

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GUANAMBI/BA: entre ausências e emergências

Viviane da Silva Araújo Vitor





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



VIVIANE DA SILVA ARAÚJO VITOR

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE GUANAMBI/BA: entre ausências e emergências**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2021

VIVIANE DA SILVA ARAÚJO VITOR

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE GUANAMBI/BA: entre ausências e emergências**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE GUANAMBI/BA: entre
ausências e emergências**

Autor: Viviane da Silva Araújo Vitor

Orientador: Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Viviane da Silva Araújo Vitor e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 24/08/2021

COMISSÃO AVALIADORA

José Valdir Jesus de Santana

Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (Orientador)

Dinalva de Jesus Santana Macedo

Profa. Dra. Dinalva de Jesus Macedo (UNEB)

Benedito G. Eugenio

Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (UESB)

V845e

Vitor, Viviane da Silva Araújo.

Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/Ba: entre ausências e emergências. / Viviane da Silva Araújo Vitor, 2021.

164f. il.

Orientador (a): Dr. José Valdir Jesus de Santana.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 145 - 155.

1. Práticas pedagógicas. 2. Educação antirracista. 3. Educação e interculturalidade. 4. Decolonialidade. I. Santana, José Valdir Jesus de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 370.71

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA



Dedico este trabalho à memória da minha avó, Dona Geraldina, aos meus pais, João e Maria, à minha filha, Maria Luíza, ao meu esposo, Valbenio, presente em todos os momentos, e aos meus irmãos, Arley e Nina.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o momento de reconhecermos que nenhum caminho se constrói sozinho, sempre é necessário que outros se façam chão, se façam pontes e até mesmo se façam pedras, para que, por mais longa e difícil seja a caminhada, possamos olhar para atrás e compreender que sem algumas pessoas não seria possível chegar até aqui.

Agradeço a Deus, por ser o autor e consumidor de toda minha trajetória.

Aos meus pais, João e Maria, pelas lutas e labutas para investir em um sonho que nunca foi meu, mas nosso! E meus irmãos, Arley e Nina, que junto com meus sobrinhos, Tayná, Victor, Vitória e Larah, vibraram e acreditaram na possibilidade de cada conquista alcançada até aqui.

À minha avó Geraldina (*in memoriam*), por me inspirar em cada palavra aqui registrada. Mesmo não estando presente fisicamente, sinto que celebra esse momento como parte de uma história que começou a ser contada por ela. Eu te agradeço, vó, por ter sido resistência!

Ao meu esposo Valbenio, pela paciência e incentivo nos dias mais difíceis, e à minha filha, minha Maria Luíza, por compreender as ausências e pintar de alegria os meus dias.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana, por acreditar tanto em mim, até mesmo quando nem eu mesma acreditava. Seus gestos muito dizem sobre o verdadeiro papel da docência: criar pontes e oportunizar voos. Não há palavras que expressem o significado da sua dedicação durante todo o período que estivemos juntos.

Ao Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, pelos tantos ensinamentos e por se doar tanto para que a educação pública cumpra seu verdadeiro papel na vida de seus alunos.

À Profa. Dra. Dinalva de Jesus Macedo, pelas trocas de experiência e pelas contribuições com nossos estudos.

À Profa. Ma. Sandra Alves, por nunca ter soltado a minha mão, por fazer da sua prática docente um exemplo de amor e dedicação.

Agradeço a Eric Novais e Eliana Gomes, pelas contribuições e dedicação que tiveram na construção do projeto para a seleção do programa.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade do Sudoeste da Bahia (Uesb), pelo investimento em nossa formação e na educação pública.

Aos meus colegas da turma do Mestrado 2019.1, os quais serão aqui representados por Ana Cristina, Andiara, Danilo, Márcia Mendes, Flávia e Fernanda, por estarem tão próximos e dividir tantos momentos difíceis e felizes durante o percurso. Entre lágrimas e sorrisos construímos muito mais que um texto para dissertação (o qual era o objetivo inicial), mas uma

história de companheirismo e cumplicidade. Foi através da nossa turma que muitos não desistiram e nem se desanimaram, foi pelas demonstrações de carinho que, muitas vezes, consegui compreender que não estava sozinha e com certeza levarei para toda vida os momentos compartilhados na nossa caminhada.

À direção e professoras da Escola Municipal de Guanambi, *locus* de nossos estudos, pela imensa dedicação para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

Meus sinceros agradecimentos ao Sr. Manoel, Sr. Zé de Rita e sua esposa e à Dona Rita e seus filhos, por abrirem as portas das suas casas na Comunidade Quilombola de Queimadas e me receberem com tanto carinho e dedicação, assim como os estudantes e demais moradores, aos quais tive contato durante as visitas à comunidade.

Encontrei minhas origens
Em velhos arquivos
.....livros
encontrei
em malditos objetos
troncos e grilhetas
encontrei minhas origens
no leste
no mar em imundos tumbeiros
encontrei
em doces palavras
.....cantos
em furiosos tambores
.....ritos
encontrei minhas origens
na cor da minha pele
nos lanhos de minha alma
em mim
em minha gente escura
em meus heróis altivos
encontrei
encontrei-as enfim
me encontreime encontrei

Encontrei minhas origens, de Oliveira Silveira

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar de que maneira as práticas das professoras de uma escola municipal da cidade de Guanambi-BA, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas. Os objetivos específicos foram os seguintes: a) Identificar as práticas pedagógicas de professores da Escola Municipal que recebe os estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas e analisar se essas práticas têm sido elaboradas em conformidade com o que determina a Lei nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; b) Analisar o Plano Municipal de Educação da cidade de Guanambi e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal, no sentido de compreender como esses documentos esboçam uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de forma a possibilitar a construção de práticas pedagógicas antirracistas. Mobilizou-se o campo teórico da decolonialidade, acionando conceitos como sociologia das ausências e emergências, epistemologias do sul, justiça cognitiva, ecologia dos saberes, interculturalidade crítica e educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utilizou das seguintes técnicas para a produção dos dados: entrevista semiestruturada, observações e diário de campo, além da análise dos documentos supracitados. Os dados foram categorizados em conformidade com a técnica de análise de conteúdo. Constituíram sujeitos desta pesquisa professoras da instituição escolar em questão. Ao analisar o Plano Municipal de Educação de Guanambi, 2015-2025, foi possível perceber algumas ausências, haja vista que a Comunidade Quilombola de Queimadas foi reconhecida pela Fundação Palmares em junho de 2015 e em dezembro de 2019 a comunidade de Morro de Dentro também recebeu a certificação de comunidade de remanescentes quilombolas. Ainda que o Plano Municipal de Educação esteja em fase de avaliação e em meio ao processo de construção da proposta curricular do município, não foi possível identificar no documento referências a essa modalidade de ensino. Foi possível perceber, através da análise do Projeto Político Pedagógico da escola em questão e das falas das professoras, a ausência de proposições à modalidade de ensino da Educação Escolar Quilombola no referido documento e até mesmo incompreensão por parte das entrevistadas com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. As práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da escola municipal que recebe os alunos da Comunidade Quilombola de Queimadas estão atravessadas por uma perspectiva do multiculturalismo, de caráter celebratório, em torno das diferenças, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais, aproximando-se, portanto, do multiculturalismo liberal/funcional/integracionista. Tais considerações levam a compreender a emergência de transgredir a construção de um projeto educativo intercultural crítico, em função da experiência dos alunos e promoção dos seus conhecimentos sobre as forças sociais, econômicas e culturais que estruturam suas vidas, definindo, assim, o papel da escola frente a comunidade. Esses são os principais requisitos para uma experiência pedagógica antirracista, que possa resgatar os conhecimentos marginalizados pela matriz colonial de poder e criar espaços reais de participação e inferência das comunidade na elaboração e implementação da proposta pedagógica ofertada pela escola.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação e interculturalidade. Educação antirracista. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This study had the general objective of analyzing how the practices of teachers of a municipal school in the city of Guanambi-BA, which serves students from the Quilombola Community of Queimadas, have been constituted anti-racist pedagogical practices. The specific objectives were the following: a) Identify the pedagogical practices of teachers of the Municipal School that receives students from the Quilombola Community of Queimadas and analyze if these practices have been elaborated in conformity with what is determined by Law nº 10. 639/2003 and the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education; b) Analyze the Municipal Education Plan of the city of Guanambi and the Political Pedagogical Project of the Municipal School, in order to understand how these documents outline a perspective of education for ethnic-racial relations in dialogue with the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education, in order to enable the construction of anti-racist pedagogical practices. The theoretical field of decoloniality was mobilized, using concepts such as sociology of absences and emergences, epistemologies of the South, cognitive justice, ecology of knowledge, critical interculturality, and anti-racist education. This is a qualitative research, which used the following techniques for data production: semi-structured interviews, observations, and field diary, in addition to the analysis of the aforementioned documents. The data were categorized according to the content analysis technique. The subjects of this research were teachers from the school institution in question. By analyzing the Municipal Education Plan of Guanambi, 2015-2025, it was possible to notice some absences, considering that the Quilombola Community of Queimadas was recognized by Fundação Palmares in June 2015 and in December 2019 the community of Morro de Dentro also received the certification as a remaining quilombola community. Although the Municipal Education Plan is under evaluation and in the midst of the process of building the municipality's curriculum proposal, it was not possible to identify references to this teaching modality in the document. It was possible to notice, through the analysis of the Political Pedagogical Project of the school in question and the teachers' speeches, the absence of propositions to the Quilombola School Education teaching modality in the referred document and even a lack of understanding on the part of the interviewees in relation to the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education. The pedagogical practices developed by the teachers of the municipal school that receives the students from the Quilombola Community of Queimadas are crossed by a perspective of multiculturalism, of celebratory character, around the differences, in conformity with the National Curricular Parameters, approaching, therefore, the liberal/functional/integrationist multiculturalism. Such considerations lead to understand the emergency of transgressing the construction of a critical intercultural educational project, based on the students' experience and on the promotion of their knowledge about the social, economic and cultural forces that structure their lives, thus defining the school's role towards the community. These are the main requirements for an anti-racist pedagogical experience, which can rescue the knowledge marginalized by the colonial matrix of power and create real spaces for participation and interference of the community in the elaboration and implementation of the pedagogical proposal offered by the school.

Keywords: Decoloniality. Education and interculturality. Anti-racist education. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do território do Sertão Produtivo em 2016	28
Quadro 1 – A Comunidade Queimadas no campo da pesquisa, trabalhos realizados por estudantes pesquisadoras da Uneb Campus XII	33
Quadro 2 – Matrícula de estudantes da rede municipal de ensino no ano de 2019.....	41
Quadro 3 – Dados do quantitativo de alunos matriculados na Escola Municipal, <i>lôcus</i> da pesquisa, por categoria cor/raça.....	41
Quadro 4 – Caracterização geral do grupo participante da pesquisa.....	42
Tabela 1 – Quantidade de alunos da Comunidade de Queimadas matriculados na Escola	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Cetep	Centro de Treinamento Pedagógico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNEEQEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola da Educação Básica
DCNERE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMMJS	Escola Municipal Manoel Joaquim de Sá
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Índice Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Nera	Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCT	Povos e Comunidades Tradicionais
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico

Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ¹
Uneb	Universidade do Estado da Bahia

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
De onde venho? Sou eu quem falo!	15
1 PERCURSO METODOLÓGICO: Traçando caminhos possíveis	23
1.1 Delineando o campo de pesquisa	25
1.1.1 A Comunidade Remanescente de Quilombo de Queimadas, Guanambi/BA	25
1.1.2 Queimadas à caminho da escola: Encontro e desencontros.....	34
1.1.3 A Escola Municipal, os imponderáveis da pesquisa e amudança de rota.....	36
1.1.4 Os sujeitos da pesquisa	42
1.2 Tratamento e análise dos dados	43
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS	45
2.1 A modalidade de educação escolar quilombola: breves considerações	46
2.2 Situando algumas pesquisas sobre a educação escolar quilombola	50
3 DESCOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO. 66	
3.1 Epistemologias do sul, sociologias das ausências e das emergências.....	78
3.2 Interculturalidade e educação: algumas considerações	84
4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	95
4.1 O plano Municipal de Educação de Guanambi e a implementação da lei 10.639/03 .	95
4.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal e a educação para as relações étnico-raciais	100
5 UMA ESCOLA PARA ESTUDANTES QUILOMBOLAS? QUE DIZEM PROFESSORAS E O QUE REVELAM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	110
5.1 Práticas Pedagógicas para as relações étnico-raciais das Professoras na Escola Municipal que recebe os alunos da Comunidade Queimadas	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	151

ANEXOS	162
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	162
ANEXO B – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos para responsáveis por menores e/ou legalmente incapazes.....	164
ANEXO C – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos	165
APÊNDICES	166
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista de professores	166

INTRODUÇÃO

E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita diferente gente, toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras pessoas.

Gonzaguinha

De onde venho? Sou eu quem falo!

Quando passamos a compreender a nossa história e o lugar que nela ocupamos, passamos a questioná-la. Questionar o porquê de permanecermos por tanto tempo calados. Por que o silêncio é capaz de narrar nossas trajetórias com muito mais êxito que o nosso grito de revolta? Nos silenciaram ou calamos diante da história que nos foi contada? “Nesse caso, o investigador tem de aprender detectar os silêncios, e a denunciá-lo ao grupo social com o qual compartilha conhecimentos e riscos” (SANTOS, 2019, p. 256).

A partir da fala de Santos (2019), peço licença para que, antes de adentrar às formalidades acadêmicas, possa revelar de quais silêncios sou insurgente e em quais discursos a minha história e do meu povo foram sufocadas. Nesse sentido, o perfil de investigador que detecta silêncios foi adquirido por mim desde muito cedo, quando sentava no terreiro da casa grande, na chácara onde minha avó morava, que além de residir ali, também trabalhava para os donos da localidade a troco de ter um local para viver.

Recordo-me de minha avó, Dona Geraldina, acordar antes do sol nascer, apanhar um saco, amarrar na cintura e adentrar as mangas de capim da chácara, levando consigo a garrafa de café e a marmitta. Assim, ela e mais duas filhas passavam o dia todo “rapando capim” e só retornavam quando o sol se recolhia. Então, debaixo do pé de juazeiro, eu ficava a olhar no rumo do sol, esperando minha avó ao entardecer e era sempre assim: chegava com o cansaço estampado no rosto, a lenha na cabeça para acender o fogo e recomeçar a saga do próximo dia que iria nascer.

Quem sou eu? Sou a neta de Dona Geraldina, mulher forte que criou seus 14 filhos sozinha, através do trabalho duro, a troco de um punhado de farinha ou de uma esteira para dormir; que chegou até Guanambi/BA fugindo da escravidão, apartada da família que ela sonhava reencontrar. Minha avó era neta de um homem que foi escravizado e, não suportando, fugiu dos maus tratos do seu dono para morar no mato, local por ela sempre lembrado com lágrimas, onde sua família foi construída, sendo um território próximo à uma aldeia indígena, em que sua mãe conheceu meu bisavó. Ela, avó negra, filha de uma indígena, dizia que ali a vida era dura, mas eram felizes, pois eram livres. Minha avó era uma negra filha de um indígena.

É desse lugar que falo!

Falo desse lugar que só pude conhecer através das memórias tão bem guardadas, de alguém que viveu e pisou em um território de dois grupos marcados pela subalternidade e marginalização colonial. Minha avó se perdeu da família em uma das invasões ocorridas nessas terras onde morava. Dizia que os fazendeiros que almejavam tirá-los de suas terras, uma certa noite, chegaram armados e quebraram tudo. Seus irmãos choravam, todos corriam desesperados e no escuro alguém a carregou. De acordo com ela, foi levada para uma fazenda e obrigada a trabalhar por lá; era muito nova e acreditava ter entre 12 e 14 anos, posto que minha avó não sabia ao certo a sua idade, pois só veio tirar o seu registro de nascimento muito tempo depois. E, então, foi obrigada a trabalhar e cuidar dos filhos do dono da fazenda, que a submetia a constantes maus-tratos e, por isso, ela sempre tentava fugir.

Minha avó era essa gente que reside à sombra da insignificância, produzida pelas ausências promovidas pelo capitalismo e pelas formas de colonialidade, em suas diferentes dimensões: a colonialidade do poder, do saber e do ser (MALDONADO-TORRES, 2019). Narrou-me que, uma certa vez, seu “patrão” prendeu seus cabelos dentro de uma mala e trancou para que não tentasse fugir e ela, com um pedaço de lata enferrujada, cortou o cabelo e escapou pelo meio da mata. Assim, ela chegou até a cidade de Caetité/BA, próximo à Guanambi/BA. Veio ajudando na construção da BR 030: ela quebrava pedras para a construção da estrada em troca de comida e uma esteira pra dormir.

Essa era uma das tantas histórias que ela narrava, mas, naquele tempo, somente eu a escutava, pois, para o sistema que ela servia, “era só mais um Silva que a estrela não brilha”. E sua fala? Pouco importava, porque nos acostumamos a ouvir que “no Brasil não existe discriminação!”, “Não existe racismo!”. Tem gente que continua tentando silenciar histórias e lutas por existência nesse país, como a da minha avó, que é apenas uma voz, em meio a tantos milhões de outras que foram silenciadas e apagadas.

Mas, em meio a isso, ela sempre contava e recordava de tudo que viveu e é por isso que posso dizer, que uma parte de nossa história foi silenciada pela imposição de outras vozes. Reaprendo na condição de pesquisadora com esses silêncios, marginalizados e sentenciados pelas amarras da colonialidade, que continuam arraigadas no seio da sociedade.

Então sou essa voz subalterna, a qual foram aberto caminhos para ecoar, eu sou neta de Dona Geraldina, filha mais velha de Maria, que também é a filha mais velha de dona Geraldina, e ainda sou Mãe, a mãe de Maria, esse meu lugar enunciativo que me faz resistir/persistir. E parafraseado a epígrafe inicial, essa sou eu, muita gente, as marcas das lições diárias de outras pessoas.

O acesso à educação escolar por parte da minha família sempre foi algo de muito sacrífico. Minha avó faleceu sem ao menos saber fazer o nome (era um dos seus maiores sonhos, “aprender escrever a letra do seu nome pra ser gente”). Meus pais são semianalfabetos. Minha mãe começou a estudar há pouco tempo na Educação de jovens e Adultos (EJA), mas meu pai nunca conseguiu estudar, começou trabalhar ainda criança e sempre diz que “minha cabeça não dá pra estudo, só aprendi trabalhar”. E da família de Dona Geraldina, que já está em sua quarta geração, eu sou a única que conseguiu chegar à um curso de mestrado.

Então, de onde eu venho? Venho de um povo massacrado e invisibilizado, venho das brechas coloniais que insurgem no mito da modernidade ocidental. Venho de um território onde a meritocracia reina, pois nesse chão, muitas vezes, as oportunidades não chegam para todos ou de alguns são arrancadas e para termos acesso, ainda é preciso reivindicá-las. Desse modo, viver aqui ainda significa coexistir.

A maior parte dos meus estudos foi dividida com o trabalho. Cursei o ensino médio e a graduação à noite, porque, para mim, apenas estudar era um privilégio que não tinha o “direito” de alcançar. E essa sou eu! E minha história? Só eu posso contar.

Após concluir a graduação em Pedagogia e ingressar na docência, fui aos poucos percebendo as inúmeras especificidades que envolvem os públicos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em sua maioria, crianças pertencentes a grupos sociais com pouco poder aquisitivo. Sempre me coloquei muito sensível para as relações que essas crianças desenvolviam na escola, a maneira como lidam com o que é proposto pelo professor na sala de aula e como as ações pedagógicas da escola impactam a vida social e contribuem para a afirmação de suas identidades.

Nesse tempo, pude vislumbrar as diversas vozes que ecoam no espaço escolar, onde muitas vezes são silenciadas e ignoradas. Constatei que essas crianças constroem anseios e expectativas distintas, de acordo com a cultura, modo de vida e costumes presentes nos diversos meios que convivem e, nesse sentido, produzem formas próprias do ser, tendo por referências esses lugares sociais e culturais.

Diante da dificuldade de compreender essa relação que se desenvolve entre a concepção das crianças e as experiências com o ensino desenvolvido pela escola, é que surgiu a necessidade de me especializar em Psicopedagogia, pois entendi que, muitas vezes, os resultados dessa relação, na visão infantil, acarretam desafios que as impedem de se desenvolverem, inclusive no que diz respeito à afirmação de suas identidades. Ouvir suas dificuldades, entender os bloqueios e compreender a maneira como aprendem e enfrentam as adversidades no dia-a-dia escolar era um enorme desafio.

Nos momentos de escuta, nos atendimentos de alguns alunos, comecei a perceber as marcas de violências simbólicas, que muitos deles carregavam em seu histórico de vida escolar, sobretudo as particularidades das crianças negras e afrodescendentes, que me tocavam e desafiavam, talvez por me identificar com esse grupo de uma forma diferente, devido às minhas raízes familiares e pertença étnico-racial estarem engendradas à este público.

Comecei a observar o quanto as falas são silenciadas e homogêneas no ambiente escolar, como suas identidades são desvalorizadas, o que implicava no não reconhecimento de suas pertenças étnico-raciais, no desejo em negar/adequar seus corpos negros ao padrão de branquitude valorizado socialmente.

Durante a minha participação em um encontro de formação de professores do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Guanambi, no ano de 2017, alguns relatos dos professores presentes chamou-me bastante a atenção, quando as falas faziam referências sobre um determinado grupo de alunos oriundos de uma comunidade de remanescentes de quilombo, a Comunidade de Remanescentes do Quilombo Queimadas. Segundo os relatos, esse grupo não conseguia “enquadrar-se” nos parâmetros da escola, causando prejuízos para o andamento das atividades e aprendizagem dos outros alunos, que a maior parte desses alunos tinham dificuldades de aprendizagem e, nesse sentido, era como se a escola não estivesse preparada para lidar com as suas especificidades.

Foi, então, a partir desse episódio, que desencadeou-se uma inquietude sobre a condição da criança negra/quilombola no âmbito escolar. Diante das colocações feitas pelos colegas professores naquele momento e as experiências vividas com as crianças negras/afrodescendentes durante a minha experiência profissional, foi surgindo diversas inquietações diante das práticas pedagógicas direcionadas a atender a diversidade desse público e contemplar as especificidades exigidas para uma educação antirracista que reafirme o seu lugar como sujeito social e político frente a proposta pedagógica da escola.

Na busca por referenciais que me auxiliassem nesse estudo, deparei-me com a pesquisa de Santos (2017), que, em perspectiva semelhante à minha, a partir de uma discussão em um grupo de professores de uma das escolas municipais que atendiam alunos da comunidade, objetivou investigar as estratégias de elaboração dos pertencimentos étnicos entre as gerações de Queimadas. A autora chama a atenção para a depreciação com que aqueles professores relatavam os estudantes de Queimadas:

No ano de 2015, fui convidada para uma reunião entre professores e coordenadores do Centro de Treinamento Pedagógico (CETEP), na Escola

Municipal Pedro Barros Patres, em Mutans, e nesta ocasião tomei conhecimento dos conflitos identitários envolvendo alunos oriundos da comunidade quilombola Queimadas com os demais colegas e a classe docente. Na pauta, professores argumentavam que após o processo de certificação da comunidade, em junho do corrente ano, ocorreram diversas situações de tensão no ambiente escolar, uma vez que os alunos não se reconheciam como quilombolas e, portanto, ser chamados de quilombolas era considerado, por eles, como uma ofensa máxima. Ademais, elas argumentavam que eles não se reconheciam como negros, pois se autodenominavam pardos e por esse motivo, eram tomados como preconceituosos, uma vez que negavam a sua própria cor (SANTOS, 2017, p. 14).

Diante do exposto, pude perceber que são recorrentes os depoimentos dos professores acerca desses estudantes, o que nos leva a intensificar esforços na tentativa de compreender esse estigma que os acompanham em suas trajetórias escolares ao longo do tempo, contribuindo para a construção negativa de suas identidades. Tal condição fica ainda mais evidente quando Santos (2017), em suas recordações sobre o período em que frequentou uma escola localizada em Guanambi, a mesma que os moradores da comunidade de Queimadas também frequentavam (que até então não era tida como remanescente de quilombo), afirma que eles já eram hostilizados por suas características físicas, descritos a partir de adjetivos pejorativos que os engessavam a uma identidade vinculada à depreciação física, moral e psicológica. Nesse sentido, tal discurso ecoou fortemente nas escolas e perdura até os dias atuais, quando a comunidade passa por uma nova configuração. No ano de 2015, mais precisamente em nove de junho, Queimadas é certificada como uma “Comunidade Remanescente de Quilombo” pela Fundação Cultural Palmares.

Por reproduzir um ideário social, a escola, muitas vezes, contribui para legitimar os discursos dominantes, incorporando um modelo único de conhecimento válido. Os diferentes sujeitos culturais e políticos que surgem nesse contexto tendem a desestabilizar o padrão de normalidade ao apresentarem novas demandas e desafios. Contudo, para Candau (2012, p. 83), “a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construídas fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”. Ao questionarem os processos de ideal comum que não levam em conta a existência de determinados grupos, as diferenças trazidas por esses sujeitos revelam, ainda, a face crítica de nossas dívidas sociais, acendem a busca por reconhecimento e reivindicam a reestruturação do papel da educação.

Compreender como as diferenças culturais e sociais de estudantes de diferentes pertencimentos étnico-raciais e de diferentes coletivos, a exemplo das Comunidades

Remanescentes de Quilombos, são interpeladas, produzidas no dia a dia da escola e quais as ações desenvolvidas pelos professores para atender às especificidades desses sujeitos, no sentido de construir processos educativos e práticas pedagógicas antirracistas, que contemplem suas demandas, identidades, culturas, territorialidades, sentimento de pertença, em conformidade com o que determinam a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Quilombola são desafios para a prática da pesquisa.

Nesse sentido, com esta pesquisa, buscou-se responder à questão de pesquisa: de que maneira as práticas das professoras de uma Escola Municipal da cidade de Guanambi-BA, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas? Para problematizar a referida questão, o objetivo geral foi analisar de que maneira as práticas das professoras de uma Escola Municipal da cidade de Guanambi- Ba, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas. Como desdobramentos deste objetivo, foi delineado dois objetivos específicos, quais são: a) Identificar as práticas pedagógicas de professores da Escola Municipal que recebe os estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas e analisar se essas práticas têm sido elaboradas em conformidade com o que determina a Lei nº 10.639/2003 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; b) Analisar o Plano Municipal de Educação de Guanambi e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal, lócus de nossa pesquisa, no sentido de compreender a maneira como estes documentos esboçam uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de forma a possibilitar a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

O referencial teórico que acionamos nesta pesquisa, no campo das epistemologias decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2007, 2019; QUIJANO, 2005; GROSGOUEL, 2019; WALSH, 2009; OLIVEIRA, 2012, 2018, 2021; GOMES, 2012, 2017, 2019; SANTOS, 2006, 2009, 2019) e todas as questões que envolvem o contexto histórico, social e político das comunidades negras em nosso país, proporcionou um encontro surpreendente com a minha ancestralidade, ou seja, questões latentes ecoavam do interior de minhas escutas ao longo dessa trajetória, direcionaram os rumos dos nossos estudos com as professoras que atendem estudantes de comunidades quilombolas.

Acredito que esse tenha sido um encontro com meus antepassados, guiados pelo propósito de revelar ausências e promover emergências (SANTOS, 2010) ante ao que está sendo silenciado, pelos desígnios da colonialidade que continuam estruturando nossa sociedade. Nesse sentido, ancoramos nossos estudos nos referenciais decoloniais, que nos

ajudam a reaprender para aprender (SPIVAK, 2010) e aprender com e a partir (WALSH, 2009) dos sujeitos que residem do outro lado da linha, no sul global. Mobilizamos, ademais, autores como Maldonado-Torres (2019), Quijano (2005, 2010), Grosfoguel (2019) para a discussão sobre decolonialidade; Santos (2006, 2019) e Gomes (2017) para a discussão sobre sociologia das ausências e emergências, epistemologias do sul, justiça cognitiva e ecologia dos saberes; Candau (2003, 2012), Walsh (2007, 2009) para a discussão sobre interculturalidade e educação.

Compreendemos que a interiorização dos grupos dominados implica não somente na sua marginalização histórica, mas também nos critérios de racialização e discriminação social, impostos a eles como padrão colonial de poder, que mantém o racismo estrutural. Nessa perspectiva, as perspectivas decoloniais nos auxiliam a “ultrapassar a barreira de credibilidade colocada pelos grupos dominantes à volta de todos os sons que usam para justificar a dominação” (SANTOS, 2019, p. 256), no intuito de reafirmar as vozes dos sujeitos com os quais estamos em relação, o que implica no nosso jeito de pensar as práticas e os modelos educativos oferecidos para esses sujeitos, quando continuam a reproduzir o modelo colonial e eurocêntrico nas esferas do ser, saber e poder.

A produção de pesquisa no campo de estudos sobre as relações étnico-raciais com o olhar voltado às práticas pedagógicas no contexto de uma escola pública do município de Guanambi/BA, que atende a estudantes oriundos de uma Comunidade Remanescente de Quilombo, ratifica a luta dos movimentos sociais em busca de ações de reparação aos danos causados à população negra no Brasil. Desse modo, acionamos essas vozes no campo político de disputa por uma educação que venha transgredir as amarras coloniais e recolocar esses sujeitos na afirmação de seus direitos e culturas, em busca de uma educação que dialogue com as especificidades culturais de cada grupo e atue na tradução de seus saberes, tornando-os inteligíveis ao diálogo intercultural propício à ecologia de saberes. Como vimos, através desta pesquisa, há muito o que ser feito no sentido de construir uma educação antirracista e intercultural crítica.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MINAYO, 2010), cuja técnica utilizada para a produção dos dados foi a entrevista (DUARTE, 2004). Utilizamos, ademais, de análise documental, tendo como *corpus* de análise o Plano Municipal de Educação de Guanambi/BA e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal, *lócus* de nossa pesquisa. Como técnica de organização e análise dos dados, utilizamos da análise de conteúdo, em conformidade com Bardin (2016).

A estrutura desta dissertação foi organizada em capítulos, assim distribuídos:

No primeiro, apresenta os pressupostos metodológicos que orientaram a construção

desta pesquisa: o tipo de abordagem, as técnicas utilizadas para a produção dos dados, o campo e os sujeitos da pesquisa e a técnica utilizada para a organização e tratamento dos dados. Situamos a Comunidade Quilombola de Queimadas no cenário histórico, político e social que envolve a certificação das comunidades tradicionais como remanescentes de quilombo. Destacamos os encontros e desencontros dos moradores da Comunidade de Queimadas em busca de acesso à educação formal, e assim caracterizamos a Escola Municipal que recebe os alunos oriundos da Comunidade Queimadas (optamos por questões éticas, não revelar o nome da escola, ainda que, com a autorização da Secretaria de Educação), os imponderáveis da nossa pesquisa, a mudança de rota nesse percurso, além das pesquisas que têm sido realizadas junto a esta comunidade.

No segundo capítulo, recuperamos e analisamos pesquisas que têm como foco a educação escolar quilombola, em diferentes contextos, com destaque para pesquisas realizados em Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado da Bahia. Situamos, ademais, a discussão sobre educação escolar quilombola, tendo por referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No terceiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica, trazendo uma discussão sobre os principais conceitos que deram sustentação à pesquisa, são eles: Decolonialidade, Ecologia dos Saberes, Epistemologias do Sul, Sociologia das Ausências e Emergências e Interculturalidade Crítica.

O quarto capítulo é dedicado à análise de documentos, ou seja, do Plano Municipal de Educação da Cidade de Guanambi e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão, com o objetivo de compreender em que medida estes documentos esboçam uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de forma a possibilitar a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

Por fim, no quinto capítulo, identificamos e analisamos as práticas pedagógicas das professoras da Escola Municipal, instituição que atende a estudantes da Comunidade Quilombola Queimadas.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: Traçando caminhos possíveis

Neste capítulo, apresentamos os caminhos percorridos no desenrolar da pesquisa, para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos, assim como, os percalços enfrentados durante o suceder metodológico, desde a inserção no campo de pesquisa à “coleta” de dados.

Nossa perspectiva teórico-metodológica dialoga com as abordagens de pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, o estudo das percepções pessoais, de forma a valorizar a perspectiva que os sujeitos atribuem sobre suas relações com o mundo e com outros sujeitos, o que implica em considerar a complexidade dos fenômenos humanos e sociais. Contudo, segundo Duarte (2004, p. 214-215), o que dá o caráter qualitativo a uma pesquisa “não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”.

Com esta mesma perspectiva, Minayo (2010, p. 57) afirma que o “método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”. Contudo, faz um alerta importante, chamando a atenção para o fato de que na pesquisa qualitativa:

é importante a *objetivação*, isto é, o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias, usa técnicas adequadas e realiza análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas. A *objetivação* leva a repudiar o discurso ingênuo ou malicioso da neutralidade, mas exige buscar formas de reduzir a incursão dos juízos de valor na pesquisa. Os métodos e as técnicas de preparação do objeto de estudo, de coleta e de tratamento dos dados ajudam o pesquisador, de um lado, a ter uma visão crítica do seu trabalho e, de outro, a agir com instrumentos que lhe indicam elaboração mais objetivadas (MINAYO, 2010, p. 62).

A pesquisa qualitativa pode assumir diferentes formas “como pesquisa do tipo etnográfico e estudo de caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 15) e, dessa forma, segundo Bogdan e Biklen (1982), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (apud LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 14).

Utilizamos as seguintes técnicas para a produção de dados no decorrer da pesquisa: entrevistas, observação e diário de campo. Como não foi possível realizar a etnografia, como

tínhamos previsto quando planejamos nossa pesquisa, diante da emergência da pandemia da Covid-19, como será demonstrado mais a frente neste capítulo, essas técnicas foram essenciais para a produção dos dados. Podemos afirmar que mesmo que não tenhamos conseguido realizar a etnografia, a compreensão em torno do fazer etnográfico foi central para o uso adequado das referidas técnicas.

A entrevista, segundo Lüdke e André (2013, p. 39), apresenta como vantagem, em relação a outras técnicas, o fato de que:

Ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolha nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode, também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável.

Ademais, segundo Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Lüdke e André (2013, p. 30-31) afirmam que as observações, nas pesquisas de natureza qualitativa, ocupam lugar privilegiado, na medida em que possibilitam:

um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. [...] A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. [...] Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. [...] Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação.

O principal instrumento de trabalho para quem realiza observação é o diário de campo.

Segundo Minayo (2009, p. 71), o diário de campo nada mais é que um “caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”. Ademais, segundo Holly e Altrichter (2015, p. 83):

Quase sempre os diários são usados junto com outras formas de documentação e coleta de dados, sobretudo entrevistas, observações e artefatos. Quando usados como dados, os diários também são submetidos a procedimentos de análise qualitativa dentro de um processo abrangente de análise de dados. Os diários podem ser especialmente úteis para tomar caminhos alternativos que permitam a percepção de fenômenos que não eram óbvios nem previsíveis quando a pesquisa começou.

Vale ressaltar que o nosso projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Sudoeste da Bahia (Uesb), em 21 de novembro de 2019, tendo sua aprovação divulgada em 13 de dezembro de 2019.

1.1 Delineando o campo de pesquisa

1.1.1 A Comunidade Remanescente de Quilombo de Queimadas, Guanambi/BA

Em fins do século XX, inúmeras comunidades negras rurais passaram a ser identificadas como “remanescentes de quilombos”. Nesse sentido, o ressurgimento da categoria “quilombo” contribuiu para a visibilidade de coletivos negros que, existindo no Brasil sob diversas formas de organização e (auto)denominação, se apropriaram da nomenclatura como estratégia de coletivização da luta política em prol de direitos (ARÊDA-OSHAI, 2016; RATTIS, 2000). O termo “remanescente de quilombos” e sua oficialização pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), acabou por produzir um novo “sujeito político” (FIGUEIREDO, 2011), que, com os movimentos sociais surgidos nas últimas décadas do século passado, a exemplo do Movimento Negro, tem lutado pela construção de políticas públicas voltadas para o acesso à terra, educação e saúde, dentre outras demandas.

Entre final da década de 1990 e primeiros anos do século XXI, aprofunda-se o movimento em torno das organizações quilombolas, que passam a operar em termos de discursos etnopolíticos, multiplicando-se em vários estados da federação. Conforme Domingues e Gomes (2013, p. 15) “ao lado da regularização fundiária, o acesso às políticas públicas – como educação, saúde, saneamento básico e eletrificação – e a garantia dos Direitos Humanos são outras bandeiras do protagonismo quilombola”.

O Art. 68 da CRFB/88 aponta para a política de reconhecimento dos “remanescentes

das comunidades dos quilombos”, o que trouxe importantes discussões para a categorização desse grupo nas dimensões políticas e de direitos. “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Para responder às demandas de reconhecimento e caracterização dessas comunidades, tal disposição acirra os embates entorno do processo de reconhecimento e atribuição do conceito de “remanescentes de quilombo”.

Aqui começa o exercício de redefinir a sematologia, de repor o significado, frigorificado no senso comum. O estigma do pensamento jurídico (desordem, indisciplina no trabalho, autoconsumo, cultura marginal, periférica) tem que ser reinterpretado e assimilado pela mobilização política para ser positivado. A reivindicação pública do estigma “somos quilombolas” funciona como alavanca para institucionalizar o grupo produzido pelos efeitos de uma legislação colonialista e escravocrata. A identidade se fundamenta aí. No inverso, no que desdiz o que foi assentado em bases violentas. Neste sentido, pode-se dizer que: o art. 68 resulta por abolir realmente o estigma (e não magicamente); trata-se de uma inversão simbólica dos sinais que conduz a uma redefinição do significado, a uma reconceituação, que tem como ponto de partida a autodefinição e as práticas dos próprios interessados ou daqueles que potencialmente podem ser contemplados pela aplicação da lei reparadora de danos históricos (ALMEIDA, 1996, p. 17).

Para Arruti (2006, p. 81), “o termo “remanescente” de quilombo no artigo 68 da Constituição, surge para resolver a relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico em que a descendência não parece ser suficiente”. Nessa dinâmica, diversas questões atuam para limitar os pressupostos históricos, processos culturais e sócio-históricos que envolvem esses povos. Assim, os estereótipos homogeneizadores acabam por direcionar a tomada de decisões desfavoráveis a uma parcela dessas comunidades no campo dos marcos legais.

Mello (2012) ressalta:

O Termo qualificativo “remanescentes” é sugestivo por si só, pois revela a expectativa de encontrar nas comunidades atuais, formas atualizadas dos antigos quilombos, como se elas não fossem estáticas no tempo (ALMEIDA, 2002). Assim, a categoria remanescentes de quilombos não se referia assobras do passado, nem a uma outra cultura congelada no tempo, mas à utilização dessa forma de identificação por coletividades em busca de reconhecimento no presente (ALMEIDA, 2002; LEITE, 2000; O`DWYER, 1995) (MELLO 2012, p. 43).

Diante disso, percebemos que a construção da auto definição dos sujeitos remanescentes quilombolas perpassa pela análise de suas vivências coletivas e pelas relações sociais que são construídas na coletividade e apropriadas por cada membro. Assim, esses grupos mantêm suas características enquanto grupo social, diante daquilo que mobilizam pelo reconhecimento dos seus direitos, as manifestações políticas e culturais, a luta social pela territorialidade e contra a dominação.

Para Associação Brasileira de Antropologia (ABA, 1997), a categoria “remanescentes de quilombos” deve envolver todos os grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vida característicos em um determinado lugar, cuja identidade se define por uma referência histórica comum, construída a partir de vivências e dos valores que compartilham.

Diante disso se constituem como “grupos étnicos”, ou seja, um tipo de organização que afirma o pertencimento nos meios adotados para indicar afiliação ou exclusão, cuja territorialidade é caracterizada pelo “uso comum”, pela “sazonalidade das atividades agrícolas, extrativistas e outras e por uma ocupação do espaço que teria por base os laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade” (ABA, 1997, p. 81-82).

No entanto, os processos de reconhecimento têm sido bastante conflituosos, e a produção de relatórios de reconhecimento territorial é o meio pelo qual a antropologia e o direito se encontram. No que se refere aos povos indígenas e quilombolas, a relação é demarcada pela luta em torno da garantia de manutenção dos territórios tradicionais. Cabe aos laudos antropológicos romper com os estereótipos e afirmar as diferenças. Desse modo, os saberes jurídicos passam a acionar não somente os saberes antropológicos, mas também os saberes dos sujeitos que estão diretamente envolvidos nessa luta por reconhecimento, sendo os detentores desse direito na égide do texto constitucional.

