

## SALA DE AULA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA PELA COM – VIDA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Ronaldo Alves de Oliveira (MPED/UNEB)<sup>1</sup>

Marlúcia Ribeiro Sobrinho (UPE)<sup>2</sup>

Adinoraide Oliveira dos Santos (FAC)<sup>3</sup>

Denise Dias de Carvalho Sousa (MPED/UNEB)<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa que possibilitou à Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com –Vida) do Colégio Municipal Padre Alfredo Haasler do Município de Caém- Bahia conhecer o cotidiano, as experiências de desenvolvimento sustentável e tecnológico das comunidades quilombolas rurais de Bom Jardim/Monteiro/Pau Seco e Várzea Queimada, localizadas no Semiárido do Piemonte da Diamantina no Município de Caém- Bahia. Focalizaram-se, especificamente, a relação das comunidades com o meio ambiente, sua história e a cultura local. Trata-se de ação metodológica centrada nos preceitos da etnopesquisa, sendo utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como: aula de campo, entrevistas semiestruturadas e observação dos participantes. A experiência resultou numa socialização dos resultados através de uma Feira Cultural na referida Escola, com a presença das comunidades pesquisadas.

**Palavras-chave.** Sustentabilidade. Tecnologia. Representação Cultural.

**Abstract:** This paper aims to present the results of a research that allowed the Committee on Environment and Quality of Life (Com-Lives), of the Municipal College Padre Alfredo Haasler of the Municipality of Caém-Bahia, to know the daily life and experiences of sustainable development and technological development of the rural quilombola communities of Bom Jardim / Monteiro and Pau Seco and Várzea Queimada, located in the Semi-arid of Piemonte da Diamantina in the Municipality of Caém-Bahia. Specifically, they focused on the relationship of communities with the environment, their history and local culture. It is a methodological action centered on the ethnopooking precepts, using different data collection instruments, such as: semi-structured interviews and participant observation. The experience

<sup>1</sup> Professor, Graduado em Letras com Inglês, Especialização em Educação com Ênfase no Ensino Fundamental II e Médio pela UNOPAR, Mestrando em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Email: ronaldoalves98@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Graduada em Geografia, Especialização em Recursos Hídricos com Ênfase em Desenvolvimento Sustentável pelo IFbaiano Campus de Senhor do Bonfim - Bahia, Mestranda em Educação pela Universidade de Pernambuco- UPE. Email: marlucia01\_ribeiro@hotmail.com

<sup>3</sup> Coordenadora Pedagógica da Educação no Campo – Secretaria Municipal de Educação Itiúba-Bahia/ Bacharel em Teologia, Especialização em Recursos Hídricos com Ênfase em Desenvolvimento Sustentável IFbaiano Campus de Senhor do Bonfim - Bahia. Email: adinoraide@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Letras (PUCRS). Docente Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: dediscar@yahoo.com.br



resulted in a socialization of the results through a Cultural Fair in the mentioned School, with the presence of the researched communities.

**Key words:** Sustainability. Technology. Cultural Representation.

## Introdução

A educação contextualizada é o reconhecimento de que as experiências e vivências dos alunos precisam ser inseridas no contexto escolar. Com base em suas histórias de vida, vivências de seu cotidiano, valorizam-se os processos socioculturais, econômico, político e socioambiental de suas comunidades, promovendo, dessa forma, aprendizagens significativas. A educação escolar contextualizada representa a possibilidade de aproximar escola e comunidade, viabilizando aos estudantes melhor compreender o valor e o significado da vida, com base em conteúdos e componentes curriculares contextualizados. Neste caso, a Educação contextualizada é a conciliação dos processos educacionais das escolas à vida real e à prática dos alunos, associando o aprendizado escolar às experiências vividas, de maneira a relacionar teoria e prática (RESAB, 2006), com ênfase no diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Assim, será possível ocorrer a interação dos conteúdos, de forma a propiciar o entendimento do lugar, partindo do local para o global.

Nessa perspectiva, as discussões e a prática da educação contextualizada são a interlocução e a interrelação dos saberes dos alunos, saberes docentes e a prática pedagógica. Essa interlocução e interrelação são chamadas de transposição didática: “transformação ou conversão dos conteúdos a serem ensinados para melhor assimilação/compreensão pelos(as) estudantes” (SILVA, 2011, p. 26).

