pois os estudantes quilombolas necessitam ter por referência valores culturais, sociais, históricos e econômicos dessas comunidades.

Apenas em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, iniciaram-se os debates acerca da educação quilombola como campo da política educacional, pautada nos valores históricos, sociais, econômicos e, principalmente, culturais dessas comunidades. Esses debates, somados à luta política dos movimentos sociais negros e da própria constituição de um movimento de povos quilombolas no país, resultaram na inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Segundo a Secretaria da Educação (SEC) da Bahia, a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (Bahia, 2013). Pensamos que as pretensões da secretaria podem ser viabilizadas através da constituição da escola como um espaço de diálogo permanente entre as leis, o conhecimento escolar e a realidade local, valorizando tudo o que é importante para a comunidade e o seu desenvolvimento, expressas num currículo específico.

Em Sambaíba, a Escola 25 de Dezembro foi construída em 1980 de modo estratégico, pois a comunidade se dividiu à sua direita e à sua esquerda, facilitando o acesso e a visibilidade do prédio pela maioria dos quilombolas. A educação institucionalizada é muito valorizada por eles, pois consideram o único caminho para a conquista do respeito e da ascensão social, como dizem "subir na vida". Não raro, falavam sobre a vergonha de não terem leitura e do quanto esta falta tornou difíceis suas vidas. O número de alunos na escola é de 60 crianças em média, em sistema de classes multisseriadas, realidade que persiste, com exceção dos 3º e 4º anos, dificultando o trabalho das docentes e desestimulando as crianças, segundo afirmação delas. Não há nenhum curso que as prepare para trabalhar com esse tipo de turma e nem com a cultura quilombola, o que exige delas, além do conhecimento das matérias do núcleo comum, conhecimento específico, que poderia fomentar uma pedagogia significativa para os estudantes.

A realidade do quilombo é o que há de importante e necessário à vida das crianças, foi assim que aprendeu na família e na comunidade, por essa razão a escola necessita conhecer os saberes locais para promover o intercâmbio entre esses saberes e os saberes formais. A criança, embora um ser político em formação, também participa das relações cotidianas no quilombo e delas extrai ensinamentos, saberes e as aspirações que leva para dentro da instituição e espera que a escola os receba, valorize e introduza novos conhecimentos para fortalecer a comunidade. Nesse contexto, a escola

não deveria ficar indiferente, não lhe convém esquivar do diálogo entre o saber instituído e o saber vivenciado, sob o risco de falar uma linguagem desconhecida, ou de pouco interesse para o educando.

Um exame no currículo escolar levou à constatação de que não fora construído de forma participativa com a incorporação dos saberes dos remanescentes como conteúdo a ser estudado também na escola com a participação dos artesãos, contadores de história, cantadores de reis e outros saberes mais. A observação cotidiana nos fez testemunhar o distanciamento entre os objetivos da escola e a necessidade/interesse/saberes dos alunos. A distância entre o que a escola ensina e o que os alunos desejam aprender e/ou trazem como conhecimento da comunidade é ignorado pela escola. Conforme admitiram as docentes, embora existam muitos projetos interessantes, discussões e ideias, as ações restringem-se, mesmo, às datas comemorativas. No ano de 2016, entretanto, com a chegada de uma coordenadora, negra e empoderada, os rumos da escola começaram a dar sinais de mudança, o que nos levou a uma parceria nas atividades, cujo objetivo era ações afirmativas, significativas, criativas e interessantes para elevar a autoestima das crianças e buscar o estreitamento dos laços entre a escola e a comunidade, mas com o afastamento da coordenação, no final de 2017, as ações retrocederam ao ponto de partida. Segundo documento do MEC (2010), a maioria dos professores que trabalha em comunidades remanescentes no Brasil não é capacitada para esta realidade.