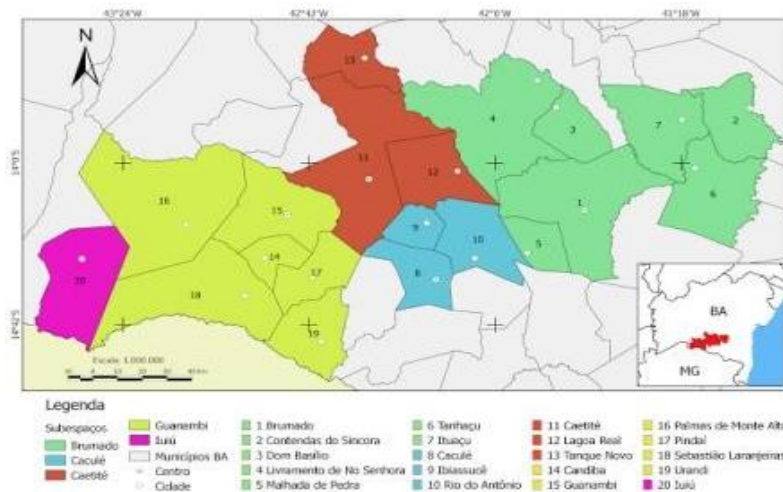
Na Comunidade Remanescente de Quilombo de Queimadas, assim como é recorrente em muitas comunidades de remanescentes de quilombo no Brasil, a conquista por reconhecimento e visibilidade em um espaço de direito perpassa por muitos entraves, inclusive os de negação de pertença por parte dos seus membros, visto que assumir ser negro e reconhecer uma identidade étnico-racial que contraria os discursos do colonizador que o país assumiu, torna-se um processo de extrema luta e resistência.

Acerca da certificação de Queimadas, que ocorreu em 09 de junho do ano de 2015, como uma comunidade que se autodeclara remanescente de quilombo, Santos (2017) afirma:

Não basta ser uma comunidade negra para esta ter o direito de ser reconhecida como um quilombo. No Brasil, para que isso ocorra, é necessário que “a afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação. Muito frequentemente, essa autenticação é feita por meio da reivindicação da história do grupo cultural em questão” (WOODWARD, 2014, p. 26) assim, o passado é analisado e tomado como ponto de referência. Ao buscar essa relação com um passado autêntico, percebemos que ninguém nasce quilombola, mas torna-se quilombola, pois este é um processo de incorporação, uma vez que o Estado Nacional negou e invisibilizou (por séculos) a existência desses povos, enquanto sujeitos de direitos. Portanto, por aqui, a identidade quilombola é uma identidade construída tanto pela legislação, quanto pelo pertencimento e pelas posições que o sujeito assume no seu cotidiano e nos diferentes espaços que transita. Por fim, é perceptível que o quilombo Queimadas possui em sua história as marcas de um passado vinculado à diversas formas de resistência, as quais já citamos acima. Por isso mesmo, possui legitimamente o direito de ser reconhecido como um remanescente de quilombo, uma vez que muitos dos elementos culturais, sociais e religiosos que estão presentes nesse espaço, trazem a marca da ancestralidade negra, mesmo que sincréticas em bases católicas ou protestantes (SANTOS, 2017, p. 116).

A referida comunidade localiza-se na zona rural do Distrito de Mutãs, no município de Guanambi, no sudoeste baiano. A cidade de Guanambi faz parte do Território de Identidade do Sertão Produtivo², a cerca de 676 km de Salvador, capital do estado. De acordo com a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2020, a cidade possuía uma população de aproximadamente 84.928 habitantes.

Figura 1 – Mapa do território do Sertão Produtivo em 2016.



Fonte: Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo-PTDSS(2016).

² Segundo informações do Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo (PTDSS) (2016), o Território Sertão Produtivo é formado por vinte municípios, sendo eles: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincora, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo e Urandi. O território tem um Produto Interno Bruto (PIB) anual de R\$ 3.449.618,00 (IBGE, 2014).

Queimadas possui hoje 96 residências, abrigando 122 famílias e um total de 526 moradores, entre adultos e crianças, de acordo com informações do presidente da comunidade de Queimadas, o senhor Manoel. Para Santos (2017, p.78),

É imprescindível pontuar que na comunidade há uma centralidade familiar na disposição das residências, uma vez que, geralmente a casa dos pais ocupa o centro do terreno e os vários filhos do casal vão construindo suas residências no espaço ao entorno, preenchendo assim, os poucos espaços livres que ainda existem. Esse movimento permite que os quintais sejam compartilhados entre avós/avôs, filhos/filhas, netos/netas, tios/tias e primos/primas. Nesse pequeno espaço cercado, não é raro encontrar situações em que convivem harmoniosamente 3 ou 4 gerações da mesma família e, é no quintal que a vida social da comunidade se desenvolve.

O fenômeno narrado pela autora, explica-se pela constituição histórica da comunidade, que, conforme consta no relato histórico construído pela comunidade para a certificação, teve sua origem a partir da família do Sr. José e a Sra. Maria Antônia, mais conhecidos como “José veí” e “Iaiá”.

Queimadas foi conhecida inicialmente como Lagoa do Major, devido a chegada do Coronel Major, por volta do ano de 1915, comandante do território de Vitória da Conquista, que se estendia até a cidade de Palmas de Monte Alto. Sendo ele dono de todas as terras, era quem controlava o povo nos aspectos de trabalho e sobrevivência. Assim, após alguns anos, o coronel trouxe de outras terras um dos seus escravos e sua esposa, respectivamente o Sr. José e a Sra. Maria Antônia.

Ao chegarem ao território, construíram uma cabana de casca de pau e por ali viveram alguns anos com a família. O casal teve onze filhos, sendo a maioria do sexo feminino. O Sr. José e a esposa saíam as três horas da madrugada todos os dias para trabalhar no “Lameirão”, localidade onde o coronel possuía uma propriedade, que, segundo relatos, possuía uma casa ao lado de uma senzala, onde anteriormente eram realizados o trabalho escravo. Assim, a família de José Vei e Iaiá foram se casando com membros de comunidades próximas constituindo suas famílias aos arredores da casa dos pais, o que ainda é uma prática permanente em Queimadas.

No ano de 1919, o Sr. José conseguiu comprar um pedaço das terras na mão do coronel, ao redor de onde estava localizada a sua cabana e, então, realizou o desmatamento da área através de queimadas, que deu origem ao nome da localidade Queimadas, território onde se deu o crescimento da família do Sr. José. Este que dedicou-se ao trabalho pesado para o coronel, bem como as mulheres da família, que eram encarregadas de manter a sobrevivência da família em termos de alimentação, colher a mandioca que era plantada ao redor da moradia, ralar para

preparar a farinha na frigideira de barro ou usava o pilão para preparar o fubá de milho para fazer o mingau, e ainda, sobrava tempo para fazerem artesanatos, como cachimbo, panela de barro, frigideira, dentre outros. Essas mulheres também plantavam algodão, descaroçava manualmente e faziam lã; as filhas o fuso para fazer a linha e as mães usavam o tear para o tecido e fabricar o vestuário chamado riscado, de acordo com informações contidas no relato histórico da comunidade e de alguns moradores mais antigos, como Dona Chica.

Ainda hoje, a comunidade preserva muitos costumes herdados dos seus antepassados e suas memórias mantêm viva a cultura ancestral fincada no seio da comunidade. Em uma das visitas à Queimadas, pudemos presenciar algumas mulheres realizando o plantio e a colheita do algodão nos terreiros das suas casas, acompanhadas pelas crianças que ficavam aos arredores brincando. O fato é que a escassez das chuvas diminuíram significativamente o cultivo não somente do algodão, mas também do feijão, forma de sobrevivência de algumas famílias da comunidade. Alguns moradores relatam o grande sofrimento que vivenciaram, e uma característica marcante nas falas era a busca por água na região.

– O senhor recorda de quando as pessoas aqui da comunidade passavam a noite pra pegar água lá na caixa? O Senhor Manoel me contou sobre essa época aqui na comunidade.

Era... Oh meu Deus! As vez você viu ela lá na entrada?

Sim! Eu passei por lá.

Sr. Zé de Rita - Pois é, nois saia daqui, tinha dia que saia daqui três hora da manhã pra puder chegar lá na fila primeiro, tinha hora que a fila ia quase duzentos metro de gente, pra mode puder pegar essa água. Tinha essa caxinha aqui e tinha outra aí mais embaixo pra cá do trevo e tinha ota na saída aí, tinha três caixa nesse trecho aí e todas era desse mesmo jeito. Eu sei que depois...A única vantagem que nois temo aqui hoje é essas caixinha que fizeram aí na época de Lula, construiu essas caixa aí e que e que o governo tá até hoje tá colocano água, os carro pipa tá colocano água aí pra gente. E a Valença aqui esses ano, agora mesmo as barragem tá tudo seca aí, agora janeiro é quase fevereiro e as barragens tá tudo seca num tem água de jeito nenhum. Então muitas vez nois saia daqui, ante de ter essa água aí, nois saia daqui pra panhar água em três cisterna aqui, tinha uma aqui que pra chegar era quase mil metro, tinha outa que era numa base de cinco quilometro mais ou menos e gente? Era cheim. Tinha dia que cê saia daqui cedim pra ir lá, tinha que esperar a água mina, cê inchia sua vazia pra puder vim embora, o oto chegava po derradeiro tinha que ficar lá coitadinho, muitos acontecia isso. Água não! A água parecia a cor de uma abroba bem madura, aquele caldo marelo assim, que cê era obrigado panhar e ainda beber que não tinha jeito, não tinha ota, o sofrimento era de mais. Hoje, graças a Deus, a gente pode dizer que o sofrimento de água pode dizer que num tem não (Sr. Zé de Rita, 81 anos, morador da Comunidade Queimadas, entrevista em 22/01/2020).

A comunidade dispunha apenas de uma caixa d'água para abastecer todos os moradores das regiões vizinhas, que tinham que se deslocar por alguns quilômetros e enfrentar longas filas para conseguirem o mínimo de água possível, transportada com baldes na cabeça pelas mulheres, para o uso da família. Atualmente, a comunidade dispõe de cisternas, construídas por meio do Programa Nacional de Apoio à Captação de Água de Chuva e outras Tecnologias Sociais (Programa Cisternas), criado em 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, levando água para consumo humano e para produção de alimento a famílias rurais e de baixa renda do semiárido. Assim, os moradores viram cessar um dos maiores dramas vivenciados por eles. O Sr. Zé de Rita, em uma das suas falas, afirma que *“essas caixa que Lula troxe pra gente foi a melhor coisa que aconteceu nessa terra, acabô cumsofrimento da gente e tá aí até hoje”*.

Diante dessa conjuntura, a exploração pelo trabalho perdurou por muito tempo e a comunidade carrega através dos relatos das pessoas mais velhas retratos de uma vida sofrida, marcada pela subalternidade e negação dos direitos essenciais, como saúde e educação. Muitas dessas pessoas mal aprenderam fazer o próprio nome. A falta de recursos e assistência por parte dos governantes fizeram com que vivessem a margem da dignidade humana, porém, a vivência dentro do território produziu saberes e estratégias de existência/resistência que se mantinham e se mantêm através dos saberes que compartilhavam e compartilham entre si. Um exemplo desses saberes parte das falas de Dona Chica em relação aos medicamentos medicinais, unicamente provenientes de ervas naturais, quando precisavam de atendimento médico, o mesmo era realizado pelo único farmacêutico da região: o Sr. “Ojácio Vieira Costa” que fazia indicação apenas de ervas medicinais.

Ainda hoje, a memória da comunidade é marcada pelos vestígios do trabalho escravo, diante dos relatos dos moradores, é possível compreender um pouco do que esse processo significou na constituição histórica e social dessa comunidade.

Foi muita luta, muita luta...se eu vô cumeçá é conversa longa. Vou cumeçá falar da lona preta, que nois trabaiaava ne fazenda do zoto. Num tem um fazendero desse que já morreu que eu num sei o nome, sei todo mundo, eu trabaiaava pra todo mundo, eu ia pega agudão, semente de capim rapano cá mão e butano assim, é raliano agudão, é rancano agudão, num tem um fazendero desse que já morreu que eu num sei do nome. Eu só ficava nas fazenda, eu não ficava aqui não, a minha casa era o que? Era coberta de paia de coquero, agora cê sabe o que é paia de coquero num sabe? Do mato, num é esse coquero da Bahia não, é aquele coquim. Porque tinha aquele coquero grande que todo mundo tem e tinha aquele que dava miudim, que nois pra panhar, nois foi panhar no Morro de Dento de carro de boi pra poder cubri aqui, dois combim nesse luga aqui que eu tô. Era de cimento, as portinha de cimento, quando eu alembro vixe, era de chão, a casa era de chão, os minino quando era piquinini abria um buraquin aqui no mei da casa pos minino

senta, era sofrimento, Ave Maria! Deus me Livra! Agora o povo tá no céu. Num tinha nada, era no coro de boi, precisava tomar, caçar dos rico ainda que tinha boi, nois era um povo que num tinha nada, nois pegava era lá no Finado Vigílio que tinha boi o coro pos minino drumi, era boi pa mode nois irde madrugada pa Guanambi pa vendé um trenzin, um agudãozim, uma porca, um trem. Nois pegava o carro do Finado Vigílio que tinha lá dos Lima e ia imhora pra Guanambi de madrugada, ota hora saia de a pé e ia pa Guanambi. Nois ia pa Guanambi de a pé, nois ia pa Lapa de a pé, pa Lapa mermo nois ia de a pé (Dona Chica, 77 anos, neta de José Vêi. Entrevista realizada no dia 17/04/2020).

Esse povoado de queimadas aqui é o seguinte, esse povo aqui mais veí foi um povo muito sofredor, inclusive eu que sou mais novo que eles aí, eu ainda sofre muita coisa também. Aqui pra nois era um lugar que não tinha serviço enaquela época, que você sabe, muitas vez casava aí um homem com uma muiée produzia muito fi, e naquela época a coisa era muito apertado. Hoje em dia não, um casal casa aí tem dois no máximo e já tá queixando que é demais. E aqui assim, a gente sofria muito, sai pra trabaiaar nesses confim de mundo aí, tinha dia, já teve muitas, várias vezes que eu sai daqui, eu só não, muitos colegas meu saiu daqui pra ir pra Mutãs que era Lagoa da Espera que chamava lá. Então saia daqui pra fazer a ferinha lá de passar a semana e chega lá não achar um dia de serviço e vorta pra trás do mesmo jeitim que foi, então o sofrimento era muito grande pra gente. Várias vez a gente saia daqui pra trabaiaar nessas fazenda ai chegava lá no caminhão aberto com sol quente, criança pequena em cima no regor de sol, chegava lá na boca da noite, já de noite, dormia no racho veí que chovia e enchia d'água com coisa que Lagoa quando o gado bebe e fica aquela poçazinha e água, e a gente era obrigado a ficar ali tinha gente que nem guentava e a gente sofreu de mais. Teve gente aqui desses mais veí, do meu avó pra trás, teve gente que pode dizer que trabalhou escravizado [...] É uma coisa muito sofrida esse povo mais veí aí. A finada minha vó me contava que ela chegou ao ponto de achar coro de carniça no meio dessas capoeira aí ó, panhava aquilo ali e torrava, pisava no pilão aquele trem, pra mode fazer farinha daquilo pra poder da fi pra cumer, sofreu de mais não tinha escola e não tinha essas casas ai[...] (Sr. Zé de Rita, 81 anos, morador da Comunidade Queimadas, entrevista realizada em 22/01/2020).

Eu num prendi foi nada, não sei assina nem o nome. Oh fui foi trabaiaá, foi muito que fiquei até alejada de tanto trabaia, que escola? Pra nois num tinha escola. Eu tenho um sentimento até hoje, que os pai da gente num apurô gente pa ir ne escola, apurava gente assim, não tinha escola perto, “É não tem escola vai trabaia”, botava na roça, botava os fi era na roça pra trabaia. Eu vivia trabaiano, trabaiano, num tinha escola, a escola longe, num tinha condução pa ir e não tinha nada, ah, “se não tem condução vai pá roça trabaia”. Foi o que eu achei na minha vida foi isso, o serviço! Tenho alegria porque trabaiei muito, agora num presto mais, nem estudano num presto. (Dona Izalina, 76 anos, esposa do senhor Zé de Rita, entrevista realizada em 22/01/2020).

Os moradores de queimadas empreenderam muitos esforços para a certificação de suas terras como território de remanescente quilombola. Contaram com a ajuda de uma assistente social do município e a colaboração dos moradores mais antigos da comunidade para narrarem as memórias guardadas no seio da comunidade, os costumes e culturas vivenciados por eles ao

logo do tempo, pressupostos importantes que imputam sentidos aos laços mantidos com o território ao longo da trajetória da comunidade.

Sobre o título conquistado pela comunidade, alguns moradores ressaltam que, desde a certificação, a comunidade passou a ser frequentada por diversas pessoas e representantes de seguimentos da sociedade guanambiense, passaram a ter diversas palestras, oficinas e alguns serviços sociais que antes não eram fornecidos. É importante ressaltarmos que apesar de ser uma comunidade que conquistou a titulação de remanescente de quilombo há pouco tempo, Queimadas já conta com alguns trabalhos e pesquisas relevantes que propõem pensar a comunidade sobre a ótica de sujeito político, como poderemos observar no quadro abaixo algumas pesquisas que tratam de diversos aspectos sobre a comunidade e retratam a sua importância para o campo de pesquisa acadêmico local.

Quadro 1 – A Comunidade Queimadas no campo da pesquisa, trabalhos realizados por estudantes pesquisadoras da Uneb Campus XII.

TÍTULO	AUTORIA/ANO	TIPO
As etnicidades geracionais presentes na dinâmica do nascer, viver e morrer na comunidade Quilombola Queimadas, Guanambi-BA	Santos (2017)	Dissertação de Mestrado
O olhar dos alunos do ensino fundamental acerca de temáticas relacionadas à população afrodescendente, indígena e quilombola	Pinto e Macêdo (2017)	Artigo
O trabalho pedagógico das escolas frente às questões raciais: O que dizem os pais e a liderança quilombola	Paes e Macêdo (2017)	Artigo
Currículo e Diversidade no ensino fundamental em uma escola pública de Guanambi- BA: Indagações acerca das questões étnico-raciais	Alves e Macêdo (2017)	Artigo

Currículo e Diversidade em duas escolas públicas de Guanambi- Ba: Indagações acerca das questões étnico raciais e quilombolas	Alves (2018)	Monografia
Diversidade e Currículo no ensino fundamental: Um diálogo com os estudantes	Pinto e Macêdo (2019)	Artigo
O trabalho das escolas com as questões raciais: O que dizem as mães e as lideranças quilombolas	Teixeira e Macêdo (2019)	Artigo
Histórias e memórias das lideranças quilombolas de Queimadas: Olhares que se cruzam	Teixeira e Macêdo (2020)	Artigo
A comunidade Quilombola de Queimadas: A luta pelo reconhecimento e valorização da memória/história	Lima e Macêdo (2020)	Artigo

Fonte: Pesquisa direta da autora (2021).

1.1.2 Queimadas à caminho da escola: Encontro e desencontros

Acessar o direito à educação para os moradores de Queimadas sempre foi uma percurso conflituoso, permeado por invisibilidades e negações. Santos (2017) destaca a dificuldade que os moradores enfrentaram e enfrentam “a caminho da escola”, onde as dificuldades e os empecilhos para estudar tornam-se um consenso nos depoimentos, desde os mais velhos, de meia idade ou dos jovens, que vivenciaram/vivenciam inúmeras dificuldades dentro e fora dos muros escolares.

A vida em plena década de 1950, no seio do sertão baiano, na roça, sem trabalho assalariado, analfabeto/a, com escassez de água, alimento e recursos financeiros, exigia que o trabalho por subsistência adquirisse prioridade máxima. Não havia lugar para a escola regular (SANTOS, 2017, p. 93).

O exposto acima pela autora coaduna com os relatos e depoimentos de algumas pessoas que tivemos a oportunidade de ouvir na comunidade. O que, de fato, fica perceptível é a dimensão que os desígnios sociais alcançam na vida dessas pessoas, ao tempo que acionam uma a violência simbólica e estrutural que se perpetuam por várias gerações em Queimadas.

Não! Num estudei não, os fi meu sabe mal assiná o nome e eu nem o nome não faço. Já as minina aí faz, prendeu só o nome. A caçula num quis forma, não quis forma não, pelejei e pelejei. Eu queria que ela formasse e aí já tava todo mundo trabaiano dava pa ajuda ela, mais ela num quis. Tinha dia que ela saia pa lagoa de a pé, todo dia mei dia pa estuda, tinha hora que num tinha o feijão cunzido e tinha dia que ia sem cumé. Vai de a pé, qualé carro? Saia aqui de a pé e ia pa lagoa. Os que estudo aqui foi tudo de a pé, saia pá irpa Mutança pá ir de a pé num tinha carro não, ia mei dia. Ajuntava mais as cumpaera e ia pa Mutança de a pé e voltava de a pé. E foi essa duas que ainda prendeu. O resto num prendeu não (Dona Chica, 77 anos, neta de José Vêi, entrevista dia 17/04/2020).

Agudão já ranquei muito, eu tinha o que de idade? Eu tinha dez ano de idade e já rancava agudão já. Nem escola nois acho pa estuda. Nun tinha cuma fia, porque quando cê saia cedo, nois era tudo pequeno [...], aí nois tinha que sai tudo da escola pra ajudar trabaia e cria os mais novo (Adelina, 53 anos, filha mais velha de Dona Chica, entrevista dia 17/04/2020).

Nois teve que sai da escola, nois ia pá Guanambi trabaia na casa de famia, chegava cansada, otas vez nos tinha que durmi lá, porque as patroa num deixava vim imhora não. Nois num pidia estuda, tamém no tempo de ir pá escola era longe, num tinha carro pra mode leva nois e nois ia caminhano, chegava lá com a sandáia suja e os pé tamém, chegava cansado já né, num predia nada não. Nois tinha é vergonha de ir pá escola mermo (Marisa, 29 anos, sobrinha do Sr. Manoel, entrevista dia 17/04/20).

A distância da localidade até a escola sempre foi um empecilho para o acesso e permanência dos moradores de Queimadas à educação. Desse modo, terminam por naturalizar as dificuldades e de certa forma transportam-nas para seus decentes. Isso ocorre devido ao contexto social que determinava que as crianças tivessem que trabalhar desde muito cedo. Outra questão latente nos discursos é o fato dos aulas ocorrerem a noite, durante o período em que houve uma escola na comunidade, assim, para aqueles que tinham que sair de casa durante a madrugada para trabalhar nas fazendas vizinhas (muitas delas ficavam a vários quilômetros da localidade), frequentar as aulas era algo inviável. Vale ressaltar, ainda, que muitos pessoas abandonaram os estudos nos períodos de sazonalidade, em busca de trabalho e melhores condições de vida em outras fazendas e estados, assim, muitos de seus filhos também eram obrigados a interromper os estudos para acompanhar os pais.

Como foi citado anteriormente, hoje em dia, a Comunidade de Queimadas não possui uma escola própria em seu território, o presente repete o passado e as crianças precisam se deslocar para o distrito de Mutãs para frequentarem a escola devido o processo de nucleação que ocorreu com as escolas do campo no Município de Guanambi.

A nucleação das escolas de comunidades rurais e, nesse contexto, as comunidades quilombolas tem representado uma verdadeira violência epistêmica tanto para a comunidade

quanto para as crianças que abandonam seus territórios e são direcionadas a assimilar outras culturas que ignoram suas vivências e costumes:

Considerando os inúmeros fatores que o cotidiano escolar nos faz perceber, bem como as histórias de vida contadas pelas famílias nas rodas de conversas, não deixam dúvidas de que a nucleação das escolas é um esforço a mais para o sistema de ensino criado para manter as bases do colonialismo. Isso porque as condições impostas ao funcionamento das escolas tornam estas cada vez mais imergidas pela incapacidade de ensinar aquilo que poderia interferir positivamente na vida das comunidades (RODRIGUES, 2017, p. 117).

Fica evidente que muitas ações do poder público em relação a oferta da educação para essas comunidades perpassam pelo interesse de manter as amarras dos sistemas coloniais de poder, principalmente no contexto em que os movimentos sociais, que insurgem das brechas coloniais, têm demonstrado força no campo de conquista das ações afirmativas para os povos das diásporas historicamente marginalizados. E em tempos de desmonte da educação, fica cada vez mais perceptível os ataques direcionados às comunidades quilombolas e indígenas do país, que, desde o golpe sofrido pela Presidenta Dilma Rossself, em 2016, vêm presenciando muitas de suas conquistas serem ignoradas e desqualificadas diante da política de um governo arbitrário e fascista. A maior prova desses ataques reside no congelamento dos gastos com a educação, uma verdadeira afronta para aqueles que por muito tempo têm lutado contra a falta de recursos para se fazerem presentes nos espaços escolares, e, ainda, o atual presidente da Fundação Palmares, que ante à um discurso estarrecedor, desqualifica a história do povo negro.

1.1.3 A Escola Municipal, os imponderáveis da pesquisa e amudança de rota

Na primeira fase da pesquisa, adentramos o campo intentando realizar uma etnografia. O contato inicial deu-se com a escola municipal que recebe alunos oriundos da Comunidade de Queimadas, onde foi apresentado o projeto de pesquisa, assim como os objetivos e questões que pretendíamos compreender através dos nossos estudos. Esse encontro aconteceu no mês de dezembro de 2019, quando os professores realizavam a última reunião coletiva para discutir o encerramento das atividades do ano letivo, ficando acordado que, ao retomar as atividades escolares no ano de 2020, daríamos início às observações e entrevistas na escola.

Durante as férias escolares, de 20 de dezembro de 2019 a 05 de fevereiro de 2020, foram realizadas algumas visitas à Comunidade de Queimada, com o intuito de construir uma aproximação com os sujeitos da pesquisa. O contato inicial deu-se no mês de dezembro de

2019, em uma tarde de domingo, quando foi realizada a primeira visita à comunidade. Na ocasião, tivemos uma longa conversa com o Sr. Manoel, atual presidente da associação da Comunidade de Queimadas, que relatou o processo de ascensão da comunidade ao título de Comunidade Remanescente de Quilombo e falou sobre alguns aspectos sociais e culturais que envolvem a comunidade, como também apresentou alguns lugares da comunidade, como a igreja a quadra poliesportiva e o “prédio” que funcionava a escola no passado e hoje é sede para a realização das reuniões da comunidade.

Então, expliquei ao Sr. Manoel a intenção de realizarmos uma pesquisa com as crianças da comunidade, bem como os nossos objetivos e as contribuições que pretendíamos viabilizar com a realização dos nossos estudos.

No dia 21 de janeiro de 2020, em contato com Sr. Manoel, fomos informados sobre uma reunião que aconteceria na sede da Associação de Moradores da Comunidade de Queimadas, onde estariam presentes a assistente social do município, representantes da Coelba e da Polícia Militar, na qual nos foi proposto acompanhar a reunião. Na ocasião, houve apresentação de capoeira pelos jovens, adolescentes e crianças da comunidade. Nesse momento, fui apresentada a pessoas da comunidade como “a professora que vai fazer um estudo das crianças e da escola” (Sr. Manoel, diário de campo, 2020).

Estabelecido o contato inicial com as crianças durante a reunião, posteriormente, no dia 21 de fevereiro, realizamos a primeira visita à Escola Municipal, e em conversa com a vice-diretora, fizemos o levantamento das turmas onde se encontravam as crianças da comunidade de Queimadas e a quantidade de alunos em cada uma dessas turmas, conforme a melhor compreensão organizamos a tabela abaixo:

Tabela 1 – Quantidade de alunos.

Ano	Turno	Turma	Número de alunos de Queimadas
3°	Matutino	A	Não tem
3°	Matutino	B	01
3°	Matutino	C	Não tem
3°	Vespertino	D	05
3°	Vespertino	E	Não tem
3°	Vespertino	F	01
4°	Matutino	A	Não tem
4°	Matutino	B	Não tem

4°	Vespertino	C	02
4°	Vespertino	D	03
5°	Matutino	A	Não tem
5°	Vespertino	B	03
Total			15 alunos

Fonte: Pesquisa direta da autora (2021).

O campo empírico de nossa pesquisa foi a escola da rede municipal de ensino de Guanambi-BA, a Escola Municipal, por receber os estudantes da comunidade quilombola de Queimadas, posto que nessa comunidade inexistia uma escola para atender aos estudantes que nela residem. No ano de 2005, quando o gestor da época, Nilo Coelho, assumiu a administração pública do município, acabou com as escolas do/no campo, incluindo a escola que ficava na Comunidade Queimadas e que atendia às crianças das comunidades adjacentes, ocorrendo a nucleação para as escolas do distrito de Mutãs, que era o mais próximo da comunidade. Com isso, as crianças foram distribuídas entre as três escolas municipais do distrito.

Na Escola em que funcionam turmas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e quase todas as turmas têm alunos da Comunidade de Queimadas, foi onde encontramos o maior número de estudantes da comunidade, o que viabilizou a escolha para a realização da pesquisa. Já as outras escolas, uma recebe a Educação infantil e uma turma do primeiro ano do ensino fundamental e a outra recebe apenas os alunos dos anos finais do ensino fundamental. Vale ressaltar, ainda, que o distrito de Mutãs conta com o Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, que atende aos alunos do ensino médio.

O estudo inicial propunha acompanhar esse grupo em suas vivências diárias, no espaço da escola, como também na comunidade, de modo a viabilizar a construção de relações de confiança e respeito junto às crianças, o que nos possibilitaria acessar os sentidos em torno do valor que a escola ocupa em suas vidas. Uma das fortes características da etnografia é a presença física do pesquisador e a observação *in loco*. Segundo Oliveira (2006), olhar, ouvir e escrever são atos cognitivos do trabalho antropológico, fundamental, portanto, a qualquer pesquisador que tenha como interlocutoras em suas pesquisas as crianças.

Sendo assim, no 28 de fevereiro de 2020, ocorreu a primeira observação na Escola Municipal, inicialmente com a turma do terceiro ano “D”. Observei as crianças durante o “recreio”. Naquele dia chovia muito, por isso, as crianças se atrasaram para retornar à sala de aula. No momento seguinte, quando já estávamos em sala de aula, a professora solicitou que as crianças se apresentassem, já que a presença de uma pessoa “estranha” na sala de aula causava

muita curiosidade entre eles. Feito assim, foi falado um pouco sobre o motivo de nossa presença.

Dado início as observações no espaço escola, só foram possíveis apenas dois encontros, devido ao feriado da semana de carnaval e ao fato de que, na primeira semana de aula, as crianças saíam mais cedo devido a programação da escola. Porém, no dia 17 de março, fomos pegos de surpresa pela onda de Covid-19 que acometia o país. Com isso, no dia 18 de março, o governo da Bahia publicou um decreto suspendendo as aulas presenciais em todos os sistemas de ensino do estado, ocasionando o fechamento das escolas, a suspensão de todas as atividades que envolvessem aglomeração de pessoas, e o isolamento social tornou-se uma das principais medidas para conter a disseminação do vírus.

Passados os primeiros dias, acreditávamos que seria possível dar continuidade à proposta de uma pesquisa etnográfica, posto que, até aquele momento, não tínhamos casos de Covid-19 no município de Guanambi/BA. Foram realizadas algumas visitas à comunidade e participação em rodas de conversas com as crianças, sendo tomadas todas as medidas necessárias de distanciamento: uso de máscaras, álcool em gel e reuníamos em espaços ao ar livre na comunidade, sempre com no máximo três crianças. Assim, conseguimos realizar algumas entrevistas com as crianças, participar de alguns momentos de brincadeiras e interações entre elas, conversar com alguns membros da comunidade, e ainda com alguns familiares dos alunos que frequentam a escola municipal, *lócus* de nossa pesquisa.

Tais visitas ocorreram entre os meses de abril e junho, porém, tivemos que interrompê-las, pois os casos da Covid-19 começavam a aumentar no município e as medidas de restrição ficaram cada vez mais severas. Outro fator que contribuiu para evitarmos as visitas na comunidade foi devido ao fato de os moradores que se encontravam trabalhando em outros estados retornaram para suas residências, pois muitos deles tiveram suas atividades laborais interrompidas e sem recursos suficientes para se manterem, a única alternativa era o retorno com toda família para a comunidade. Assim, o número de pessoas que transitavam na comunidade passava a ser cada vez maior.

Aguardamos um período até meados do mês de agosto e fomos cada vez mais visualizando a impossibilidade de darmos continuidade com a proposta inicial de uma pesquisa etnográfica. As escolas permaneciam fechadas e as medidas de distanciamento social eram reforçadas em todo país. Nesse sentido, tivemos que repensar o nosso percurso metodológico em busca de alternativas possíveis para darmos continuidade a nossa proposta de estudo e sem perder de vista os objetivos que foram traçados inicialmente.

Certamente, o contexto da pandemia trouxe inúmeras complexidades, isso em todos os

sentidos. Tivemos que reinventar as formas de ensinar e aprender, sobretudo repensar diversas situações de nosso cotidiano. Santos (2020), ao discorrer sobre “A Cruel Pedagogia do Vírus”, traz a seguinte reflexão:

A elasticidade do social. Em cada época histórica, os modos de viver dominantes (trabalho, consumo, lazer, convivência) e de antecipar ou adiar a morte são relativamente rígidos e parecem decorrer de regras escritas na pedra da natureza humana. É verdade que eles se vão alterando paulatinamente, mas as mudanças passam quase sempre despercebidas. A irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas. E, de repente, elas tornam-se possíveis como se sempre o tivessem sido. Torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que está à venda e esquecendo tudo o que se quer mas que só se pode obter por outros meios que não a compra. A ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra. Mostra-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas. Como foram expulsas do sistema político, as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível (SANTOS, 2020, p. 6, grifo do autor).

Como ressalta o autor, a busca por alternativas ocorrem nos momentos de contraste da vida humana, as alternativas possíveis adentram nossas vivências a partir das crises que não prevemos enfrentar, assim, direcionam para outras proposições, que nos fazem reinventar a “normalidade” dentro da anormalidade. E no contexto que ainda estamos atravessando, repensar caminhos da nossa pesquisa faz parte dessas mudanças drásticas que se tornam possíveis como se sempre tivessem sido.

Posto isso, desde o início do isolamento social, sempre procuramos estabelecer contato com a direção e professores da Escola Municipal, para tentarmos encontrar outros mecanismos para realização das entrevistas. Conversamos com os sujeitos da pesquisa via mensagem de *WhatsApp*. Eles sempre se demonstravam resistentes em realizar as entrevistas, com exceção de três professoras, a diretora e a vice-diretora da escola, que se prontificaram em contribuir com as entrevistas. Propus fazermos as entrevistas *online*, via chamada de vídeo ou em reunião do *Google Meet*, porém, era unânime a indisposição para esses procedimentos. Argumentavam a instabilidade da *internet* e o contexto da pandemia vivenciado por elas em casa. Foi, então, que sugerimos enviar as perguntas da entrevista via *e-mail*, pois, assim, poderiam responder com calma e dentro do tempo que tivessem disponível.

Algumas responderam via áudio no *WhatsApp* e outras encaminharam a resposta via *e-*

mail. Ao analisarmos as respostas que obtivemos, ficou evidente que o número de professores entrevistados não era suficiente para dar conta de nossos estudos. Tentamos, então, novamente contato com os demais professores que não haviam se disponibilizado colaborar com a pesquisa dentro das alternativas propostas. Desse modo, foram feitos diversos contatos, alguns não obtivemos retorno nenhum, outros relatavam a impossibilidade por motivos de saúde e outros por tempo. Propomos, ainda, deslocarmos até as suas residências, tendo em vista que alguns residem na zona rural, mas devido o contexto de contaminação da Covid-19, as pessoas se mostravam receosas e não concordavam, mesmo tomando as medidas necessárias. Diante de intensa insistência, algumas professoras se disponibilizaram em responder a entrevista, na qual enviaria as perguntas por *e-mail* e encaminhariam as respostas também por *e-mail*.

Sob a perspectiva de responder aos objetivos iniciais da pesquisa, tivemos, então, que reformular algumas das nossas propostas e buscar analisar também o Projeto Político Pedagógico (PPP), no intuito que reunir pressupostos que contribuam com nossos estudos.

Para tanto, achamos importante situar aqui o quadro educacional do município, apresentando alguns dados do último censo escolar, divulgado em janeiro de 2020.

Quadro 2 – Matrícula de estudantes da rede municipal de ensino no ano de 2019.

Total dos alunos matriculados no ano de 2019	
Educação Infantil	2.160
Ensino Fundamental	9.464
Educação de Jovens e Adultos	707
Total de alunos da rede municipal de ensino	12.331

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em 08/12/2020 (Educasenso, 2019).

Quadro 3 – Dados do quantitativo de alunos matriculados na Escola Municipal, *lócus* da pesquisa, por categoria cor/raça.

Total de Alunos	
Alunos que se autodeclararam brancos	49
Alunos que se autodeclararam pretos	22

Alunos que se autodeclararam pardos	228
Alunos que se autodeclararam amarelos	–
Alunos que se autodeclararam indígenas	–
Alunos que se não se autodeclararam	5
Total de alunos da escola	304

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em 08/12/2020 (Educasenso, 2019).

1.1.4 Os sujeitos da pesquisa

Constituem sujeitos da pesquisa 6 professoras, 1 diretora e 1 vice diretora³. Por questões éticas e como forma de preservar o anonimato dessas pessoas, utilizamos nomes fictícios, conforme Quadro 4, que trata dos profissionais que atuam na instituição. Tínhamos por intenção ouvir todos os professores que integram o quadro docente da instituição, porém, pelas questões que já foram citadas anteriormente, alguns/algumas se recusaram e outros (as) não retornaram o nosso contato.

Quadro 4 – Caracterização geral do grupo participante da pesquisa.

Professores	Formação	Tempo de atuação
P1	Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Gestão Educacional	22 anos
P2	Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Gestão Educacional e Alfabetização e letramento	20 anos
P3	Pedagogia, Especialização em Letramento e Educação Infantil	20 anos
P4	Pedagogia, Especialização em Ciências Sociais	31 anos
P5	Pedagogia, Especialização Letramento e Alfabetização	30 anos

³ A diretora da escola optou por responder a nossa entrevista partindo de sua experiência quando atuou como docente, por entender que essa relação direta com os alunos na sala de aula lhe traria mais embasamento nas suas repostas. Nesse sentido, suas falas reportam ao período de docência e não de sua atuação enquanto diretora. Já a vice-diretora, por estar na vice-direção apenas um período e no outro atuar como docente nas turmas que recebem estudantes da Comunidade Quilombola Queimadas e, ainda, por sua longa atuação junto a estes alunos, também optou em reportar à experiência da docência.

P6	Pedagogia e Educação Matemática	26 anos
P7	Pedagogia e Alfabetização e Letramento	30 anos
P8	Pedagogia e Alfabetização e Letramento	22 anos

Fonte: Direção da Escola Municipal.

1.2 Tratamento e análise dos dados

Optamos, nesta pesquisa, pela técnica de análise do conteúdo, que, segundo Bardin (2016, p. 13), trata-se de “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam ao discurso (conteúdo e continentes) extremamente diversificados”. Ademais, conforme a autora, a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44).

Para a autora, ao falarmos dessa técnica, é relevante que falemos em análises do conteúdo, por tratar-se de um método empírico, que depende do tipo de “fala” a qual se dedica e a que interpretação se tem como objetivo. Na análise do conteúdo não encontraremos algo pronto, mas sim regras que servirão como base. Assim, afirma que “a técnica análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento[...]” (BARDIN, 2016, p. 36).

Podemos, pois, dizer que o aspecto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 304-305).

Segundo Minayo (2019), a técnica de análise de conteúdo, atualmente compreendida muito mais como um conjunto de técnicas, surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX. “Atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica: uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2009, p. 74).

O tratamento dos dados seguiu o esquema proposto por Bardin (2016), apontando três pontos centrais na análise do conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Ainda conforme Bardin (2016, p. 41), “a análise de conteúdo pode ser uma análise de ‘significados’ (exemplo: a análise temática), embora possa ser também uma análise de ‘significantes’ (análise lexical, análise dos procedimentos)”. Nesta pesquisa, fizemos uso da análise temática.