É preciso integrar o contexto local à educação formal, contribuindo para a formação dos sujeitos através de temas, tais como: *Educação Ambiental*, *Convivência com o Semiárido*, *Educação Quilombola*, entre outras. Neste trabalho, abordaremos sobre a Educação no Campo e Educação Quilombola para melhor compreensão da experiência realizada pela Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM –VIDA), do Colégio Padre Alfredo Haasler, em Caém- Bahia, que buscou uma nova forma de protagonizar questões em torno dos problemas socioambientais existentes na referida escola e em seu entorno, ou seja, além dos muros da instituição de ensino, com a finalidade de promover uma



melhoria na qualidade de vida, a partir da discussão sobre temas relevantes ao contexto escolar.

A ação metodológica está centrada nos preceitos da etnopesquisa, tendo o contexto como sua fonte direta de dados. Foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de informações, a saber: a aula de campo, um importante recurso didático-metodológico de grande relevância para a construção do conhecimento, uma vez que favorece o uso de abordagem sociocultural para a compreensão crítica e reflexiva da realidade; as entrevistas semiestruturadas, recurso muito significativo para captar a percepção dos envolvidos no universo da pesquisa, e a observação participante, sendo esta uma das bases metodológicas da etnopesquisa, incluindo a pesquisa-ação, em que o conhecimento é gerado na prática participativa que a interação possibilita,

Trata-se de um processo mutuamente educativo, na medida em que o saber do senso comum e o saber científico se articulam na busca da pertinência científica e da relevância social do conhecimento produzido. Assim a OP (Observação Participante) torna-se um instrumento significativo para se realizar a transformação do modelo de submissão da ciência aos diversos domínios iníquos, aos quais há muito vem servindo. (MACEDO, 2006, p.97).

O Colégio Municipal Padre Alfredo Haasler insere-se no Semiárido baiano, mais precisamente no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina no município de Caém – Bahia. A Unidade Escolar tem um quadro de 21 docentes, aproximadamente 439 alunos no Ensino Fundamental (anos finais), 6º ao 9º ano, distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno no Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 32% desses alunos provenientes da área rural. Nesse espaço, atua a COM-VIDA, composta por estudantes, professores, funcionários e membros da comunidade no total de 20 participantes, eleitos através de votação secreta durante a realização da Conferência do Meio Ambiente na Escola, tendo como princípio “agir e pensar local e globalmente”. (BRASIL, 2012, p. 41).

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi possibilitar à Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida do Colégio Municipal Padre Alfredo Haasler do Município de Caém Bahia conhecer o cotidiano e as experiências de desenvolvimento sustentável e tecnológico das comunidades quilombolas rurais, buscando a socialização com a comunidade escolar.

### **A educação do/no campo e a educação quilombola**



Ninguém nega o valor e o papel da educação na vida dos indivíduos, porém, faz-se necessário pensar sobre qual educação se está falando, sobretudo no Brasil, onde, historicamente, a escola foi cenário de exclusão e desrespeito às diferenças na tentativa de fazer “uma educação igualitária”, homogeneizante, com características essencialmente urbana.

A educação do campo tem-se feito presente no cenário político nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Conquista essa, resultado das lutas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais. Para Paulo Freire (1987), a educação realizada no contexto das lutas, dos movimentos sociais e organizações do povo, definida coletivamente pelos próprios sujeitos inseridos no processo educacional propicia a construção do conhecimento. Assim, a educação do campo, no campo e para o campo revela uma nova concepção relacionada ao campo como um lugar de potencialidades de viver com qualidade, preservando todas as características da sua identidade como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade; enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e desenvolvimento sustentável.