Mas engana-se quem imagina que as crianças são inativas à situação que a escola lhes impõe. Elas resistem de diferentes maneiras, quando conversam com os colegas, quando o pensamento promove "voos" para distante da sala de aula, espiam para fora da janela, quando utilizam o caderno para escrever versos ou desenhar, quando se recusam a fazer tarefa, quando não fazem perguntas, quando se negam a ir ao quadro, quando resolvem faltar à aula, enfim, encontram diferentes alternativas de resistência à imposição da escola. Essas crianças, ao escreverem seus versos, buscam dialogar com uma tradição local, numa participação espontânea e efetiva de algo que pertenceu aos ancestrais, mas que é por elas apropriada e ressignificada como forma de resistência.

A criança quilombola tem uma relação familiar de respeito, um respeito que se expande a todas as pessoas mais idosas do quilombo. Independentemente da idade das crianças, todas elas tomam a bênção aos mais velhos. Elas participam nas decisões da família, e nas atividades comunitárias, elas emitem suas opiniões. Essa relação intergeracional evidencia que "[…] pensar a criança é também trazer o Outro que com ela convive e, neste caso, os adultos." (Souza, 2015, p. 225). Contribuem nas tarefas domésticas e ajudam a tomar conta dos irmãos menores enquanto os pais trabalham. A criança tem um papel social na família e comunidade para além das brincadeiras próprias da infância, seu protagonismo se faz presente por todo o território. Curiosas por natureza, ficam atentas, observando quando um dos adultos está a consertar ou edificar

algo, muitas vezes, oferecendo-se para ajudar. De forma natural e descontraída, elas participam desde a elaboração das atividades à finalização das tarefas comunitárias. Faria e Finco escreveram que as crianças "[...] são atores sociais porque sua própria existência modifica o entorno social e obriga a adotar medidas em relação a eles [elas]". Assim, a participação social das crianças é "[...] bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade". Destarte, "[...] a investigação sociológica com crianças deve focar suas condições de vida, atividades, relações, conhecimento e experiências [...]" (Faria & Finco, 2011, p. 166), cotidianamente, consideradas nas interações com seus pares e com os adultos.

Nos quilombos de hoje, a cultura da festa pode ser também percebida como um *modus vivendi,* que atravessa as manifestações, ressignificando as práticas antigas. Por meio delas a transmissão das tradições do grupo vai se confirmando, constantemente (re)criadas, (re)inventadas, (res) semantizadas, conforme interesse da comunidade e dinâmica do tempo. Aprender sobre a importância do período que antecede a festa e a realização possibilita desvendar a lógica desse modo de vida quilombola, assim como se dar conta de que não há diferença marcante entre o lúdico e o sagrado do tempo da festa.

Nesse cenário, como a Escola 25 de Dezembro está lidando com o isolamento social?

O Conselho Municipal de Educação (CME) realizou uma pesquisa, em maio deste ano, utilizando o *Google Forms* como ferramenta, com o objetivo de averiguar como a Secretaria Municipal de Educação estava lidando com o isolamento social nas escolas do município. Participaram da pesquisa 355 profissionais da educação, entre eles 283 professores, 36 diretores, 17 vice-diretores e 19 coordenadores. Dos 53,1% de escolas que se situam na zona rural, 6,9% estão no Distrito de Caldeiras onde está situada a escola quilombola em estudo. Segundo a pesquisa, 99,1% das escolas afirmam estar orientando atividades pedagógicas durante o distanciamento social, confirmando os dados de 92,9% de estudantes atendidos via recursos virtuais e 5,7% dos estudantes executando atividades impressas e uma percentagem de 0,9% que não estaria sendo atendido de forma alguma. Outros dados apresentados na pesquisa informam que apenas 23,6% das escolas conseguem manter contato com mais de 75% dos estudantes, e que 79% dos alunos não possuem internet, somados aos 16,5% dos professores que não possuem internet de qualidade, o total é de 95,5% de pessoas que não conseguem acesso. Finalizando, 95,1% das escolas informaram que assim que a pandemia for controlada, a escola acredita que pode reorganizar o calendário com aulas presenciais e registros[3].