Como ocorre na primeira fase da análise, que, conforme Bardin (2016), é a fase de organização do material disponível, foi realizada a leitura flutuante, na qual organizamos o material das entrevistas, as anotações do caderno de campo e os documentos: o PPP da escola em questão e o PME de Guanambi. Assim, “pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipótese emergentes da projeção das teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre os materiais análogos” (BARDIN, 2016 p. 126). A partir dos critérios de representatividade e pertinência ao tema abordado, formulamos algumas hipótese e preparamos o material.

Desse modo, procuramos separar em categorias as entrevistas e observações que melhor dialogavam com os grandes eixos que foram determinados a partir dos objetivos da pesquisa. Assim, nossos objetivos específicos deram centralidade aos grandes eixos da análise, situando os temas pertinentes a cada referencial teórico do eixo, dividindo em sub eixos para melhor interpretação e vinculação com os nossos propósito de abordar a perspectiva dos sujeitos dentro de cada tema selecionado.

Nesse sentido, realizamos a exploração do material por meio da categorização e das unidades de registros, para chegarmos a nossa unidade de contexto. Podemos destacar que esse processo foi importante para delinear os campos que nos interessavam avaliar, através dos relatos contidos nas entrevistas dos professores e dos alunos.

A interpretação dos resultados obtidos caminha por meio da inferência, tipo de interpretação controlada. Para inferência, buscamos apoiar-nos em “elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor” (BARDIN, 1977, p. 133).

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E A SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS

É chegada a hora de tirar nossa nação das trevas da
injustiça racial.

Zumbi dos Palmares

O campo epistemológico foi/é atravessado por tensões, disputa e poder, centralizado nos interesses de uma cultura dominante, constrói enunciados ideológicos que determinam o lugar social dos sujeitos. Além disso, atua fortemente na hierarquização das experiências que julga inteligíveis, em detrimento a todas as outras formas de saberes que transitam e são produzidos por grupos colocados na condição de inferiorizados. Nesse contexto, a educação formal adquire status de privilégio para determinada classe, tornando-se um dos principais mecanismos para afirmar a segregação epistêmica e o império cognitivo, oriundos da modernidade capitalista.

Por isso, a luta pelo direito à inserção dos povos tradicionais⁴ no sistema formal de ensino é também um processo que reescreve a história dos negros no cenário nacional, a partir das narrativas de espaço-tempo delineados pelas políticas de negação e falta de reconhecimento por parte do estado. Acionar a discussão sobre a educação escolar quilombola é, na verdade, uma maneira de fomentar as reivindicações históricas dos movimentos sociais negros e principalmente compreender que ambas estão conectadas à realidade política, social e econômica do sistema-mundo civilizado. Por mais que nossa pesquisa tenha como foco um contexto escolar que não se “apresenta como quilombola”, posto tratar-se de uma instituição que não foi pensada para e com a comunidade remanescente de quilombo em questão, objetivamos, neste capítulo, em um primeiro momento, mesmo que de forma breve, recuperar como se constituiu o debate e a caracterização de projetos de educação pensados com e para as comunidades remanescentes de quilombo, na medida em que acreditamos, também inspirados em Gomes (2012), que a educação ofertada a estudantes de comunidades quilombolas que adentram às escolas não quilombolas deve se constituir a partir dos princípios que orientam a educação escolar quilombola. Nesses termos, toda e qualquer instituição escolar que atenda a estudantes pertencentes a esses coletivos não pode perder de vista esse princípio, posto que, conforme as referidas Diretrizes, a “Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação

⁴ Em 2007, o governo brasileiro, através do Decreto nº 6040/07, reconhece a existência de distintos Povos e Comunidades Tradicionais (PCT) na sociedade. “Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2007).

que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 27).

Nosso objetivo é, também, tencionar em que medida as experiências de educação escolar quilombola que, segundo a normativa, devem se constituir a partir de princípios como diferença e especificidade, tem sido elaboradas tendo como referência a interculturalidade crítica, que, conforme Candau (2003, p. 32), deve orientar “processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”, de forma a favorecer “os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social” (CANDAU, 2003, p. 35).

2.1 A modalidade de educação escolar quilombola: breves considerações

O debate em torno da educação formal para as populações negras em nosso país ainda é considerado muito recente, tendo em vista que o Brasil nutre profundas raízes escravocratas na construção da sua sociedade, devido aos longos anos de exploração dos negros que eram trazidos para cá na condição de escravizados. Muitos desses povos foram arrancados dos seus países, em África, e submetidos a condições degradantes de violência, em que se buscou despi-los de suas identidades, de seus costumes, para viverem as imposições do colonialismo europeu que habitava o solo brasileiro à época e, em nome da “ordem econômica e social”, tiveram negado o direito de acesso à escola formal.

Deixar de ser um ‘ex-escravo’ ou liberto para ser um cidadão, ter direitos iguais, não ser visto como inferior e vivenciar a cidadania plena era um sonho perseguido pela população negra da época sobretudo os setores mais organizados. Entre suas reivindicações, a educação setornou prioritária, pois o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais se constituíram um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho (GOMES, 2017 p. 29).

Os saberes identitários-culturais dos grupos escravizados eram os mais variados, pois advinham de diversas partes do continente africano e representavam, portanto, uma diversidade de culturas e grupos étnicos. A condição de aliados da sociedade, alinhada aos critérios cognitivos de opressão, alimentavam a normativa de manter a população negra sobre odomínio da escravidão, “pois realmente a manifestação cultural de origem africana, na integridade de seus valores, na dignidade de suas formas de expressões, nunca tiveram reconhecimento no Brasil” (NASCIMENTO, 2016, p. 112-113).

Assim, a aceitação do povo negro como categoria política e epistêmica exigia o seu

reconhecimento por parte do Estado brasileiro, o que só aconteceria a partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais insurgentes que se expressarão na CRFB/88. Esses que transgrediram os sistemas de invisibilidades e condicionaram a voz subalterna a outras esferas, podemos dizer que a formação dos quilombos é, sem dúvida, um exemplo significativo desse processo de insubmissão e transgressão, para inserir e recolocar o negro em um novo campo político. Como afirma Gomes (2017), o movimento negro, entendido como sujeito político produtor e produto das experiências sociais diversas, atua para a ressignificação da questão étnico-racial e firma-se como um sujeito de conhecimento na formulação da nossa história.

As contestações em defesa da educação escolar quilombola nascem na década de 1980, no intuito de ressignificar a função social da escola para as comunidades de quilombo. Os movimentos sociais passam a revelar o preconceito e a discriminação no interior da educação pública. Nesse sentido, a partir do “tensionamento do Movimento Negro é possível entender a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2012 - durante o governo da presidente Dilma Rousseff (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 217).

Desse modo, a conquista da educação escolar quilombola, no campo normativo da educação no Brasil, perpassa pelas ações afirmativas conquistadas pelo movimento negro como sujeito político, que traz o debate sobre a dívida do estado para com os povos historicamente marginalizados. É substancial destacarmos que as discussões em torno da necessidade de políticas de ações afirmativas para a educação escolar quilombola estão assentadas na Lei nº 10.639/03, quando altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, quando determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e insere os conteúdos acerca da História da África e dos africanos, assim como a luta dos negros no Brasil, sua cultura e atuação na formação da sociedade brasileira, que devem ser abordadas nas escolas de ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003).

A referida lei foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), respectivamente, por meio do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como pela Resolução CNE/CP 01/2004, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da cultura Afro-Brasileira, nos quais acentuam as primeiras proposições para o ensino da história dos quilombos.

A Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em Brasília no ano de 2001, realizou debates importantes sobre os direitos quilombolas. Nessa direção, promove a educação escolar quilombola como uma modalidade de Educação Básica no Parecer 07/2010 do CNE/CEB e na Resolução 04/2010, que trazem as Diretrizes Curriculares Gerais para a

educação básica no Brasil. E já na Conae, realizada em março de 2010, justifica-se a necessidade de definir uma política pública educacional que assuma a centralidade dos anseios das comunidades quilombolas: “portanto, não cabe mais considerar a educação quilombola como uma modalidade intitulada educação do campo, é preciso levar em conta as especificidades culturais históricas dessas comunidades” (MACÊDO, 2015, p. 92).

Em novembro de 2010 realizou-se em Brasília o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), com apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). O evento contou com 240 pessoas, entre as quais lideranças quilombolas, gestores/as das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, gestores/as e professores/as de escolas situadas nas comunidades quilombolas, professores/as e pesquisadores/as da educação para as relações étnico-raciais (MACÊDO, 2015, p. 92).

A partir do seminário citado pela autora, foi designada a comissão de acompanhamento da elaboração das DCN para a Educação Escolar Quilombola, que contou com a participação de diversas lideranças quilombolas, pesquisadores e representantes de instituições ligadas aos estudos e comunidades quilombolas. Diante disso, no ano de 2011, foram realizadas três audiências públicas para fomentar a elaboração das DCN para a Educação escolar Quilombola, realizadas estado da Bahia, Maranhão e Brasília.

As três audiências públicas tiveram como tema: ‘a Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos’ e contaram com a participação de quilombolas e de suas lideranças, dos movimentos sociais, das organizações não governamentais (ONGs), fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, gestores/as públicos, pesquisadores/as, professores/as, estudantes e demais interessados no tema (MACÊDO, 2015, p.94).

Desse modo, em 05 de junho de 2012, foi aprovado o Parecer CNE/CEB 16/2012, versando sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que, por meio da Resolução 08/2012, estabelece as orientações curriculares para que os sistemas de ensino possam implementar e regulamentar a Educação Escolar Quilombola no âmbito da educação básica a nível nacional, destaca os seguintes princípios:

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político- pedagógicas pelos seguintes princípios:
I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira

- como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- IX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XX - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Nilma Lino Gomes (2012), relatora do parecer sobre as DCN para a Educação Escolar Quilombola, recoloca o protagonismo das comunidades quilombolas ao longo de nossa história. Nesse sentido, os sujeitos quilombolas são compreendidos como atores políticos que forjam nas lutas suas demandas, ao mesmo tempo em que denunciam todas as formas de desigualdades e preconceitos que recaem sobre essas comunidades. Assim, “esse histórico de lutas tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos que organizam as demandas das diversas comunidades quilombolas de todo o país e as colocam nas cenas pública e política, transformando-as em questões sociais” (GOMES, 2012, p. 13). Ademais, conforme Gomes (2012):

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, hoje, pelas comunidades quilombolas, 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 das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação (GOMES, 2012, p. 12).

2.2 Situando algumas pesquisas sobre a educação escolar quilombola

Para Gomes (2017, p. 36) “é possível perceber que o estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações políticas, especialmente na educação”. Assim, o cenário epistemológico brasileiro, através da promoção da diversidade e a busca por igualdade, empreende um novo rumo enunciativo às práticas e discursos sob o *locus* da perspectiva negra.

A educação quilombola acontece no seio das comunidades quilombolas, por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos, que imprimem modos de produção de transmissão de conhecimentos que são valorizados por esses coletivos. Já a educação escolar quilombola incide em uma aproximação entre os saberes da comunidade e os conhecimentos curriculares desenvolvidos na escola. Desse modo, “Educação Escolar Quilombola é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 27). Portanto, entende-se por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

Nesse viés, propomos buscar em alguns programas de mestrado, doutorado e em meios de publicações de estudos acadêmicos, por pesquisas que apresentassem estudos relacionados a educação escolar quilombola e a educação quilombola. A partir daí, fizemos uma análise do tema e do objeto apresentado nos estudos que fomos encontrando, elegendo àquelas produções teóricas/acadêmicas que mais se relacionavam com o nosso objeto de estudo e que nos auxiliaria na compreensão dos modos distintos de apropriação da escola por parte desses coletivos negros, das tensões e dificuldades que se colocam para a construção de projetos de escola pautados nos princípios da diferença, especificidade e interculturalidade; a crítica epistêmica que muitos desses projetos e experiências tem realizado frente à concepções eurocêntrica de conhecimento, currículo e educação.

Sobre a emergência dos processos de reparação ao silenciamento das comunidades negras no Brasil, que eram origem a modalidade de educação escolar quilombola, Santana, Eugênio, Oliveira e Pereira (2016) fazem uma análise das pesquisas sobre educação escolar

quilombola publicadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no Grupo de Trabalho (GT) intitulado Educação e Relações Étnico-raciais-GT 21. Foram consultados os trabalhos publicados na forma de comunicação oral, entre os anos de 2002 a 2015, com o propósito de compreender os modos e formas de apropriação da escola por parte das comunidades remanescentes de quilombos, de acordo com a definição da CRFB/88, e ainda ressaltam a interface com a antropologia e educação:

Criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação, em 2001, com o nome Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação, a partir de 2009, torna-se Grupo de Trabalho sobre Educação e Relações Étnico-raciais; este GT têm sido um espaço de discussão importante em torno das questões étnico-raciais e de sua articulação com o campo da educação e da educação escolar. Analisamos os trabalhos publicados na forma de comunicação oral entre os anos de 2002 a 2015. Neste período, foram publicados 165 trabalhos na forma de comunicação oral; destes, somente 13 tinham como “objeto” de estudo comunidades quilombolas, sendo que 12 estavam relacionados à educação escolar quilombola (SANTANA; EUGÊNIO; OLIVEIRA; PEREIRA 2016, p. 143).

Em uma breve apresentação das pesquisas nesse cenário, os autores identificam que, mesmo sendo um campo em configuração, os estudos que propõem analisar as questões da educação e da educação escolar quilombola têm avançado. No entanto, Santana, Eugênio, Oliveira e Pereira (2016) entendem que a educação escolar quilombola atende a realidades distintas às comunidade quilombolas, o que implica que devemos atentar para como cada comunidade tem construído seus projetos de escola, ou seja, aquilo que os mobilizam enquanto comunidade quilombola, suas especificidades e alternâncias. Por isso, trata-se de atender cada comunidade dentro de um plano de diversidade que envolve os mais variados modos de existência e encontros desses povos no território brasileiro.

De certo modo, as pesquisas aqui apresentadas permitem afirmar que esta modalidade de educação tem sido construída de forma bastante variada e, por vezes, controversa. Maroun e Arruti (2010, 2011), por exemplo, apresentaram os conflitos, dificuldades e disputas envolvidos na construção das escolas quilombolas no Rio de Janeiro: conflitos entre o modelo de escola rural pensado para as comunidades quilombolas, pelas secretarias de educação, que se chocam com o modelo de escola que os quilombolas pensam e desejam para si. Por outro lado, esses mesmos autores demonstram como essas tensões têm produzido, por parte dos quilombolas, um movimento em torno de uma escola diferenciada e na construção de uma “pedagogia quilombola”. A pesquisa de Miranda (2011) refletiu acerca das condições de precariedade das escolas quilombolas de Minas Gerais, tanto no que diz respeito à construção das políticas de educação voltadas para essas comunidades, quanto no que concerne às políticas de formação de professor e a qualidade da educação

ofertada. Silva (2011), por outro lado, tendo como campo de pesquisa a Comunidade Quilombola Conceição dos Crioulos, em Pernambuco, demonstra como a escola tem sido construída a partir de um projeto de comunidade, numa perspectiva diferenciada e, nesse sentido, a escola está a serviço da comunidade. Recuperamos esses exemplos para mostrarmos a variedade de projetos de escola que estão a se formar por todo o Brasil, em alguns casos com certo pessimismo, sobretudo por parte dos pesquisadores (SANTANA; EUGÊNIO; OLIVEIRA; PEREIRA 2016, p. 152 e 153).

É sabido, como destacam Macedo (2019) e Gusmão e Souza (2012), que em muitas comunidades quilombolas de nosso país a educação escolar não tem sabido dialogar com os conhecimentos elaborados por esses coletivos, portanto, com suas práticas educativas, o que tem dificultado a construção de experiências de educação escolar pautadas no que definem as DCN para a Educação Escolar Quilombola.

Com uma proposta semelhante a de Santana *et al.* (2016), Macedo e Santos (2018) apresentam um estado da arte, no qual buscaram identificar Teses e Dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do país que abordassem a Educação Escolar Quilombola em instituições formais de ensino, nesse caso escolas de ensino básico. Os autores verificaram 23 trabalhos, de diferentes regiões do país, e, após análise, constataram que somente 5 trabalhos faziam referência às DCN para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, legislação vigente desde 2012 que regulamenta essa modalidade de ensino. Desse modo, concluem que do total de 23 trabalhos, somente 4 apresentaram resultados que consideravam positivos.

Sobre os resultados, das 23 pesquisas, somente 4 apresentaram resultados que podemos considerar positivos. Esses resultados podem ser sintetizados na importância da escola dentro das comunidades. Identificamos que a escola quilombola se mostrou como elemento importante na articulação e fortalecimento das suas lutas e resistência assim como da sua identidade. A escola também se mostrou como fator essencial para desenvolvimento social da comunidade. Já em relação aos alunos uma das pesquisas mostrou que as crianças, alunos e alunas, têm saberes característicos do grupo de pertença, necessário para efetivação da educação quilombola (MACEDO; SANTOS 2018, p. 14).

Gusmão (2020) apresenta uma leitura contemporânea de como as pesquisas têm refletido sobre a educação quilombola nos processos educativos que se inter-relacionam com a proposta oficial da educação quilombola e os seus desdobramentos em diferentes contextos. Para tal, a autora parte das perguntas: como tais processos ocorrem? O que revelam em termos de etnicidade e mediação? E, a fim de respondê-las, aciona alguns pontos de interação entre a antropologia e educação, que auxiliam na reflexão das diversidades culturais e sociais que perpassam as ações educativas escolarizadas ou não, tendo como foco duas comunidades quilombolas, uma localizada no estado de São Paulo e a outra no Rio de Janeiro.

Para tanto, busca-se evidenciar alguns elementos que se apresentam no conjunto das relações vividas por duas comunidades quilombolas, uma no estado de São Paulo e, outra no estado do Rio de Janeiro, a título de exemplos da luta por educação específica e diferenciada, ou seja, a luta por uma educação quilombola. Pretende-se considerar em tais contextos, a questão da etnicidade e da mediação para evidenciar as experiências vividas que se revelam como aprendizagens em contextos de mudanças sociais e políticas que se fazem necessárias no campo da luta (GUSMÃO, 2020 p. 11).

Trata-se, em sua análise, do Quilombo Brotas, situado no município de Itatiba, São Paulo, formado por 170 pessoas, e Campinho da Independência, que faz parte do município de Paraty, localizado ao sul do estado do Rio de Janeiro. A autora aciona conceitos como etnicidade e mediação “[...] para evidenciar as experiências vividas que se revelam como aprendizagens em contextos de mudanças sociais e políticas que se fazem necessárias no campo da luta pela terra e por direitos específicos” (GUSMÃO, 2020, p. 9).

Sobre o Quilombo Brotas, a autora relata a história da luta pelas terras que foram compradas por escravos alforriados, como garantia de uma vida mais justa para os que viriam, no futuro, fazer parte daquele território, algo que tem mobilizado o grupo até os dias atuais, que alimenta o sentido de uma vida em comunidade e conduz a luta do grupo em defesa da terra. Para isso, esses sujeitos acionam a ancestralidade e a resistência, em uma sociedade marcada pela desigualdade.

“O campo político e identitário do grupo na relação com a sociedade envolvente, irá caracterizar o grupo e suas terras como pertencentes a um quilombo urbano” (GUSMÃO, 2020, p. 12). A autora ressalta que, ao movimentar os saberes sociais em torno da luta pela terra, o Quilombo Brotas realiza “[...] um processo educativo de caráter mais geral que a educação escolar e que abrange a todos, crianças, jovens, adultos e velhos” (GUSMÃO, 2020, p. 12). Posto isso, afirma que atuam como agentes mediadores, entre o grupo e o estado, uma vez que os seus direitos reverberam no contexto político de ensino aprendizagem e envolve os diferentes sujeitos.

Nesse contexto em que não apenas aprendem o que até então não conheciam, mas aprendem, também, com outros processos, formas de interpretar o passado grupal de compra da terra pelos antepassados como garantia de seus direitos e, com os quais buscam compreender o presente da luta e as perspectivas do futuro. É assim, que a memória dos mais antigos, da compra da terra e dos laços de parentesco confirmam o lugar e dizem deles, daquilo que são enquanto negros, parentes e herdeiros de Isaac e Amélia (GUSMÃO, 2020, p. 13).

O quilombo de Campinho da Independência se organiza em torno da luta pela terra. Um

contexto conflituoso, já que não possui a documentação legal que comprove que são os donos das terras. “A história da comunidade, centrada na oralidade e na comunicação dos mais velhos com as gerações mais novas, se fazia em meio a fragmentos de memória que diziam de ali estarem, desde muito tempo” (GUSMÃO, 2020, p. 14).

Os relatos a respeito de duas comunidades – Brotas/SP e Campinho da Independência/RJ – através da história de suas lutas trazem à tona o que é educação e como ela se realiza nas relações entre sujeitos iguais e diferentes por meio de um contexto de encontros, desencontros, trocas e aprendizagens. A educação como um universo pautado pela mediação compreendida como espaço de relações, pressupõe o debate em torno da educação para diversidade e impõe a reflexão sobre cultura e cidadania, dois aspectos fundamentais na formação dos sujeitos sociais, de sua realidade social e política (GUSMÃO, 2020, p. 20).

Ademais, segundo a autora:

A luta do povo negro por educação e superação do preconceito, mostra que a escola é ainda um valor para esses grupos, mas que, por sua natureza é ela ainda propagadora do preconceito e do racismo que precisam ser superados para dar lugar a políticas públicas e sociais que possam reconhecer a diversidade étnica-cultural dos diferentes grupos. Assim, os chamados “quilombos contemporâneos”, as comunidades negras de agora, encontram na educação, nas aprendizagens na escola e fora dela, o valor das leis que regulamentam reconhecimento e direitos. Abre-se um novo universo de luta e de ações que ensejam políticas públicas diversas e que colocam em movimento as mediações societárias e culturais entre eles e outros atores, na conquista da cidadania e de direitos, tendo em conta o pertencimento étnico, odireito à terra e outros direitos (GUSMÃO, 2020, p. 24).

A pesquisa de Souza (2018) buscou compreender os programas e as ações do poder público municipal destinados à Comunidade dos Arturos, localizada no bairro Jardim Vera Cruz, em Contagem, no estado de Minas Gerais, com o intuito de identificar aspectos relacionados à gestão social e ao desenvolvimento local.

Partindo do pressuposto de que a educação é o fio condutor para emancipação de sujeitos enquanto atores sociais no exercício de ações para a transformação de sua realidade local, acredita-se que a escola é um espaço potencial de discussão e participação. Por isso, esta pesquisa apresentou como produto técnico a proposta de um fórum para se discutirem informações a respeito das práticas pedagógicas relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a ser realizado na escola que atende à maioria dos alunos da Comunidade dos Arturos (SOUZA, 2018, p. 119).

Franco (2018) analisou a efetivação das DCN para a Educação Quilombola na Comunidade Remanescente de Quilombo São Domingos, no município de Paracatu, Minas

Gerais. Ao analisar a educação quilombola na referida Comunidade, apontou como principal objetivo compreender como as políticas públicas para a educação escolar quilombola se materializam nesta comunidade. A autora destaca que os resultados apontam as lacunas entre o consenso jurídico em torno das questões raciais e a materialização das conquistas, na prática; diagnosticou algumas contradições envolvidas no processo de construção da identidade quilombola, na educação e no autoconhecimento da comunidade. Contudo, faz apontamentos à resistência quilombola na luta por seus direitos à escolarização, terras, sobrevivência e por um futuro melhor, trazendo evidências da importância oralidade, da cultura e da ancestralidade no âmbito da organização comunitária, como também alguns vácuos deixados pela ausência da educação escolar e os silenciamentos da cultura quilombola nos currículos das escolas que atendem estudantes da comunidade, mesmo diante dos avanços das construções propostas nos dispositivos legais.

Rodrigues (2017) buscou compreender como tem sido pensada e executada a educação na Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula, localizada na Colônia do Paiol, e sua relação com a comunidade entre os anos de 2015 e 2016, sob os pressupostos das políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas, principalmente para a educação escolar, por meio da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na escola básica. Conforme Rodrigues (2017, p. 7), “essa Diretriz ainda não é reconhecida e incorporada pelo município de Bias Fortes-MG, tanto na proposta pedagógica para a escola, quanto no Plano Decenal Municipal de Educação (PME)”.

A pesquisa de Matos (2017) analisou a influência da escola e da comunidade no processo de construção da identidade de jovens de uma comunidade de remanescentes de quilombo, o Currinho dos Paulas, localizada na zona rural do município do Resende Costa, em Minas Gerais, no que tange a questões relacionadas às etnicidade e identidades, como também o papel da educação e das práticas educativas escolares e não escolares envolvidas nesse processo.

Após analisar tal contexto, considero que a comunidade contribui para a afirmação da identidade quilombola de seus jovens, mesmo diante das desigualdades sociais e raciais que a acometem. Além das representações e imaginários que reforçam e criam estereótipos negativos, tal reconhecimento e/ou auto-atribuição se deve à ligação dos mesmos com o território de origem, a cor da pele e relações de parentesco com seus antepassados, bem como, o próprio reconhecimento cultural pela Fundação Cultural Palmares. Em relação ao contexto escolar, percebi que as práticas pedagógicas envolvendo as questões étnico-raciais e quilombolas, quando existentes, não contemplam a diversidade cultural presente dentro da escola. Dessa forma, é necessária a

adoção de novas práticas e conteúdos que possam contribuir, significativamente, para a construção de identidades quilombolas positivas. Além disso, entendo que a escola, enquanto uma instituição social, ainda tem outro desafio que é contribuir, efetivamente, para o fim do ciclo de reprodução das desigualdades sociais que acomete os Paulas (MATOS, 2017, p. 8).

Lima (2019) estudou o Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia, com o objetivo de compreender como se deu o processo de sua constituição e quais implicações na construção da política para educação quilombola no referido estado. O autor pontua algumas das principais demandas que incidem das comunidades quilombolas, como a implementação de políticas e de Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, as relacionadas à infraestrutura, adequações nos currículos, representatividade das comunidades, metodologias de ensino, capacitação docente e acesso ao ensino superior. E, então, avalia:

Assim chegamos à realização do I e II Fórum Baiano de Educação Quilombola e, concebido neles como necessidade premente, ao Fórum Permanente de Educação Quilombola da Bahia. Acreditamos que, mais que contribuições do Fórum à construção da política pública para educação quilombola no estado da Bahia, houve a enriquecedora contribuição dos movimentos sociais, das comunidades quilombolas, dos professores e professoras negros e quilombolas, dos gestores que também eram militantes do movimento negro, enfim, as pessoas negras e quilombolas que compunham o espaço dos Fóruns (LIMA, 2019, p. 133)

Macêdo (2015), em sua tese de doutorado intitulada “Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais”, cujo objetivo central foi analisar de que modo a educação escolar dialoga com as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas de Araçá Cariacá, Brasileira e Rio das Rãs, pauta seus estudos em três escolas: Escola Municipal Araçá Cariacá, Escola Municipal Quilombola Emiliano Joaquim Vilaça e Escola Municipal Elgino Nunes de Souza, ambas localizadas no município de Bom Jesus da Lapa/BA, que fazem parte do Território de Identidade do Velho Chico.

Com o intuito de indagar se as especificidades étnico-culturais das comunidades locais são contempladas nas práticas curriculares das escolas, Macêdo (2015) afirma que as práticas curriculares das escolas pesquisadas não contemplam as especificidades étnico-culturais dos quilombolas, exceto em atividades pontuais. No entanto, ressalta algumas experiências significativas nas três escolas de professoras que vêm transgredindo o currículo oficial no intento de encontrar outros significados para promover uma aproximação dos conteúdos escolares do universo sociocultural dos/as alunos/as das comunidades quilombolas. No findar

das suas considerações, a autora acrescenta:

Diante desse contexto, é urgente superar as propostas de educação impostas às escolas quilombolas pelo Sistema Oficial de Ensino, para elaborar propostas curriculares, interculturais, diferenciadas, referendadas pela ecologia de saberes, partindo de dentro das comunidades quilombolas, de maneira que os conteúdos escolares dialoguem com os saberes e as práticas desses sujeitos (MACÊDO, 2015, p. 185).

Souza (2015), com uma proposta de estudos semelhante a pesquisa de Macêdo, concentra-se na educação quilombola para embasar os princípios da etnopesquisa crítica. Realizou uma pesquisa de campo que se desenvolveu no quilombo Barreiro Grande, localizado no município de Serra do Ramalho/BA. A partir da relação com os moradores, conduziu a cultura local e os saberes tradicionais para o campo da educação escolar, constatando que as formas de ensinar e aprender dos quilombolas, ou seja, as pedagogias quilombolas, são elementos centrais para a construção de um currículo escolar quilombola, ressaltando que a educação escolar é indissociável da realidade local e necessita estar em uma relação dialógica com a cultura, diversidade, identidade, conhecimentos entre escola e comunidade, propondo o respeito as diferenças, de forma a abarcar os saberes produzidos em suas práticas sociais. Para tanto, entende “que a construção de um currículo escolar quilombola é possível e precisa incorporar os *atos de currículo* dos povos e comunidades quilombolas, desenvolvendo etnocurrículos implicados e multirreferenciados” (SOUZA, 2015, p. 8).

Silva (2020) fez uma análise do processo de recontextualização do currículo de Língua Portuguesa e Ciências proposto para uma turma multisseriada de 1º e 2º ano das séries iniciais do ensino fundamental, sob a ótica da prática curricular de uma professora da escola quilombola do Baixão, localizada no território de Vitória da Conquista-BA. O autor adentrou o contexto microssocial da instituição através da pesquisa enográfica, realizada no primeiro semestre 2019. A análise dos dados, coletados por meio de entrevistas e observação, ancorou-se no referencial teórico de Bernstein (1996), a partir do conceito de recontextualização de regras e práticas.

Silva (2020) apresenta alguns achados da pesquisa que nos ajudam a pensar como a maneira de ensinar e aprender têm se configurado nos diferentes contextos da educação escolar quilombola.

Sobre a escola estar situada numa comunidade quilombola, percebeu-se uma prática distante do que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, uma vez que a docente não trabalha com materiais específicos e, além disso, aborda a realidade sociocultural das

crianças de forma incipiente. Desse modo, verificou-se o predomínio de uma pedagogia visível, isto é, aquela que se relaciona com o código elaborado, compreendido também como currículo de coleção. Há indícios, entretanto, de uma pedagogia invisível, visto que a disciplina de Língua Portuguesa apresenta currículo de integração, na medida em que ocorre diálogo no trabalho com as demais disciplinas, ou seja, há permeabilidade entre as áreas do conhecimento, como tangencia Bernstein (1996) (SILVA, 2020, p. 91).

A pesquisa de Matos (2017), com o título “Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade Nova Esperança”, contribui, de maneira significativa, com as propostas de se pensar a educação escolar quilombola no contexto da implementação das políticas para essa modalidade de ensino, quando questiona:

De que forma se configura o processo de construção do ser quilombola entre os moradores da comunidade quilombola de Nova Esperança e como as práticas educativas desenvolvidas na Escola Quilombola Caminho da Boa Esperança têm contribuído para o reconhecimento das crianças enquanto quilombolas? (MATOS, 2017, p. 8).

Nesse sentido, investiga as relações étnicas e o reconhecimento entre os quilombolas da Comunidade Nova Esperança, alicerçado na Teoria Crítica de Axel Honneth, para pensar o reconhecimento intersubjetivo das crianças e dos adultos da comunidade e no modelo quadripartido⁵ formulado por José Maurício Arruti. O autor coloca em evidência as concepções que as crianças e os adultos constroem acerca do ser quilombola e como a escola tem inserido as questões quilombolas em seu currículo e que tipo de escola a comunidade quer para seus filhos e para Nova Esperança. Nesse sentido, segundo o autor:

Quando Beija-flor nos diz que ser quilombola é uma pessoa bem falada na comunidade, nos parece que enquanto grupo, os quilombolas de Nova Esperança teria atingido a auto-estima correspondente ao terceiro estágio de reconhecimento elaborado por Honneth, aquele que corresponde à auto-estima interna do grupo, sendo assim, “a estima social se coloca a questão de como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o ‘valor’ das propriedades características” (HONNETH, 2003, p. 187) (MATOS, 2017, p. 107).

No centro do debate sobre as conquistas alcançadas pelas comunidades quilombolas em busca de seus direitos por educação, Cordeiro (2017) conduz uma importante discussão centrada no questionamento de como os quilombolas situam a educação pública frente à conquista de seus direitos. Afirma que “a principal hipótese é que os quilombolas situam a educação escolar pública como necessária para fazer realizar direitos fundamentais,

⁵ “Um modelo de análise chamado de ‘processo de formação quilombola’, modelo que é quadripartido em nomenclatura, identificação, reconhecimento e territorialização” (ARRUTI, 2006, p. 45).

considerando uma constante na vivência e na luta política de suas comunidades” (CORDEIRO, 2017, p. 9). Contudo, o autor destaca que, muitas vezes, as escolas quilombolas possuem características comuns às escolas de outras regiões, ou seja, não assumem as especificidades necessárias para atender os anseios das comunidades onde se inserem. Assim, defende que as Diretrizes para a educação escolar quilombola representam uma grande conquista, mas pondera que ainda requer estratégias e maneiras de utilizá-las em prol da conquista de escolas que contemplem as particularidades das comunidades quilombolas, suas formas de apreender, de conviver e produzir conhecimento.

A pesquisa de Silva (2017) objetivou compreender os “referenciais epistêmicos que orientam e substanciam práticas curriculares em uma escola localizada na comunidade quilombola de conceição das crioulas”, tendo como referencial teórico-metodológico o pensamento afrocêntrico, apresentado por Assante (2009), Ki-Zerbo (2011) e a perspectiva decolonial latino americano, tendo por interlocutores Dussel (2010), Quijano (2005), Mignolo (2005, 2008), Maldonado-Torres (2007), Escobar (2005), Grosfoguel (2013, 2010, 2017) e Walsh (2005, 2009, 2010).

Conforme Silva (2017, p. 13), a escola estudada tem implementado, em seu Projeto Político Pedagógico, “as questões sócio históricas e culturais da Educação Quilombola, apresentando, assim, uma educação que considera a história e realidade da comunidade escolar, e caminha para uma efetivação destas políticas educacionais no chão da escola”. Ademais, segundo a autora:

Os resultados da pesquisa indicam que a consciência e organização política dos quilombolas possibilitaram a conquista da educação específica dialogada com as Bases da Educação Nacional. A formação inicial de professores responde incipientemente às necessidades da qualificação do professor quilombola. É a formação continuada, conduzida pela gestão escolar junto com professores e comunidade que tem cumprido com a função social da escola no sentido de proporcionar emancipação e identificação de estudantes esuas famílias com a escola e com o seu pertencimento identitário; as práticas curriculares desenvolvidas estão centradas na História e Cultura Afro-brasileira, referenciada na tradição oral, história e memória, considerando os quilombos como uma experiência continental da Diáspora africana (SILVA, 2017, p. 13-14).

Fazendo uma análise da Educação Quilombista⁶ como proposta de uma educação

⁶ O autor define a Educação Quilombista como “[...] um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Esta educação deve ser inspirada na experiência dos quilombos, visto que estas sociedades permitiram aos africanos existirem nesta terra sem renunciarem a sua africanidade, além de serem abertas aos indígenas e brancos excluídos do sistema colonial. Assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação

afrocentrada no Brasil, Benedicto (2019) defende que somente uma educação centrada e dos afro-brasileiros (o que define como sistema de ensino quilombista) será determinante para viabilizar a formação que os africanos da diáspora no Brasil necessitam, tornando, assim, “de modo adequado as leis 10.639/03 e 11.645/08 bem como as Diretrizes Curriculares de 2004 para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BENEDICTO, 2019, p. 18). Segundo o autor, “o desenvolvimento da Educação Quilombista se impõe, pois vivemos em uma sociedade orientada pelos princípios do eurocentrismo e da supremacia branca” (BENEDICTO, 2019, p. 18).

Campos e Souza (2015) refletiram acerca da necessidade de diálogo entre o campo dos estudos decoloniais e a educação escolar quilombola. Os autores tecem reflexões acerca do quilombo e da educação escolar quilombola sob o olhar da pedagogia decolonial/intercultural. Para o desenvolvimento das discussões, apresentam considerações sobre a constituição histórica do movimento quilombola, além do debate sobre o projeto modernidade/colonialidade, tendo em vista que se mantêm “presente e atuante o controle econômico, político e epistemológico de determinadas culturas sobre outras” (CAMPOS; SOUZA, 2015, p. 37313), o que os autores denominam de decolonialidade.

Além disso, os autores identificam que o movimento quilombola carrega uma luta histórica de resistência a subalternização contra a colonialidade. Uma luta na qual os impasses se revelam no campo educacional, quando afirmam as contribuições para a história e cultura na produção de seus saberes. “O diálogo entre o projeto decolonial e os sujeitos quilombolas propõe o combate a subalternização, na medida em que desoculta a colonialidade e legitima as suas produções culturais” (CAMPOS; SOUZA, 2015, p. 37314). Com isso, os autores defendem que adotar práticas educativas quilombolas, nas perspectivas pedagógicas decoloniais/interculturais, é assumir uma pedagogia que se incube de descentralizar a cultura, reavendo saberes e práticas das diversas populações que constituem a sociedade brasileira.

Souza (2015) apresenta em sua tese de doutorado intitulada “Ser quilombola”: Identidade, território e educação na cultura infantil”, a partir de uma pesquisa etnográfica, a infância quilombola vivida pelas crianças da comunidade Quilombo Brotas (Itatiba-SP), onde procurou ouvir e observar o cotidiano das crianças e conhecer parte do universo material e simbólico que constitui a cultura infantil da qual elas fazem parte, e a partir dela, a cultura do grupo.

quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista” (BENEDICTO, 2019, p. 245).

Agregando ao trabalho de campo desenhos, fotografias e um mapa elaborado com as crianças, reuni dados que evidenciam os agenciamentos infantis nos processos de educação e de identidade, na participação no campo político de defesa da terra, na elaboração de representações sobre si e o grupo. Em diálogo com a Antropologia, a Pedagogia e a Sociologia da Infância construí um olhar sobre as experiências infantis em torno do território, caracterizadas pela ludicidade, a construção da identidade negra e quilombola e o significado do Quilombo. As crianças quilombolas revelam que os processos culturais em que são produzidas representações sobre elas e o território do qual fazem parte são fluídos, flexíveis, determinados pelos sujeitos sócio culturais em relação num contexto social, histórico e político específico, o que significa que as identidades e a compreensão do território quilombola não são dadas *a priori*. Entre as crianças da pesquisa, a identidade negra e quilombola envolve um trânsito entre aceitar-se e rejeitar-se, denunciando experiências de exclusão caracterizadas pela discriminação racial e o racismo, concomitantes à afirmação do lugar onde vivem, um lugar de *quilombolas, de negros*, de ancestralidade negra que participou de manifestações culturais hoje lembradas e reatualizadas no processo de construção do Quilombo (SOUZA, 2015, p. 10).

Paula e Nazário (2017) apresentam reflexões sobre as incursões feitas durante seus estudos, que dizem respeito “ao lugar ou *não-lugar*, como diz Auge (1994), atribuído às crianças quilombolas no âmbito da legislação brasileira, fazendo referência às leis que tratam da educação nacional” (PAULA; NAZÁRIO 2017, p. 96, grifo das autoras). As autoras contribuem de maneira significativa para compreendermos as relações educativas e o lugar ocupado pelas crianças de quatro a seis anos de idade nas duas comunidades estudadas. Segundo elas:

Nas escolas frequentadas pelas crianças provenientes das comunidades quilombolas não se estabelecia uma articulação entre os saberes da instituição escolar e aqueles trazidos pelas crianças, tais como as formas de captação da água no quilombo, o não desperdício de água e de alimentos, a irrigação da horta, a colheita do café, o corte de banana, o cuidado com os animais, a utilização de ervas medicinais, dentre outros saberes e experiências presentes nas comunidades [...]. Iniciemos, pois, por admitir nosso grande “desconhecimento” sobre as crianças quilombolas e abraçar a hipótese de que toda tentativa de as enquadrar em uma normatização com referências fixas e unidirecionais aniquila sua capacidade criativa e impede nossa possibilidade de enxergar outras formas de pensar sobre os mundos infantis e sobre as infâncias. Compreendemos que as formas de expressão ou de sociabilidade nos contextos em que vivem podem suscitar outras maneiras de refletir sobre as relações educativas em contextos institucionalizados, por exemplo. Devemos, pois, assumir nossas incertezas e nos posicionar na perspectiva de diálogo aberto com as diversas realidades vividas pelas diferentes crianças. A efetivação da legislação educacional já existente pode muito bem auxiliar nesse mister! (PAULA; NAZÁRIO, 2017, p. 107-109).