Segundo o decreto de nº 7.352 de novembro de 2010, “escola do campo é aquela situada no meio rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1), respeitando as especificidades do contexto social, econômico, cultural, político, ambiental, de gênero, geracional, de raça e etnia dos Povos do Campo. E de acordo com art. 1º, destina-se:

À ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - PNE. (BRASIL, 2010, p. 1)

O documento citado ainda afirma que a mesma deve promover o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento



social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

Outro ponto importante é o currículo. Backes (2013, p.8) afirma que: “Tantas outras representações estereotipadas continuam circulando no currículo da Educação Básica, geralmente de forma sutil, camuflada, minuciosa, inscrevendo marcas nos corpos”. Logo, o currículo deve levar em consideração toda diversidade e particularidade de onde a escola está inserida, incluído nessa discussão a base curricular. Analisando os *Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo* (UFBA, 2010), encontra-se:

O currículo das escolas do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola está inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho sociais, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre plano de estudos a serem adotados na escola. (UFBA, 2010, p. 186-187).

Outro aspecto importante que deve ser destacado é que a Educação do Campo é pautada na coletividade e no diálogo entre as instituições públicas e privadas, organizações sociais, comunidades e escola. Vale evidenciar que algumas entidades muito contribuem para o processo de efetivação das ações da Educação do Campo. Destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a Política de Educação do Campo, (Brasil, 2002).

Não se pode esquecer a expressa contribuição dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Estes ajudaram na compreensão da concepção de Educação do Campo, quando afirmam que esta política valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses.

Quanto à educação quilombola, considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida hoje pelas comunidades remanescentes de quilombos, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída



por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo; pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito destas comunidades à saúde, à educação, à moradia e ao trabalho.

Quanto à educação, observa-se que um grande número de comunidades não possui escolas quilombolas, fator que leva crianças, jovens e adultos a serem transportados para fora de suas comunidades de origem, e currículo adequado à realidade histórica e cultural desses alunos e alunas.

Considerando essas dimensões, em 20 de novembro de 2012, o Ministério da Educação homologou a Resolução CNE 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, evidenciando que a Educação Escolar Quilombola requer pedagogia própria e respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012) versam que a Educação Quilombola deve promover a formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos; observar os princípios constitucionais; a base Nacional Comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira oferecida nas escolas quilombolas, bem como nas escolas que recebem alunos oriundos de comunidades quilombolas e valorizar os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos.

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no fazer quilombola (BRASIL, 2011, p.32)

A partir desse contexto, os diálogos entre educação no campo e comunidades quilombolas envolvem os saberes e fazeres das comunidades, os modos de vida, as expressões culturais, a garantia de seus direitos sociais, o empoderamento e a inserção na sociedade como um todo. Nessa perspectiva, a escola deve buscar valorizar a cultura e as tradições das populações quilombolas. Assim, as escolas situadas em área urbana que atendem alunos



oriundos dessa realidade precisam repensar as práticas pedagógicas, a fim de inserir o contexto social dos Povos do campo e/ou quilombolas. Todas essas questões, nesse viés, potencializam novas representações, considerando as especificidades emancipatórias e inclusivas.

Sendo assim, faz-se necessário garantir que a história, a cultura, a memória e os recursos naturais do local sejam preservados, reconhecendo os patrimônios imaterial e material. No entanto, a ausência de políticas públicas específicas que promovam a afetividade da inclusão produtiva e a valorização das culturas locais não têm promovido o etnodesenvolvimento, definido por Stavenhagen (1984) como o desenvolvimento que mantém o diferencial sociocultural de uma sociedade, ou seja, sua etnicidade. Significa, portanto, que uma etnia tem o controle sobre as suas terras, seus recursos e sua organização cultural.

Neste caso, em se tratando dos povos e Comunidades Tradicionais, não é possível compreender apenas o aspecto econômico do desenvolvimento com um fim em si mesmo; deve-se considerar o reconhecimento étnico desses segmentos sociais, sua identidade, territorialidade e seu desenvolvimento socioeconômico e tecnológico.

### Comunidades quilombolas: lócus da pesquisa

O COM-VIDA desenvolveu esta pesquisa nas Comunidades Quilombolas de Bom Jardim/Monteiro / Pau Seco e Várzea Queimada, sendo priorizados principalmente os aspectos socioambientais, étnicos e culturais. Sabedores de que os povos e comunidades tradicionais têm um processo histórico marcado por séculos de exclusão, negação de direitos, decorrentes do período escravagista e uma trajetória de existência, luta e resistência, reconhece-se que os mesmos estão atrelados ao espaço socioambiental, inserindo-se no conflito entre progresso/desenvolvimento e preservação ambiental, seja dos recursos naturais ou da cultura de determinada comunidade.