[3] Pesquisa realizada em 12 de maio de 2020, pela equipe do Conselho Municipal de Educação, na gestão (2019-2021) da Prof.ª Ma. Rosany Kátia Vilasboas Moreira, através da plataforma *google*. A pesquisa foi impressa e repassada à Secretaria Municipal de Educação que deu publicidade a ela via reuniões e grupos sociais de docentes, uma cópia está arquivada na SEC.

A pesquisa apresenta algumas inconsistências, apenas para dar um exemplo, se 98,6% dos estudantes estão realizando suas atividades pedagógicas de alguma forma, seja através de dispositivos virtuais 92,9%, seja por atividades impressas 5,7%, uma questão se impõe: como apenas 23,6% das escolas conseguem atendar mais de 75% dos estudantes? Ademais nem toda zona rural do município possui acesso à internet. Em Sambaíba, os professores não têm computador pessoal, embora a escola tenha 2 computadores em uso, a internet é muito ruim, necessitando que o diretor, residente em outro sítio, faça a intermediação entre os professores e entre eles e os estudantes para a impressão e distribuição das tarefas impressas. Essa leitura nos possibilita inferir que, no mínimo, um dos dados não confere com a realidade. Embora com dados pouco confiáveis, o estudo revelou o que foi detectado nas demais escolas públicas do Brasil, as escolas do município de Caetité não podiam/sabiam prever como e quando seria o retorno para as salas de aula físicas. O que se confirmou, pois estamos em agosto e as aulas presenciais não aconteceram e nem há previsão de data para o retorno.

A esses dados adicionamos as informações da equipe da Secretaria de Educação do Município, a qual afirma que as atividades escolares da Educação Básica estão sendo disponibilizadas para os estudantes, seja via recursos virtuais, seja via impressos, mas que mesmo assim, não consegue atender todas as crianças, principalmente, aquelas residentes na zona rural. Segundo informações do diretor da Escola 25 de Dezembro, começou na última semana de agosto de 2020 a entrega de atividades impressas para as crianças quilombolas, o que é feito mediante envio do material elaborado pelos professores para o e-mail da direção, a secretária imprime e disponibiliza para os alunos. Conforme acerto com os pais, as atividades são entregues na escola, que recebe executadas e entrega novas remessas na semana seguinte. Como ocorre nas demais instituições públicas municipais e estaduais, grande parte das crianças executam as tarefas, mas não há *feedback*. Mesmo assim, o diretor acredita que pode dar certo esta forma de atendimento. O kit merenda é distribuído bimensalmente e termina antes da chegada do próximo lote.[4]

Se por um lado a educação institucionalizada pouco está conseguindo realizar durante o isolamento social, principalmente por ter sido surpreendida, há um aprender observando e fazendo na informalidade do cotidiano quilombola que constrói um saber que as pesquisadoras Nilma Gomes (2012) e Glória Moura (2005), denominam de "currículo invisível". O termo, cunhado por Hane Lane Hicks (1969), refere-se a aulas não planejadas sobre vida e/ou a educação. Para Glória Moura é através do currículo invisível que "[...] são transmitidas as normas do convívio comunitário", que são importantes e que adensam os saberes, cotidianamente, "reafirmados e renegociados" sem intencionalidade explícita, proporcionando "[...] às crianças o necessário conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras. (Moura, 2005, p. 70).

[4] Informações fornecidas pelo diretor da escola via telefone.

Consoante Nilma Lino Gomes (2012, p. 24), o currículo invisível é a disseminação "[…] dos padrões socioculturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social", constituindo-se num processo histórico. Nas brincadeiras, as crianças reproduzem e recriam as experiências cotidianas da vida familiar, assim como das celebrações comunitárias das quais participam. Essa prática dá às crianças a noção de pertencimento ao grupo. Constituindo, destarte, o "currículo invisível", em que as linguagens musical e corporal são fundamentais para a salvaguarda das tradições, que são apropriadas pelas crianças a elas agregando novos valores, sempre que as circunstâncias requeiram e a dinâmica do tempo imponha.