Macedo (2019) propôs analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombolas

para Educação Básica (DCNEEQEB) estão sendo implementadas em duas escolas que atendem os alunos da comunidade quilombola de Quartel do Indaiá: Escola Municipal Quartel do Indaiá e Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, que. Para tanto, buscou apresentar como os professores envolvidos na comunidade se relacionam com a educação quilombola; compreender qual o conhecimento esses sujeitos possuem da referida legislação; identificar se as diretrizes estão sendo contempladas no Projeto Político Pedagógico, na matriz curricular e no calendário das escolas a partir da análise de documentos oficiais, e ainda, analisar o discurso dos atores sociais que estão na gestão, professores, gestores e inspetores.

De acordo com os apontamentos da autora, os alunos da comunidade quilombola de Quartel do Indaiá são atendidos por duas escolas: uma municipal, a Escola Municipal Quartel do Indaiá, localizada na própria comunidade e outra estadual, a Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, localizada à aproximadamente 9km de distância da comunidade. Nesse sentido, a escola municipal oferece aos os alunos os anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, após essa etapa é necessário que eles se desloquem para a escola estadual em São João da Chapada, onde são ofertados os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A autora justifica que, dessa forma, optou por pesquisar ambas as escolas, “não com intuito de comparação das mesmas, mas para que dessa fosse possível compreender o processo de educação vivenciado por todos os alunos da comunidade” (MACEDO, 2019, p.90).

A partir da análise de documentos oficiais das duas escolas e das entrevistas semiestruturadas, Macedo (2019) traz aos seguintes apontamentos:

Evidenciamos a situação de precariedade e falta de ação do poder público na comunidade. As escolas são tratadas legalmente como rurais e não quilombolas. Na análise dos documentos oficiais identificamos que a educação quilombola não se faz presente no PPP das escolas nem nos calendários. Os conteúdos quilombolas não fazem parte dos conteúdos administrados pelas escolas. Na análise das entrevistas foi possível identificar que a maioria dos entrevistados não conhece as DCNEEQEB e também não tiveram em sua formação conteúdos relacionados. A Secretaria Municipal de Educação, a Superintendência Regional de ensino e a gestão escolar não atuam de forma ativa nas escolas e não agem em prol da educação quilombola. Os professores, em sua maioria, não trabalham as questões da cultura quilombola em suas aulas. Identificamos situações de preconceito para com os alunos no ambiente escolar, assim como racismo nos discursos de alguns dos sujeitos. Os resultados demonstram que assim como em outras escolas quilombolas, na comunidade de Quartel do Indaiá, esse conhecimento é negado aos alunos, havendo a reprodução de uma pedagogia eurocêntrica. Entendemos ser importante a discussão sobre essa modalidade de educação para dar visibilidade às vozes desses sujeitos que sempre foram invisibilizados, excluídos e subalternizados (2019, p.10)

Nesse sentido, Macedo (2019) ressalta que dos sujeitos entrevistados, em sua maioria

(66%), desconhecem a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e assim, somente 3 afirmaram ter tido algum contato com a educação quilombola em sua formação e os outros 15, ou seja 83,3% do total, afirmaram não ter tido nenhum contato. “Esse desconhecimento por parte dos professores pode levar à desvalorização da cultura negra, reafirmando o caráter eurocêntrico da nossa educação” (MACEDO, 2019, p. 157). E para fins suas constatações, afirma que a cultura negra ainda é desconsiderada na maioria dos currículos dos cursos de formação de professores, o que reflete diretamente na atuação desses profissionais, como também na construção dos currículos da educação básica, reforçando a colonização do poder e do saber, onde os conhecimentos presentes no currículo das escolas querecebem os alunos quilombolas ainda estão imbuídos de um caráter eurocêntrico que não dialoga com os anseios da comunidade.

Por fim, queremos destacar a pesquisa de Santos (2015), que se constituiu em uma etnografia sobre as aprendizagens das crianças da comunidade quilombola do Arrojado, localizada no Rio Grande do Norte, tendo a Escola Municipal Manoel Joaquim de Sá (EMMJS), localizada na zona rural do município de Portalegre/RN, como campo empírico. Trata-se, portanto, de uma escola não quilombola que atende a estudantes vindos de uma comunidade remanescente de quilombo. A etnografia buscou destacar o percurso dos alunos da comunidade à sua chegada à escola, destacando o cotidiano, a identidade e a convivência desses estudantes em ambos os espaços. A pesquisa possibilita uma reflexão sobre a relação do ensino entre os alunos do Arrojado e a EMMJS, pensando esses sujeitos a partir da construção da identidade coletiva quilombola e a questão da auto atribuição que os categorizam como sendo “os morenos”, cujo intuito é compreender, dentro do contexto da escola, os problemas enfrentados em virtude do racismo e da discriminação. Conforme Santos (2015, p. 10):

[...] as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola apontam para uma não relação de aprendizagem com aquilo que é transmitido pela comunidade quilombola por meio do seu cotidiano, tradição e cultura, se contrapondo com o que preleciona a Lei nº. 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A autora afirma que o preconceito racial e a discriminação na escola estudada têm assumido um espaço de intolerância. “Professores têm silenciado sua prática, contribuindo para o desrespeito e desprezo à cultura, à identidade e à tradição dos moradores da Comunidade do Arrojado, além de provocar, em alguns alunos, o desinteresse para o ensino formal” (SANTOS, 2015, p. 28). Ademais, “os alunos quilombolas são afetados no cotidiano e no seu desenvolvimento cognitivo pelas diversas formas de violência racial presentes no contexto

escolar” (SANTOS, 2015, p. 29).

Foram inúmeras as vezes que ouvi professores fazerem menção aos alunos quilombolas como sendo “descompromissados com a escola” e que apresentavam “dificuldade de aprendizagem” ou ainda relatos do tipo “eu não sei o que acontece, mas eles não aprendem”, e “eles não estão nem aí”. Partes dessas afirmações foram ditas em sala de aula no procedimento de mediação dos conteúdos. [...] As denominações impetradas aos alunos do Arrojado são, em sua maioria, assinaladas como sendo: “desinteressados”, “aprendizagem lenta”, “dificuldade”, “grande carência em parte do aprendizado” e “pouco se destaca” (SANTOS, 2015, p. 67-75).

Na escola Manoel Joaquim de Sá, apresentam-se inúmeras dificuldades no que diz respeito à discriminação dos alunos negros oriundos da comunidade quilombola, práticas essas não muito visualizadas pela equipe escolar, tais como xingamentos, recusa de fazer atividades com os alunos quilombolas que, por vezes, são negadas e/ou silenciadas. “Na escola pesquisada o racismo tem se expressado de diversas maneiras, como a negação da cultura e da tradição africana e afrodescendente, dos costumes, através das práticas de xingamentos, dentre outras maneiras” (SANTOS, 2015, p. 86).

Na escola Municipal Manoel Joaquim de Sá, os discursos e os olhares que recaem sobre os alunos do Arrojado partem da ideia de que eles são diferentes. Diferentes na forma de aprender, de se comportar e de se relacionar com os demais colegas. Além disso, para alguns alunos essa diferença se dá em virtude da cor, dificultando a aceitação das características físicas e corporais, afastando-os de outros grupos e sujeitos. Por conseguinte, acentua-se a não aceitação dos quilombolas no cotidiano escolar provocando distanciamento e rejeição (SANTOS, 2015, p. 155).

Segundo Gusmão e Souza (2012), pensar a educação quilombola, seja em escolas quilombolas ou em escolas que recebem estudantes quilombolas, como a apresentada por Santos (2015) e Macedo (2019), e a escola foco de nossa pesquisa, implica em construir uma escola para a diversidade, “em que professores e gestores tivessem em sua formação condições para o trabalho pedagógico com toda e qualquer expressão de diversidade cultural” (GUSMÃO; SOUZA, 2012, p. 242-243). Implica, como temos defendido em nossa pesquisa, construir uma perspectiva de educação firmada nos princípios da “interculturalidade crítica” (WALSH, 2009), antirracista, capaz de produzir justiça cognitiva e epistêmica, como propõe Boaventura de Souza Santos (2019), em diálogo com diferentes regimes de conhecimentos, a exemplo dos elaborados pelas comunidades remanescentes de quilombos. Na perspectiva de Bernardino-Costa, “o epistemicídio não ocorre somente em escola global, mas possui também suas vertentes nacionais, que se efetivam por meio do silenciamento e de desprezo de outras

narrativas e de outros conhecimentos, como por exemplo, uma narrativa epistemologicamente negra ou indígena” (2015, p. 2015, p. 39).

Como vimos, nas pesquisas aqui apresentadas, muitas das escolas, inclusive em territórios quilombolas, estão prenhes de práticas epistemicidas, racistas e monoculturais, posto que continuam estruturadas na lógica do “pensamento abissal”. Contudo, os coletivos negros e quilombolas estão empenhados na produção de “ecologias dos saberes” (SANTOS, 2006), sejam nos espaços escolares ou fora dele, mesmo a despeito das muitas dificuldades que enfrentam. No caso dos espaços escolares, uma “educação intercultural deve produzir justiça cultural”, como propõe Méndez (2009), uma vez que, conforme este autor, ler e escrever, assim como outras destrezas e conhecimentos impulsionados a partir dos ambientes escolares – “a linguagem, a memória coletiva, a experiência de encontro com “outros” diversos, a arte, a religião, a aprendizagem dos idiomas – podem converter-se em ferramentas importantes para a demanda por justiça cultural” (2009, p. 62).

Nesse sentido, segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 21), “como projeto político e social, a interculturalidade crítica exige uma pedagogia que afirme a diferença em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder”. Acreditamos que, mesmo diante das contradições e desigualdades que atravessam o chão da escola e tendo em vista algumas das experiências apresentadas neste capítulo, é possível superar essas situações e produzir outras pedagogias e experiências escolares capazes de transformar “a colonialidade do poder, do saber e do ser” (MALDONADO-TORRES, 2019). Isso só será possível se recolocarmos os coletivos negros, quilombolas, indígenas, etc., como protagonistas na construção de seus projetos de presente e de futuro que, há muito tempo, têm construído movimentos decoloniais. Portanto, iremos apresentar no capítulo posterior alguns dos pressupostos teóricos que irão embasar as nossas reflexões, a cerca dessas discursões.

3 DESCOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

O racismo colonial não difere dos outros racismos. O anti-semitismo me atinge em plena carne, eu me emociono, esta contestação aterrorizante me debilita, negam-me a possibilidade de ser homem. Não posso deixar de ser solidário com o destino reservado a meu irmão. Cada um dos meus atos atinge o homem. Cada uma das minhas reticências, cada uma das minhas covardias revela o homem.

Frantz Fanon

O período de colonização do continente americano, produtor da ideia e da própria modernidade, segundo Quijano (2005), constituiu-se através da dominação e violência massiva contra diversos povos. Nesse sentido, como salienta Wallerstein (2007, p. 29), “a história do sistema mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo”, tornando-se, conforme esse autor, “a parte essencial da construção da economia-mundo capitalista” (WALLERSTEIN, 2007, p. 29). Ademais, para Quijano (2005, p. 107, grifo do autor), “a América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *identidade* da modernidade”.

Estabeleceu-se, a partir de então, uma maneira de ser e estar no mundo que impôs princípios constitutivos de viver em uma sociedade. Desta forma, instala-se uma linha divisória onde, de um lado estão aqueles que têm seus valores exaltados e seus saberes são tomados como verdades absolutas, já do outro lado, àqueles que iriam coexistir a sombra da insignificância.

Césaire (1955) ressalta o quão foram violentas as ações que tais estruturas empreenderam sobre o sujeito colonizado:

Da minha parte, se evoquei alguns detalhes dessas horrendas carnificinas, não foi por algum deleite melancólico, foi porque acho que não nos livraremos tão facilmente dessas cabeças de homens, dessas colheitas de orelhas, dessas casas queimadas, dessas invasões góticas, desse sangue fumegante, dessas cidades que se evaporaram na ponta da espada. Elas provam que a colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado; que a ação colonial, o empreendimento colonial, a conquista colonial fundada no desprezo do homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente, tende a modicar a pessoa que o empreende; que o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal. É essa ação, esse choque em troca da colonização, que é importante assinalar (CÉSAIRE, 1955, p. 23).

Nesse cenário, narrado pelo autor, podemos perceber como foi se configurando a imagem desse “outro” sujeito. Ou seja, aqueles tantos “outros” sujeitos não europeus, que sofreram o perverso processo de colonização, instituídos ao não lugar social, sujeitos silenciados pelo imperialismo cultural e destituídos de sua humanidade. Diante a essa designação, produziu-se subalternos, os sujeitos pertencentes “as camadas mais baixa da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do extrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p. 12).

Quijano (2005) utiliza o conceito de colonialidade para referir-se ao processo de dominação ocidental imposto à África, América Latina e a Ásia, territórios em que os discursos são postos pela afirmação do colonizador. Para tanto, considera que apropriação e violência são faces da relação de colonialidade do poder, que impõe modelos e padrões epistemológicos, anulando quaisquer outras formas de conhecimento e se materializa de tal forma que o colonizado reproduz o pensamento do colonizador, negando a própria subjetividade.

Assim, para Quijano (2005), a colonialidade do poder implicou na classificação e reclassificação da humanidade, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para que seus objetivos fossem definidos e uma concepção epistemológica que viesse afirmar o significado de matriz de poder, na qual servirá para canalizar uma nova produção de conhecimento. Para Quijano (2005), a ideia de raça teria se constituído como “uma categoria metal da modernidade” e foi utilizada nesse processo de classificação e de hierarquização da humanidade, de modo que:

A formação de relações sociais fundadas nessa idéia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 107).

Essas novas “identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 108), de forma que os processos de colonialidade, conforme os teóricos da decolonialidade, a exemplo de Quijano (2005, 2010), Mignolo (2005), Castro-Gómez (2005),

Maldonado-Torres (2019), Grosfoguel (2019), Walsh (2009), possuem estreita relação com o colonialismo moderno, mas não se limitam a ele. Nesse sentido, segundo Maldonado-Torres:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’; e colonialidade pode ser compreendida como a lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (MALDONADO-TORRES, 2019 p. 36).

O mesmo autor ressalta, ainda, que “a ‘descoberta’ do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade” (MALDONADO-TORRES, 2019 p. 36). Desse modo, “a colonialidade refere-se aos meios que designam as formas de trabalho, o conhecimento, a autoridade, as relações de intersubjetividade por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). Como isso, podemos perceber que, apesar do fim do domínio colonialista, a colonialidade ainda opera firmemente nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais até os dias atuais.

O sujeito colonizado teve sua identidade definida ao passo que, “curiosamente atado a uma transparência por meio de negações, se associa aos exploradores da divisão internacional do trabalho” (SPIVAK, 2010, p. 45). Quijano (2005) permite-nos atentar para o modo como o colonialismo impôs-se a sistemática racial da divisão do trabalho:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se (QUIJANO, 2005, p. 118).

Para o autor, as formas de controle do trabalho sempre se articularam com uma raça e, nesse viés, o controle de uma forma específica de trabalho resultaria, ao mesmo tempo, em controle de um grupo específico de gente dominada.

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo,

oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos. (QUIJANO, 2005, p. 119).

A colonialidade transcendeu o fim das administrações coloniais, mesmo após a independência e constituição dos Estados-nação, e como consequência instituiu nas bases do capitalismo moderno ocidental a inferioridade dos povos que passam a ser considerados subalternos, a exemplo de africanos e indígenas. Dessa forma, introduz a negação da capacidade cognitiva a esses grupos, descaracterizando seus modos de pensar, agir e de construir conhecimentos. Como afirma Fanon (1965, p. 48), “não é possível submeter à servidão aos homens sem inferiorizá-los parte por parte”.

Segundo Maldonado-Torres (2019):

As visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. Várias formas de acordo e consentimento precisam ser parte delas. Ideias sobre os sentidos dos conceitos e a qualidade das experiências vividas (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo. A identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos preciosos de poder, noções de ser e concepções de conhecimento. A colonialidade do saber, do ser e do poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades de diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudaram a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza as múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42).

A invasão dos países latino-americanos pela Europa trouxe uma nova visão de economia e com ela os primeiros discursos acerca da modernidade. No entanto, o conceito de modernidade não pode ser compreendido fora do contexto de colonialidade, pois se constituem partes de um mesmo sistema de dominação e subalternização, que estabeleceu um padrão epistemológico monopolizado no intuito de inviabilizar quaisquer outras formas de produzir conhecimento. “A modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII” (DUSSEL, 2005, p. 28).

Grosfoguel (2009) salienta que os pressupostos do patriarcado europeu juntamente com as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para todo o mundo através da expansão colonial e, desse modo, transformados em critérios hegemônicos

que iriam racializar, classificar e patologizar o restante da população mundial com a hierarquia de raças superiores e inferiores.

Dussel afirma ainda:

Se se entende que a ‘Modernidade’ da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua ‘centralidade’ na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua ‘periferia’, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a ‘universalidade-mundialidade’. O ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonzada pela Europa como ‘centro’ (DUSSEL, 2005, p. 30).

O autor atenta para o mito da modernidade, fundado a partir dos padrões de hierárquicos dominantes, com o esforço de se firmar como razão absoluta e universal no desenvolvimento da humanidade, negando toda existência à razão do outro. Assim, designou a incorporação de uma epistemologia etnocêntrica como paradigma universal, colocando a Europa no centro das relações do sistema-mundo, caracterizando uma visão patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu (GROSFOGUEL, 2002).

As formas de dominação e expropriação do europeu sobre os povos colonizados constituíram o abismo global na estruturação das sociedades modernas. “O silenciamento, a ignorância e a inferiorização do outro são constitutivos da modernidade, por isso a colonialidade é pensada como um lado oculto e presente na modernidade” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p.41).

No mesmo sentido, Quijano (2005) traz a imposição do modelo hegemônico europeu como parâmetro para “reeducar” os povos atrasados e marginalizados ao advento da modernidade civilizatória ocidental.

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p.118).

Ao pensarmos a dimensão das estruturas epistêmicas, fica explícito a hierarquia do conhecimento e a geopolítica do conhecimento sendo “o mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como outro” (SPIVAK, 2010, p. 47), quando a inferiorização dos povos colonizados é evocada para designar sua marginalidade social e biológica. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros e expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência” (GROSFUGUEL, 2016, p. 40).

Para Bernardino-Costa (2015), os diversos processos de independência, principalmente nos países da América Latina, no final do século XVIII e início do século XIX, não foram suficientes para superar o padrão de poder constituído durante o período colonial. Índios e negros, e em menor proporção os mestiços, continuaram sobre o julgo da hierarquização coloniais. Nesse sentido, a minoria branca que controlava o Estado, a economia da sociedade divergiam seus interesses da população indígena, dos negros e mestiços, sobretudo por conta dos ideais raciais gerados pela Europa, onde índios e negros eram barbarizados.

Os processos civilizatórios excluía essa parcela da sociedade, conduzindo-os as margens dos saberes e da racionalização humana, e ainda, mistificaram as suas práticas de vivências e ancestrais. Contudo, esses povos coexistiram ao modelo hegemônico de exclusão, produzindo saberes e experiências.

Com efeito, Mignolo (2003) sugere-nos que diferença colonial é pensar a partir das ruínas, das experiências que surgiram à margem das estruturas de poder criadas pela colonialidade, como possibilidade de um novo rumo epistemológico. Tal propósito é, por ele, conceitualizado sob uma perspectiva que intenta pensar epistemologicamente sobre as subjetividades subalternizadas que produziram conhecimentos distintos da matriz intelectual eurocêntrica.

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p. 10).

Para tal perspectiva, Grosfoguel (2008) argumenta:

A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida

foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados. Isto não é um apelo a uma missão fundamentalista ou essencialista de salvamento da autenticidade. Do que aqui se trata é de colocar a diferença colonial (Mignolo, 2000) no centro do processo de produção de conhecimento. Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento híbridas e transculturais, não apenas no sentido tradicional de sincretismo ou *mestizaje*, mas no sentido das ‘armas milagrosas’ de Aimé Césaire ou daquilo a que chamei ‘cumplicidade subversiva’ (Grosfoguel, 1996) contra o sistema. Estas são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjectividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira (GROSFOGUEL, 2008, p. 136).

A questão da diferença colonial posta por Mignolo (2003) é fundamental para Grosfoguel (2008), posto que nos possibilita perceber que esta não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento, nem com o fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial. Mas o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala, propondo um horizonte epistemológico distintos aos engendrados na modernidade ocidental. Mignolo (2003) conceitualiza o pensamento de fronteira:

Pensamento fronteiro, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiro é o pensamento que afirma o espaço onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (MIGNOLO, 2003 p. 52).

O pensamento de fronteira permite uma interpretação de mundo a partir da visão epistêmica do subalterno “à diversidade enquanto projeto [...] universal”, resultado do “pensamento crítico de fronteira” como intervenção epistêmica dos diversos subalternos” (MIGNOLO, 2001, p. 123). Por mais que a Europa tenha imprimido um pensamento que dominaria o mundo, “o pensamento de fronteira emerge do confronto entre o conhecimento moderno/Europeu e os conhecimentos produzidos nas perspectivas das modernidades coloniais (Ásia, África, Américas e Caribe)” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 47).

Visto que as relações de poder e hierarquias sociais instituíram um padrão hegemônico de intelectualidade, devemos concordar que o empenho de introduzir a cultura do colonizador para desconfigurar as experiências dos colonizados, emergiram as várias formas de resistência e interpretações da violência vivida. A condição de invisíveis e inertes ao processo de política global do conhecimento, desencadeou outras possibilidades de produzir saberes e outros modos

de se reconhecerem como parte do sistema moderno global.

Spivak (2010), no texto “Pode o Subalterno falar?”, traz algumas proposições acerca da condição desse sujeito lançado às margens, na produção de saberes e conhecimentos frente ao discurso hegemônico ocidental. Através da crítica de como aprendemos no mundo contemporâneo, a autora questiona a representação da fala do subalterno feita pelos intelectuais ditos pós-coloniais, ao reproduzirem o discurso de base colonial. De acordo com Spivak (2010), a melhor maneira de romper com as barreiras da colonialidade é criar espaços nos quais o sujeito subalterno possa falar e sobretudo, ser ouvido.

A autora tece suas discussões sobre o sujeito subalterno, a partir de uma análise da mulher no bojo da sociedade indiana. “Se no contexto da produção colonial o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 67). Para a autora, o subalterno é aquele que tem os acessos às instâncias de falas limitados ou negados pelo imperialismo cultural. Dessa forma, critica as práticas discursivas de intelectuais ocidentais como Deleuze, Foucault e, ainda, o grupo de estudos subalternos ao qual se vincula, demonstrando a necessidade de reconfiguração dos estudos pós-coloniais⁷.

Com esse mesmo esforço de reconstruir narrativas, a partir de movimentos críticos à modernidade europeia, um grupo de estudiosos latino americanos, como já referido, tem apresentado um novo projeto epistemológico decolonial. Inspirados, inicialmente, nas abordagens dos Estudos Subalternos Sul-asiáticos, o Grupo “Modernidade/Colonialidade”⁸,

⁷ Os Estudos Subalternos Sul-asiáticos, surgidos na década de 1970, se debruçavam na tentativa de teorizar o ponto de vista dos grupos silenciados, diante de um contexto histórico narrado apenas pelo colonizador. É importante ressaltar que esses estudiosos são de origem indiana que, desde então, têm empregado esforços para descaracterizar a perspectiva imperialista que subscreve a história oficial da Índia e, assim, buscam ressignificar a releitura dos eventos históricos e seus discursos legitimadores. Ainda nos contornos de reestruturação epistêmica, a autora trata de deixar evidente a necessidade que os estudos subalternos assumam o papel de refletir, em seu trabalho intelectual pós-colonial, sobre a indagação se o subalterno, em sua condição, pode de fato falar. Portanto, salienta a pertinência de abandonar a presunção intelectual de falar pelo outro, em busca de caminhos que rompam com as estruturas que mantêm o silenciamento desses povos. Nesse viés, conclui: “o caso indiano não pode ser tomado como representativo de todos os países, nações e culturas, que podem ser invocados como o Outro da Europa como um Eu (*SELF*)” (SPIVAK, 2010, p. 49).

⁸ Na América Latina, do ponto de vista acadêmico, os estudos decoloniais vão se constituindo a partir da formação, no final da década de 1990, do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais que passam a construir outra narrativa sobre a modernidade em diversas universidades das Américas, em que buscam uma compreensão do sistema mundo em uma perspectiva crítica sobre a modernidade e colonialidade. O grupo modernidade/colonialidade, por meio da noção de “giro decolonial”, faz uma releitura do argumento pós-colonial propondo uma nova leitura sobre o fenômeno da modernidade e seus parâmetros científicos e políticos, lançando luz sobre a possibilidade de novas epistemologias, contribuindo com a renovação da tradição crítica do pensamento latino americano. Nesse sentido a elaboração da teoria “decolonial”, nos campos epistêmicos e político, nasce comprometida com as demandas reais dos povos colonizados, com a justiça, com a ética e com os processos de libertação política, ao tempo que busca essencialmente romper com o pensamento hegemônico europeu e enfrentar a colonização em escala global. O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela

reúne pesquisadores de diversas áreas da América Latina, dentre os quais destacam nomes como Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Santiago Castro- Gómez, Ramon Grosfoguel Catherine Walsh, Edgar Lander e Nelson Maldonado-Torres. Esses intelectuais têm tencionado importantes discussões para o campo da educação e embasado inúmeras pesquisas sob a perspectiva do conhecimento produzido pela modernidade, enquanto ferramenta de reprodução dos padrões globais, ou seja, de acordo com Oliveira (2012), a possibilidade de um pensamento crítico a partir do lugar de subalternizado pela modernidade, de maneira que visa o repensar crítico e transdisciplinarmente, a possibilidade de um projeto político que descaracterize a dominação eurocêntrica acadêmica na construção do conhecimento histórico e social.

Um dos principais apontamentos levantados pelo grupo Modernidade/colonidade é que a colonialidade é constitutiva da modernidade. Na visão desses teóricos, a epistemologia moderna ocidental firmou-se como a única proposição válida de conhecimento. Conforme caracteriza o grupo, o conceito epistemológico monocultural, firmado a partir das estruturas de dominação colonial, tornou-se uma das principais ferramentas para perpetuar o imaginário global eurocêntrico. Tal interpretação, intenta para a possibilidade de revelar a fronteira cultural que surge do confronto entre a representação pensamento ocidental e as formas de interpretações que configuram as zonas colônias, e contudo, desconstruir o imaginário ideológico do ocidente como matriz intelectual para a humanidade.

[...] embarcar em um processo de desprender-se das bases eurocêntricas do conhecimento [...] e de pensar fazendo-conhecimentos que iluminem as zonas escuras e os silêncios produzidos por uma forma de saber e conhecer cujo horizonte de vida foi constituindo-se na imperialidade. [...] Refletir dessa forma é uma crítica ao racismo epistemológico do ocidente e uma instância simples de pensamento decolonial que leva a reordenar o mapa de categorias filosóficas que sustentam projetos econômicos e políticos tais como o ‘desenvolvimento’ (MIGNOLO; GROSFOGUEL, 2008, p. 34).

Os construtos teóricos apresentados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, portanto, supõem a decolonização epistêmica como “um caminho de luta contínua no qual podemos identificar, visibilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas decolonial” (WALSH, 2009, p. 14-15), no intuito de rearticular o conhecimento a partir das narrativas de histórias locais, das margens da modernidade, de onde emergem os

CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada, em 2000, uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales” (BALLESTRIN, 2013).

conhecimentos e práticas de vida dos povos subjugados. Nessa perspectiva, Mignolo (2003) afirma que as correntes teóricas pós-coloniais tendem a elaborar um novo conceito de racionalidade que contrapõe a razão moderna, denominando como razão subalterna:

é aquilo que surge como resposta á necessidade de repensar e reconceitualizar as histórias narradas e a conceitualização apresentada para dividir o mundo entre regiões e povos cristão e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial (MIGNOLO, 2003, p. 143).

Para tanto, a razão subalterna é o *locus* de enunciação, onde ocorre a intercepção da racionalidade moderna com outras formas de conhecimento. É nesse espaço que as subjetividades e alteridades subalternas se agenciam para acomodar as perspectivas da modernidade. Essa proposta coaduna com possibilidade de construir narrativas a partir de territórios locais, que rompam com ideais globais do ocidente.

Walsh (2010) afirma que a proposta de um projeto decolonial não pretende estabelecer uma nova linha ao paradigma de pensamento, e sim, uma compreensão crítica e consciente do passado, que levantam questões, perspectivas e caminhos a percorrer. Aqui, a autora propõe “outro” espaço epistemológico que visa um diálogo crítico entre os vários saberes subalternizados, na luta contra a hegemonia da monocultura dos saberes,

é também está incitando outras formas de ler, indagar e investigar, de olhar, conhecer, sentir, ouvir e ser, que desafiam a razão única da modernidade ocidental, tencionam nossos próprios marcos disciplinadas de ‘estudos’ e interpretação, e questionar desde e com racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida radicalmente distintos (WALSH, 2010, p. 222).

Para o exposto, a autora ressalta que, a partir dos eixos intercultural, inter-epistêmico e decolonial, podemos compreender os processos de lutas que ocorrem, assim, contribuir com eles “e aprender-incluindo o desaprender para reaprender-sobre as complexas relações “entre cultura-política-economia, conhecimento e poder presentes no mundo” (WALSH, 2010, p. 222). Nesse sentido, para ela, a descentralização epistemológica, supõe indagarmos as bases intelectuais que hierarquizam o saber, a partir da necessidade “desaprender” para reaprender, comungando com o pensamento de Spivack (2010), quando ressalta que o processo de “desaprendizagem” desloca as narrativas históricas ao *locus* enunciativo dos sujeitos subalternos.

De acordo com o referendado por ambas as autoras, o processo de descolonizar o conhecimento perpassa pelo pensar “outro”, que, segundo Walsh (2010), é pensar desde e junto

com as vítimas da violência epistemológica dos sistemas de dominação colonial e reflete da lógica de pensar intercultural, que não se baseia nos legados etnocêntricos da modernidade ocidental. Posto que, sua origem está nos movimentos populares de lutas e resistências, onde as insurgências driblam a geopolítica do conhecimento.

À vista disso, “o conceito de interculturalidade é central na (re)construção do ‘pensamento-outro’. É a interculturalidade como processo e como projeto político” (OLIVEIRA, 2012, p. 65). Encontramos na perspectiva de interculturalidade apresentada por Walsh uma forte aliada na construção de um novo projeto político e epistemológico, através de “outra” configuração conceitual, que possa promover novos rumos de pensar e produzir conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de estar nele a partir da crítica a colonialidade.

Oliveira (2012), ao analisar o conceito de interculturalidade apresentado por Walsh, argumenta:

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou um termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. Esta interculturalidade representa um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais (OLIVEIRA, 2012, p. 67).

Walsh (2019) utiliza o exemplo dos movimentos indígenas andinos (no Equador e na Bolívia) para ilustrar a mudança de prática e a noção de Estado-nação que vem constituindo uma política diferente, de como o movimento tem adentrado a hegemonia branco mestiça e, ao mesmo tempo, tem posicionado os povos indígenas local, regional e transnacionalmente como atores sociais e políticos.

Essa formulação vem sendo mais significativa no equador do que em todas as outras nações latino-americanas, porque ali a interculturalidade- como princípio chave do projeto político do movimento indígena- está diretamente orientada a sacudir o poder da colonialidade e do imperialismo. Particularmente, a interculturalidade, como era referida e compreendida pelo movimento até 1990, questiona a realidade sociopolítica do neocolonialismo refletido nos modelos de Estado, democracia e nação. Também convida à discussão sobre esses modelos, como parte de um processo de descolonização e transformação (WALSH, 2002b) (WALSH, 2019, p. 12).

Para pensarmos as contribuições dos desígnios interculturais no campo da educação, precisamos ter em mente seu caráter crítico a formulações teóricas meramente multiculturais, como vem sendo utilizadas por alguns estados para disseminar a cultura eurocêntrica, que

contribuem apenas para firmar as bases ideológicas do sistema dominante. Whash (2007) ressalta que assumir essa tarefa delibera um trabalho com postura decolonial, que rompa com as correntes eliberte as mentes, “(como diziam Zapata Oliveira e Malcon X); desafiar e derrubar as estruturas, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2007, p. 9).

Essa desconstrução do pensamento colonial, a partir de uma práxis baseada nas insurgências educativas, tem sido denominada por Walsh como “pedagogia decolonial”. Sendo assim, surge a dúvida: por que pedagogia decolonial e não descolonial? Maldonado-Torres (2019) nos ajuda a entender os termos descolonização e decolonização:

Desse modo, se a descolonização refere-se a momentos históricos em que os sujeitos coloniais se insurgiram contra os impérios e reivindicaram a independência, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Às vezes o termo descolonização é usado no sentido de decolonialidade. Em tais casos, a descolonização é tipicamente concebida não como a realização ou como um objetivo pontual, mas sim como um projeto inacabado. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

Decolonizar para educar exige pensar novos rumos políticos, sociais e epistemológicos, uma outra pedagogia que contemple as insurgências dos grupos violentados pela modernidade. “Decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 36).

A interculturalidade crítica e a decolonialidade nesse sentido são projetos, processos e lutas-políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que estão entrelaçados conceitualmente e pedagogicamente, incentivando uma força, iniciativa e agência ético-moral que faça questionar, aborrecer, abalar, rearmar e construir essa força, iniciativa, agência e suas práticas são os fundamentos que chamo de pedagogia decolonial (WALSH, 2009, p. 14).

Tais perspectivas são, para Walsh, faces de uma proposta epistemológica que se contrapõe a todo processo de destruição e marginalização produzido no colonialismo e afirmado ao longo do tempo pela colonialidade, ou seja, é a construção de um diálogo entre os diversos grupos marginalizados, na luta contra a hegemonia da racionalidade ocidental, para alcançar outras formas de viver, ser e pensar dentro da diversidade de epistêmica do mundo global.

Portanto, o projeto político da interculturalidade, então ligado com uma pedagogia crítica, parte da necessidade de implodir epistemicamente no conhecimento hegemônico e dominante; busca ser incluído não (como no multiculturalismo neoliberal), se não intervir nele, gerando participação e provocando uma contestação e questionamento. E só assim, podemos apostar por um novo ordenamento social e epistêmico, uma nova condição social do

conhecimento (WALSH, 2007, p.33).

A partir desse enfoque, a perspectiva intercultural crítica e a pedagogia decolonial tornam-se fundamentais para viabilizar o envolvimento entre os conhecimentos subalternos e ocidentais, dentro de uma relação conflituosa, porém dialógica, que reconhece e promove outras maneiras de produzir conhecimento em oposição as alternativas capitalistas e coloniais de administrar a racionalidade humana. Além do mais, questiona a hierarquização de culturas que negam pluralismo cultural no contexto da diversidade, na medida que desestabiliza o discurso de uma cultura universal.

3.1 Epistemologias do sul, sociologias das ausências e das emergências

De acordo com Santos (2009), a criatividade da ação com *clinamen*⁹ é um efeito que não se assenta em uma ruptura dramática, mas em um rápido desvio, onde os efeitos se acumulam para que sejam possíveis as combinações complexas e criativas entre átomos, como também entre os seres vivos e grupos sociais. Tal definição é concebida pelo autor, tomando como referência o conceito de *clinamen* dos filósofos Epicuro e Lucrecio, que compreendem como:

[...] “*quiddam*” inexplicável que perturba a relação entre causa e efeito, ou seja, a capacidade de desvio que Epicuro atribui aos átomos de Demócrito. O *clinamen* é o que faz com que os átomos deixem de parecer inertes e revelem o poder de inclinação, isto é, um poder de movimento espontâneo (EPICURUS, 1926; LUCRETIUS, 1950 apud SANTOS, 2009, p. 55, grifos do autor).

Diante do conceito de *clinamen*, designado pelos filósofos, nos interessa operar sobre a apropriação conceitual de Santos (2009), quando faz uma conexão do potencial da ação *com-clinamen* ao pensamento pós-abissal, em decorrência de sua capacidade de atravessar as linhas abissais no exercício epistemológico da ecologia dos saberes.

A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora na medida em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível. Central a uma ecologia de saberes não é a distinção entre estrutura e agência, mas a distinção entre ação conformista e aquilo que denomino *ação-com-clinamen* (SANTOS, 2007, p. 92, grifo do autor).

Para Santos (2009), o pensamento que predomina na modernidade ocidental é um

⁹ “O conceito de *clinamen* entrou na teoria literária pela mão de Harold Bloom, que em *A angústia da influência* se serve da noção para explicar a criatividade poética como uma ‘tresleitura’ que é antes ‘transleitura’ (o termo original é ‘misreading’, um lermal que é também ler-mais-do-que bem, ou corrigir). Diz Bloom: ‘Um poeta desvia-se do poema do seu precursor executando um *clinamen* em relação a ele’” (SANTOS, 2007, p.92).

pensamento abissal, que se constituiu a partir de um sistema produtor de visibilidades e invisibilidades, onde as distinções visíveis se fundamentam das invisíveis. Nesse sentido, a realidade social se divide em duas linhas de universos paralelos, em que um lado desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente, e sendo significado e compreendido como forma irrelevante de existência.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além da linha dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. Para dar exemplo no meu próprio trabalho, tenho vindo caracterizar a modernidade ocidental como um paradigma fundado na tensão entre regulação e a emancipação social. Esta distinção visível fundamenta todos os conflitos modernos, tanto no relativo a factos substantivos como no plano de procedimentos. Mas subjacente a esta distinção existe uma outra, invisível é a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais (SANTOS, 2009, p. 24).

Essa divisão fica evidente e se acentua como marcador de diferenças, quando tomamos os exemplos dos grupos sociais que sofreram o processo de colonização, onde foram induzidos a não visibilidade e afirmados produtos da não existência sobre a existência do seu colonizador. Santos (2009) afirma que o conhecimento e o direito, na modernidade, são frutos das bem sucedidas manifestações do pensamento abissal, que carrega em sua estrutura a capacidade de produzir e radicalizar as distinções. Por isso, as linhas abissais do pensamento ocidental permanecem congruentes na marginalização e distinção dos povos situados do “outrolado” da linha. Ademais, segundo Lemos (2019):

O pensamento abissal não permite que o conhecimento científico se distribua socialmente de forma equitativa, já que, inclusive, considera que quem está dentro de suas linhas é sujeito e quem está fora é objeto do conhecimento. Assim, a tendência de valorização dos aspectos cognitivos do Ocidente e do Norte desconsidera que os saberes produzidos em outros espaços geo-históricos podem ser tão ou mais úteis à solução de problemas reais e à democratização das sociedades (LEMOS, 2019, p. 162).

Nesse sentido, Santos (2009) afirma que no campo do conhecimento encontramos uma concessão à ciência moderna de dominar a distinção universal entre verdadeiro e falso. Assim, a forma ocidental eurocêntrica de reconhecer e conceber conhecimento impera sobre as demais e se funda no “cerne da disputa epistemológica moderna entre formas científicas e não científicas de verdade” (SANTOS, 2009, p. 25), omitindo e negando a contribuição de outros saberes na produção de conhecimento, o que é visto por parte do autor como um verdadeiro

epistemicídio¹⁰.

Gomes (2012), ao analisar o pensamento de Santos, faz a seguinte observação:

Essa soberania epistêmica engendrou aquilo a que o autor chama de epistemicídio. Este seria manifestado na supressão destruidora de alguns modelos de saberes locais, na desvalorização e hierarquização de tantos outros, o que levou ao desperdício – em nome dos desígnios colonialistas – da rica variedade de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multiformes cosmovisões por elas produzidas. As Epistemologias do Sul são uma proposta que denuncia a lógica que sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna, uma lógica que se desenvolveu com a exclusão e o silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo (GOMES, 2012, p. 45).