É de relevante importância traçar um breve histórico dessas comunidades, iniciando pela Comunidade do Bom Jardim/ Monteiro / Pau Seco, situada a 10 Km da sede do município de Caém. Segundo a historiografia, o município de Caém pertencia a Jacobina – Bahia, localizada ao norte da Chapada Diamantina, numa região conhecida como Piemonte da Chapada. Segundo Tavares (1990), Belchior Dias foi um dos responsáveis por encontrar



vestígio de ametista e salitre nessa região. Neste contexto, o Sertão da região da Chapada foi povoado através da busca dos metais preciosos. Porém, Jacobina, por sua vez, marca o seu povoamento e sua categoria de vila pelas expedições auríferas durante os séculos XVI e XVII. No entanto, o fator mais importante para o seu povoamento, de acordo com Costa (1952), foram os currais, sendo Guedes de Brito um dos responsáveis pelo povoamento e dono de grandes sesmarias.

Em meio a essa realidade, conforme Costa (1918), em uma fazenda conhecida como Bom Jardim, havia povos de quilombo, onde se praticava a agricultura de subsistência, tendo sua origem justificada como “de quilombos ou até mesmo de escravos fugitivos”. Porém, segundo a história oral, estes negros moravam, de fato, num lugar chamado Monteiro, onde cultivavam frutas, manufaturavam a mandioca e plantavam arroz, daí a origem do nome Bom Jardim. Praticavam a luta de facão, muito semelhante ao maculelê; tinham como religião as crenças africanas. Segundo os antigos moradores, tinham entre um metro e cinquenta a um metro e setenta centímetros; usavam roupas de tecido de algodão cru; tinham olhos graúdos e lábios grossos; eram festeiros e muito trabalhadores. Para os antigos moradores, costumavam “envultar”, significa suposta capacidade de certas pessoas de se tornarem invisíveis.

Segundo o relato dos antigos moradores, com a seca de 1932, a maioria desses povos foi para o Sul da Bahia, sendo que alguns deles retornaram nos anos de 1940. Foi reconhecida como comunidade quilombola pela Fundação Palmares em 14 de junho do ano de 2011 e hoje a comunidade conta com aproximadamente 150 famílias, em um total de 900 moradores, segundo informações da Secretária de Agricultura e Meio Ambiente. Atualmente, vivem da agricultura e criação de animais de pequeno porte, manufatura da mandioca, destacando-se na produção do beiju. A comunidade tem uma escola da alfabetização ao 5º ano.

Por sua vez, Várzea Queimada tem seu histórico oficializado a partir da história oral, documentada na Fundação Palmares, através das entrevistas registradas por um dos líderes da comunidade, conhecido como José Jesus dos Santos (Zé de Jesus). A comunidade localiza-se a 55 km da sede do município, residindo 80 famílias, com uma população aproximadamente de 400 pessoas, sendo todos agricultores ligados ao MPA. A localidade tem casa de farinha, destacando-se como grande produtora. Possui energia elétrica e água encanada. As tradições culturais preservadas são: reisado, caruru, artesanatos, roda de samba e atividades religiosas





ligadas ao sincretismo religioso entre o catolicismo e as religiões afro-brasileiras. Há uma escola da alfabetização ao 5º ano.

Os primeiros moradores, conhecidos por Inês Maria de Jesus e Domingos Pereira dos Santos, naturais de Tanquinho de Feira Bahia, onde nasceram e foram escravizados, na fazenda Morro Redondo, na qual seu proprietário se chamava coronel João Barbosa, por volta de 1885 chegaram a Várzea Queimada. Com a “abolição dos escravos”, as famílias ficaram na comunidade. Em 1922, houve uma grande seca e as famílias abandonaram suas casas, retornando em 1928. Durante o Regime Militar, houve lutas por questões de terra com grileiros. Hoje essas famílias ocupam um espaço mais reduzido, mas continuam lutando para que haja uma nova remarcação. A comunidade foi reconhecida como quilombola pela Fundação Palmares em 15 de Agosto do ano 2014.