Trata-se de uma educação informal realizada pela comunidade e que é transmitida a cada geração. A importância desse ensinar/aprender de forma cultural é fundamental para a construção das identidades no quilombo, principalmente das crianças, o que raramente ocorre numa escola tradicional. Não há necessidade de receber aulas sobre ritual desta ou daquela celebração, assim como sobre papéis desempenhados, pois cada um sabe aquilo que precisa fazer, como deve fazer e a hora de realizar, expressando o valor da tradição secular que exige reciprocidade. As tradições, constantemente reinventadas, recriadas e ressemantizadas pelas crianças, buscam atender as novas demandas impostas pelas transformações no quilombo contemporâneo. Assim, aprender sobre a importância do período preparatório que antecede eventos festivos possibilita desvendar a lógica desse modo de vida comunitário e "[…] perceber, na indiferenciação lúdico-sagrada do tempo da festa, as teias de significados que compõem um tecido cultural tramado sobre essa urdidura bem firme" (Moura, 2005, p. 73). É essencial o resguardo das culturas material e imaterial das comunidades como forma de resistência, pois elas se mantêm únicas, mesmo que atualizadas. A infância é o período de aprendizagem/formação do sujeito histórico que se inicia no nascimento e pode ser lida como: "[…] um território em que são inscritos significados […]". Uma infância em que se "[…] inscrevem trabalho[s], cultura[s], identidade[s] e educação[ões]" (Souza, 2015, p. 225). Um espaço/tempo de trocas sobre o quilombo e sua história, sobre ser negro e quilombola, sobre o religioso e o profano, sobre o trabalho e a ludicidade.

Para Manuel Jacinto Sarmento (2005, p. 21), mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem peculiaridades advindas de seu lugar no mundo social, "[…] mediadas por produtos culturais a ela dirigidos [ou não], a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade". Cremos que o processo ocorre mesmo quando a criança se apropria de objetos da cultura adulta, ou sucatas, para o fim que deseja dar e significar em suas brincadeiras, principalmente no quilombo.

Entre a transmissão de saberes da comunidade e aqueles ensinados na escola existe uma diferença significativa. No quilombo, o ensino/aprendizagem no quilombo realiza-se de forma mais ampla, aberta, autêntica e informal, valorizando o saber, a experiência, a

história e a cultura comunitária, e por esta razão a identificação é imediata e positiva com todas as atividades, porque veem sentido no que fazem, porque é um saber que os forma para a vida. Assim são os eventos festivos que estabelecem um diálogo entre o passado apropriado e presente em adequação, que é (re)criado pelas demandas contemporâneas, por meio de constantes (re)negociações com os referentes simbólicos herdados da ancestralidade cultural e que são ressignificados pela comunidade contemporânea. Na instituição escolar, é a educação formal que importa; a experiência é desprezada em favor do "conteudismo", o saber referência é aquele da cultura dominante, considerado como único, verdadeiro e superior, desvalorizando as historicidades vividas/aprendidas culturalmente pelos alunos em seu contexto social. Essa diferença resulta no distanciamento da realidade, na dificuldade para a construção de um sentido de pertencimento e identificação com a escola, levando as crianças a pensarem que a escola não foi feita para elas, que não pertencem àquele espaço, pois não entendem o que é ensinado, tampouco para que serve o que ensinam.

Sem intenção de ser prescritiva, a escola ainda não compreendeu que ela existe para atender a sociedade na qual se situa e não para aceitar as exigências e transmitir o que determinam os órgãos governamentais aos professores. Essa obediência às hierarquias, sem questionamento, vem transformando a escola num lugar estranho à realidade dos alunos, cujas funções ninguém compreende. Apenas se dá conta de que está perdendo as rédeas da situação, embora não se saiba para onde está caminhando e com qual objetivo.