Diante disso, Santos (2019) relata as diferentes formas de apropriação e violência que podem ser tomadas pela linha abissal: o domínio do conhecimento, o uso dos mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão, a pilhagem dos conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, a violência como forma de proibição do uso das linguagens próprias, a adoção forçada de nomes cristãos e a discriminação cultural e racial que lhes são impostas.

Ao propor um olhar sobre as epistemologias do Sul, como conhecimento que sobrevive do pensamento abissal, o autor busca uma compreensão para além das linhas de distinção, na qual há uma gama de conhecimentos que, mesmo invisibilizados, existem e resistem a esse processo. Dessa maneira, questiona o império cognitivo eurocêntrico da ciência: “se a ciência moderna ocidental foi um instrumento-chave para a expansão e a consolidação da dominação moderna, questioná-la a partir das epistemologias do Sul, implica questionar seu caráter colonial (que produz e esconde a linha abissal e criadora de zonas de não-ser)” (SANTOS, 2019, p. 161).

Com isso, surge a emergência de um pensamento pós-abissal que, para Santos (2019), implica em reconhecer que a exclusão social residirá de diferentes formas desde que determinada por uma linha abissal ou não abissal, enquanto a exclusão definida pelos parâmetros abissais persistirem.

O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com a ecologia dos saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia dos saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2009, p.24).

¹⁰ O autor refere-se à epistemicídio como o silenciamento das epistemologias não científicas através de sua supressão e/ou eliminação (SANTOS, 2002).

Aqui o autor propõe uma ecologia dos saberes como premissa do pensamento pós-abissal, já que para ele a diversidade epistemológica é precursora para o reconhecimento de que no mundo existe uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico. Quanto a isso, ele destaca o confronto entre o pensamento hegemônico com a ideia de que o conhecimento é interconhecimento, isto é, o “reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (SANTOS; MENEZES, 2010, p. 53).

A ecologia dos saberes não aceita uma epistemologia única e verdadeira, mas pretende romper como a ideia hegemônica de saberes e ignorância na construção do conhecimento, uma vez que sua essência é uma alternativa epistêmica calcada no pensamento plural. “Na ecologia dos saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias, não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância” (SANTOS, 2009, p.27).

Esse mecanismo consiste da ideia contra hegemônica do saber, decorre do princípio de incompletude que reina na ecologia dos saberes e, nesse sentido, “o projeto desestabilizador tem de se empenhar numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política do impossível” (SANTOS, 2006, p. 90). Em acordo com o pensamento do autor, a ideia central deverá ser a distinção entre os dois tipos de ações que emanam desse tipo de projeto, a ação conformista e a ação com-*clinamen*.

Para Santos (2006), uma ação conformista é a prática rotineira e reprodutiva que reduz ao realismo da existência, aquilo que existe simplesmente por que existe. Já a ação com-*clinamen*, é a ação que retoma a ideia inicial do texto, aquela que alimenta a proposta teórica e epistemológica que visamos desenvolver a partir das contribuições de Santos para uma epistemologia que vislumbre a coexistência das diversas formas de conhecimento que regem uma sociedade, um povo, um determinado grupo social e valoriza a pluralidade dos saberes. Dessa forma, o choque de suas relações não recusa o passado de negação, pelo contrário, assume-o e redime-o na maneira como se inclina e se desvia dele.

A ocorrência de ação-com-*clinamen* é, em si mesma, inexplicável. O papel de uma ecologia de saberes a esse respeito será somente o de identificar as condições que maximizam a probabilidade de uma tal ocorrência e definir o horizonte de possibilidades em que o desvio virá a “operar”. A ecologia de saberes é, ao mesmo tempo, constituída por sujeitos desestabilizadores – individuais ou coletivos – e constitutiva deles. A subjetividade capaz da ecologia de saberes é uma subjetividade especialmente dotada de capacidade, energia e vontade para agir com *clinamen*. A própria construção social de uma tal subjetividade necessariamente implica recorrer a formas excêntricas ou marginais de sociabilidade ou subjetividade dentro ou

fora da modernidade ocidental, formas que se recusaram a ser definidas de acordo com os critérios abissais (SANTOS, 2007).

Na ocorrência da ação com-*clinamen*, o autor justifica que o papel da ecologia dos saberes só será assumido quando conseguir identificar e potencializar as probabilidades de que tal ação ocorra concomitante ao processo de maximizar as suas possibilidades.

A construção de uma proposta epistemológica, na perspectiva teórica de uma ecologia de saberes, só será possível se fugirmos da ideia de monocultura da ciência moderna e alargarmos os conceitos juntamente com o lado “Sul global”, concebido como “metáfora do sofrimento humano” (SANTOS, 2009, p. 44), pois os povos indígenas, africanos escravizados e os grupos sociais que ao longo do tempo foram subalternizados e colocados desse lado da linha, continuam assistindo seus saberes e culturas serem negados no âmbito da ciência moderna eurocêntrica.

Tais ações são o resultado do doloroso processo de colonização que atravessou as sociedades. Santos (2006) ressalta que a característica fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de contrair o presente por um lado e por outro expandir o futuro e, para tanto, propõe as sociologias das ausências e emergências e, a partir delas, o processo de tradução que irá permitir a inteligibilidade recíproca entre as diversas experiências de conhecimento do mundo.

A sociologia da ausência parte da crítica que Santos (2006) faz da razão metonímica, diante da sua obsessão por uma totalidade em forma de ordem. Aqui, a ausência consiste em expandir o presente, libertando as práticas sociais de seu estado de resíduo, transformando objetos impossíveis em possíveis e com base neles as ausências se tornem presenças. A sociologia das emergências é presidida pelo conceito do “ainda não”, uma crítica à razão proléptica¹¹, modo em que o futuro se inscreve no presente dilatando-o e, então, investigando alternativas cabíveis no horizonte das possibilidades concretas.

De acordo com Araújo (2016, p. 129):

Ao desafiarem a razão metonímica, a sociologia das ausências e emergência revelam a diversificação e a multiplicação das experiências disponíveis e possíveis. Sendo assim, a fragmentação do real e a incomensurabilidade entre as experiências se colocam como questões importantes, especialmente quando partem do princípio da impossibilidade de uma teoria geral. Diante da necessidade de dar conta teoricamente da diversidade inesgotável do real.

Santos (2006) propõe como alternativa o trabalho de tradução, cujo proceder incide em

¹¹ Santos define razão proléptica como “uso o conceito prolepse para significar o conhecimento futuro” (SANTOS, 2006, p. 780).

criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo. Sendo assim, propõe uma hermenêutica diatópica: “tradução de saberes que consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2006, p. 124).

A tradução é um processo intercultural, intersocial. Utilizamos uma metáfora transgressora da tradução linguística: é traduzir saberes, práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização. Nesse sentido, trata-se de fazer a tradução ao revés da tradução linguística. Tentar saber o que há de comum entre um movimento de mulheres e um movimento indígena, entre um movimento indígena e outro de afrodescendentes, entre este último e um movimento urbano camponês da África e um da Ásia, onde estão as distinções e semelhanças. Por quê? Porque é preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade (SANTOS, 2007, p. 41).

Nesse sentido, o princípio fundamental desse processo é a compreensão legítima que só poderá haver “justiça global” se houver “justiça cognitiva global”. Fazer justiça cognitiva global é pensar a partir dos pressupostos da hermenêutica diatópica, de um universalismo negativo, ou seja, a concepção de impossibilidade de completude cultural.

De acordo com Gomes (2017, p. 43), “no contexto atual da educação regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existência; ou seja, em ausências”. A autora refere-se aos saberes que nascem a partir das lutas dos movimentos sociais, dos setores populares e grupos contrahegemônicos, que são discriminados e ignorados no campo das políticas educacionais. Essa condição de não existência e marginalização da cultura e saberes da população afrodescendente no Brasil suscitaram uma das grandes bandeiras de luta levantada pelo Movimento negro, que busca por reconhecimento e afirmação de direitos ao tempo em que reeduca/educa a sociedade.

Nesse contexto, Gomes (2017) justifica a contribuição de Boaventura de Souza Santos na formulação de novos conceitos epistemológicos para o campo da educação, principalmente no que tange a educação para relações étnico-raciais:

Muito do caminho trilhado por Boaventura de Souza Santos na construção de uma nova teoria crítica nas ciências sociais, a partir da crítica à modernidade ocidental e ao tipo de ciência por ela (e nela) produzido, também pode ser percorrido para pensar e construir uma nova teoria da educação. No entanto os resultados certamente serão diferentes e, dessa forma, talvez alguns conceitos tenham que se redimensionados ou deverão ser reformulados na tentativa de aproximá-los à especificidade do contexto latino-americano, brasileiro e educacional. [...] O encontro com os estudos de Boaventura Souza Santos, embora o mesmo não seja um teórico da educação, possui várias explicações. Gostaria de citar algumas delas, consideradas, nesse momento,

como as principais: inquietude epistemológica e política desse autor diante do mundo, a sua atitude inconformista diante da realidade social e sua proposta de emancipação social. Estas características o aproximam da visão de Paulo Freire, na sua concepção de educação como humanização, como problema social e também pedagógico (GOMES, 2017, p. 43-44).

A luta do movimento negro pela afirmação dos direitos étnicos e a igualdade racial têm-se intensificado nos últimos anos, trazendo importantes contribuições, principalmente ao campo educacional, onde percebemos a recorrência de trabalhos e pesquisas que tencionam a reflexão sobre a problemática igualdade e diferença na educação, diante do contexto de uma sociedade multicultural. “Esta, sem dúvida, é uma atitude contra o desperdício de experiências e se constitui como uma das principais missões da sociologia das ausências” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 39). Em síntese, a perspectiva pós-abissal proposta por Boaventura de Sousa Santos, que se coaduna com a sociologia das ausências, das emergências e com as ecologias dos saberes, “propõe-se a aprender com as práticas Sul, utilizando as epistemologias do próprio Sul e manifestando-se por meio de uma globalização contra-hegemônica” (LEMOS, 2019, p. 162).

3.2 Interculturalidade e educação: algumas considerações

Nos últimos anos, um grande debate em torno das questões culturais, étnicas, religiosas, de gênero e tantas outras que afirmam a diferença na sociedade, vem tomando conta dos estudos e pesquisas acadêmicas em todo mundo, questões estas que outrora foram argumentos para justificar a exclusão e marginalização de determinados grupos sociais. Do mesmo modo, no Brasil, temos visto uma crescente discussão sobre as questões étnico-raciais no campo da educação.

O etnocentrismo europeu e a ocidentalização do mundo construíram raízes históricas no bojo de suas colônias. A globalização, como um fenômeno econômico e cultural, impôs uma visão de mundo estrutural/estruturante de modo que o padrão de dominação colonial tornou-se modelo universal. Nesse caso, a destruição de culturas e a instituição de mecanismos ideológicos se constituem instrumentos de legitimação do progresso, ademais, os povos nativos e as camadas oprimidas representavam o limite da civilização, passíveis de todas as formas de negação e violência.

Como nos afirma Nascimento (2016), é quase impossível estimar o número de negros que chegaram ao território brasileiro para serem escravizados, pela falta de credibilidade das estatísticas dirigidas a esses dados e devido ao Ministro das Finanças, Rui Barbosa, que, por meio da Circular n. 29, de 13 de maio de 1891, ordenou a queima de todos os documentos

históricos e arquivos relacionados ao comércio de escravos e a escravidão, em geral. Assim, faltam-nos dados que comprovem, de fato, esse número alarmante e vergonhoso na nossa história, porém, há indícios que o número pode chegar a 4 milhões de africanos importados e distribuídos pelos estados brasileiros.

A exclusão racial, a discriminação, a marginalização dos povos africanos e de suas culturas foram eventos avassaladores, que vêm demarcando nossa história por todas as estruturas do país, e o legado dessa violência sistêmica do Estado tem tencionado a luta de movimentos e grupos sociais que buscam a reparação dos danos recorrentes aos povos vitimados. Para isso, é mais que necessário reflexões em torno do debate sobre as questões étnico-raciais na educação brasileira pautadas em experiências vivenciadas nesse processo de luta e os saberes produzidos a partir da resistência desses povos aos mecanismos de dominação.

Essa lógica de construção nos leva a afirmação que os africanos e seus descendentes realizaram e realizam uma ocupação de espaços no seio de uma sociedade que os queria e os quer de fora. Suas formas de lutas, resistência e afirmação existencial os fizeram sondar o terreno, verificando pontos suscetíveis para avanços e recuos, e quando foi preciso, quebraram as resistências opressoras se afirmando culturalmente e socialmente (OLIVEIRA, 2016, p. 177).

Sobre as ações afirmativas, que tentam reparar e ressignificar a história de construção do estado nacional, vale ressaltar que são frutos de insurgências produzidas nas fronteiras às estruturas dominantes de poder. Sob o prisma das experiências e relações de lutas estabelecidas pelos grupos marginalizados, questionam os silêncios e tencionam outros saberes. Sendo assim, a Lei nº 10.639/03 representa uma quebra de paradigmas, quando estabelece a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, e mais que isso, na implementação da referida lei “pode-se afirmar inclusive que os debates giram em torno de uma certa geopolítica do conhecimento e do poder nas disputas sobre a noção de identidade nacional” (OLIVEIRA, 2012, p. 69).

Na mesma de linha de representação, no ano de 2004, o CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e para o ensino Cultura Afro-brasileira e Africana. Desde então, os estabelecimentos escolares passam a ter um documento oficial que subsidiará suas práticas pedagógicas. Para Gomes (2008, p. 96):

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em

específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte da formação cidadã. Acreditam que sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

As Diretrizes trouxeram para dentro da escola os embates das relações raciais e a luta contra o racismo velado pelo mito da democracia racial no Brasil. É aqui que o movimento de intelectuais e pesquisadores negros demonstram seu importante papel na função de redirecionar as construções sociais da ideia de raça e democracia racial, afirmando, ainda, a existência de uma cultura negra e africana que se opôs ao padrão branco e eurocêntrico firmados pelo colonialismo no Brasil, que ignora não apenas os aspectos da cultura africana, mas também da cultura indígena. Desse modo, em março de 2008, a Lei nº 11.645 altera novamente a LDBEN, Lei nº 9.394/96, para tornar obrigatório, além do estudo da cultura afro-brasileira, também a cultura indígena.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 14-15).

Diante do exposto, Oliveira (2012, p. 70) afirma que “nos debates em torno da lei 10.639/03 podemos observar algumas semelhanças com a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil”. Ressalta, ainda, a possibilidade de uma proposta intercultural crítica e pedagogia decolonial como projeto político e epistêmico para o reconhecimento da diferença social, política, cultural e histórica propostas nas Diretrizes.

Nesse movimento de construção de novos caminhos epistêmicos para uma educação que dê conta de atender a grande demanda plural, Silva (2003) nos alerta para a importância de compreender concepções que foram elaboradas em torno de uma educação multicultural e explica a origem do termo multiculturalismo:

A discussão realizada nos meios acadêmicos sobre esse exigência trazida pela sociedade plural para o campo educativo impõe a necessidade de esclarecermos as concepções que foram elaboradas sobre educação multicultural. O termo *multiculturalismo*, originário nas lutas empreendidas pelos negros norte-americanos até há bem pouco tempo, parecia ser algo específico das preocupações da América do Norte (SAN ROMÁN, 1998, apud SILVA, 2003, p. 17).

De acordo com Candau (2008, p. 17),

Na América Latina e, particularmente, no Brasil a questão multicultural apresenta uma configuração própria. Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes. A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado ante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão.

A polissemia do termo integra a grande dificuldade de compreendermos a sua problemática, pois admite uma pluralidade de significados quando recorremos às produções sobre o tema. Porém, Candau (2012) nos alerta que é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos ao termo multiculturalismo a três fundamentais, que a autora denomina como multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

A abordagem assimilacionista supõe a integração de todos os sujeitos em uma sociedade por meio da incorporação de uma cultura homogênea, não alterando nem se contrapondo à cultura dominante. Para Candau (2012), a política assimilacionista procura assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores e conhecimentos sociais da cultura hegemônica. Já no processo educativo, tal abordagem intenta a universalização da escolarização e todos são chamados a fazer parte do sistema escolar, porém sem questionar o caráter monocultural das relações desenvolvidas no âmbito da escola e até mesmo do currículo, onde prevalece os valores eurocêntricos. Já o multiculturalismo diferencialista, “ou segundo Amartya Sen (2006), monocultura plural, parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou silenciá-la” (CANDAU, 2012). Dessa forma,

propõe-se que seja dada ênfase à diferença, demarcando o espaço para que as identidades culturais possam se manifestar e, assim, preservar as matrizes sociais. Assim, as comunidades culturais homogêneas poderão manter suas matrizes e organizações segregadas.

A terceira vertente, abordada por Candau (2012), diz respeito ao multiculturalismo aberto e interativo, o qual se acentua com a perspectiva da interculturalidade. A autora considera que essa seja a mais adequada para a construção de sociedades democráticas, que promovam políticas de inclusão e reconhecimento da diversidade cultural que fazem parte dos grupos sociais.

Parte-se da afirmação que a interculturalidade aponta para a construção de sociedades que assumem as diferenças como constitutivas da democracia e que são capazes de construir novas relações, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012, p. 244).

Em relação à perspectiva intercultural, Walsh (2019, p. 18) destaca:

A interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem a construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação de poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão do Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização da sociedade, educação e governo na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva.

Catherine Walsh (2009, 2019), uma das mais importantes teóricas do campo da decolonialidade e da discussão sobre a interculturalidade na América Latina, tem postulado que uma política epistêmica da interculturalidade permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos “que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações de poder às quais foram submetidos estes conhecimentos” (WALSH, 2009, p. 25). Nesse sentido, a autora sai em defesa de uma interculturalidade crítica, compreendida:

como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de valor, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam

fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, reatircular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de pedagogia decolonial (WALSH, 2009, p. 25).

Fleuri (2012) ressalta que a conceituação de interculturalidade e multiculturalismo têm contribuído, de forma significativa, para a implementação de políticas educacionais e orientado o desenvolvimento de propostas curriculares e de formação de professores.

Entretanto, a perspectiva conceitual em torno da qual se situa as questões e reflexões que emergem nesse campo é o da possibilidade de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital de conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos (FLEURI, 2012, p. 9).

É preciso refletir como esse debate sobre multiculturalismo e interculturalidade tem reverberado no campo educacional no Brasil, onde as diferenças e relações entre as culturas tendem a reestruturar o papel da educação diante da construção crítica e política que a diversidade cultural exige.

Assim sendo, a relação entre educação e culturas não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. Tal relação se configura na complexa teia de interpretações tecida entre os pontos de vista dos sujeitos do processo educacional. Assim as *relações* entre diferentes sujeitos que agenciam *relações* entre suas respectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio *lugar de apreender* (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro). E as *ritualidades* dos encontros trazem à tona a complexidade do jogo de interações e intercâmbios que estabelecem nos espaços educacionais (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 65).

De acordo com os estudos que Candau (2009) tem desenvolvido nos últimos anos em torno do tema interculturalidade crítica na educação, podemos destacar que tal perspectiva é teórica, prática e política quando busca questionar a problemática das relações que emergem no âmbito da escola, quando incita uma prática que viabilize a construção de um diálogo entre todas as culturas e, ainda, quando possibilita a participação democrática de todos os sujeitos com “ideias forças”, para repensar o caráter monocultural impregnado nos discursos educativo sobre de igualdade e diferença.

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo

educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAUI, 2009, p. 170).

Ademais, conforme essa estudiosa do campo da educação, na perspectiva da interculturalidade:

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011, p. 253).

Tubino (2016) traz a necessidade da formação cidadã na educação intercultural e ressalta que não basta transpor um modelo de educação intercultural bilíngue, como o que é adotado para os estudantes indígenas que habitam nas zonas rurais e para os estudantes não indígenas que moram nas zonas urbanas. Incorporar a educação intercultural supõe em reinventá-la e articulá-la com a educação ética e cidadã que a sociedade demanda. “A educação cidadã intercultural para todos tem, por isso, a finalidade de formar estudantes para que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a deliberação intercultural nos espaços públicos da sociedade” (TUBINO, 2016, p. 29).

Desconstruir esse padrão de relação perversa enraizado no imaginário social é a tarefa fundamental da educação intercultural. Isso implica em fazer dela um espaço que permita problematizar e desnaturalizar a estigmatização cultural, mediante a visibilidade e o questionamento das causas atuais e suas origens históricas. Para desfazer esse padrão de comportamento, é absolutamente necessário recriar a educação intercultural e ampliar seu campo de influência para as elites hegemônicas da sociedade. Estamos diante da interação social, que “marcam” as pessoas, reduzindo as possibilidades vitais de crescimento humano (TUBINO, 2016, p. 24).

Para tal perspectiva dialógica, que encontra seu viés na interculturalidade crítica, Araújo (2016) aborda a educação intercultural como um espaço de traduções dos saberes. Fazendo relação com o conceito de tradução de Santos (2010), a autora defende que a composição de diálogos interculturais é recorrente do trabalho de tradução, que se difundem nas zonas de contatos interculturais.

E nesse exercício de contato e do confronto - entendidos como possibilidade de estar à frente e não necessariamente em oposição – do que na ideia de síntese ou consenso que pode advir do trabalho de tradução. Estar frente a

frente é ser visto com iguais condições de concorrer ao status de existência, derealidade ou de verdade. [...] É nesse sentido que acredito que o saber histórico e escolar pode se tornar um espaço de diálogos interculturais que, por meio do contato e do confronto, sejam capazes de favorecer a expressão de múltiplos significados e promover a reflexão sobre os fluxos a partir dos desvelamentos das assimetrias que geram inexistências e desestimulam emergências. Para reconhecer esse espaço de diálogos interculturais possíveis, é preciso explicitar as características do saber histórico escolar, tanto no que se refere a sua dimensão escolar quanto histórica (ARAUJO, 2016, p. 131-134).

Fleuri (2012) reuniu, no dossiê intitulado “Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, ser e viver”, um conjunto de trabalhos de pesquisa publicados na Revista Visão Global, no intuito de identificar, analisar e comparar as pesquisas que contribuem para a decolonização do saber, do poder, do ser e do viver nas práticas educacionais e populares. Dentre as várias análises apresentadas pelos autores que compuseram o referido dossiê, o autor nos chama a atenção para considerar os seguintes aspectos sobre o ponto de vista crítico da interculturalidade:

Em suma, considerar o ponto de vista crítico da interculturalidade evidencia-se a necessidade de se desenvolver nos processos e nos contextos educacionais novas perspectivas de poder, que visem à construção de relações democráticas e participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade - não funcionais à lógica do mercado e da hegemonia capitalista. Isso implica uma concepção do saber que atenda a complexidade dos processos de construção do conhecimento. A interação intercultural - no sentido lógico e dialógico, crítico e problematizador - requer uma constante atitude de escuta do outro, da autocrítica e de reconfiguração epistemológica do olhar e entender a alteridade (FLEURI, 2012, p. 16).

Oliveira (2016) nos faz pensar sobre a importância da resistência e afirmação existencial negra-africana, ao propormos uma interculturalidade crítica na educação brasileira. Para o autor

A interculturalidade crítica requer a construção da diversidade como referência nas práticas pedagógicas, além disso, requer o reconhecimento da relação entre os diversos tipos de conhecimentos e a promoção de relações de solidariedade entre sujeitos de grupos diferentes culturalmente. Entretanto, para tal empreendimento, faz necessário o questionamento político das desigualdades sociais, das discriminações, do racismo, o questionamento dos currículos monoculturais, a promoção da afirmação e do outro não ocidental como sujeitos políticos e coletivos e a negação das diferenças como fator de desigualdades sociais (OLIVEIRA, 2016, p. 185-186).

Candau (2016) parte do pressuposto de reconhecimento da escola como um local privilegiado para a reflexão e intervenção em uma prática pedagógica concreta. Nesse sentido,

as experiências pedagógicas devem favorecer a construção de práticas que promovam as diferenças culturais, consideradas como portadoras de grande riqueza. A autora faz uma análise do trabalho de formação desenvolvido com um grupo de professores no desenvolvimento da disciplina intitulada “Educação Intercultural e práticas Pedagógicas”, em que os participantes eram docentes que atuavam na escola básica e sua metodologia teve como inspiração a pesquisa-ação.

Certamente a sensibilidade para as questões relacionadas às diferenças culturais vem aumentando na sociedade e nos contextos educativos. No entanto, os desafios para desenvolver a educação intercultural nas nossas escolas são muitos, especialmente se assumirmos a perspectiva da interculturalidade crítica e quisermos superar uma maneira estereotipada e superficial de tratar o tema, reduzindo à incorporação de expressões culturais em momentos específicos, em geral, em comemorações de datas previstas no calendário escolar (CANDAUI, 2016, p. 355-356).

Sobre a experiência vivida com o grupo, a autora conclui que os educadores e educadoras convivem com uma pressão homogeneizadora e com poucos espaços para trabalhar outros temas devido aos testes locais e nacionais. Porém, considera que a formação continuada de educadores tendo como foco a escola revelou-se como essencial para um trabalho sistemático de incorporação da educação intercultural nas escolas.

Walsh (2007) pontua que os sistemas educacionais ainda se mantêm presos às estruturas e padrões coloniais de poder e dominação, muitas das instituições educativas são influenciadas a reproduzir o modelo capitalista em suas maneiras de pensar, agir, de ser e ver o mundo. Com isso, a visão globalizada e universal de mundo organizam a ordem política, econômica e social de acordo com os princípios de mercado neoliberal, que conseqüentemente ordenam o conhecimento válido para a geopolítica dominante. A autora ainda diz que “de fato o conhecimento tem uma relação como parte integrante da construção e organização do sistema-mundo moderno capitalista que é, por sua vez e todavia colonial” (WALSH, 2007, p. 28).

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político, social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. [...] Nesse sentido, a pedagogia ou as pedagogias decoloniais estariam construídas e por construir em escolas, colégios, universidades, no seio das organizações, nos bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares (WALSH, 2009, p. 26-27).

Ao fazer um apanhado sobre a educação intercultural no contexto de globalização, Marín (2015) traz algumas perspectivas para o enfrentamento do etnocentrismo e da dominação

cultural. Para tanto, argumenta como o colonialismo europeu operou no seus sistemas de legitimação ideológica, servindo de mecanismos para a inferiorização dos povos indígenas, com base em escalas de valores e crenças pertencentes à uma cultura dominante para universalizar a civilização. Nesse processo, a civilização dos indígenas significava um processo de ocidentalização; a escola tornou-se um sistema de dominação mais viável, já que como instituição permitia a imposição de culturas e das línguas oficiais.

A escola oficial, tal como existe em nossos países, tem veiculado a imposição de toda essa concepção ocidental, que privilegia a cultura escrita em prejuízo da cultura oral e dos conhecimentos das culturas tradicionais. O processo de ocidentalização do mundo tem imposto igualmente as falsas oposições entre modernidade e tradição, entre cultura oral e cultura escrita, privilegiando um tipo de inteligência e uma maneira determinada de construir o conhecimento. Tem sido um processo de exclusão, que acaba por sacrificar um enorme patrimônio cultural coletivo (MARÍN, 2015, p. 44).

O autor afirma, ainda, que o processo de globalização econômica gera também a homogeneização cultural, o que provoca, nesses tempos, a emergência de reivindicação de diferentes identidades culturais. Para ele, “a educação intercultural tende a exercer um papel central, enquanto um lugar propício para o encontro e o diálogo de culturas” (MARÍN, 2015, p. 58), assim, esse será um espaço que tornará possível o encontro de várias culturas em um movimento de complementariedade significativo para desfazer qualquer discurso de valorização unilateral.

No texto “Educação Intercultural no Brasil: desafios e perspectivas”, Fleuri (2010) condiciona os aspectos de globalização ao projeto de homogeneizar as culturas classificadas como inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões e demais grupos marginalizados. Nesse contexto, o autor traça os possíveis caminhos da educação intercultural no contexto epistemológico da complexidade de Edgar Morin e define que o papel da educação intercultural é exatamente o de viabilizar um “salto lógico” que nos remeta a uma perspectiva teórica que torne viável a compreensão das complexas dimensões das relações humanas e entre as divergências de opiniões.

A educação deixa de ser entendida apenas como transmissão de informações de um indivíduo para outro. A educação passa a ser concebida como construção de processos em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si. As ações e reações entre os sujeitos criam, sustentam e modificam contextos relacionais. Esses contextos, por um lado, configuram referências culturais a partir das quais os atos individuais adquirem significados. Por outro lado, através das relações entre pessoas pertencentes a contextos diferentes, estes mesmos contextos interagem, influenciando-se e transformando-se

mutuamente (FLEURI, 2018, p. 52).

Segundo o autor, o percurso educativo se faz na elaboração de contextos de socialização, na medida em que estes são gerados a partir das relações estabelecidas entre as informações que os sujeitos elaboram no contato uns com os outros, e então, a perspectiva de uma educação intercultural traduz a necessidade de repensar a concepção de “educador”, cujo exercício da prática educativa, deve propor situações que promovam as diferenças entre os sujeitos e seus diversos conceitos.

De fato, um dos grandes desafios da educação, na atual conjuntura, é a construção de diálogos alternativos aos do campo hegemônico, que buscam catalisar todos os sujeitos a uma mesma estrutura. Nesse sentido, a educação intercultural crítica tenciona um projeto desestabilizador em termos pedagógicos e políticos, pois constitui-se em uma visão de incompletude.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro “olhar” para o cotidiano escolar (CANDAU, 2016, p. 815-816).

Ademais, para Candau (2012, p. 131), o importante, na perspectiva intercultural crítica, “é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes conhecimento comuns no cotidiano escolar e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula”, o que implica, conforme a autora, “colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 2012, p. 131-132).

Diante dos apontamentos teórico aqui apresentados, no capítulo a seguir, propomos analisar as concepções de educação para as relações étnico-raciais que permeiam o PME do município de Guanambi e do PPP da escola foco da nossa pesquisa.

4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, analisamos o Plano Municipal de Educação do município de Guanambi e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal, *locus* de nossa pesquisa, no sentido de compreender em que medida estes documentos esboçam uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de forma a possibilitar a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

4.1 O plano Municipal de Educação de Guanambi e a implementação da lei 10.639/03

O ano de 2020 marca os 17 anos da aprovação da Lei nº 10.639/03, cujo texto torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio de todo o país. Trata-se de uma conquista histórica no âmbito das ações afirmativas, no intuito de reparar as desigualdades entre as populações negras e brancas no Brasil. A referida lei alterou a LDBEN, Lei nº 9.394/96, nos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

A institucionalização dessa lei é resultado de um processo de reconhecimento e reparação pelos danos causados à população negra no Brasil. Nesse contexto, a Lei nº 10.639/03 conduz ao início de um processo de afirmação do direito à diversidade étnico-racial na educação escolar. Com isso, algumas estratégias foram tomadas para viabilizar a implementação da lei e da promoção da igualdade racial e, nesse sentido, temos o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e a Resolução CNE/CP 01/2004, que versa sobre os direitos e as obrigações dos entes federados,

diante da implementação da lei.

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Estes dispositivos legais direcionam as formulações de diretrizes que atendam as reivindicações destinadas à construção de projetos políticos pedagógicos que venham valorizar a história e cultura afro-brasileira e africana nos seguimentos educacionais do Brasil, empreendidas pelo Movimento Negro e demais grupos representantes da luta antirracista. Diante disso, destacamos alguns apontamentos trazidos na Resolução CNE/CP 01/2004:

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. [...] Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, 2004 p. 3-4).

Diante do que traz a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, analisamos o PME de Guanambi (2015-2025), acionando-o como elemento estruturante da política de educação do município, tendo em vista que o referido documento estabelece metas e estratégias para o cumprimento dos dispositivos legais em conformidade com que estabelece o PNE (2014-2024).

O texto do PME (2015-2025) traz a Educação Étnico-racial no campo dos temas transversais, juntamente com a Educação Ambiental:

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) - Temas transversais (1998), a transversalidade se refere à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre teoria, questões da vida real e sua transformação em conhecimento. Nesse sentido, a transversalidade “abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas significados construídos na realidade dos alunos”. [...] Por essa via, o processo educativo deve pautar, na grade curricular, questões socioambientais culturais, tais como a Educação étnico-racial e educação ambiental (PME, 2015, p. 25).

Quanto a isso, Souza (2017, p. 84) afirma:

Cabe lembrar que antes da legislação específica (Lei n.º 10.639/03), a questão da diversidade cultural já estava contemplada pela LDB 9394/96 em seu artigo 26, parágrafo 4º, estabelecendo que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2007, p. 23). É também um dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no módulo Pluralidade Cultural. Vale ressaltar também que tanto a LDB 9394/96, quanto os parâmetros fazem recomendações, não tinham um caráter de obrigatoriedade, o que acabou o não tratamento da temática de fato. Já a Lei n.º 10.639/03 e a 11645/2008, tem caráter de obrigatoriedade, e, ainda que haja muitas limitações, percebe-se um maior esforço em sua aplicabilidade.

Devemos considerar que um dos princípios orientadores da Lei nº 10.639/03 é a luta contra o racismo estrutural que está impregnado no imaginário brasileiro. Assim, o ensino das relações étnico-raciais não pode ser reduzidos apenas a tema transversal, ou seja, “eis que deve nortear um currículo crítico que contemple as “causas institucionais, históricas e discursivas do racismo” (SILVA, 2000, p. 106).

Desse modo, o próprio documento reconhece que até o ano de sua publicação, em 2015, o município ainda não havia designado um órgão de Educação para Diversidade, encarregado de promover a formação dos professores para tal propositiva. No entanto, alega que as jornadas pedagógicas têm buscado dar ênfase ao tema através de cursos oferecidos para os professores, para o aperfeiçoamento sobre a temática. E, ainda, que nos momentos de planejamento pedagógicos no Centro de Treinamento Pedagógico (Cetep), foram promovidos encontros de formações com os professores da Uneb, Campos XII, onde foram trazidas diversas discussões sobre a educação para as relações étnico-raciais e o debate sobre a educação quilombola, para que o município alterasse as matrizes curriculares do ensino fundamental.

As proposições que tratam do ensino das relações étnico-raciais no âmbito das metas do PME (2015/2025) se mostram muito tímidas, posto que aparecem apenas na meta 15: “adequar, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, o currículo escolar para atender a diversidade etnicorracial, indígena, quilombola, de gênero, orientação sexual, diversidade sexual e educação sexual”. Para isso, apresenta as seguintes estratégias:

- 15.1 Garantir o trabalho pedagógico que reconheça as personalidades negras que se destacam nas diversas áreas culturais, artísticas, literárias, esportivas, científica e política;
- 15. 2 Implantar projetos e oficinas com foco na tolerância e respeito às matrizes religiosas africanas e indígenas e à diversidade sexual;
- 15.3 Implantar as escolas nucleadas nas comunidades negras das regiões do Morro de Dentro, Isabel, Gado Bravo, Beira Rio, Lagoa do Buraco, Queimadas e outros, no prazo de (2) anos, a partir da vigência do plano.

Para Gomes (2012, p. 106), o trato da questão racial no currículo só poderá ser considerado como um dos passos no processo “de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com ‘novos conteúdos escolares a serem inseridos’ ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política”.

Embora o município disponha, atualmente, de duas comunidades quilombolas, Queimadas, que foi certificada no ano de 2015, e a Comunidade de Morro de dentro, certificada em dezembro de 2019, percebemos que o PME não contempla a Modalidade de Educação Escolar Quilombola. Por mais que o documento faça referência a uma comissão que seria designada para acompanhamento e reformulação do plano, também não encontramos nenhuma equipe voltada ao acompanhamento da meta 15 e tão pouco relacionada a implementação da Lei nº 10.639/03. Em 4 de março de 2020, considerando a necessidade de monitorar e avaliar o PME de Guanambi, foi publicado o Decreto nº 682, com o intuito de nomear representantes para recompor as comissões representativas, porém, não houve nomeação de representantes para a Modalidade de Educação Escolar Quilombola, como também nenhuma designação às relações étnico-raciais.

Com o intuito de obtermos informações acerca dessa situação, estabelecemos contato com um membro da comissão, mas ele não soube explicar o porquê das ausências e nos disse que, devido às dificuldades enfrentadas durante o ano de 2020, não foi possível realizar a avaliação do documento. Disse, ainda, que algumas comissões representativas chegaram a discutir alguns pontos, mas que não deram continuidade.

Amparada em Boaventura de Sousa Santos, Nilma Lino Gomes (2017) afirma que o

currículo escolar produz ausências. Nesse sentido, “a sociologia das ausências consiste numa investigação que visa demonstrar que aquilo que não existe é, na realidade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (2017, p. 40-41). No tocante à discussão sobre as relações raciais no campo da educação, as ausências continuam sendo ativamente produzidas, como parece ocorrer no município em questão, resultado, em grande parte, do mito da democracia racial, que nega a existência do racismo estrutural em nossa sociedade e nos espaços escolares, na formulação das políticas educacionais, no currículo, nos livros didáticos e nas experiências pedagógicas. Contudo, Santos (2019) questiona: Como descolonizar o conhecimento e as metodologias através das quais ele é produzido?

Uma vez que o colonialismo é uma co-criação, ainda que assimétrica, descolonizar implica descolonizar tanto o conhecimento do colonizado como o conhecimento do colonizador. *Como produzir conceitos e teorias híbridos pós-abissais? Na linha de uma mestiçagem descolonizada cuja mistura de conhecimentos, culturas, subjetividades e práticas subverte a linha abissal em que se baseiam as epistemologias do Norte* (SANTOS, 2019, p. 161, grifos do autor).

O desafio de planejar ações para uma década traduz a complexidade e instabilidade das ações ora pensadas no PNE, uma vez que a educação é um processo em movimento, onde reside o compromisso de reduzir as desigualdades e pensar a promoção do respeito à diversidade e à diferença. Assim, acreditamos que, ao passo que as mudanças ocorrem, no cenário social e político, o cumprimento de suas metas perpassa por avaliações processuais e constantes, à medida que isso implica diretamente no rompimento com as desigualdades étnico-raciais e no compromisso da equidade. Implica, também, o compromisso com uma educação para as relações étnico-raciais que possibilita a descolonização dos currículos escolares, como propõe Gomes (2012, p. 107).

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente.

4.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal e a educação para as relações étnico-raciais

A análise do PPP da Escola Municipal na qual foi realizado nosso estudo, reside no intento de compreendermos de que forma as DCNEEQ têm sido contempladas no âmbito de suas ações, pois, mesmo se tratando de uma escola que não se situa no território quilombola, a escola recebe estudantes oriundos de uma comunidade quilombola. As DCNEEQ, em seu artigo 1º, apresentam:

IV- deve ser ofertada por estabelecimento de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas.

Portanto, o PPP deve exercer um importante papel na efetivação da referida lei nos estabelecimentos de ensino, tendo em vista que trata-se de um instrumento indispensável para construir prática pedagógicas antirracistas e promover uma educação plural. Assim:

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma ação técnica, ou melhor, é antes de tudo política. Portanto, o PPP das escolas quilombolas e das escolas que atendem os estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta ‘transgressora’, que induza um currículo também transgressor, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matrizes afro-brasileiras e africana no Brasil. Deverá ainda tematizar, de forma profunda e conceitualmente competente, as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (BRASIL, 2013, p. 466).

Apresentadas as proposições acerca do PPP no campo das ações educativas da escola, o documento que iremos apresentar teve sua reelaboração no ano de 2019 e encontra-se em plena vigência na unidade executora. Diante do que traz a LDBEN, Lei nº 9.394/96, no artigo 12, inciso I, “os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns dos seus sistemas de ensino, tenham a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Veiga (2009) apresenta algumas considerações importantes acerca do projeto político pedagógico, quando afirma:

É necessário que se afirme que o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica. Com

base nas reflexões anunciadas, cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. As alterações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico (VEIGA, 2009, p. 164).

Desse modo, procuramos observar no do PPP da Escola Municipal que recebe os alunos da Comunidade Queimadas, desígnios de uma construção coletiva que prima pelo revelar das identidades culturais e emergências sociais do público atendido, sob a perspectiva das das DNCEEQ. O documento encontra-se estruturado da seguinte forma: apresentação da instituição escolar; identificação, apresentando os dados da escola, direção, corpo docente e os demais participantes que colaboraram com o processo de reelaboração do PPP em 2019; justificativa, trazendo um pouco do histórico da escola, o público atendido, as relações entre escola e comunidade, a convivência na escola e os resultados educacionais; visão, missão objetivos e metas estão elencados em um mesmo capítulo; princípios educativos, elencando os dispositivos legais e normativos que são considerados no âmbito educacional da instituição escolar; pressupostos educacionais (fundamentação teórica); organização escolar e estrutura organizacional, apresentando a gestão da escola 2019/2020, o colegiado escolar, identificação do corpo docente e suas respectivas áreas de formação; estrutura física; proposta curricular da instituição; plano de atividades; implementação e avaliação do PPP, ressaltando o processo de construção, reconstrução e avaliação; referências.