### **Relato da experiência: tecnologia, sustentabilidade e representação cultural**

A experiência vivenciada através do COM – VIDA baseou-se em instrumentos de coleta de dados, característicos da ação metodológica relacionada à etnopesquisa, tais como: a aula de campo, as entrevistas semiestruturadas e a observação participante. Quanto às aulas de campo, estas possibilitaram evidenciar os conhecimentos além da sala de aula e o contato com as particularidades e experiências das comunidades rurais e quilombolas, por meio de relatos das experiências e esclarecimento de dúvidas, contextualizando e aperfeiçoando o conhecimento. Foram observadas as questões sociais, culturais, socioambientais e econômicas. De Marcos (2006) comenta que a aula de campo como um recurso didático é:

[...] o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que a teoria se torna realidade, se “materializa” diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa “excursão recreativa” sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento (DE MARCOS, 2006, p. 106).

Foram realizadas um total de 03 visitas a cada comunidade aos sábados letivos, seguindo-se quatro passos fundamentais: a- preparação, b- roteiro de campo; c-realização e d- resultados/avaliação, as quais possibilitou explorar aspectos envolvendo diversas questões,



tais como: as formas de uso do solo; ocupação e preservação da vegetação nativa; relação da comunidade com o Bioma Caatinga, bem como o entendimento quanto aos processos de plantio e fabricação da farinha e beiju. Pesquisaram-se também as linhas de água existentes na comunidade. Este conceito baseou-se na teoria defendida pelo Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), que tem como base a luta pela água cinco linhas, mesmo reconhecendo que as comunidades tenham água encanada.

1-Água para família (Cisterna, caxios, poço tanques.); 2-Água para comunidade (Poços, barreiros, e cacimbas.); 3-Água para produção (Cisternas de enxurrada e calçadão, barragens subterrâneas); 4-Água para emergência (Poço artesiano, poços artesanos, açude, poço tubular); 5-Água para o meio ambiente (preservação, recuperação e manutenção das fontes de água) (GNADLINGER, 2011, p. 62-63.).

As observações das aulas de campo foram anotadas em um diário de campo. A partir desses dados, os alunos foram capazes de refletir e discutir sobre os problemas e organização das atividades, demonstrando evolução em relação à pesquisa e planejamento das tarefas a serem desenvolvidas como resultado das observações.

Em relação às entrevistas semiestruturadas, estas garantiram um conjunto básico de informações, porém, não fecharam as possibilidades, as quais surgiram a partir da interação, através do diálogo. A entrevista é um momento de interação e, também, educativo. Segundo Galiazzi, e Freitas (2005), a entrevista face a face é fundamentalmente numa situação de interação humana, onde estão em jogo expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para o entrevistador e o entrevistado. As supracitadas entrevistas foram realizadas entre os meses de maio a julho de 2017.

As perguntas norteadoras foram:

- 1-Quanto tempo você mora na comunidade?
- 2- De onde vem o sustento das famílias que moram na comunidade?
- 3- Você conhece a história da sua comunidade?
- 4-Quais as festas tradicionais da Comunidade e como estas festas eram realizadas pelos antepassados?
- 5-Quais as atividades e projetos desenvolvidos pela comunidade e que tecnologia é utilizada?



Os entrevistados responderam às perguntas de forma amistosa. Entre as respostas que mais chamaram a atenção na Comunidade de Várzea Queimada, destacamos a do líder comunitário (Zé de Jesus), ao afirmar que “a luta para manter as tradições, é de todos, e que o reconhecimento como quilombola favoreceu a melhoria da qualidade de vida”. Quanto aos projetos e atividades na comunidade, comentou: “temos a casa de farinha, hoje produzimos bem e melhor, as máquinas de manufatura da mandioca possibilitaram isso, desde a raspagem a produção de farinha, no entanto, ainda tem um grupo que faz a raspagem manualmente, mas todas as outras etapas são nas máquinas para a produção da farinha vendida para a região”.