Ao fim e ao cabo, vale pensar que nem os impactos causados pela ofensiva reacionária nos primeiros meses de governança fascista, nem as críticas nacionais e internacionais mostram-se com força capaz de promover resistência unificada contra esse projeto antidemocrático do governo Bolsonaro. Mesmo porque, estamos cientes de que a elite brasileira e parte da classe média iletrada o apoia; a primeira comunga com a ideia de privatização do ensino público, pois é lucrativo para ela e a segunda, sem motivo razoável que justifique, avoluma o primeiro grupo. Talvez não seja o momento de procrastinação de uma contraofensiva. Parece-nos urgente a união de vários segmentos da população, grupos políticos democráticos e progressistas, funcionalismo público e estudantes em prol da consolidação de uma educação democrática, laica e pública para todos os cidadãos e cidadãs brasileiras.

Considerações finais

A crise planetária interrompeu, paralisou, acelerou e/ou criou diferentes situações sociais, tornou-se um catalizador potencial das diferenças e oportunidades de aprendizagem de qualidade para uns e de ineficiência para outros, ratificando as polaridades binárias excludentes: rico/pobre, rede pública/privada, pretos/brancos, europeizados/índios e/ou quilombolas. Se por um lado grande parte das escolas particulares possuía

instrumentos e recursos fartos para dar continuidade aos estudos de forma virtual, garantindo o acesso ao conhecimento; por outro, precisamos considerar que o mesmo não ocorreu em parte delas, frequentadas por estudantes da classe média baixa, mas principalmente nas escolas públicas, periféricas e rurais, porque possuem raros computadores, poucos celulares, e falta de acesso livre à internet. Até mesmo a ausência da merenda escolar pode ter agravado a qualidade da aprendizagem. Esta pandemia, associada ao vírus da desigualdade social, pode provocar um "tsunami na educação", cujo impacto só poderá ser capturado pelas pesquisas nos próximos anos, quiçá década.

Principalmente agora, quando a utilização da tecnologia tornou-se crucial, vencer o desafio de apropriação é um compromisso de todos, que devem adaptar sua rotina do ensino presencial para o remoto. Nesse percurso, o apoio das instituições para a formação continuada é imprescindível. Pensamos que, apesar da imprevisibilidade anunciada para o pós-pandemia, é possível inferir que as modalidades de ensino não ficarão atadas às binárias modalidades presenciais e EaD. Mesmo que tais conceitos estejam internalizados, podemos pensar em cursos semipresenciais, já disponibilizados e com razões para adotá-los como as melhores probabilidades de soluções para elevar a qualidade da educação.

Se pensar o retorno à escola no atual contexto está complicado, pensá-lo em um cenário pós-pandêmico, ainda desconhecido, é conjecturar. O que é possível fazer são algumas inferências com fulcro no que temos lido e observado. Não há medidas efetivas, em curto prazo, para vencer alguns problemas decorrentes da pandemia como, por exemplo, os desníveis de aprendizagem entre os estudantes (pobres/ricos, pretos/brancos, moradores urbanos/rurais, brancos/índios/quilombolas e com acesso às tecnologias/sem nenhum acesso), a evasão escolar e o desgaste físico/emocional/ cognitivo de estudantes e professores. É certo que algumas medidas precisam ser tomadas para além de equipamentos de proteção à integridade física e higienização do espaço, não podemos mais conceber uma infraestrutura deteriorada, salas superlotadas, falta de recursos tecnológicos e acesso restrito à internet. Todos os estudantes, inclusive aqueles que apresentam algum tipo de deficiência, precisam ser incluídos no mundo digital. Outro problema que precisamos considerar é a autoestima de estudantes e de professores que, após a pandemia, poderá estar ainda mais fragilizada.