Na justificativa, quando faz-se referência ao histórico da unidade escolar, ao público atendido, a relação da escola com a comunidade, a convivência e os resultados alcançados nos últimos anos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o documento ressalta o compromisso da instituição e envolvimento com a comunidade local.

Estamos comprometidos com o processo ético-político, integrando educação, cidadania, trabalho, ciência e cultura; com a integração escola-comunidade; com a democratização das relações de poder; com a aplicação de métodos dinâmicos que possibilitem a atividade do aluno e desenvolvam a capacidade de reflexão em torno dos problemas sociais; com o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar e transdisciplinar; com formação continuada dos educadores; e com as possibilidades de intervenção e melhoria da realidade social, econômica e cultural da região (PPP, 2019, p. 14).

Para tanto, Veiga (2009, p. 165) afirma que “a ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa”. Assim, o compromisso assumido na formação dos sujeitos está

estritamente relacionado ao coletivo social a qual os mesmos representam, que será o pressuposto principal a ser considerado nas suas vertentes política, pedagógica e democrática.

Sobre a relação da escola com a comunidade, o documento faz referência às dificuldades de relacionamento entre família e escola em suas atividades, porém, pondera que tem desenvolvido atividades para melhor estreitar as relações. Em um trecho do documento, encontramos a ressalva de que a “escola oferece oportunidades de ações para envolvimento da comunidade do entorno. Existem momentos participativos em alguns eventos comunitários e também a utilização do espaço físico” (PPP, 2019, p. 12).

A partir disso, as DCNEEQ salientam a importância da construção de uma proposta de educação contextualizada, que leve em conta todas as especificidades das comunidades, no sentido de reaver suas memórias, práticas culturais, territorialidade e protagonismo na luta antirracista. No caso das observações feitas, destacamos que, diante do fato das diretrizes terem sido aprovadas no ano de 2012 e o PPP em vigência ter passado por uma reformulação no ano de 2019, a falta de representação da comunidade quilombola em face do documento nos chama atenção. Para pensarmos sobre tal, acionamos o que Castro-Gomez (2005) vai chamar de a “invenção do ser”:

Pois bem, esta tentativa de criar perfis de subjetividade estatalmente coordenados conduz ao que aqui denominamos “invenção do ser”. Ao falar de “invenção”, não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente para outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações. Mais que como o “ocultamento” de uma identidade cultural preexistente[...] (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 81).

Considerando o exposto, compreendemos a missão empreendida no documento PPP, como um exemplo de “invenção do ser”, quando nesse não há representação social desses diferentes sujeitos como atores políticos na construção de uma proposta que está diretamente ligada à identidade educativa da escola, na qual vimos ocultadas suas representações.

Contribuir para o desenvolvimento e a socialização do educando através de uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da nossa realidade e garantir aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (PPP, 2019, p. 12).

É importante destacarmos os objetivos que as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola apresentam, no intuito de direcionar a construção do PPP na escola e na elaboração dos projetos que visam assegurar a participação efetiva dos estudantes e da comunidade das

ações da escola. Assim, a Resolução 8, de 20 de Novembro de 2012, tem por objetivos:

- I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensinoaprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolase das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;
- V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;
- VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;
- VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira.

Nesse sentido, o PPP traz como objetivo geral:

Proporcionar ao educando formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades e singularidades, garantindo situações de construção do conhecimento e autonomia intelectual para a efetivação do seu desenvolvimento sócio cultural e poder de transformação da sua realidade, numa perspectiva ética de parceria com todo o contexto educacional, comprometida com os princípios do respeito, comprometimento e solidariedade, buscando alcançar: A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade. O respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da criança, do homem e da mulher (jovens, adultos e idosos). O fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade. O desenvolvimento da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum. A preservação do patrimônio cultural. A abstenção de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como de quaisquer preconceitos de classe ou raça (PPP, 2019, p. 15).

Feita a análise, percebemos que, em consonância com o objetivo geral, apenas um objetivo, dentre os 16 objetivos específicos presentes no PPP, faz referência à promoção da cultura afro-brasileira, sendo este: “abordar a temática pluralidade cultural em todas as áreas do conhecimento despertando o alunado para a valorização da cultura Afro- brasileira e Indígena

(PPP, 2019, p. 17). Desse modo, não encontramos nenhum apontamento à educação escolar quilombola ou até mesmo algum projeto que contemple a temática no âmbito das ações desenvolvidas com pressupostos no PPP da escola. Macêdo (2015) ressalta a importância dos projetos políticos pedagógicos das escolas que atendem a alunos das comunidades quilombolas serem gestados sob a perspectiva das comunidades quilombolas, para que venham atender “as especificidades étnico-culturais dos/as educandos/as no currículo escolar. Ademais, que sejam concebidos e utilizados pelas escolas como um instrumento político e pedagógico importante capaz de orientar as ações educativas” (MACÊDO, 2015, p. 163).

Ademais, a análise do PPP e a inexistência do protagonismo dos sujeitos quilombolas na elaboração do documento caminha em direção para o que Santos (2009) afirma ser a produção colonial de inexistências e irrelevâncias, ou seja, universo do outro lado da linha abissal, onde reside a zona do não ser. E isso torna-se bastante evidente quando nos debruçamos sobre o texto do documento que descreve o público atendido pela unidade escolar e esse não fazer nenhum tipo de menção aos estudantes oriundos de uma comunidade quilombola.

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo de realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2009, p. 23-24).

O documento faz referência à Lei nº 10.639/30 e à Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, como sendo princípios norteadores da proposta política pedagógica da escola, ao mesmo tempo que não as contemplam em suas definições, nos objetivos e demais proposições para a elaboração e execução do documento.

Durante a entrevista com as professoras, levantamos alguns questionamentos com relação ao PPP: “O Projeto Político Pedagógico da escola contempla a educação quilombola para esses alunos da comunidade de Queimadas? Qual é a missão da escola, nesse sentido?” Seguem algumas das respostas apresentadas:

PI- Ainda não. O PPP fala da valorização da cultura afro brasileira e sobre

a nossa matriz curricular traz que essa temática perpassa todas as áreas do currículo (Entrevista concedida em 08/06/2020)

P2- O projeto Político pedagógico contempla sim a educação quilombola, de forma que menciona as diretrizes, fala sobre as portarias e o trabalho que deve ser feito com relação a essas crianças. Ainda não é citada a comunidade quilombola de Queimadas, porque é uma comunidade recente, este ano de 2020 é que a gente iria sentar pra fazer a roda de leitura e de conversa para a gente citar no nosso plano específico a comunidade de Queimadas, porque agente já falava de maneira geral, mas específica da comunidade ainda não, iria entrar para o PPP em 2020, que por horas estamos parados por motivo do Covid-19 (Entrevista concedida em 19/05/2020)

P3 -É trabalhado sim a valorização da cultura e desenvolvemos como já foi citado atividades que façam sentir-se acolhidos e que os mesmos se identifiquem como descendentes que são. Palestras sobre o tema, apresentações com participantes de outras instituições e etc. (Entrevista concedida em 29/05/2020)

P4- O Projeto Político Pedagógico Contempla sim. Tendo como missão contribuir com a formação dos educandos de maneira democrática e construtiva para que estes se autocompreendam como sujeitos responsáveis e criativos da sociedade em que vivem, conscientes de seus direitos e deveres e ao mesmo tempo em que se sintam partes integrantes e ativas da sociedade da qual fazem parte historicamente, culturalmente economicamente e sobretudo politicamente (Entrevista concedida em 06/09/2020)

P5- No início desse ano o projeto político pedagógico foi revisado e incorporado a educação quilombola dentro dos parâmetros curriculares no sentido de priorizar a aprendizagem desses alunos dentro do seu contexto social (Entrevista concedida em 06/09/2020)

P6- Partindo do pressuposto de que o principal norteador da prática educativa é o projeto político pedagógico reunimos na escola e fizemos a revisão desse projeto e garantimos todos esses requisitos que rege a lei de diretrizes e bases curriculares com a finalidade de proporcionar aos alunos uma educação inclusiva (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7- Sim desenvolvemos atividades que os façam sentir valorizados, através dos conhecimentos prévios, buscando desenvolver habilidades na arte, na cultura, culinária, entre outras (Entrevista concedida em 05/06/2020).

P8- O Projeto Político Pedagógico da escola menciona a Educação Quilombola, no entanto, no momento não tenho como informar sua missão no sentido da Educação Quilombola (Entrevista concedida em 15/10/2020).

Percebemos, através das falas das entrevistadas, que há uma discordância sobre a perspectiva da Educação Quilombola se fazer presente no PPP e nas práticas pedagógicas da escola. É notório que há, também, uma incompreensão nos discursos, de como as proposições para a Educação Escolar Quilombola se apresentam nos objetivos, visão e missão do documento. Para efetivar a educação escolar quilombola, frente ao proposto pelas Diretrizes

Nacionais para esse campo, a construção do PPP não é tarefa que compete apenas aos professores e direção, uma vez que este deve ser elaborado de forma coletiva com o engajamento de toda a comunidade escolar, inclusive da comunidade quilombola em questão. A mera referência à comunidade de Queimadas não é garantia de que a escola tem construído experiências pedagógicas antirracistas e em conformidade com o que estabelece as DCNEEQ. Segundo Gomes (2007, p. 41), “[...] Assumir a diversidade é posicionar-se contra todas as formas de dominação, exclusão e discriminação”. Da mesma forma, ao pensar o PPP como um instrumento coletivo, democrático e emancipador, entendemos que “é imprescindível que no documento conste como a escola pretende não apenas veicular conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileira e africana, mas também contribuir na Promoção da Igualdade Racial e na Educação das Relações Étnico-raciais” (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018, p. 142).

A inclusão da temática no PPP sugere que a escola está comprometida com a superação de equívocos e com preencher as lacunas deixadas por anos de história alicerçada no eurocentrismo. Além disso, ela quer aproximar os negros das histórias de lutas, de resistência de seus ancestrais, do protagonismo africano e, principalmente, refletir sobre a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira. Sugere também que a escola está comprometida com a construção de uma autoimagem positiva do aluno negro, uma vez que, ao valorizar o seu padrão estético e cultural, conseqüentemente elevam-se as possibilidades de sucesso escolar e profissional. E não menos importante, a inclusão explícita da temática no PPP traz a finalidade de eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas, proporcionando aos alunos negros, indígenas e brancos condições de aprender sobre a diversidade humana de modo que esta seja respeitada (DIALLO; RIZZO; ASSIS, 2018, p. 142).

Tais considerações, nos leva a uma análise da fala da entrevistada P3, quando menciona que é “*trabalhado sim a valorização da cultura e desenvolvemos como já foi citado atividades que façam sentir-se acolhidos e que os mesmos se identifiquem como descendentes que são. Palestras sobre o tema, apresentações com participantes de outras instituições etc.*” (Entrevista concedida em 29/05/2020). A fala da entrevistada se situa no campo dos discursos multiculturalistas, em especial no que Candau (2012, p. 35) tem definido como “multiculturalismo humanista liberal” e “multiculturalismo liberal de esquerda”. O primeiro, o multiculturalismo humanista liberal, “reveste-se frequentemente de um humanismo etnocêntrico e universalista que privilegia na realidade os referentes dos grupos dominantes”. Já o segundo, multiculturalismo liberal de esquerda:

Coloca a ênfase na diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas,

assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade. No entanto, segundo MacLaren, esta posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que estas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder” (CANDAUI, 2012, p. 36).

Nesse sentido, a produção do “outro” como “diferente culturalmente” pode se constituir num exercício de captura que, no limite, reproduz as formas de dominação, posto que não questiona como certas diferenças são produzidas. Disso decorre muitas posturas essencialistas que beiram a um etnocentrismo às avessas. No campo da educação, a tendência é prevalecer aquilo que é considerado importante conforme os padrões culturais estabelecidos, o que invalida o protagonismo desses sujeitos (os quilombolas) na construção da identidade social da escola. Não é nada ingênuo, portanto, o princípio contido no PPP: “o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade”. Trata-se do ideário do “mito da democracia racial”. Ademais, segundo Souza e Fleuri (2003, p. 57):

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focalizam-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Questionamos, ainda, se os professores e direção já tiveram contato com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e obtivemos as seguintes respostas:

P1- Sim (Entrevista concedida em 08/06/2020).

P-2 Nós já estudamos né, já lemos as diretrizes da Educação Quilombola. Tivemos curso de formação continuada nos nossos grupos de estudo, já lemos sim! Então temos o conhecimento dessas diretrizes (Entrevista concedida em 19/05/2020).

P3- Sim (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- Já sim, conheço as diretrizes da Educação Quilombola (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P5- Eu já tive um contato superficial a título de informação, mas esse ano já tinha a proposta de curso de formação continuada oferecido pela secretaria de educação e seria a minha participação ativa, mas em razão da pandemia ainda não pude concretizar esse estudo para significar a minha prática pedagógica (Entrevista concedida em,06/09/2020).

P6- O texto das Diretrizes Curriculares foi lindo e discutido em encontros

pedagógicos de professores na escola, uma vez que se trata de uma lei e precisa ser cumprida dentro dos parâmetros legais (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7 -Não! (Entrevista concedida em,05/062020).

P8 -Sim (Entrevista concedida em, 15/10/2020).

É importante pontuar, conforme as falas das entrevistadas, a existência de iniciativas de professoras que, isoladas ou em conjunto, tenham o objetivo de compreender a importância da incorporação da História e Cultura Afro-brasileira, ainda que a temática não seja contemplada no PPP, como propõem as DCNEEQ. As reflexões acerca dessas condições nos levam a destacar duas questões que se fazem importantes: a elaboração do PPP continua alicerçada na matriz europeia de produção do saber; ao negar espaço aos saberes produzidos a partir da história e cultura afro-brasileira e africana, a exemplo da Comunidade de Queimadas, a escola pode contribuir para a perpetuação das manifestações de preconceito e discriminações raciais.

Diante ao exposto, entendemos que se faz necessário que o poder público municipal se mobilize para ofertar processos de formação continuada para os professores que atuam na Modalidade de Educação Escolar Quilombola ou em escolas que atendem a estudantes quilombolas, uma vez que compete ao sistema municipal de ensino garantir condições para o processo de formação desses professores. E, assim, assegurar no processo de formação, dentre outros eixos, a disponibilidade de conteúdos gerais sobre a política a educação quilombola, política educacional, currículo e avaliação (BRASIL, 2013).

Por fim, vale ressaltar o que pontua Nilma Lino Gomes, relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, sobre as ações que devem ser adotadas na construção do PPP, que contemplem a educação quilombola nas unidades de ensino:

Para que tais ações aconteçam, as escolas precisaram do apoio do poder público local e da realização de algumas atividades, a saber: mobilizar a comunidade quilombola rural ou urbana, para que seja sujeito na construção do PPP; registrar as práticas e as experiências de educação existentes nas comunidades quilombolas, sobretudo valorizando a sabedoria dos anciãos; valorizar os saberes da terra, os saberes aprendidos no trabalho, a ancestralidade construída no interior das diferentes comunidades quilombolas; organizar, dialogar com as secretarias estaduais e municipais a fim de conseguir tempo, espaço para discussão e desenvolvimento de processos de formação continuada em serviço de professores em atuação na Educação Escolar Quilombola e estabelecer ações intersetoriais (BRASIL, 2013, p. 467).

No mesmo texto, a relatora versa, ainda, sobre a importância do PPP da Educação

Escolar Quilombola ser um processo emancipatório, que produza uma pedagogia emancipatória, na qual abriga-se uma epistemologia do conflito, no sentido de desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e contemplar os saberes nascidos na luta . Para Veiga (2002, p. 7):

o conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares.

De tal modo, para a autora, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. Nesse sentido, situar o PPP como documento curricular parte do pressuposto que “orientar a organização curricular para fins emancipatórios implica, inicialmente desvelar as visões simplificadas de sociedade, concebida como um todo homogêneo, e de ser humano como alguém que tende a aceitar papéis necessários à sua adaptação ao contexto que vive” (VEIGA, 2002, p. 7). Por não ser um instrumento neutro, o currículo escolar precisa desvendar quais os conhecimentos adotados pela instituição têm sido instrumento de dominação e manutenção de privilégios da classe dominante e em que momento o conhecimento escolar se aproxima do contexto social do seu público, para que o mesmo não seja um instrumento de controle através do que se transmite na sala de aula.

5 UMA ESCOLA PARA ESTUDANTES QUILOMBOLAS? QUE DIZEM PROFESSORAS E O QUE REVELAM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O acesso das classes subalternas à educação no Brasil faz parte de uma luta histórica que se contrapõe à exclusão, desigualdades, subordinação dos saberes e a discriminação das diferenças, marcos que estruturaram as relações sociais complexas sob a justificativa de consolidar um modelo hegemônico de ser, agir e pensar. Assim, a dimensão racial na educação brasileira demarca um território de disputa e insurgências que não se desvincula da herança colonial que atuou (e atua) fortemente no silenciamento dos povos colonizados e designou suas culturas a um não lugar social.

Ao destruir a vida cotidiana e impor aos povos originários e aos escravos um modo único, homogêneo de sua produção as outras formas de vida são submetidas ou destruídas. Homogeneizando, submetendo e destruindo toda outra forma de viver, tentam homogeneizar toda forma de pensar, de produção de conhecimentos, culturas, identidades. As pedagogias mais pedagógicas nesses processos de despojo de seus saberes e de seu lugar na produção cultural e intelectual passaram e continuam passando pelo despojo de formas ancestrais de fazer, produzir a vida em sua materialidade. Por aí inferiorizam, despojam seu lugar na produção do de cultura, saberes, valores, identidades. Os desenraizam de seu chão cultural, idenitário e os segregam em território que pretendem sem lei, sem cultura, sem saberes e sem valores e sem identidades próprias (ARROYO, 2014, p. 73-74).

Por reproduzir um ideário social, a escola, muitas vezes, contribui para legitimar os discursos dominantes, incorporando um modelo único de conhecimento válido. Os diferentes sujeitos culturais e políticos que surgem nesse contexto tendem a desestabilizar o padrão de normalidade ao apresentarem novas demandas e desafios. Contudo, para Candau (2012, p. 83), “a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construídas fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”. Ao questionarem os processos de ideal comum que não levam em conta a existência de determinados grupos, as diferenças trazidas por esses sujeitos revelam, ainda, a face crítica de nossas dívidas sociais, acendem a busca por reconhecimento e reivindicam a reestruturação do papel da educação.

No sentido compreender como as diferenças culturais e sociais dos alunos oriundos da Comunidade Queimadas, são interpeladas no dia a dia da escola e quais as ações

desenvolvidas pelos professores para atender às especificidades desse público, no intuito de propor um processo educativo que contemple suas características, legitimando suas identidades e sentimento de pertença, fizemos a seguinte pergunta: “O que você sabe sobre a Comunidade Quilombola de Queimadas (organização social e cultural)?”

P1- Sei muito pouco. Sei que a maioria dos moradores são negros e que a maioria das famílias são constituídas por membros da mesma comunidade. É uma comunidade que recebeu título de comunidade Quilombola recentemente (Entrevista concedida em 08/06/2020).

P2- Primeiro, eu pouco sei sobre a comunidade quilombola de Queimadas porque eu nunca fui lá na Fazenda Queimada, as informações que eu tenho são de pais de alunos e de professores que já trabalharam lá. Então o que eu sei é que eles são, na sua maioria, casados com parentes uns dos outros, a maioria também vai para o corte de cana e retorna para seu local (Entrevista concedida em 19/05/2020).

P3- Pelo que já ouvi de moradores e até de pesquisadores que realizaram trabalhos na comunidade, bem como de um professor antigo que foi um dos primeiros a lecionar na comunidade, a mesma se formou a partir de dois casais que eram da região de Paramirim e passou a residir ali. Por nome de Cândido e Antônia e Senhor José e Dona Maria que, através dos seus descendentes, foram formando a comunidade hoje reconhecida como quilombola. Os moradores da comunidade se organizam de maneira simples e colaborativa, vejo que não tem muito a questão de divisão rigorosa, principalmente de terreno, uma vez que as casas são muito próximas umas das outras e parecem se dar muito bem, porque sempre estão construindo mais uma ou outra e não se tem notícias de conflitos entre eles por conta disso, então socialmente eles se relacionam muito bem. Na questão cultural, desenvolvem a dança de roda, a capoeira que é praticada por vários jovens, adolescentes e alguns que passaram até por nossa escola. Eles faziam parte do programa já extinto PETI, também é desenvolvido por eles no período junino a tradicional quadrilha que agora é realizada na quadra esportiva da comunidade, contando com o apoio do poder público e da comunidade local. Há cerca de três ou quatro anos vem sendo realizados também na comunidade festejos em comemoração à padroeira e celebrações religiosas coordenada pelo grupo da comunidade local, com o apoio da paróquia de Guanambi e também a participação das comunidades vizinhas (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- Sobre a comunidade Quilombola de Queimadas, sei que recebeu a certificação como Remanescentes de Quilombo pelo Ministério da Cultura, A Fundação Palmares e a Prefeitura de Guanambi no ano de 2015. Essa comunidade se formou a partir de famílias escravizadas que se instalou ali (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P5- A comunidade Quilombola das Queimadas é um povoado formado por membros familiares numerosos de baixa renda que interage entre si buscando melhorias em grupos de associações rurais, participando de reuniões políticas, esportivas, culturais e religiosas (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P6- É uma comunidade de famílias bastante numerosas que vive de baixa renda, preservando seus valores nos hábitos de falar, vestir, andar e agir. Eles lutam arduamente isolados ou em grupos para manter a sua sobrevivência, participam de associações comunitárias rurais, de eventos culturais na própria comunidade, nos jogos de futebol, cultos religiosos, festas e danças da sua origem, como a capoeira que é a mais prestigiada (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7 -De acordo com uma pesquisa feita por um professor antigo que lecionava na comunidade, a mesma se formou a partir de dois casais que vieram da região de Paramirin, e passou a residir ali, por nome de Cândido e Antônia e Senhor José e Dona Maria, que através dos descendentes foram formando a comunidade, hoje reconhecida como quilombola. Socialmente eles se organizam muito bem, pelo que vejo falar, pois as casas são construídas próximas as outras, não tem conflitos entre eles. Na questão da cultura, desenvolvem a dança de roda, capoeira que é praticada por vários jovens e adolescentes, alguns são alunos de nossa escola (Entrevista concedida em 05/06/2020).

P8- Sei que a comunidade quilombola de Queimada, nos últimos anos, tem se estruturado melhor com a associação dos moradores, é uma comunidade com mais de 100 famílias, quase que a totalidade das famílias é negra, descendentes de uma família de trabalhadores que, depois de muitos anos trabalhando, comprou do seu patrão uma pequena área de terra e para cultivá-lá fez a queimada da vegetação, originando o nome da comunidade Queimadas. Nos últimos anos, com o advento do seu reconhecimento como remanescente quilombola, a cultura, os saberes, conhecimentos e costumes que identificam a comunidade tem sido resgatados e socializada na comunidade (Entrevista concedida em, 15/10/2020).

Ao indagarmos as professoras sobre os conhecimentos acerca da comunidade, procuramos identificar como esses conhecimentos têm auxiliado na condução do trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos. Santomé (2009, p. 160) nos orienta:

a ação educativa pretende, portanto, além de desenvolver capacidade de tomadas de decisão, propiciar nos alunos e alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos e procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais deve facilitar o acesso. Nesse trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e de ajuda na reconstrução da realidade, é imprescindível prestar uma atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim como naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação para levar a cabo a missão.

As falas de algumas das professoras permitem-nos identificar alguns aspectos relevantes a respeito da Comunidade Queimadas, acerca de sua organização cultural e social e das lutas empreendidas por este coletivo para se manter no território, mesmo a despeito das

muitas dificuldades econômicas, que resultam do abandono e das formas de violência, produzidas pelo estado, em relação às comunidades remanescentes de quilombo. O governo atual é um bom exemplo dessa política de abandono e violência direcionada às populações tradicionais. Esta compreensão acerca da comunidade, mesmo que de forma incipiente, tem se constituído através das informações que chegam a esses professores, por terceiros e, ao que parece, não tem ocorrido um movimento mais sistemático, por parte da escola e de seus professores, no sentido de acessar a Comunidade de Queimadas para ouvi-la e, nesse sentido, pensar um projeto de educação em parceria com esta comunidade. Contudo, algumas das informações acerca da Comunidade podem ajudar a escola no entendimento do perfil social, cultural, político e econômico dos estudantes e, portanto, repensar o currículo, as práticas pedagógicas e a necessidade de construir outras relações entre a escola e a comunidade. Por outro lado, é preciso ficar atento ao que se “ouve”, de forma a evitar a produção de “representações” que buscam naturalizar esse outro, uma vez que, como afirma Hall (2016, p. 171), “a naturalização é, portanto, uma estratégia representacional que visa fixar a “diferença” e, assim, ancorá-la para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslizar” do significado para assegurar o “fechamento” discurso e ideológico”. Ademais, segundo Valente (2003, p. 29):

Ao serem mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, fica impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural. Considerando esse terreno despojado de contradições e conflitos, as propostas nessa direção, mesmo piores de boas intenções, são carregadas de ingenuidade e, na grande maioria dos casos, expostas à manipulação conseqüente por aqueles que querem despolitizar a cultura e toda a vida social. Nesse sentido, tais propostas escorregam na lógica que paradoxalmente pretendem combater: o reconhecimento da diversidade pode sustentar a intolerância e o acirramento de atitudes discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar um tratamento desigual.

Diante do exposto, entendemos que a categoria de remanescentes de quilombo para esses grupos tem um significado que precisa ser reafirmado no contexto educacional, sob a compreensão de como se organizam para manter-se como coletivo, nas lutas em busca pela garantia de direitos, na construção dos saberes que acionam e das tradições que os afirmam como uma categoria política e social que sempre existiu. Apesar das professoras P1 e P2 destacarem que não possuem um conhecimento relevante quanto a algumas questões que envolvem a comunidade, conseguem ressaltar fatores de ordem familiar, trabalho e envolvimento com o território.

Quando questionamos as professoras sobre o trabalho que realizam para “resgatarem” a ancestralidade, os valores culturais e afirmar a identidade da criança quilombola no espaço

escolar, obtivemos as seguintes respostas:

P1- Diversas atividades culturais, como dança, música, brincadeiras, de modo a conhecer e valorizar a importância dessa cultura para o Brasil para que os nossos alunos sintam pertencentes, se identifiquem e se declarem como quilombolas (Entrevista concedida em 08/06/2020).

P2- Na escola, o trabalho que é realizado, ainda não tem um trabalho específico para resgatar a ancestralidade, mas fazemos um trabalho de valorização das representações culturais e contribuição para afirmar a identidade de cada criança quilombola no espaço escolar através de leituras, ensinações de resgatar a autoestima dessas crianças e sobretudo trata-las com respeito, carinho e admiração (Entrevista concedida em 19/05/2020)

P3- A escola busca trabalhar a cultura afro-brasileira com atividades que envolvam diversas áreas como dança, música, culinária e religiosidade, levando-os a se identificarem como pertencentes e se afirmem como quilombolas valorizando sua origem (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- O trabalho desenvolvido se dá através de entrevistas, visitas a Comunidade, palestras com os mais idosos (GRIÔS) e a valorização da prática da capoeira e do maculelê - atividade que eles mais gostam (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P5- Diante das dificuldades que estamos enfrentando no cenário pedagógico posso afirmar que estou tentando, na medida do possível, realizar um trabalho com materiais mais acessíveis que são registros fotográficos, produções textuais orais e/ou escritas priorizando a diversidade dos alunos em diversos níveis de aprendizagens e exibição de vídeos que enfatizam a cultura desses povos desde a antiguidade até os dias atuais realizando a construção da linha de tempo (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P6- Meu trabalho sempre foi pensado na inclusão social desses e dos demais alunos, principalmente quando se trata da cultura afro-brasileira que exige de nós professores uma linguagem simples e coerente para evitar os transtornos causados pelo mal entendimento. Diante disso, eu faço a introdução desse conteúdo pedindo aos alunos para falarem sobre o assunto com uma dinâmica bem simples, passando uma caixinha com perguntas do cotidiano dessas crianças, acompanhada de uma música, quando a música parar aquele (a) que tiver com a pergunta dá a professora para ler e o mesmo fala o que ele (a) sabe sobre o assunto com o objetivo de valorizar o conhecimento prévio do aluno e, em seguida, fazer um planejamento que possa contribuir com a aprendizagem, inserindo-os no seu próprio contexto (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7- Desenvolvendo momentos culturais com as seguintes atividades: capoeira, dança, música, tetro de fantoches, brincadeiras e palestras (Entrevista concedida em 05/06/2020).

P8- Atividades que impulsionam o regaste da ancestralidade e autoafirmação da criança quilombola são desenvolvidas com maior intencionalidade nas datas comemorativas sobre o negro, apesar das críticas, na realidade essas

datas são importantes porque ainda são nesses momentos que surgem projetos e sequências didáticas pensadas especificamente para trabalhar a pluralidade cultural do povo brasileiro (Entrevista concedida em 15/10/2020).

Candau (2013, 2013, p. 20) tem refletido acerca da relação entre cultura e escola e das diferentes tensões que a atravessa, de forma que, segundo a autora, “nos remete a um campo minado de tensões, entre os quais o conflito universal/particular ou melhor, universalismo/relativismo, tanto no plano do funcionamento da instituição escolar como no plano cognitivo, assume um papel de destaque”. As falas de algumas professoras dão centralidade às dimensões da cultura, como “dança, música, capoeira, religiosidade” e da identidade como possibilidade de trato pedagógico e, nesse sentido, de valorização dos saberes/conhecimentos da Comunidade Quilombola de Queimadas. Santos (2019, p. 27) propõe:

Resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados requer a prática daquilo que tenho chamado de sociologia das ausências, um procedimento destinado a mostrar que, dada a resiliência da linha abissal, muitas práticas, saberes e agentes que existem do outro lado da linha são de fato ativamente produzidos como inexistentes pelos saberes “deste” lado da linha abissal, especialmente quando resistem às exclusões abissais causadas pelo capitalismo pelo colonialismo e pelo patriarcado.

Nesse sentido, é importante destacar que sociologia das ausências consiste em identificar os diferentes meios pelos quais esses povos foram subordinados, sendo excluídos da produção de conhecimento na ciência moderna, e a forma como o colonialismo atuou/atua, “a fim de tornar certo grupo de pessoas e formas de vida social não-existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos, em suma, descartáveis ou ameaçadores” (SANTOS, 2019, p. 50). Tais implicações ficam evidentes em algumas falas das professoras quando afirmam:

Na escola o trabalho que é realizado, ainda não tem um trabalho específico para resgatar a ancestralidade, mas fazemos um trabalho de valorização das representações culturais e contribuição para afirmar a identidade de cada criança quilombola no espaço escolar, através de leituras, ensinações de resgatar a autoestima dessas crianças e sobretudo tratá-las com respeito, carinho e admiração (P2, Entrevista concedida em 19/05/2020).

Meu trabalho sempre foi pensado na inclusão social desses e dos demais alunos principalmente quando se trata da cultura afro-brasileira que exige de nós professores uma linguagem simples e coerente para evitar os transtornos causados pelo mal entendimento (P6, Entrevista concedida em 06/09/2020).

Podemos perceber que a concepção que envolve o trabalho docente diante das matrizes

culturais de tradição africana e afro-brasileira ainda é atravessada por uma visão centrada na monocultura da ciência moderna, por não reconhecer a produção de conhecimento e os modos de vida que levaram esses povos a resistir às manobras coloniais e capitalistas, assegurando o direito de compor o currículo, os espaços educativos e de indagar as contradições pedagógicas nas relações desenvolvidas na escola. Como afirma Arroyo (2013, p. 113), “quando o reconhecimento da diversidade sociocultural no campo das teorias e práticas pedagógicas não desce a esses conhecimentos mais radicais fica na superfície. Folcloriza-se a diversidade cultural”. Se a dimensão da cultura tem sido central para a produção de um diálogo mais simétrico, nos contextos escolares, entre diferentes “regimes de conhecimento” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009), é preciso atentar para os protocolos envolvidos nesse diálogo e ao modo como cada coletivo tem produzido sentidos sobre sua cultura (por isso a importância de ouvir esses coletivos e os contextos de produção de sentido) para não correremos o risco (mesmo quando temos boa intenção) de produzir caricaturas, estereótipos que, no limite, “naturalizam” e “objetificam” esses sujeitos e suas produções culturais, naquilo que Valente (1997) tem denominado de pragmatismo utópico. Nesse sentido, segundo a autora, não podemos perder de vista que a [...] “desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira seriam neutralizados no contexto escolar que se tornaria, desse modo, uma realidade a-histórica” (VALENTE, 1997, p. 10).

A professora P6, ao destacar que “*quando se trata da cultura afro-brasileira que exige de nós professores uma linguagem simples e coerente para evitar os transtornos causados pelo mal entendimento*” (Entrevista concedida em 06/09/2020), revela o pensamento da cultura dominante, que “educar” estes sujeitos perpassa por um processo de submissão civilizatória e aponta para aquilo que os movimentos e coletivos populares tanto têm reivindicado para a pedagogia escolar.

Há um ponto que os coletivos populares em movimentos destacam ao afirmarem-se sujeitos de processos pedagógicos: que na história foram vítimas de ocultamento, inferiorização até de sua sofrida história de afirmação de seus saberes, culturas e identidades. De suas pedagogias. Ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas. Qual a intenção dessa ignorância? Perpetuar uma das funções da autoindentidade das teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, os valores, culturas, modos de pensar, de se afirmar e humanizar os povos colonizados, dos trabalhadores, para, reafirmando sua inferiorização, afirma a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização da maioria. Reconhecer que esses povos têm outras pedagogias produtoras de saberes, modos de pensar, de se libertar e humanizar e desestabilizar a própria autoindentidade da pedagogia hegemônica (ARROYO, 2013, p. 30).

Propor uma pedagogia que contemple as nuances reivindicadas pelos coletivos e movimentos sociais para a educação que se direciona a esses sujeitos políticos, é considerar que “há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. O que unifica as diferentes lógicas de produção de não existência é serem todas elas manifestações de uma monocultura racional” (GOMES, 2017, p. 41).

Os coletivos colocam suas ações no campo cognitivo, não apenas na entrada e permanência nos latifúndios do saber. Ocupar o latifúndio do saber é partir de uma constatação; assim como a terra foi apropriada e cercada, a posse legalizada e assegurada pela força, expressando o padrão de poder de que fez parte, assim o conhecimento, do padrão cognitivo foi apropriado, cercado, validado, segregado no padrão de poder. Dos coletivos e de suas ações vem uma repolitização do campo do conhecimento, do padrão cognitivo mostrando suas implicações com o padrão de poder que de suas próprias e singulares identidades históricas e de seu lugar na história de produção cultural, intelectual e até pedagógica. Como repensar as pedagogias nessa repolitização do padrão cognitivo, padrão do poder/saber que os coletivos trazem e expõem em suas ações para os embates político-pedagógicos? (ARROYO, 2013, p. 68).

O trabalho voltado apenas para arte, aspectos culturais pontuais e datas comemorativas tendem a minimizar a participação efetiva desses sujeitos e reverbera de forma negativa na afirmação das identidades e sentimento de pertença a estes coletivos, reforçando a negação histórica da ancestralidade e dos saberes produzidos pelos povos nos territórios quilombolas. Compreender as lacunas criadas ao longo do tempo com o silenciamento dos povos subjulgados é, de fato, abrir caminhos para reivindicar a presença e o protagonismo desses outros saberes, no campo da educação. “Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas podem ser objetos de disputa política” (SANTOS, 2006, p. 104).

Diante do compromisso de desenvolver uma educação que dialogue com as vivências socioculturais das crianças da Comunidade de Queimadas, questionamos às professoras: “Qual a articulação do trabalho desenvolvido em sala de aula com aquilo que é vivenciado pelas crianças no quilombo, tendo em vista o número de crianças da comunidade que a escola recebe?”

PI- Atualmente temos somente 15 crianças pertencentes a essa comunidade e eles ainda não se autodeclararam como quilombolas (Entrevista concedida em

08/06/2020).

P2- São poucos né, são 15 crianças apenas e varia de 3, 4 e no máximo 5 por sala, a sua maioria no turno vespertino. Então a articulação é mais voltada para levantar a autoestima para aceitação própria e o respeito para com essas pessoas, para com todas as crianças né, então na sala de aula nós não temos assim um tema específico só para comunidade e sim para vivência, essa socialização das crianças e a valorização das pessoas como gente, comoser humano, né, todos, e alguns projetos que são desenvolvidos na escola com tema específico aí sim, aí é voltado para o tema quilombola (Entrevista concedida em 19/05/2020).

P3- A escola procura fazer um trabalho interdisciplinar, trazendo conteúdos para a realidade do aluno, buscando relacioná-los, por exemplo, com o meio rural com levantamento de hipóteses que nos aproximem ao máximo do que é vivido e presenciado por eles e por nós professores também, tendo em vista que alguns dos conteúdos programáticos trazem realidades diferentes, muito distintas das nossas. Procuramos envolvê-los em apresentações, trabalhos em grupos com chamamento principalmente para a questão da cultura afrodescendente com danças, músicas e coisas que os fazem sentir mais à vontade (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- O trabalho desenvolvido pela escola com o que é vivenciado pela comunidade se dá através da manutenção e continuação de práticas de atividades culturais como a capoeira, o maculelê, danças, palestras etc. (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P5- Procuo sempre buscar esse vínculo entre escola x família, faço as articulações dos conteúdos trabalhando a cultura afro-brasileira com exemplos da própria comunidade, exibindo painéis de foto de eventos que eles mesmos participam e com textos que eles podem expressar aquilo que pensa através de entrevista, diários e músicas que enfatizam o seu cotidiano (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P6- O meu trabalho é pensado e executado no contexto dos alunos, a temática que eu trabalho sobre a comunidade quilombolas, eu inicio com exemplos da Comunidade de Queimadas ou faço referência a outros quilombos mostrando fotos ou vídeos para eles observarem juntos com os demais e interagir com mais compreensão e entusiasmo (Entrevista concedida em,06/09/2020).

P7- A escola sempre procura fazer um trabalho de integração de conteúdos para a realidade do aluno. Procurando sempre uma maneira de envolve-los através do trabalho em grupos, apresentações, músicas, danças, brincadeiras entre outros (Entrevista concedida em 05/06/2020).

P8- A articulação na ação prática pedagógica com a vivência do aluno residente nas Queimadas perpassa pela ação da contextualização do conteúdo trabalhado com as realidades vivenciadas pelos alunos. Normalmente em torno do conteúdo há uma discussão, uma rodinha de conversa em que os alunos expressam, relatam, exemplificam, falam de sua realidade e assim, procuro estabelecer um paralelo entre as vivencias dos e os conteúdos sistemáticos (Entrevista concedida em 15/10/2020)

As comunidades remanescentes de quilombo, até então invisibilizadas pelos projetos de

culturas sociais hegemônicas, passam a fazer parte dos grupos e coletivos que reivindicam a necessidade de reformular as políticas educacionais, no intuito que essas venham corroborar com a participação efetiva dos seus atores na reelaboração da cultura afro-brasileira e reconhecimento dos quilombos como espaços que educam e comportam saberes para uma forma própria de educação que deve ser considerada como ponto de partida nos seus processos de escolarização. Assim, é indispensável pensar esses territórios com um potencial educativo que tende a fundamentar a educação escolar, devido suas características e anseios históricos estarem intrínsecos a trajetória de resistência e emancipação social da população negra.

Os grupos sociais subalternos, especialmente aqueles que são vítimas de exclusões abissais, sofrem literalmente na pele a humilhação e o isolamento social. Uma vez que as causas mais profundas da humilhação e do isolamento raramente são transparentes, a prática do saber-com pode contribuir para resgatar a dignidade e a decência dos que vivem em condições indignas e indecentes através da desnaturalização e da denúncia da dominação e para restaurar a esperança por meio da identificação dos ainda-não, ou seja, pela prática das sociologias da emergências (SANTOS, 2019, p. 231).