Na Comunidade Quilombola de Bom Jardim/ Monteiro/Pau Seco, os entrevistados também mostram-se receptivos com o grupo. Destacam-se aqui dois momentos da entrevista da presidente da associação quando esta relata que: “com a chegada da casa de beiju a produção aumentou e a renda hoje é três vezes mais do que antes quando não tinha as máquinas, que hoje, todo o trabalho desde a raspagem até a fabricação da fécula para a produção de beiju utiliza-se as máquinas.” Outro ponto importante foi quando a referida presidente respondeu em relação às tradições culturais: “*muitas [tradições] não mais existem. As tradições ligadas às religiões afro se acabaram com a chegada dos evangélicos, mas um grupo está tentando resgatar algumas delas*”

Durante as aulas de campo aconteceram visitas às “roças”, casas de farinha e casa de beiju, sempre acompanhadas das pessoas da comunidade envolvidas com a produção de alimentos, as manifestações culturais e religiosas, a associação e ao MPA (observação participante). As visitas às localidades potencializaram o conhecimento previamente estabelecido.

Através das entrevistas e análise dos discursos, tornou-se possível constatar as várias concepções referentes à identidade e empoderamento das comunidades. E estas foram registradas através de fotografias, produção de documentário e anotações.

Os avanços tecnológicos em ambas comunidades foram importantes. As casas de beiju em Bom Jardim/Monteiro/Pau Seco, e de farinha, em Várzea Queimada, eram de taipa, cobertas de palha. Todas as etapas de manufatura da mandioca eram artesanais e não correspondiam aos padrões de sanitário. Hoje, a realidade é outra, embora ainda aconteça a raspagem manual, a comunidade conta com máquina que realiza esse serviço além de outras



para produção da fécula, forno apropriado para fabricação do beiju e de farinha, além das máquinas para fazer pão, embora alguns produtores ainda resistam aos avanços tecnológicos e mantém algumas casas de beiju artesanal.

A manufatura da mandioca para a fabricação da farinha em Várzea Queimada é responsável pelo sustento de grande parte das famílias, sendo a mesma construída com recursos provenientes da cidade de Ieslu, na Itália, através do Padre da Paróquia Luis Tonetto. Este foi o grande incentivador na organização da comunidade, ajudando-a no processo de reconhecimento como remanescente de Quilombo. Outra fonte de renda é o extrativismo do Ouricuri (*Syagrus coronata*), planta nativa da Caatinga, conhecida como Licuri, cujo coco pode ser utilizado na culinária, fabricação de licor, produção de azeite, óleo, cosméticos e as folhas no artesanato. É importante salientar que a citada comunidade sediou a Festa Estadual do Licuri, em 2017. Atualmente, desenvolve um projeto para adquirir as máquinas para o beneficiamento do Licuri.

Os entrevistados que fazem parte da Associação Quilombola dos Produtores de Mandioca de Monteiro / Bom Jardim (AQUIBOM) relataram que o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) foi o responsável pela implantação da casa de beiju, unidade de produção que serve para a merenda escolar. Está em andamento o projeto para a extração da fécula da mandioca e da reutilização da manipoeira. Segundo a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) (2011), esta é considerada venenosa e nociva à alimentação humana e animal, podendo ser utilizada como complemento alimentar para o gado, combater pragas e doenças, controlar formigas e insetos e na fabricação de vinagre e sabão. A EMBRAPA (2011) alerta que é preciso submetê-la à fermentação anaeróbica, deixando o líquido repousar em um tanque cercado por 15 dias.

Percebeu-se que a luta das comunidades envolve vários elementos: a questão da sustentabilidade, a política socioeconômica e socioambiental, a preservação dos recursos naturais alinhadas com a manutenção dos usos, tradições, trabalho e subsistência dos povos, exploração dos recursos, educação contextualizada, buscando proporcionar a continuidade destas comunidades que demandam da natureza os seus recursos na mesma medida que cuidam da preservação e uso de Tecnologias Sociais (TS).



Em se tratando das TS, estas apresentam características adaptadas aos pequenos (as) produtores (as), e não apenas estão a serviço do capitalista, mas incentivam o potencial, a criatividade e viabilizam os empreendimentos econômicos dos pequenos (as) produtores (as) (NOVAES et al., 2009), aliando a produtividade agrícola com a preservação ambiental, segurança alimentar e geração de renda no campo (PENA, 2009).