Lembrando Guimarães Rosa (1986) num outro contexto, o de interação virtual, o professor não é o centro do discurso de onde parte a sabedoria destinada àqueles que a ignoram, não se trata de uma educação de cima para baixo, mas de uma educação horizontal em que aquele que ensina, simultaneamente, aprende e vice-versa, o mais importante é a participação e a cooperação no grupo.

A formação educacional não pode ignorar, como antes ignorou, o legado dos remanescentes quilombolas, ela pode contribuir para que as crianças se (re)conheçam

como brasileiras com direito a ter direitos, sobremaneira numa educação cidadã. Nós, educadores, necessitamos compreender que o processo educacional é formado por muitas dimensões: éticas, de respeito às diferentes identidades, entendimento da diversidade sexual, da compreensão da cultura e das relações raciais entre outras. Sem a percepção dessas questões, não conseguiremos avançar na relação entre saberes escolares/realidade, social/diversidade e étnico/cultural. É necessário ser sensível para perceber de que modo esses valores serão incorporados na formação humana dessas crianças e de como se manifestam no próprio cotidiano escolar e não transformar essas dimensões em conteúdos ou temas transversais.

Vale ressaltar que o isolamento social prejudicou a qualidade da educação institucionalizada, porque ela já estava fragilizada e enfraquecida em sua cultura, ele apenas expôs seus limites, suas fronteiras e seu despreparo; revelando pontos positivos quando pensamos na educação comunitária no quilombo, que foi pouco afetada exatamente pelos motivos que trazem maiores problemas para o território como a distância, a dificuldade de acesso, a falta de recursos para transitar, enfim, isolados no próprio cotidiano eles prosseguem com seus saberes/fazerem sendo aprendidos/ensinados pelas crianças.

Para dar um último ponto, convocamos Heráclito: "Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra [sic] as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou", o pensamento do filósofo pré-socrático se amplia: "[...] tudo é regido pela dialética, a tensão e o revezamento dos opostos. Portanto, o real é sempre fruto da mudança, ou seja, do combate entre os contrários" (Heráclito, como citado por Bornheim, 2005, p. 41). Esta citação heraclitiana refere-se à mutabilidade como forma de saber, ou da própria condição da existência humana. O homem e o universo estão em constante transformação. Todavia, sua proposição não é o perecimento de tudo, ou que as realidades e essências sejam como minúsculas partículas do tempo, mas uma renovação permanente, de um olhar direcionado à esperança. Considerando a reflexão, podemos pensar que houve uma transformação nos atores envolvidos na educação. Possivelmente, a volta à sala de aula não será o retorno a um ponto interrompido e retomado, ou a um caminho conhecido e transitado, será uma retomada de atividades num cenário inusitado e desconhecido em todos os sentidos (social, econômico, sanitário, histórico), que exigirá de todos os envolvidos no processo novas posturas e modos de compreender e de interagir com o planeta com respeito aos minerais e aos seres vivos, humanos e não-humanos, em toda sua plenitude.

Vale lembrar que um recorte sempre deixa para trás teorias, cujas contribuições para a consolidação do estudo são igualmente importantes. Com essa explicação, acautelamo-nos do julgamento daqueles leitores, cuja preferência não fez parte de nossas escolhas.

Referências

Bahia. (2013). *Resolução nº 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). Secretaria da Educação. Conselho Pleno. https://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-N%C2%BA-68.2013-EDUC-QUILOMBOLA.pdf

Bastos, L. de C. S. L. (2018). *Educação: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité-BA/Brasil*. [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. Plataforma Sucupira. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6548553

Borgato, J. S., Lima Paniago, M. C., & Morales-Morgado, E. M. (2020). Pensar o professor de educação online em tempos de cibercultura. *Linhas Críticas*, 26, e30960. https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.30960

Bornheim, G. (2005). *Os filósofos pré-socráticos*. Cultrix.

Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003* (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Brasil. (2020a). *Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020* (Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020). Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm

Brasil. (2020b). *Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020* (Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019). Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm

Brasil. (2020c). *Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020* (Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009). Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm

Candau, V. M. M. (2013). *Reinventar a escola*. Vozes.

Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid–19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089

Congresso em Foco. (2017, abril 05). *Bolsonaro: "Quilombola não serve nem para procriar"*. https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-quilombola-nao-serve-nem-para-procriar/

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). (2020a, agosto 20). *Boletim epidemiológico*. http://conaq.org.br/noticias/boletim-epidemiologico-28-de-agosto/

Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), Instituto Socioambiental (ISA). (2020b, setembro 02). *Quilombo sem Covid-19. Vidas quilombolas importam!* https://quilombosemcovid19.org/

Coutinho, M. (2020, agosto 31). Brasil tem quase 121 mil mortes e mais de 3,8 milhões de casos de Covid [vídeo]. *Jornal Hoje*. https://globoplay.globo.com/v/8819727/

Cruz, P., & Monteiro, L. (Orgs.). (2019). *Anuário Brasileiro da Educação Básica. Todos pela Educação. As lições que devemos aprender*. Moderna.

Daros, T. (2020, março 20). *Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância*. https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/

Dias, E., & Pinto, F. C. F. (2020). A educação e a Covid-19 sociedade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 545-554. https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002801080001

Faria, A. L. G. de, & Finco, D. (Orgs.). (2011). *Sociologia da Infância no Brasil.* Autores Associados.

Garcia, G., Gomes, P. H., & Viana, H. (2020, abril 28). "E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?", diz Bolsonaro sobre mortes por coronavírus; "Sou Messias, mas não faço milagre". *Globo.com*. https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109. http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf

Gonçalves, L. A. O., & Silva, P. B. G. (2000). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (15), 134-158. https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf

Hicks, H. L. (1969). The invisible curriculum. *The Phi Delta Kappan,* 50(10), 602-603. https://www.jstor.com/stable/20372486

Ministério da Educação (MEC). (2010, outubro 26). *Professores fazem curso sobre educação quilombola no Maranhão*. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/15983-professores-fazem-curso-sobre-educacao-quilombola-no-maranhao

Moura, G. (2005). O direito a diferença. Em Munanga, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Oliveira, P. de S. (2010). *O que é brinquedo?* Brasiliense.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2020, abril 16). *A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das

Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). (2020, agosto 30). *Folha informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil*. https://www.paho.org/pt/covid19

Rosa, J, G. (1986). *Grande Sertão: veredas*. Nova Fronteira.

Sarmento, M. J. (2005). *Notas realizadas durante a palestra infâncias, culturas infantis e educação*. Fundação Universidade do Rio Grande.

Silva, M. (2003). De Anísio Teixeira à Cibercultura: desafios para a formação de professore ontem, hoje e amanhã**.** *Boletim Técnico do SENAC***,** 29(3), 30-41. https://www.bts.senac.br/bts/article/view/512/435

Souza, M. L. A. de (2015). *Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil*. 2015. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Cientifica e Intelectual da Unicamp. http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305006

Teixeira, T. G., & Sampaio, C. A. M. (2019). Análise orçamentária do Programa Brasil Quilombola no Brasil e no Maranhão: o ocaso de uma política pública. *Revista de Administração Pública*, 53(2), 461-480. https://doi.org/10.1590/0034-761220170323

Torres, M. (2019, dezembro 21). Um balanço do primeiro ano da política educacional do governo Bolsonaro. *Esquerda Online*. https://esquerdaonline.com.br/2019/12/21/um-balanco-do-primeiro-ano-da-politica-educacional-do-governo-bolsonaro/

Biografia

Luciete Bastos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-Minas (2018). Membro do Núcleo de Pesquisa Social: Teoria Crítica da Sociedade, Cultura e Infância - DGP/CNPq.
Email: lbastos@uneb.br
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-5425-1409

Licença Creative Commons. Este trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution 4.0.