Em acordo com o que afirma o autor, compreendemos que a educação pública democrática e de qualidade para as populações quilombolas perpassa pela coerência entre o contexto político-social e pedagógico do ensino desenvolvido, com a realidade que se insere os alunos, no que “[...] consiste em proceder uma ampliação simbólica dos saberes, das práticas e dos agentes, de modo a identificar neles a tendência do futuro (o ainda não) sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade da frustração” (GOMES, 2017, p. 43). Ou seja, para Gomes (2017), o pressuposto principal de uma prática da sociologia das emergências é promover a consciência antecipatória e o inconformismo, frente a uma carência que abriga um horizonte de possibilidades e, por isso, tal prática vai ao encontro dos anseios e das expectativas sociais dessa população.

Santomé (2009, p. 166) ressalta que “o ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aulas representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre significado cultural e político”. Por isso, as ações desenvolvidas na relação de ensino/aprendizagem com os educandos, devem “[...] de um lado conhecer as condições e probabilidade de esperança; de outro definir ações e princípios de ação que promova a realização dessas condições” (GOMES, 2017, p. 42), traduzir seus interesses pessoais e coletivos, as expectativas e resignações que irão contribuir para a reflexão e atuação social, reafirmando- os enquanto sujeitos políticos.

Nesse sentido, entendemos que as professoras possuem uma compreensão ainda muito

limitada em relação a articulação do trabalho pedagógico desenvolvido por elas com o contexto da comunidade na qual os estudantes fazem parte. Algumas apontam que procuram dialogar com a realidade dos alunos, no entanto, as ações descritas em suas falas denotam a necessidade de um diálogo pedagógico mais profundo com as experiências e saberes cultivados pela comunidade, no intuito de auxiliar o desenvolvimento de ações colaborativas voltadas para ampliar a participação e criar possibilidades de protagonismo desses sujeitos na construção de uma educação cada vez mais democrática, intercultural, em conformidade com o que tem defendido Candau (2012; 2013) e Walsh (2009).

Vejamos, então, na seção posterior, como a educação para as relações étnico-raciais tem sido efetivada no cotidiano destas professoras com seus alunos e de que maneira suas práticas têm alcançado ao propósito de uma educação antirracista.

5.1 Práticas Pedagógicas para as relações étnico-raciais das Professoras na Escola Municipal que recebe os alunos da Comunidade Queimadas

Nesta seção, faremos uma análise das práticas pedagógica para relações étnico- raciais, com base nas falas das professoras que recebem em suas turmas os alunos da Comunidade Queimadas. Para isso, é importante destacarmos que a concepção de práticas pedagógicas que embasam nossas análises estão ancoradas na perspectiva de Franco (2015), que traz as seguintes proposições:

[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas pedagógicas seu espaço de disponibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistência configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós (FRANCO, 2015, p. 603).

De acordo com a autora, uma prática se torna pedagógica à medida que revela ao coletivo a sua intencionalidade de forma consciente e participativa. Assim, as práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola devem partir dos pressupostos e perspectivas postas pelas demandas educacionais e sociais de uma dada comunidade, onde se organizam para propor ações concretas na formação dos estudantes.

Oliveira (2008, p. 174) destaca:

as ações dos professores nas salas de aulas não se desenvolvem isoladamente, não são resultados apenas de suas características pessoais (suas crenças, valores, expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores.

Franco (2016, p. 536) reitera que “nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Sob essa ótica, práticas pedagógicas são práticas sociais que se designam à concretização dos processos pedagógicos. As ações desenvolvidas pelos professores no exercício de suas funções pedagógicas estão inteiramente relacionadas às necessidades dos seus alunos, visando, assim, reafirmar o compromisso social diante do que se aprende/ensina, no momento de construção da proposta educativa destinada à formação desses sujeitos. Nas proposições de Franco (2016), a prática docente evidencia-se como prática pedagógica quando a mesma se insere na intencionalidade de sua ação. Dessa forma, ao professor compete compreender o sentido de sua aula em face da formação do aluno, saber como sua aula integra e expande a formação desse aluno e ter a consciência do significado de sua ação e, nessa dimensão, ter uma atuação pedagógica diferenciada, dialogando com a necessidade do aluno.

Os processos de concretização das tentativas de *ensinaraprender* ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2016, p. 542).

À vista disso, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, por meio da Lei nº 10.639/03, adentra o universo das instituições escolares como uma política de reparação das desigualdades raciais na educação. “Um avanço significativo carregado de tensões políticas é reconhecer a centralidade da diversidade em nossa história social, econômica, política, cultural e pedagógica” (ARROYO, 2014, p.136), que implica na reformulação das práticas pedagógicas direcionadas a atender a magnitude que a lei representa para o campo de lutas das relações étnico-raciais no Brasil.

Segundo Gomes (2012), a Lei nº 10.639/03 pode ser entendida, ainda, como uma

resposta do Estado em atender as demandas por uma educação democrática, que afirma o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do país, ainda mais quando se considera a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e quando o seu discurso social apela para a riqueza dessa presença.

A prática pedagógica acontece no cotidiano das relações que são desenvolvidas numa instituição educativa e se estrutura no desenvolvimento das ações cotidianas dos sujeitos. É uma prática intencionalmente organizada para alcançar objetivos específicos; dinâmica, manifesta-se como gesto, atitude e comportamento reflexivo e criativo. Embora a prática aconteça a partir da ação do educador, ela não é uma prática do educador, mas da instituição educativa, configurando-a como uma prática coletiva. Os processos de organização e de atuação (o tempo, o espaço e a rotina) constituem parte estrutural do desenho e da ação da prática pedagógica. É, portanto, uma prática formativa composta por muitas outras práticas: práticas organizativas, práticas discursivas, práticas de ensino, práticas de aprendizagem, práticas avaliativas, práticas relacionais etc (SILVA; SANTIAGO, 2019, p. 504-505).

Levando em conta tais aspectos, procuramos identificar, nas falas dos professores, indicativos de suas práticas pedagógicas destinadas a atender às determinações da Lei nº 10.639/03: “Quais práticas pedagógicas você identifica no cotidiano escolar que contemplam o que determina a Lei 10.639/03?”

P1- Com palestras e atividades variadas (dança, teatro, músicas etc.) em parceria com alunos pesquisadores e pessoas da comunidade que desenvolvem trabalhos sobre a temática (Entrevista concedida em 08/06/2020)

P2- Com certeza, no planejamento das minhas aulas sempre a gente planeja de modo a deixar o debate, a reflexão sobre as questões étnico-raciais, principalmente nas aulas de História e de Linguagens. Então a gente trabalha de forma a deixar a parte de leitura, a parte de escrita e a parte de oralidade e nessa parte de oralidade, sim, a gente tem o momento de discussão e principalmente de ouvir essas crianças e a partir do que elas nos falam, a partir da sua participação oral é que a gente faz a nossa interferência de modo a resgatar, valorizar e entusiasmar e estimular essas crianças a estudarem e a se sentirem pessoas dignas e valorizadas de forma geral (Entrevista concedida em 19/05/2020)

P3- O trabalho com palestras, atividades variadas como dança, teatro, música e etc. Em parceria com alunos, pesquisadores e pessoas da comunidade que desenvolvem trabalhos sobre a temática (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- As práticas pedagógicas que contemplam a lei 10.639 se dá através do debate e do estudo da própria lei (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P5- É mais perceptível na prática das atividades culturais porque além de garantir um número expressivo de participantes que conseguem expressar seus sentimentos e elevar sua autoestima, conseqüentemente adquire conhecimentos de forma prazerosa (Entrevista concedida em,06/09/2020).

P6- Em todo trabalho pedagógico eu estou sempre avaliando meus alunos e percebo que as dinâmicas de autoestima, os jogos interativos, as manifestações artísticas e culturais são consideradas as mais determinantes para garantir o que está proposto na lei, uma vez que o nosso maior objetivo é formar cidadãos capazes de transformar a realidade em que vive (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7- O trabalho com a identidade no próprio livro didático do aluno, atividades variadas, músicas e coreografias, teatro e etc, em parceria com alunos, pesquisadores e pessoas da comunidade que desenvolvam trabalhos sobre a temática (Entrevista concedida em 05/062020).

P8- As práticas pedagógicas para contemplar o que diz a Lei 10.639/03 precisam ser melhoradas, mas na efetivação já há uma incorporação à prática de muitos elementos na escola, o material utilizado como livros didáticos e paradidáticos são escolhidos pautados na contemplação da temática (Entrevista concedida em 15/10/2020).

Silva e Santiago (2019) apontam que a prática pedagógica é parte de uma prática social mais ampla, que se estrutura para responder aos objetivos e finalidades de cada tempo e contexto social. Dessa maneira, as práticas pedagógicas que se desdobram no cotidiano escolar são indissociáveis do contexto de vida dos sujeitos aos quais se destinam, pois estão imersas aos enfrentamentos e vivências do coletivo social, sobretudo, em se tratando das ações direcionadas a atender nuances específicas da Lei nº 10.639/03 que englobam a reconstrução histórica da cultura afro-brasileira em um território demarcado por silenciamento e negação. No caso de escolas que não estejam localizadas em territórios quilombolas, “a implementação da lei nº 10.639/03 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios” (BRASIL, 2013, p. 61).

Existe uma dinâmica própria das políticas públicas, que vai do reconhecimento de uma problemática social sobre a qual se quer intervir até sua adoção e transformação da realidade ao lado do conjunto maior da sociedade. E a eficácia desse processo segue o caminho da implantação à implementação. Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras (GOMES, 2012, p. 22).

Diante desse cenário, a Lei nº 10.639/03 tem um importante papel na reeducação dos

sujeitos para atuarem em uma sociedade estruturada pela racismo e discriminação. Nesse sentido, a prática pedagógica do professor, para atender ao que determina a referida lei, deve “[...] aprender-incluindo o desaprender para reaprender [...]” (WALSH, 2010, p. 222), ou, como afirma Arroyo (2015), que outros sujeitos exigem outras pedagogias.

Oliveira (2021, p. 29) tem nos chamado a atenção para o fato de que “não há opção decolonial em educação se as práticas educativas, mesmo que abordem relações raciais, desigualdades de gênero etc, sejam marcadas por meras operacionalizações didáticas para aprendizagens de conteúdos sobre diferenças e desigualdades”. As falas da maioria das professoras de nossa pesquisa se encaminham no sentido de “operacionalizações didáticas”, muitas delas genéricas, a exemplo: “*As práticas pedagógicas que contemplam a lei 10.639 se dá através do debate e do estudo da própria lei*” (P4, Entrevista concedida em 06/09/2020); “*é mais perceptível na prática das atividades culturais porque além de garantir um número expressivo de participantes que conseguem expressar seus sentimentos e elevar sua autoestima, consequentemente adquire conhecimentos de forma prazerosa*” (P5, Entrevista concedida em 06/09/2020). Ademais, essas “operacionalizações” estão atravessadas por ideias acerca da cultura, identidade e diversidade que se aproximam de perspectivas multiculturais liberais, na medida em que as questões étnico-raciais são reduzidas a novos conteúdos a serem ensinados, sem que, necessariamente, se questione os modelos epistêmicos, eurocêtricos e as dimensões das colonialidades. Segundo Maldonado-Torres (2007, p. 131), “a colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”.

[...] muitas políticas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil), vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e dos discursos subalternizados pelo Ocidente ao aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico (OLIVEIRA, 2018, p. 58-59).

Quanto às práticas narradas pelas professoras da Escola Municipal, o foco principal é observar a relação estabelecida entre o que pontua a lei, com as especificidades da educação proposta aos alunos oriundos de uma comunidade de remanescentes quilombolas, à medida que devem pautar-se no compromisso das ações afirmativas de reparar o contexto histórico social das relações étnico-raciais. Nesse sentido, “a expectativa é que a seleção de práticas seja cada vez mais ampliada e qualitativamente diferenciada, de forma que o ensino seja cada/vez mais ensino/leitura de mundo e cada vez menos ensino/informações de mundo” (FRANCO, 2020 p.

369).

O desenrolar das práticas docentes no cotidiano da educação para as relações étnico-raciais tem tido grandes enfrentamentos diante da exigência de traduzir os diálogos interculturais e torná-los inteligíveis à todos os indivíduos. “Os/as alunos/as estão exigindo de nós, educadores/as, novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, de negociar, dialogar, propor e criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora de suas identidades” (CANDAU, 2012, p. 60), e esse é um desafio que está diretamente ligado ao rompimento do paradigma dominante de aprendizagem e do ensino ofertado a esses sujeitos nos espaços de educação formal, o que implica em construir práticas pedagógicas decoloniais e interculturais críticas que, conforme Walsh (2005 apud OLIVEIRA, 2018, p. 58), devem estar intimamente ligadas “a um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico em direção à descolonização e à transformação social”. Além disso, segundo Oliveira (2018), Walsh (2005) tem expressado uma crítica às formulações multiculturais, posto que elas não questionam “as bases ideológicas do Estado-nação; partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, podem se limitar a estereótipos e processos coloniais de racialização” (OLIVEIRA, 2018, p. 58).

Consideramos importante ressaltar que uma educação para as relações étnico-raciais, firmada em práticas pedagógicas antirracistas, deve ser pensada para todos os sujeitos da educação, incluindo professores e estudantes, de todos os pertencimentos étnico-raciais, uma vez que, segundo Gomes (2010, p. 73), “os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança”.

Entender a dimensão do conflito e repensar a prática pedagógica com base nele, no sentido de exercitar uma postura ética poderá nos apontar para a liberdade, e não para o aprisionamento do sujeito no preconceito e na desigualdade. A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação (GOMES, 2010, p. 83).

Procuramos, então, saber das professoras como deve ser o trabalho e a abordagem sobre a diversidade étnico-racial no ambiente escolar. Obtivemos como respostas:

P1- Com respeito, conduzindo os alunos a entender que as diferenças existem (Entrevista concedida em 08/06/2020)

P2- Em minha opinião, se deve abordar e trabalhar a diversidade étnico-

racial na escola de forma natural, espontânea e vivenciada, aquilo que acontece no dia-a-dia na sala de aula ser dialogado e resolvido da forma mais clara possível, de forma objetiva e clara, o exemplo a demonstração é muito importante, considero importante (Entrevista concedida em 19/05/2020).

P3- Se possível, principalmente de forma lúdica, onde se consiga conciliar a distração e entretenimento com a abordagem do assunto (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- Se deve trabalhar e abordar a diversidade étnico racial no ambiente escolar com a participação de todos, ouvindo as demandas e o que eles gostariam que fossem abordado (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P5- Em minha opinião, essa temática deve ser abordada dentro de uma perspectiva de inclusão social priorizando os conhecimentos que possam contribuir com a vida desse sujeito em sociedade (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P6- A diversidade étnico-racial é um tema muito amplo que, do ponto de vista pedagógico, deve abordar, primeiramente, a realidade da turma partindo de diversos aspectos como falar, vestir, pensar e agir em situações diferentes usando a sua autobiografia, entrevistas, músicas coreografadas e danças para que eles próprios possam ser os atores e construtores desse conhecimento (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7- Com Projetos. A fim de trabalhar a história de formação do povo brasileiro através da cultura africana e dos povos indígenas, onde podemos realizar atividades voltadas a diversidade étnico-racial, como apresentações sobre a cultura, a música, a literatura, danças, brincadeiras, comidas da cultura africana entre outras. Dessa forma podemos salientar para nossos alunos a importância de conhecermos a cultura de um povo que trouxe o seu trabalho como principal contribuição para a formação histórica, econômica e cultural do nosso país (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P8- A diversidade étnico-racial deve ser vivenciada no cotidiano escolar com a incorporação de elementos oriundos dos negros, brancos e indígenas, desde a organização do ambiente alfabetizador, aos portadores de textos, a arte, como as músicas, danças, literaturas, etc. jogos, brincadeiras e fatos históricos trabalhados na perspectiva da valorização da contribuição dos diversos povos para formação cultural do Brasil (Entrevista concedida em 15/10/2020).

De acordo com Gomes (2012, p. 24), “a tarefa de uma política educacional voltada para a diversidade étnico-racial está permeada por uma radicalidade política e pedagógica”. Sendo assim, para analisarmos as práticas que decorrem desse contexto, é necessário que se leve em conta a complexidade dos aspectos e dos desdobramentos culturais, políticos, econômicos, técnicos, científicos, éticos e subjetivos que atravessam a questão étnico-racial no Brasil e na educação escolar pública.

No ano de 2009, a participação da equipe da coordenação nacional, das coordenações

regionais, do MEC/Secadi, da Unesco, da Undime e do Consed organizaram um calendário intenso de reuniões em Brasília, Belo Horizonte e Salvador, no intuito de organizar trabalho e planejamento da pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (Nera/CNPq). A realização dessa investigação buscou refletir sobre as relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas, destacando algumas indagações referentes ao processo de implementação da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares, cujo resultados foram apresentados na publicação do livro, organizado por Nilma Lino Gomes, intitulado “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”, que faz parte da coleção “Educação para todos” do MEC.

Gomes (2012) ressalta que, ao fazer o levantamento da pesquisa sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03, um dos desafios foi o modo como se focalizariam as práticas pedagógicas na perspectiva da lei e a decisão tomada pela coordenação em conjunto com a Unesco e o MEC/Secadi, foi de não atribuir juízo de valor às práticas em análise, “classificando-as como “boas”, “más”, “significativas”, “inovadoras”, entre outras apreciações. Embora essa seja uma tendência natural na gramática educacional, tentou-se não cair nessa armadilha” (GOMES, 2012, p. 27).

Essa opção deveu-se, em primeiro lugar, ao fato de se saber que as classificações são arbitrárias e dependentes do crivo tanto daqueles que as realizam quanto dos que as analisam. No caso da educação das relações étnico-raciais, o campo da política educacional articulado à teorização das relações raciais e ao pedagógico, vê-se desafiado a construir critérios e indicadores que contribuam para compreender e analisar os elementos conceituais, éticos e políticos que compõem uma prática consonante com a apreendida pelos dispositivos legais. [...] Numa investigação de tal abrangência é preciso ir além de uma classificação baseada em impressões e no lugar sociopolítico-identitário de quem a realiza. Portanto, fizeram-se presentes para a equipe algumas indagações advindas da percepção da complexidade do tema e do campo, tais como: quais indicadores comuns adotar e baseados em quais critérios de caráter objetivo? Quais indicadores poderiam apontar a existência de práticas pedagógicas na perspectiva da educação das relações étnico-raciais nas escolas? Quais indicadores poderiam ser aplicados às escolas públicas estaduais e municipais das cinco regiões do País, considerando as especificidades, a diversidade e as desigualdades regionais? Quais indicadores se colocariam sensíveis aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino? (GOMES, 2012, p. 27-28).

Os apontamentos e os resultados da investigação citada anteriormente, ajudam-nos a

refletir e compreender sobre as respostas apresentadas pelas participantes na nossa pesquisa, ainda que o ano é 2020 e nos encontramos num cenário político totalmente conturbado, se compararmos aos anos de realização da investigação e apresentação do seus resultados, onde as propostas e discussões em torno das políticas públicas de ações afirmativas, no contexto social e de educação, caminhavam em outros rumos.

Nesse momento, a autora já alertava:

Ainda que, por políticas de reconhecimento nas quais as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei se inserem, entendem-se aquelas que implicam justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como a valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira (GOMES, 2012, p. 29).

A sua efetivação requer além da mudança reflexiva, no modo de pensar sobre as políticas e reparação a partir do lugar que o negro sempre ocupou na sociedade brasileira por parte dos atores envolvidos nessa dinâmica, o comprometimento com políticas e investimentos por parte do poder público.

Pesquisas e estudos anteriores a este, assim como a percepção do MEC/SECADI sobre a implementação da Lei, revelam a grande dificuldade dos sistemas de ensino e das escolas de realizar práticas com tamanha radicalidade e efetividade como suscita o texto legal. Essa situação confirma ainda mais a urgência e a necessidade de construção de políticas e práticas e de investimento de recursos públicos não só nos processos de formação continuada como, também, na formação inicial e em serviço dos docentes e demais profissionais da educação e na produção, circulação, socialização e análise de material didático e paradidático na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, do Parecer CNE/CP 03/04, da Resolução CNE/CP 01/04 e suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Dessa maneira, podemos concluir que “a conceituação de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 apontada pelas Diretrizes orienta para a realização de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas” (GOMES, 2012, p. 32), com o auxílio do poder público e de todos os envolvidos nesse processo. Porém, vale ressaltar que a atual conjuntura política nacional, induz à descontinuidade das políticas de ações afirmativas, da polarização de discursos racistas e discriminatórios e desmonte do ensino público, que pouco favorecem a caracterização do trabalho apontado pela perspectiva da Lei n.º 10.639/03.

As falas das professoras corroboram com alguns achados da pesquisa organizada por Gomes (2012): as práticas pedagógicas ainda estão mais focadas no improviso e na “boa

intenção” do que na formação continuada e na pesquisa, e muitas práticas se voltam mais à sensibilização sobre as questões étnico-raciais; no entanto, trazem poucos conhecimentos qualificados sobre a África e questões afro-brasileiras, a exemplo das questões que atravessam as comunidades remanescentes de quilombo. Ademais, algumas das falas expressam o imaginário da democracia racial, como a da professora P2: *“Em minha opinião, se deve abordar e trabalhar a diversidade étnico-racial na escola de forma natural, espontânea e vivenciada, aquilo que acontece no dia-a-dia na sala de aula ser dialogado e resolvido da forma mais clara possível, de forma objetiva e clara, o exemplo a demonstração é muito importante, considero importante”* (Entrevista concedida em 19/05/2020) ou se aproximam da perspectiva presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, também atravessado pelo discurso presente no mito da democracia racial, como a fala da professora P8: *“A diversidade étnico-racial deve ser vivenciada no cotidiano escolar com a incorporação de elementos oriundos dos negros, brancos e indígenas, desde a organização do ambiente alfabetizador, aos portadores de textos, a arte, como as músicas, danças, literaturas, etc. jogos, brincadeiras e fatos históricos trabalhados na perspectiva da valorização da contribuição dos diversos povos para formação cultural do Brasil”* (Entrevista concedida em 15/10/2020). No caso dos PCN, mesmo diante dos avanços no trato da denominada “pluralidade cultural”, imperam alguns limites que, segundo Valente (2003, p. 29), “ao serem mascaradas as relações de poder e dominação entre os grupos em contato, fica impedida a percepção do caráter contraditório do processo de reconhecimento da diversidade cultural”. Nesse sentido, não basta somente “a incorporação de elementos oriundos dos negros, brancos e indígenas” no currículo e nas práticas pedagógicas, uma vez que, para Oliveira (2021, p. 30):

Tratar essas questões como mero conteúdo, sem um posicionamento político por parte do docente, é reproduzir o modelo de racionalidade técnica no campo da didática e da pedagogia tradicional que, por sua vez, reproduz modelos hierárquicos de ensino e aprendizagem de matriz colonial.

Ao elaborarmos essa crítica, não negamos a importância ou o avanço, em termos pedagógicos, no trato das questões sobre diversidade e pluralidade cultural, como proposto nos PCN, mas pontuamos alguns de seus limites, posto que reflete certas concepções de multiculturalismo, tanto em sua vertente “assimilacionista quanto diferencialista” (CANDAUI, 2009) quanto de interculturalidade, seja no sentido “relacional ou funcional” (WALSH, 2009), como já discutido no primeiro capítulo desta dissertação.

A ênfase nas “contribuições” das diferentes culturas e etnias para a formação

do “povo brasileiro”, da sociedade nacional, vem consubstanciar o discurso mitológico da nação, o qual celebra e tenta, aparentemente, produzir uma “consciência nacional unida, integrada e aparentemente comum” (BERNSTEIN, 1998, p. 28). [...] Nessa direção, a pluralidade cultural tomada como uma riqueza a ser respeitada e preservada sem que se questionem as relações de força e as mediações estabelecidas pelo sistema cultural dominante (TROQUEZ, 2018, p. 55).

Perguntamos às professoras como planejam suas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais. Obtivemos as seguintes respostas:

P1- Sim (Entrevista concedida em 08/06/2020).

P2- Na verdade, eu nem sempre busco planejar minhas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais, na maioria das vezes (Entrevista concedida em 19/05/2020).

P3- Sim (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- Com certeza (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P-5 O meu planejamento sempre foi pensado nessa questão, uma vez que a maioria desses alunos no qual eu trabalho são sujeitos da Comunidade Quilombola construtores da sua própria história e isso não pode ser negado, precisa ser tratado com respeito e dignidade (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P6- Apesar das dificuldades que enfrentamos para efetivar uma educação reflexiva e igualitária, eu estou sempre inovando a minha prática trazendo para a sala de aula textos com as situações atuais de todas as raças humanas para os alunos entenderem como e porque somos diferentes, sem perder de vista que a diversidade cultural não pode ser desmerecida por nenhuma classe social, ao contrário deve ser prestigiada dentro dos princípios e normas legais (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7- Sim (Entrevista concedida em 05/06/2020).

P8- Sempre que julgo pertinente, oportuno e necessário planejo aulas que venham a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais (Entrevista concedida em 15/10/2020).

As falas das professoras sobre como planejam suas aulas para promover o debate/reflexão sobre as relações étnico-raciais são evasivas e, por isso mesmo, reveladoras. As reflexões tendem a cair no campo da diversidade e, como já dito, se aproximam dos discursos multiculturalistas e assumem um caráter mais descritivo e celebratório acerca das diversidades e não sobre os modos como as diferenças são produzidas, como fica explícito na fala da professora P6:

Apesar das dificuldades que enfrentamos para efetivar uma educação reflexiva e igualitária, eu estou sempre inovando a minha prática trazendo para a sala de aula textos com as situações atuais de todas as raças humanas para os alunos entenderem como e porque somos diferentes, sem perder de vista que a diversidade cultural não pode ser desmerecida por nenhuma classe social, ao contrário deve ser prestigiada dentro dos princípios e normas legais (Entrevista concedida em 06/09/2020).

Nesse sentido, a “gestão” da diversidade em sala de aula não se contrapõe ao discurso da “igualdade” evocado pela professora, posto que, no limite, permanece a ideia de uma sociedade funcional em que as diferenças devem ser toleradas e acomodadas. Nesse sentido, “conciliar a igualdade dos cidadãos e o direito à diferença constitui o grande dilema e o desafio da escola pública, pois ela mesma é uma instituição etnocêntrica, monocultural e preconceituosa” (CAPELO, 2003, p. 128).

Frente ao que foi dito, percebemos que para promover um diálogo reflexivo sobre as relações étnico-raciais no âmbito das práticas pedagógicas das professoras, faz-se necessário colocar em evidência que cada indivíduo representa um coletivo social, que suas reflexões partem sempre das suas experiências e das relações que constroem com o outro e dos mecanismos que acionam para afirmarem seu pertencimento étnico-racial no espaço escolar. “Percebe-se a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua. Práticas pedagógicas impostas sem tais explicitações, tendem a ser superficialmente absorvidas, sem adesão do grupo que as protagonizam” (FRANCO, 2020, p. 368).

Mesmo diante de todos os avanços no campo da educação para as relações étnico-raciais, com a conquista das políticas públicas de ações afirmativas afim de reparar os danos causados à população afro-brasileira, sabemos que trata-se de um processo que exige desconstrução da estrutura colonial e das formas de colonialidade impregnadas no imaginário da sociedade, na estruturas do estado, da universidade, na produção do conhecimento, nas práticas pedagógicas, no currículo, nos processos de formação do professor. Contudo, segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 6):

[...] Há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas.

Para Cavalleiro (2005, p. 11) “na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre

as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola”. A ausência de um planejamento mais sistemático envolvendo as relações étnico-raciais se revela nas falas da professora P2, quando afirma: *“na verdade eu nem sempre busco planejar minhas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais, na maioria das vezes”* (Entrevista concedida em 19/05/2020). O mesmo ocorre com a professora P8: *“Sempre que julgo pertinente, oportuno e necessário planejo aulas que venham a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais”* (Entrevista concedida em 15/10/2020). Gomes e Jesus (2013) afirmam que a inconstância de práticas pedagógicas antirracistas, no contexto das escolas brasileiras, refletem algumas características mais gerais da escola, como por exemplo, a dimensão da gestão escolar, os processos de formação continuada de professores natemática étnico-racial, a inserção dessa temática nos PPP. Além disso, nas escolas onde predomina o mito da democracia racial, as práticas pedagógicas se “apresentam de forma mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas *Diretrizes*” (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Quando perguntamos, de forma mais específica, como as professoras trabalham com temáticas sobre Racismo, discriminação e preconceito racial, obtivemos como respostas:

P1- Com textos, notícias, teatros, músicas, filmes, diálogos e debates (Entrevista concedida em 08/06/2020).

P2- A turma do 4º ano eu não tive a oportunidade de trabalhar racismo, discriminação e preconceito racial este ano, mas a gente trabalha em uma discussão aberta onde a gente ouve as crianças, a gente conversa, dialoga sobre esse tema de forma a respeitar o outro, a qualquer pessoa e inclusive a mim que também moro em uma zona rural e tem o preconceito com relação a zona rural né, isso existe, eu já passei e passo por isso, porque eu moro na zona rural, moro em um sítio e então existe esse preconceito e discriminação. Mas eu trabalho de maneira muito clara e muito tranquila porque eu vivo isso, eu vivencio isso e até na faculdade eu tive um pouco de discriminação, mas assim como eu superei eu falo para meus alunos de maneira muito clara e tranquila a gente conversa sobre isso (Entrevista concedida em 19/05/2020).

P3- Procuo principalmente conscientizá-los das diferenças e das diversidades que fazem parte do nosso povo, inclusive na nossa formação em todos os sentidos, buscando desenvolver o respeito mútuo, cooperação e dinamismo nos trabalhos em grupos, socialização de ideias e opiniões de cada um deles (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- Trabalho o racismo na sala de aula fazendo intervenção, com o desenvolvimento de projetos, desenvolvimento de atividades pertinentes ao tema (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P5- Esse trabalho com racismo, discriminação e preconceito racial é muito complicado porque eu percebo que eles próprios negam sua identidade, ou seja, não declara sua cor de origem. Por isso trabalho com afirmação da identidade fazendo a dinâmica “de frente para o espelho” pesquisando no dicionário para buscar o significado e saber a diferença de cada um, autobiografia, construção de painéis de repúdio ao preconceito racial, discriminação e racismo, leitura compartilhada de textos informativos e de fácil compreensão e hora da notícia, como foi feito o ano passado, quando trabalhei esse tema convidei três alunos voluntários para falar sobre cada um em forma de jornal falado (repórter por um dia) para desenvolver a oralidade dos alunos (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P6- Trabalhar essa temática não é tarefa fácil, mas quando o sujeito se sente parte integrante desse processo no sentido de opinar sobre o que pensa e age diante da situação, o trabalho se torna mais coerente e o aluno mais motivado. Eu realizei esse trabalho e iniciei com uma breve explanação mostrando três cartazes cada um exemplificando o que era racismo, discriminação e preconceito racial, em seguida convidei alunos voluntários para fazer uma encenação de cada um, eles fizeram e foi muito interessante porque eu percebi que grande parte da turma estava entendendo a temática e sabendo diferenciar cada um deles com exemplos claros vivenciado no cotidiano deles e, a partir de então buscamos um estudo mais aprofundado em livros, filmes, notícias de jornal e atividades de leitura e escrita contextualizando a temática (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7- Trabalhando a importância do respeito as diferenças, rodas de conversas, contos, histórias, valores, músicas, trabalho em grupo, propagandas, jogos pedagógicos que envolvam a cooperação dos alunos. Deste modo possam simbolizar as diferenças e a sua valorização e sua cultura (Entrevista concedida em 05/06/2020).

P8- Racismo, discriminação e preconceito racial, normalmente trabalho quando surge uma situação tendenciosa a alguns desses conceitos como xingamentos, ridicularização das características físicas, exclusão de alguma criança de brincadeiras ou grupos. Procuro promover discussões a partir de textos, gravuras, filmes e músicas. E também, no cotidiano tomo cuidado com o material que uso, se irá favorecer ou prejudicar a autoafirmação, bem como se contribui para a formação de indivíduos que respeitam o outro independente da raça, do credo, estatura física, condição social ou qualquer outro elemento que nos diferenciam. Analiso bem textos e imagens (Entrevista concedida em 15/10/2020)

As falas das professoras revelam diferentes níveis de entendimento, envolvimento e de trato pedagógico sobre racismo, preconceito e discriminação racial. A fala da professora P2: “Mas eu trabalho de maneira muito clara e muito tranquila porque eu vivo isso, eu vivencio isso e até na faculdade eu tive um pouco de discriminação, mas assim como eu superei eu falo

para meus alunos de maneira muito clara e tranquila a gente conversa sobre isso” (Entrevista concedida em 19/05/2022), corrobora com o que afirmam Gomes e Jesus (2013), ou seja, muitas práticas pedagógicas auxiliam na sensibilização e na discussão ética sobre o racismo, mas necessitam de um conhecimento mais qualificado sobre as questões afro-brasileiras. A fala também revela a tomada de consciência racial por parte da professora, sobretudo por ter vivenciado (ou vivenciar) processos de discriminação, inclusive na universidade.

A afirmação da professora P5 de que *“esse trabalho com racismo, discriminação e preconceito racial é muito complicado porque eu percebo que eles próprios negam sua identidade, ou seja, não declara sua cor de origem”* (Entrevista concedida em 06/09/2020), expressa o quanto o racismo afeta as mentalidades, as estruturas psíquicas das pessoas negras, dos estudantes negros. Nesse sentido, segundo Munanga (2017), o racismo é um crime perfeito. Silva (2005) afirma:

a invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações (SILVA, 2005, p. 30).

A professora P8, quando diz que *“Racismo, discriminação e preconceito racial, normalmente trabalho quando surge uma situação tendenciosa a alguns desses conceitos como xingamentos, ridicularização das características físicas, exclusão de alguma criança de brincadeiras ou grupos”* (Entrevista concedida em 15/10/2020), ratifica a persistência e a força ideológica da democracia racial, ao mesmo tempo em que reafirma o que Santomé (2009) define como “currículos turísticos”, que reproduzem a matriz colonial de poder, de saber e de ser. Por isso mesmo, segundo Santomé (2009, p. 172) “um currículo anti-marginalização [e práticas pedagógicas com esta finalidade] é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas”. Ademais, o discurso sobre a valorização do *“outro independente da raça, do credo, estatura física, condição social ou qualquer outro elemento que nos diferenciam”* (P8, Entrevista concedida em, 15/10/2020), teima em reatualizar um dos fundamentos do discurso moderno, ou seja, o princípio de que “todos são iguais perante a lei” que, como sabemos, trata-se de uma abstração que tem servido para manter e aprofundar desigualdades.

A proposta de articular a igualdade e diferença no campo da educação tem se constituído um verdadeiro desafio para a implementação de um projeto de “educação outra” que venha promover inter-relação das diversas culturas em diálogo com a construção de uma

escola democrática a serviços de todos.

A educação intercultural poderá criar uma abertura na direção à diversidade cultural, contrariamente a qualquer educação etnocêntrica excludente. Nessa perspectiva, poderia trabalhar pela dignificação do que somos e dos valores comuns de respeito e tolerância, com os quais nos reconhecemos e nos identificamos (MARÍN, 2015, p. 58-59).

A concepção intercultural de educação se move em direção às diferentes perspectivas de conhecimento, propondo o diálogo potencializador das subjetividades no espaço escolar, onde todos os indivíduos se reconheçam na pluralidade de ideias. Sendo assim, a diversidade é ponto de partida para estruturar as práticas pedagógicas, pois reivindica a construção de uma nova concepção dos imaginários sociais ao considerar as múltiplas contribuições que os diferentes coletivos têm apresentado ao questionarem os padrões da ordem dominante, que não dão conta de atender as exigências de uma sociedade multifacetada.

Sabemos que a submissão e inferiorização de alguns povos e suas culturas reflete na distribuição do poder social e conseqüentemente na eleição do conhecimento a ser contemplado nos espaços educativos. E esses fatores representam um desafio para a profissão docente, já que atender as demandas de uma educação democrática remete a mobilização de práticas que se articulem ao processo de reinvenção da escola, ou seja uma nova forma de agir e pensar o papel da educação frente a diversidade.

É possível notar, através das falas das professoras, que a questão das diferenças étnicas, raciais, sociais e culturais têm apontado uma realidade que ecoa, cada vez mais forte, a necessidade da formação intercultural crítica dos sujeitos, de forma a superar práticas pedagógicas antirracistas que se limitem à *“conscientizá-los das diferenças e das diversidades que fazem parte do nosso povo, inclusive na nossa formação em todos os sentidos, buscando desenvolver o respeito mútuo, cooperação e dinamismo nos trabalhos em grupos, socialização de ideias e opiniões de cada um deles”* (P3). Para Sacavino (2020, p. 8) *“este talvez seja o maior desafio da interculturalidade e também da educação intercultural, não ocultar as desigualdades, as contradições e conflitos das sociedades atuais, mas trabalhar com e intervir neles”*.

O combate ao racismo como proposta educacional nos espaços escolares insere a prática de professores na matriz curricular, não somente enquanto profissionais do ensino, mas ao mesmo tempo, como educadores combatentes por uma outra prática social que tenta eliminar o racismo da sociedade brasileira. Esta prática educativa, assim pensada, estabelece uma série de conflitos entre sujeitos e posiciona os docentes de um lado da moeda dos conflitos e desigualdades raciais. Em outros termos, os docentes são

mobilizados a intervirem nos processos educacionais e de aprendizagem a partir de um posicionamento político, de combate a todas as formas de discriminação e preconceito racial existentes nos espaços escolares e na sociedade (OLIVEIRA, 2021, p. 28).

Indagamos as professoras se já tinham presenciado alguma situação de discriminação/preconceito racial envolvendo os alunos da Comunidade Queimadas e como a situação foi conduzida. E obtivemos as seguintes respostas:

P1- Sim, procurei conduzir com diálogo (Entrevista concedida em 08/06/2020).

P2- Olha, eu já presenciei, já vivenciei discriminação na escola envolvendo os alunos da comunidade de Queimadas, mas foi de forma entre eles, entre os próprios colegas, que chamou uma de cabelo duro, chamou o outro de preto, sorri quando eles falam que jogam capoeira e a gente conduziu de forma bem natural. Fomos falar da importância da cultura, do legado artístico e cultural dos afrodescendentes e depois no final as crianças acabaram concordando e pediram pra fazer uma demonstração na sala de aula. E os alunos que antes tinham vergonha de mostrar isso eu incentivei eles a fazerem isso, a mostrar e aí fui pegar vários exemplos de vários artistas e eles ficaram entusiasmado e demonstraram em sala de aula e depois demonstrou pra toda escola, no momento de capoeira pra toda a escola (Entrevista concedida em 19/05/2020).

P3- Não me recordo de nenhum momento ou atitude desse tipo (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- Não tenho presenciado mais situações de racismo na escola (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P5- A discriminação está sempre presente nas escola, seja ela racial, social e cultural, mas com os alunos da Comunidade Quilombolas de Queimadas sempre que vou fazer atividades em grupo ou dupla, os colegas as vezes rejeitam dizendo que vão perder porque eles não sabem nada, eu explico que na sala de aula nós todos estamos ali para aprender e ensinar ao mesmo tempo e não para competir (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P6- Os alunos da Comunidade de Quilombola de Queimadas, na maioria, são tímidos e reservados, mas uma vez ou outra dá para perceber que um colega não quer fazer dupla com o outro, que sempre corrige o colega porque pronuncia diferente e ainda faz crítica de mau gosto. Nesse caso eu faço a interferência pedindo para se colocar no lugar do outro e faço a pronúncia da palavra junto com eles e falo que nós temos vários jeitos de falar, mas, que devemos ficar mais atentos na hora da escrita para facilitar a nossa aprendizagem. E no caso do relacionamento, quando acontece algo que causa constrangimento, eu chamo os envolvidos e peço para repetir ao contrário e ainda pedir desculpas para que eles reflitam sobre a situação e deixam de ser mais intolerantes (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7- Não (Entrevista concedida em 05/06/2020).