Os resultados mostram que a COM -VIDA provocou na escola mudanças de atitudes, abertura para conhecer outras realidades, possibilitando um espaço realmente educador, no momento em que as ações passaram a ser coletivas e foram além de seus muros, alcançando a comunidade local e as comunidades que ficam próximas, como é o caso das comunidades quilombolas.

A partir dos resultados desta pesquisa foi organizada uma feira cultural com atividades, tais como: mesa redonda, seminário, palestras, exposição de fotografias, stands de artesanatos e culinária, apresentação cultural, exposição e apresentação de resumo expandido, expondo os resultados da pesquisa, com a presença de moradores das comunidades envolvidas.

### Considerações Finais

As atividades desenvolvidas pela COM - VIDA atingiram seus objetivos socioambientais, mostrando na escola exemplos que estão tão próximos às Comunidades Quilombolas rurais de Várzea Queimada e Bom Jardim. Além disso, possibilitaram a discussão com os diversos níveis da escola sobre os diferentes elementos da agroecologia nas quatro dimensões básicas da sustentabilidade: ecológica, econômica, sociocultural e tecnológica, verificada pelo conjunto das ações coletivas no espaço escolar. A educação contextualizada nos permite vivenciar as ricas experiências educativas, quando nos apropriamos de práticas socioeducativas antes ignoradas ou pouco valorizadas em relação aos saberes e fazeres das comunidades.

A importância para os alunos das experiências vivenciadas encontra-se na ação de conhecer e valorizar outras culturas, não somente do ponto de vista ambiental, mas também



no contexto histórico social e cultural; nas atitudes, valores e mudanças, oportunizando compartilhar os saberes com a família, vizinhos e no local onde vivem.

## Referências

BACKES, José Licínio. *Os Conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e gênero e a ressignificação do currículo da educação básica*. Revista *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 50-64, maio, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, *Formando Com – Vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola*, Brasília, MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). *Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola*. Brasília, DF: CNE, 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. *Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. *Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

COSTA, Afonso. *Minha terra: Jacobina de antanho e agora*. In: *Anais do 5º Congresso Brasileiro de Geografia*. Salvador, IGHB, 1918.

COSTA, Afonso; Guedes de Brito. *O povoador (História de Jacobina)*. In: *Revista do IGHB, Bahia* (32), 1952.

DE MARCOS, V. Trabalho de campo em geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 84, jul., p. 105- 136, São Paulo, 2006.

EMBRAPA, *Manipueira, um líquido precioso*. Brasil, EMBRAPA, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



GALIAZZI, M. do C. e Freitas, J.V.(Org.).” Grounded-Theory e Entrevista Refle”, in *uma associação de estratégias metodológicas qualitativas para a compreensão da resiliência em famílias in Metodologias Emergentes em Educação Ambiental*, 2005

GNADLINGER, João. *A busca de água no sertão: convivendo com o semiárido*, Juazeiro, BA, IRPAA, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica e etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

NOVAES, H.; D. R. *Contribuições ao Marco Analítico Conceitual da TS*. In: DAGNINO, Renato (org.). *Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*. Campinas, São Paulo: IG/UNICAMP, 2009.

PENA, J. O. Tecnologia social e o desenvolvimento rural. In: *Tecnologias sociais: caminhos para a sustentabilidade*. Aldalice Otterloo [et al.]. Brasília/DF: s. n, 2009, p. 247-251.

RESAB, REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIARIDO BRASILEIRO. *Diretrizes de educação para a convivência com o semi-árido brasileiro*. In: CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO, 1., 2006, Juazeiro, Bahia. RESAB, 2006.

STAVENHAGEN, R. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. *Anuário Antropológico*. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1984.

SILVA, Adelaide Pereira. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: CARVALHO, Luzineide; REIS, Edmerson. (Org.). *Educação Contextualizada: fundamentos e práticas*. Juazeiro, 2011.

TAVARES, Luís Henrique Dias. *História da Bahia*. São Paulo, Ática, 1987.

UFBA, *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: Editora UFBA, 2010.