P8- Não raro foram as vezes que ouvi de uma criança a reclamação: “professora, alguém está me chamando de negro ou negra das Queimadas” e graças a minha condição privilegiada de ser negra pude contribuir com o “agredido” como também com o “agressor”. Normalmente, em classe, mediante a queixa, converso com a turma partindo sempre com a pergunta. Quem é a professora Rúbia? Respondendo, é aquela professora negra, preta que mora perto da escola. Se eu morasse nas Queimadas, a resposta seria. Rúbia é aquela professora negra, preta que mora nas Queimadas e assim a discussão prossegue que a cor da pele, as características físicas, o lugar onde moramos são elementos que servem para nos identificar e nunca para nos inferiorizar. Procuro esclarecer para os alunos que dizer a uma pessoa negra que ela é negra ou preta não é xingamento, que em nenhuma situação me ofendo, quando referem a mim como negra, preta, “balançando os meus ombros” digo sou negra preta sim e que perante a lei os mesmos direitos são iguais aos de qualquer outra pessoa (Entrevista concedida em 15/10/2020).

Se temos professoras que identificam situações de preconceito e discriminação racial no espaço escolar, nas relações entre estudantes, temos, também, professoras que não conseguem ou preferem não identificar tais situações, muitas delas tornadas naturalizadas. Segundo Munanga (2017, p. 40) “o silêncio, o não dito, é outra característica do racismo à brasileira” e, por isso, o racismo é um crime perfeito, “pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros”.

As falas das professoras que reconhecem a existência do preconceito e da discriminação racial na escola são elucidativas do quanto as tensões raciais dividem, excluem e segregam os estudantes negros e se apresentam em formas de insultos e xingamentos e, nesse sentido, “insultos raciais alimentam o clima de violência e conflito nas escolas, (re) atualizando o ideal de branquitude e as engrenagens do racismo institucional” (BERNARDO; MACIEL; FIGUEIREDO, 2017, p. 30).

De acordo com Munanga (2005), a maneira como muitos professores lidam com o preconceito e discriminação é fruto da falta de preparo e de uma formação pautada no mito da democracia racial. Para o autor, esses fatores resultam na grande problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação se fazem presentes no cotidiano dos educadores, que acabam comprometendo o objetivo principal de formar os futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Contudo, devemos levar em consideração que o professor termina reproduzindo o modelo de educação eurocêntrica que receberam e, desse modo, tendem a contribuir com a manutenção dos preconceitos presentes na sociedade.

Ponderamos que a presença do “mito da democracia racial” cria ambiguidades na compreensão da dimensão do racismo em nossa sociedade, posto que o racismo é sistematicamente negado mesmo quando existem provas

contundentes relativas ao caso, propiciando uma dupla interpretação do mesmo fato relacionado a discriminação contra corpos negros, com uma narrativa predominante que nega o fato mesmo com todas as provas concretas sobre a marginalização das populações negras (SANTOS; FRANCISCO, 2018, p. 6)

Como podemos evidenciar em algumas falas, é comum que algumas professoras venham negar a existência de conflitos e discriminação envolvendo as crianças da Comunidade Queimadas, tencionando para convivência harmoniosa, que, muitas vezes, se trata de colocar a criança negra dentro dos padrões da monocultura branca ocidental que impera no imaginário social e é fortemente reproduzido no seio da escola. “O racismo não só transforma a branquidade como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado. Ela integra o campo da percepção de negros e brancos” (GOMES, 2017, p. 81).

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos níveis do ensino brasileiro-primário, secundário, universitário- o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto Silvio Romero, constitui um ritual de formalidades e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características de seu povo, foram ou não ensinada nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou o negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 2019, p. 113).

A invisibilidade e negação de povos e culturas tem um saldo negativo que não foi reparado. “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 2009, p. 161), levando, assim, os sujeitos pertencentes a esses coletivos a rejeitarem sua cultura, seus costumes, sua identidade e até mesmo a cor da sua pele por ser parte de um mecanismo de opressão.

Em nossa pesquisa, percebemos algumas situações semelhantes às encontradas por Santos (2015) em sua pesquisa intitulada “Cotidiano e aprendizagens de alunos quilombolas do Arrojado - Portalegre/RN”, em uma escola não quilombola que recebe estudantes quilombolas. A autora afirma que na escola pesquisada o preconceito racial e a discriminação têm assumido um espaço de intolerância, e muitos professores têm silenciado sobre as manifestações de preconceito e discriminação racial. Como consequência, os estudantes quilombolas têm

demonstrado pouco interesse com a escola e com o aprendizado, sendo “[...] afetados no cotidiano e no seu desenvolvimento cognitivo pelas diversas formas de violência racial presentes no contexto escolar” (SANTOS, 2015, p. 29).

Na escola Municipal Manoel Joaquim de Sá, os discursos e os olhares que recaem sobre os alunos do Arrojado partem da ideia de que eles são diferentes. Diferentes na forma de aprender, de se comportar e de se relacionar com os demais colegas. Além disso, para alguns alunos essa diferença se dá em virtude da cor, dificultando a aceitação das características físicas e corporais, afastando-os de outros grupos e sujeitos. Por conseguinte, acentua-se a não aceitação dos quilombolas no cotidiano escolar provocando distanciamento e rejeição. No tocante à rejeição sentida pelos alunos, duas considerações podem ser colocadas: primeira, ela é fruto de indicativos de que há um privilégio maior entre aqueles que são brancos e de outros setores do município de Portalegre; segunda, contribui para que os alunos quilombolas não queiram se agrupar com os demais colegas, ou ainda, alguns demonstram não gostarem da escola. O que pode ter como resultado o fracasso e a evasão escolar, devido o sistema formal de ensino não propiciar o combate à discriminação racial e seus desdobramentos. Em razão disso, é preciso que a instituição de ensino aprenda a lidar com situações de conflito étnico-raciais nos elementos cotidianos, os quais devem ser incorporados nas práticas e atividades pedagógicas, e nos conteúdos curriculares que também são intermediados pelos livros didáticos e literários (SANTOS, 2015, p. 155).

Segundo a professora P6, *“os alunos da Comunidade de Quilombola de Queimadas, na maioria, são tímidos e reservados, mas uma vez ou outra dá para perceber que um colega não quer fazer dupla com o outro, que sempre corrige o colega porque pronuncia diferente e ainda faz crítica de mau gosto”*. A professora P8 também afirma que *“não raro foram as vezes que ouvi de uma criança a reclamação: “professora, alguém está me chamando de negro ou negradas Queimadas”*. Santos (2015, p. 156) afirma que *“os alunos ao vivenciarem ações de exclusão, discriminação e racismo, sentem-se estigmatizados, colocados como sujeitos menores”*, e isso parece ocorrer com os estudantes da Comunidade de Queimadas. Se tem havido um silenciamento e não reconhecimento, por parte de algumas professoras, dessas situações no ambiente escolar, é preciso reconhecer a ação de algumas professoras no enfrentamento das violências que recaem sobre esses estudantes, por mais que as formas de interferência, em muitos casos, sejam limitadas.

Não temos por intenção, nesta pesquisa, culpabilizar as professoras da Escola Municipal sobre os limites no enfrentamento das situações de preconceito e discriminação racial no ambiente escolar, nem culpá-los sobre os limites que tem sido impostos para a construção de uma educação antirracista em diálogo com as DCNEEQ, posto que como temos afirmado, no decorrer deste trabalho, a matriz de poder colonial e as colonialidades nos atravessam. Trata-

se, como bem afirmou Maldonado-Torres (2007, p. 131), de um padrão de poder, surgido com/no colonialismo moderno, mas que sobrevive até hoje, “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos”, de forma que todos nós, inclusive os professores e professoras, fomos capturados por essa lógica, por essa matriz epistêmica.

No sentido de superar essa matriz de poder, a geopolítica do conhecimento, o racismo epistêmico, é que nos filiamos às epistemologias decoloniais, às Pedagogias decoloniais, das ausências e emergências, e a uma perspectiva de educação intercultural crítica como potência descolonizadora. Nesse sentido, descolonizar, como bem afirma Oliveira (2018, p. 101), significa, no campo da educação:

Uma práxis com base na insurgência educativa propositiva – portanto não somente denunciativa – [...] em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outras palavras, a construção de uma noção e visão pedagógicas que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações e movimentos sociais.

Gomes (2019) destaca que a perspectiva decolonial que abarca a educação brasileira precisa estar pautada na perspectiva negra, produzida a partir das reivindicações do movimento negro, sobretudo nas agendas políticas contra o racismo, pela justiça social, cognitiva e pela democracia. Essas bandeiras de luta têm conduzido a novas esferas do conhecimento, indagando a diversidade epistêmica e constituído narrativas plurais para o campo do conhecimento, a partir das experiências culturais, políticas e sociais do povo negro no Brasil. “A perspectiva negra decolonial brasileira é a que busca e coloca outras narrativas no campo do conhecimento e do currículo, que dá legitimidade aos saberes acadêmicos, políticos, identitários, e estético-corpóreo negros” (GOMES, 2019, p. 245). A partir dessa perspectiva, segundo Oliveira (2021, p. 30), “há que se ter uma postura militante, no sentido de projetar uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada sempre em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade-colonialidade”.

Por mais que o foco de nossa pesquisa não tenha sido o desempenho escolar dos estudantes da Comunidade de Queimadas, perguntamos às professoras como elas classificavam o desempenho escolar dos estudantes oriundos desta comunidade em relação aos demais estudantes da escola. Esta pergunta, por mais que pareça deslocada, nos “revela” não só as representações acerca dos estudantes quilombolas, como também o projeto de educação escolar

direcionados a este público que, como temos discutido neste trabalho, tem sido produtor de ausências.

P1-O que se percebe é que os alunos que têm acompanhamento dos pais tem um melhor desempenho, independente de ser da Comunidade das Queimadas ou não (Entrevista concedida em 08/06/2020).

P2- Olha, o desempenho dos alunos oriundos da Comunidade de Queimadas em relação aos demais alunos da escola em sua maioria é um pouco inferior, mas existem lá alunos que tem ótimo desenvolvimento, excelente até, mas é minoria. Na sua maioria apresenta dificuldades de aprendizagem e outros falta de interesse e outros até não consideram a escola importante, então vem apenas pra cumprir horário e passar o tempo, mas são poucos dessa forma (Entrevista concedida em 19/05/2020).

P3- Alguns apresentam, sim, certa dificuldade, ou um atraso da aprendizagem, outros têm desempenho regular (Entrevista concedida em 29/05/2020).

P4- Com relação as crianças da Comunidade de Queimadas com os demais alunos da escola não existe diferença. Antes eles se separavam em grupos, atualmente eles se interagem com todos, não vejo separação entre eles (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P5- São alunos que têm baixo rendimento escolar em relação aos demais alunos, dificilmente eles conseguem ser aprovado, mesmo com os estudos de recuperação, o percentual de reprovação desses alunos ainda é preocupante (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P6- Os alunos da Comunidade Quilombola de Queimadas tem demonstrado pouco desempenho na aprendizagem, mesmo trabalhando de forma diferenciada dos demais colegas eles não conseguem avançar na leitura e escrita, pois ainda não desenvolveram o gosto pela leitura, ficam sempre reservados, não tiram dúvidas (Entrevista concedida em 06/09/2020).

P7- Algumas apresentam dificuldades na aprendizagem, já outros apresentam desempenho regular (Entrevista concedida em 05/06/2020).

P8- Embora já tenha escutado que muitos alunos das Queimadas apresentam muita dificuldade no domínio das habilidades cognitivas trabalhadas na escola, eu particularmente ainda não constatei, na prática, essa realidade. Entretanto, lembrando a turma que antes mencionei, mais de 90% dos alunos tinha pelo menos um ano de repetência, entre estes, quase todos, os que moravam nas Queimadas. Evidenciando assim déficit no desempenho escolar. Porém, os cinco alunos desta turma que demonstravam maior dificuldade no domínio das habilidades cognitivas apenas um menino era das Queimadas (Entrevista concedida em 15/10/2020).

Para fins de compreensão das respostas apresentadas, nas quais a maioria afirma que os alunos a Comunidade de Queimadas apresentam atrasos no desempenho escolar, baixo

rendimento, *déficit* de aprendizagem e acumulam índices de reprovações, Santos (2009) nos afirma:

todo conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância para um ponto ou estado B, designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos, e a trajetória que conduz de um ao outro. Não há pois, nem ignorância em geral e nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que se contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual por sua vez é reconhecida como tal no confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber de uma certa ignorância e, vice e versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber (SANTOS, 2009, p. 78).

Para o autor citado, o paradigma de modernidade destina-se a duas principais formas de conhecimento: conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação. No caso do conhecimento-emancipação, trata-se basicamente de uma passagem “entre um estado de ignorância que designo *colonialismo* e um estado de saber que designo *solidariedade*” (SANTOS, 2009, p. 78, grifo do autor). E no caso do conhecimento-regulação, “é a trajetória de um estado de ignorância que designo por *caos* e um estado de saber que designo por *ordem*” (SANTOS, 2009, p. 78, grifo do autor). Em ambos os casos descritos pelo autor, identificamos que nos paradigmas da modernidade reside a vinculação recíproca entre regulação e emancipação, implicando diretamente que esses dois conhecimentos, em processo de articulação, promovam um certo equilíbrio no qual o poder cognitivo da ordem intensifique o poder cognitivo da solidariedade, e vice e versa.

A realização deste equilíbrio dinâmico foi confiada a três lógicas de racionalidade [...]: a racionalidade-moral prática, a racionalidade estético expressiva e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia se foi impondo às demais. Com isto, o conhecimento-regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento-emancipação: a ordem transformou-se na forma hegemônica da ignorância. Este desequilíbrio a favor do conhecimento-regulação permitiu a este último recodificar nos seus próprios termos o conhecimento emancipação. Assim, o estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado a ordem) (SANTOS, 2009, p. 79).

Para o autor, no conhecimento-regulação as formas de conhecer perpassam pela aprovação do rigor científico, através da investigação e sistematização das informações adquiridas de um determinado contexto e não permite outras formas de conhecer que estão fora desse processo. Já o conhecimento-emancipação designa o conhecer a partir das experiências

do indivíduo, no movimento de interação com o meio, onde os saberes se constituem conhecimentos e práticas, “a teoria e a experiência prática são vistas como formas diferentes de viver e de sistematizar o conhecimento mundo, pois é no mundo que a vida social se realiza” (GOMES, 2017, p. 59).

De acordo com Freire (1996), ensinar exige a compreensão de que a educação é uma maneira do sujeito intervir no mundo, educar os sujeitos das classes subordinadas nesse contexto é um convite para a escola atual, ao que Santos (2009) caracteriza como o conflito da ordem epistemológica dominante, ao questionar o pensamento hegemônico que assume como conhecimento válido apenas a aplicação técnica da ciência. Para ele, a experiência humana e a compreensão desse sujeito histórico como a base do processo educativo tendem a desestabilizar o pensamento unilateral e a racionalidade que sustentam o imperialismo, diante do desejo que recuperar a “nossa capacidade de espanto e de indignação” e impulsionar os processos educativos emancipatórios.

A sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis (SANTOS, 2009, p. 19).

Para Gomes (2017), é no conhecimento emancipatório que se torna sensível uma proposta de diálogo entre saberes e os sujeitos que os produzem, ou seja, de acordo com a interpretação da autora, o conhecimento-emancipação está totalmente vinculado às práticas sociais, culturais e políticas. Ao pensar uma proposta educativa emancipatória,

neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, como erro é torná-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História da consciência (FREIRE, 1996, p. 99).

Na concepção de Santos (2009), o conhecimento emancipatório enfrenta inimigos como: os monopólios de interpretação e a renúncia de interpretação. Assim, o combate a ambos deve concentrar-se basicamente na mesma estratégia: a proliferação das comunidades interpretativas.

Esta estratégia, embora guiada pelo conhecimento teórico local, não é um artefato cognitivo: as comunidades interpretativas são comunidades políticas. São aquilo que chamei de neo-comunidades, territorialidades, locais e globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, intersubjetividade e a dominação, e cujo o desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajetória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2009, p. 95).

Segundo o autor, o conhecimento emancipatório é fruto de comunidades interpretativas. Nessa perspectiva, elege a ecologia dos saberes como a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva. Na ecologia dos saberes, o reconhecimento da pluralidade e dos saberes heterogêneos se cruzam, construindo uma articulação dinâmica entre eles, uma interdependência nas relações de diferentes saberes que constituem um sistema aberto ao conhecimento inacabado em constante processo renovação. O conhecimento, nessa visão, passa a ser interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento. “A credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede. Como avaliação dessa intervenção combina sempre cognitivo com ético-político, a ecologia dos saberes parte da compatibilidade entre valores cognitivos e valores ético-políticos” (SANTOS, 2006, p. 159).

Embora a maioria das professoras relatem problemas com o desempenho escolar dos alunos oriundos da Comunidade de Queimadas, percebemos nas falas que isso se trata de um fator comum também nos discursos com relação aos alunos das outras comunidades rurais que frequentam a escola, contudo, torna-se importante destacarmos:

[...] na maioria das vezes o professor quer ensinar e o aluno quer aprender. O aluno muitas vezes não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. O professor quer ter certeza que o aluno aprendeu o saber ensinado; mas muitas vezes, o aluno aprendeu outras coisas do saber ensinado. Como disse, não há uma correlação imediata entre ensinar e aprender. Sabe-se e muito enfatiza Charlot (2005) que, para aprender o aluno precisa envolver-se intelectual e emocionalmente, além de mobilizar sua atividade intelectual. Essa mobilização só ocorre quando o aluno dá sentido àquilo que querem ensinar-lhe (FRANCO, 2015, p. 612).

Em se tratando dos estudantes de Queimadas, o acesso à educação têm sido um desafio que se acentua ao longo do tempo para os integrantes da comunidade; a igualdade de acesso e permanência, assegurados por lei, se esbarram nos obstáculos históricos da marginalidade quilombola, que os designaram a zonas do não-ser e justificam que, a “injustiça social assenta na injustiça cognitiva” (SANTOS, 2006, p.156).

Mas a escola legitimista comete, por sua parte, um erro simétrico de

deciframento, já que ignora os códigos em função dos quais essas crianças agem e se expressam e interpretam suas realizações em função exclusivamente de seus próprios códigos. Esta escola não conhece livros de outras regras culturais, não sabe lê-lo, na realidade ignora até sua própria existência. E assim como os alunos procedentes das classes populares não compreendem as questões que lhes são colocadas, o professor, instruído na pedagogia e na perspectiva legitimista, não compreende tampouco suas respostas. Este desconhecimento se soma ao preconceito desfavorável de que são vítimas as crianças originárias das classes e dos grupos dominados. Em tais condições não é surpreendente que o fracasso constitua para elas a regra. Como é bem sabido, a escola meritocrático-legitimista é legitimista na prática e meritocrática no ideal: não consegue salvar mais que a uma elite muito restrita de “alunos-milagre”, cujo o êxito justifica, ao final das contas, a rejeição e a eliminação da maioria (GRIGNON, 2011, p.181).

Sabemos que o conhecimento científico e suas monoculturas hierarquiza saberes e desqualifica saberes, através de práticas hegemônicas; os conhecimentos considerados não científicos produzidos no contexto da diferença colonial, onde emerge o “pensamento de fronteira” (MIGNOLO, 2003), resultado “[...] do confronto entre o conhecimento moderno/Europeu e os conhecimentos produzidos das perspectivas das modernidades coloniais (África, Ásia, Américas e Caribe)” (BERNARDINO-COSTA, 2015, p. 47).

O exercício das epistemologias do sul, proposto por Boaventura de Sousa Santos, visa potencializar a construção de uma ecologia dos saberes, posto que “as ecologias são processos que visam pôr em diálogo diferentes modos de nomear e valorizar a realidade e procurar articulações entre eles de modo a construir novos modos de saber, de ser e conviver” (SANTOS, 2021, p. 287).

Gomes (2017) destaca, ainda, que faz-se indispensável o exercício epistemológico de construir uma pedagogia das ausências e das emergências como forma de assumir espaços propícios ao diálogo de novas racionalidades, reflexões, inquietações educacionais, principalmente na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou analisar de que maneira as práticas dos professores de uma Escola Municipal da cidade de Guanambi-BA, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas. Nesse sentido, a nossa pesquisa trouxe para o centro da discussão como as práticas pedagógicas dos professores da Escola Municipal dialogam com o que determina a Lei nº 10.639/2003 e de que maneira o Plano Municipal de Educação da cidade de Guanambi e o Projeto Político Pedagógico da referida escola esboçam uma perspectiva de educação para as relações étnico-raciais, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, de forma a viabilizar a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

O contato com a Comunidade Quilombola de Queimadas reafirma aos nossos estudos o grande enfrentamento dos povos afro-brasileiros, remanescentes dos quilombos e descendentes dos povos marginalizados pelas estruturas coloniais de poder, que governaram e ainda governam o imaginário social do país. A busca pela reparação do seus direitos traz ao cerne das discussões a luta pelo acesso à educação formal e, a partir daí, demonstra o quanto a conquista do território e as políticas de ações afirmativas têm sido determinantes para se estabelecerem enquanto sujeitos políticos e sociais nesses espaços que os foram negados.

No decorrer das seções aqui elencadas, nos deparamos com o caminho percorrido em direção da escola, pelos estudantes da Comunidade de Remanescentes de Quilomboas Queimadas. Percebemos que as dificuldades enfrentadas no passado, como a seca, a fome, a falta de trabalho na região e demais questões postas ao cotidiano dos moradores da Comunidade Queimadas, incidem diretamente na atual conjuntura educacional dos seus estudantes, devido ao fato do acesso à educação ter se tornado um privilégio que poucos conseguiriam alcançar. Esse é um dilema intrínseco à realidade na qual se inserem várias gerações de Queimadas, onde tais pressupostos demarcam o contexto social dos moradores, que, desde os primórdios de sua história, tiveram que se deslocar da comunidade ao encontro de uma escola afastada do seu território, de suas origens e da realidade que os cercam. Desse modo, uma educação que traga ao centro de suas ações as demandas vividas por esses sujeitos, exige um modo de “ser e pensar quilombola” que, de certa forma, deve intervir para diminuir essa distância, colocando comunidade e escola em um mesmo horizonte.

A nossa pesquisa gira em torno da dinâmica do compromisso social que a escola deve assumir no sentido de emancipar os sujeitos, romper com o paradigma da exclusão e inseri-los no campo das discussões críticas pela reparação dos seus direitos. Talvez seja este o maior

desafio da escola que recebe esses estudantes provenientes de uma realidade tão desafiadora, promover práticas que reconheçam o que os coletivos sociais têm reivindicado e almejado para que de fato a educação alcance a todos, em termos de equidade no campo das relações étnico-raciais, em tempos nos quais “a epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido traduziu-se num grande aparato institucional e foi ele que tornou mais difícil ou mesmo impossível o diálogo entre ciência e os outros saberes” (ARROYO, 2012, p.33).

Ao analisarmos o PME de Guanambi (2015-2025), percebemos a ausência de referências à modalidade de Educação Escolar Quilombola, uma vez que o município atualmente já possui duas comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares. Porém, é importante destacar que o documento referido encontra-se em fase de discussão para acompanhamento e reformulação de suas metas, momento importante no sentido de repensar a postura da educação municipal frente a Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares. Além do mais, a observação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola tende direcionar as discussões sobre as relações existentes nas comunidades quilombolas, tão importante na construção do processo de humanização/emancipação dos grupos pertencentes a esses territórios e, assim, direcionar as discussões sobre as relações raciais na educação do município, propondo ações que assegurem aos estudantes das comunidades quilombolas um espaço concreto nos currículos escolares.

Nesse viés, ao analisarmos o PPP da Escola Municipal que recebe os alunos da Comunidade Queimadas, percebemos que ele não contempla a diversidade cultural na qual a escola está inserida, além de o documento ter sido posto como um instrumento burocrático, que tende a cumprir meras exigências do Sistema Educacional, por não apresentar elementos que evidenciam a participação da Comunidade Quilombola em sua construção. E se tratando de um documento político, a escola acaba negando sua própria identidade e reproduzindo um modelo de educação monocultural, pois ainda que esta não esteja localizada no território quilombola, mas recebe alunos oriundos de uma comunidade quilombola, é necessário que suas práticas curriculares e sua proposta educativa estejam pautadas nas especificidades étnico-culturais desses estudantes.

Diante da perspectiva das DNCEEQ, elencamos algumas narrativas das professoras, com o propósito de compreender como as práticas desenvolvidas em suas aulas valorizam as especificidades da comunidade, no sentido de reaver suas memórias, práticas culturais, territorialidade e protagonismo na construção de um projeto de educação antirracista. Assim, nos deparamos com a falta de compreensão por parte das professoras, em relação ao que

demanda essas diretrizes para a educação das relações étnico-raciais na escola, e com uma concepção imbricada no multiculturalismo de caráter celebratório em torno das diferenças, em conformidade com a concepção presente nos PCN, devido a muitas das práticas narradas por essas professoras não conduzirem a reflexão sobre a diversidade cultural existente no contexto da escola, mas tratá-la de forma superficial. Isso se deve ao fato que a maioria das docentes acreditam que as celebrações festivas, uso das datas comemorativas e, muitas vezes, a folclorização cultural são maneiras de valorizar a presença do sujeito quilombola no espaço escolar, revelando, ainda, que a incompreensão da Modalidade de Educação Escolar Quilombola é um fator marcante para a manutenção de tais práticas e discursos no desenrolar de suas atividades no cotidiano da escola.

Essas abordagens tendem a trazer reflexões equivocadas sobre o trato das diversidades na escolas e sob o viés do multiculturalismo liberal; a questão da diferença é uniformizada de modo a reproduzir a crença de que todos são iguais, determinando a invisibilidade das diferenças culturais. Percebemos que as professoras limitam suas práticas a concepção integracionista, na qual as minorias, como os estudantes quilombolas, podem apresentar suas diversidades culturais desde que não promovam relações conflituosas, que possam interferir sobre a estrutura da cultura dominante.

Ou seja, a exemplo da fala a seguir, *“a escola sempre procura fazer um trabalho de integração de conteúdos para a realidade do aluno. Procurando sempre uma maneira de envolvê-los através do trabalho em grupos, apresentações, músicas, danças, brincadeiras entre outros”* (P7, entrevista concedida em 05/06/2020), a integração da cultura desses estudantes perpassa pela aceitação dos aspectos que sejam ajustáveis à cultura dominante, mas com a rejeição do que não seja ajustável ou que, de alguma forma, possa ameaçá-la (PEREIRA, 2004), *“quando se trata da cultura afro-brasileira, exige de nós professores uma linguagem simples e coerente para evitar os transtornos causados pelo mal entendimento”* (P6, entrevista concedida em 06/09/2020).

Diante dessas considerações, conseguimos compreender fatores como: o estigma que os alunos da Comunidade de Queimadas apresentam atrasos no desempenho escolar, baixo rendimento, *déficit* de aprendizagem e acumulam índices de reprovações; o impacto da nucleação das escolas do campo tem efeito ainda mais negativo, em se tratando das comunidades quilombolas; a invisibilidade e negação de povos e da cultura afrobrasileira tem um saldo negativo que não foi reparado; a existência do preconceito e da discriminação racial na escola são elucidativas do quanto as tensões raciais dividem, excluem e segregam; a questão das diferenças étnicas, raciais, sociais e culturais têm apontado uma realidade que ecoa, cada vez

mais forte, na necessidade de formação intercultural crítica dos sujeitos que possam suscitar práticas pedagógicas antirracistas.

Sendo assim, “o desafio que permanece é, então, compreender a educação enquanto processo de aprendizagem, baseado na comunicação e na troca permanente entre diferentes” (GUSMÃO, 2001, p. 21). Em se tratando da Lei nº 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares, além das DCNEEQ, no intuito de direcionar as discussões sobre as relações raciais na educação, as diferenças não podem ser vistas como desigualdades, mas como oportunidade de ressignificação da prática pedagógica, ou seja, a construção de espaços para debater, construir conhecimentos e viabilizar aos sujeitos das comunidades quilombolas um modelo educacional transgressor, nas escolas e no modo de pensar a educação para as relações étnico-raciais.

Refletir sobre as práticas pedagógicas ligadas à Educação Escolar Quilombola, frente proposições das participantes de nossa pesquisa, revela que a escola é “um espaço sociocultural”; sendo assim, “a escola, mais que um processo de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de busca e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida” (GUSMÃO, 2000, p. 20) e exige um repensar que suscite intervenções de uma educação intercultural crítica, como tem proposto Walsh (2009), Oliveira (2018) e Oliveira e Candau (2010), que possa valorizar e reconhecer a diferença cultural a partir dos anseios das comunidades quilombolas e, sobretudo, que a educação pensada nesse contexto possa dialogar com os saberes e vivências que esses sujeitos têm trazido para o fazer pedagógico dos professores.

A construção de um projeto educativo em função da experiência dos alunos visa a promoção dos seus conhecimentos sobre as forças sociais, econômicas e culturais que estruturam suas vidas e deve definir o papel da escola frente a comunidade, principais requisitos para uma experiência pedagógica intercultural crítica, que possa resgatar os conhecimentos marginalizados pela matriz colonial de poder e criar espaços reais de participação e inferência das comunidade na elaboração e implementação da proposta pedagógica ofertada pela escola.

O desafio de pôr em prática a Educação Escolar Quilombola requer a tomada de consciência por parte de todos os envolvidos, no intuito de compreender que esse é um passo importante no rompimento dos processos que produzem e reproduzem as desigualdades em nosso cotidiano. Não podemos aqui eleger os professores como culpados, pois, na verdade, sabemos que somos fruto de uma modelo patriarcal eurocêntrico capitalista, estruturante de todas as relações que se constituem no âmbito da sociedade, e os modelos que pautam o projeto político social a nós destinado também estão atravessados pela colonialidade do poder, do saber e do ser, atuando fortemente no propósito de invisibilizar povos e culturas.

O trabalho docente, diante das matrizes culturais de tradição africana e afro-brasileira, por estar alicerçado na monocultura da ciência moderna, implica uma observação reflexiva das proposições da Lei nº 10.639/03 e das DNCEEQ, pois são documentos importantes no sentido afirmar a necessidade de reconhecer a identidade social desse sujeito político, que emerge das brechas coloniais e caminha pelo espaço de tradução dos saberes, reivindicando um projeto “outro” de educação, podendo contribuir com ações pedagógicas ao proporcionar uma prática interligada as suas raízes histórias e culturais. A eficiência de um projeto educativo que revele o protagonismo desses coletivos é o principal meio de desencadear o empoderamento dos estudantes quilombolas e, mais ainda, uma condição indispensável para a continuidade da luta pela garantia de seus direitos e conquistas de seus territórios. Em contrapartida, tende a proporcionar melhoria em suas vidas ao viabilizar o acesso irrestrito à educação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Adrianny de Arruda. **Uma escola no Quilombo**: a história da educação, lutas e resistências na Comunidade Quilombola de Mata Cavalu. 2019. 84 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra,: Universidade de Coimbra, 2017.
- ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Conhecimento escolar e interculturalidade: por outras histórias possíveis. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p.126-143.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2014.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006. 370 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA – ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais (Rio de Janeiro, 17-18 de outubro de 1994)**. Boletim Informativo NUER – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas / Fundação Cultural Palmares – v. 1, Florianópolis: UFSC, 1997, pp. 81-82.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, maio/agosto, p. 89-117, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Saberes subalternos e decolonialidade**: os sindicatos das trabalhadoras domésticas no Brasil. Brasília: EdUnB, 2015.
- BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira; FIGUEIREDO, Janaína de. **Racismo e educação**: (des)caminhos da lei nº 10.639/2003. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2017.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora. 1982.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Ato das disposições constitucionais e transitórias**. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília:

Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia par assuntos jurídicos. **Lei 10.639 de 09 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. CNE/CP 003/2004, aprovado em 10/03/2004. **Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Mec/SECAD. **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**. (2009). Disponível em: http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.639.pdf. Acesso em: 20 out 2020.

BRASIL. Senado Federal Secretaria de informática. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf . Acesso em: 09 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP- Censo Educacional de 2019**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 424-495.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer homologado CNE/CEB, 16/12 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**, publicado no D.O.U. de 20/11/2012, Seção 1, Pág. 8, **que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2012.

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

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Ministério da Cultura. **Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos**. Disponível em: http://www.http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/COMUNIDADES_CERTIFICADAS.Pdf . Acesso em: 10 de nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em 28 Mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, v.33, n.118, p.235-250, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 28 Mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação“outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p.342-357.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade crítica: desafios atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. O/A educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria(Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In:

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: CosacNaify, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001

CAVALLEIRO, Eliane dos S.. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 1998 – 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliana dos S. Introdução. In: SECAD (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**, Ano 20, n. 35, pp. 199-217, janeiro/abril de 2017 – ISSN: 1806-6755.

CÉSAIRE, Aimé. **Um discurso sobre colonialismo**; Tradução de Claudio Willer: São Paulo: Veneta, 2020.

CORDEIRO, Mauro Soares. Política **Educacional e conquista de direitos: escolas públicas em comunidades quilombolas**. 2017. 226 p. Tese (Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação e Ciências Sociais). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DIALLO, Cíntia Santos; RIZZO, Jakellinny Gonçalves de S.; ASSIS, Renat Rodrigues de. Projeto político pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade na escola. In: MARQUES, Eugenia Portela de S.; TROQUEZ, Marta Coelho C. (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859> acesso: 08 julh. 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In LANDER, Edgardo.(org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 25-34. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf. Acesso em 10 Mar.2020.

FANON, Frantz. **Peles negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. Salvador:

UDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. Racismo y cultura. En: **Por la revolución africana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1965, p.38-52.

FAZZI, Rita de Cássia **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006

FLEURI, Reinaldo Matias; SOUZA, Maria Izabel Porto de. Entre limites de culturas: educação perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p. 53-84.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**. v.15, n.1-2, p.7-22, 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3408>. Acesso em: 19 Mar. 2020.

FRANCO, Lara Luisa Silva Gomes, **Educação quilombola, resistência e empoderamento**: estudo na comunidade quilombola de são domingos em Paracatu-MG. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 03, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e Práticas Pedagógicas Interculturais. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 27, p. 367-379, maio-ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo:Paz e Terra, 1996.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 173-236.

GOMES, Fulvio de Moraes. As epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: Por um resgate do Sul Global. **Revista Páginas de Filosofia**, v.4, n. 2, p. 39 – 54, 2012. Disponível em: http://www.metodista.br/revista/revistas_ims/index.php/PF/article/view/3749. Acesso em: 19 Jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial. Por um projeto emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, v.2, n.2-3, p.95-38, 2008. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230>. Acesso em: 23 Jan. 2020

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação. In: **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.) - Brasília: MEC: Unesco, 2012b (p 7- 16).

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt> acesso: 05 de março 2021.

GROSGOUEL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v.31 n.1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso em 03 Abr. 2020.

GROSGOUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. v.1 n.80, p. 115-147, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271149916>. Acesso em: 25 Mar. 2020.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

GUSMÃO. Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação quilombola: etnicidade e mediação. **Entrerios**, Terezina, vol. 3, n. 1. 2020.

GUSMÃO. Neusa Maria Mendes de; SOUZA, Márcia Lúcia A. de. Educação quilombola: entre saberes e lutas. DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LEMOS, Marcelo Rodrigues. **Modernidade & colonialidade: uma crítica ao discurso científico hegemônico**. Curitiba: Appris, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em Comunidades Quilombolas do**

Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

MACEDO. Liliane de Fátima Dias. **A implementação das Diretrizes Durriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica em escolas da comunidade de Quartel do Indaiá/mg.** 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado)- Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Deral de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

MACEDO. Liliane de Fátima Dias. SANTOS. Erisvaldo Pereira dos. Estado da arte das pesquisas sobre Educação Escolar Quilombola nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **X COPENE.** Rio de janeiro 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2 ed. 1 reim. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 27-53.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollode un concepto”. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central-IESCO, Siglo delHombre Editores, 2007.

Marín, José. Educação Intercultural no contexto da globalização: perspectivas para o enfrentamento do etnocentrismo e da dominação cultural. In: CECCHETTI; Elcio, PIOVEZANA (Orgs.). **Interculturalidade e Educação:** saberes, práticas e desafios. Blumenal.Edifurb, 2015, p. 39-59.

MATOS, Wesley Santos de. **“Etnicidade, educação e reconhecimento de si entre as crianças quilombolas da comunidade nova esperança”.** 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas Raciais e Contemporaneidades) – Universidade do Estado da Bahia-UESB, Jequié, 2017.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos Quilombos:** territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

MÉNDEZ, José Maria Méndez. **Educação intercultural e justiça cultural.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais:** Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. São Paulo: Humanitas, 2001.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: Processos de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 20016. p. 232.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Processos identitários e a produção da etnicidade**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

OLIVEIRA, Andréa Santos. **As regras da prática pedagógica e o ensino de língua portuguesa no currículo de uma escola quilombola do Município de Vitória da Conquista**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural com referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma Educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 174-187.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial? LIMA, Adriane Raquel Santana de [et. al]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo: 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica. **Rememorar, desobedecer e lutar**: educação contra o racismo. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

PEREIRA, A. **Educação multicultural**: teorias e práticas. Porto: Asa, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In LANDER, Edgardo.(org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 117-142. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso

em 20 de Fev. 2020.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação Revista do Centro de Educação da UFSM**. Santa Maria v. 45 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em 15 de mai. 2021

SANTANA, José Valdir J; EUGÊNIO, Benedito G; OLIVEIRA, NAKSON W.S.; PEREIRA, Claudia de J. “A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT. 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais”. **ACENO**, 3(6), Ago - Dez 2016: 137-158.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Luane Bento dos; FRANCISCO, Mônica da Silva. A escola diante o desafio de educar para a diversidade étnico-racial. **V CEDUCE**, 2018. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2018/TRABALHO_EV111_MD1_SA8_ID278_05052018162559.pdf.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais e uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 480 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Jamile Pereira Pimentel dos. “**As etnicidades geracionais presentes na dinâmica do nascer, viver e morrer na comunidade quilombola queimadas, Guanambi/ba**”. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2017.

SANTOS, Maria do Socorro dos. **Cotidiano e aprendizagens de alunos quilombolas do Arrojado - Portalegre/RN**. 175f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais e Humanas), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2015.

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)**. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Claudilene M.; SANTIAGO, Eliete. História e cultura afro-brasileira na prática escolar: possibilidades de organização do tempo curricular. **Debates em Educação**, vol.11, n. 23, p. 489-523, 2019.

SILVA, Elenilson Evangelista da. **A recontextualização do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental: etnografia em uma escola quilombola de Vitória da Conquista - Ba.** 122 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p. 17-52.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto. Editora Porto, 2000.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio. Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola. In: BRASIL. **Educação antiracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, 2005.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2015.

SPIVAK, Gayatri **Pode o subalterno falar?**. Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Discurso oficial para o tratamento da diferença indígena na educação nacional: “valorizar a diversidade”! In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais: caminhos para a descolonização do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p.22-36.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre pluralidade cultural. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Educação e diversidade cultural: algumas reflexões sobre a LDB. In: V CONGRESSO AFRO-BRASILEIRO. **Anais do V Congresso Afro-Brasileiro**. Salvador: UFBA, ago. 1997.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. In: Memorias del Seminario Internacional **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural em laEducación**. Peru: Ministério de Educación. (documento de trabalho), 2001;

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Unpensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y desconocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, v.05, n.1, p. 06 -39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 10 Mar. 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Estudos (inter)culturais na chave decolonial. **Tabula Rasa**. 2010, n.12, pp.209-227.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

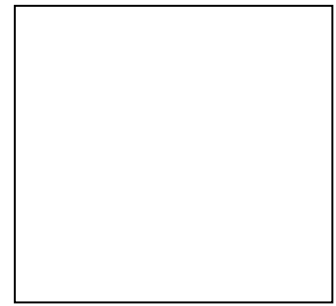
Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “, **Sentidos que estudantes da Comunidade Quilombola Queimadas, em Guanambi/Ba, elaboram sobre a escola e sobre suas identidades étnico-raciais,**’ . Neste estudo pretendemos compreender os sentidos que estudantes da Comunidade Quilombola Queimadas, Guanambi/BA, elaboram sobre a escola, sobre o que consideram importante aprender e sobre as relações que estabelecem com seus pares, ou seja, crianças de outros pertencimentos étnico-raciais e, do mesmo modo, analisar os discursos que professores elaboram sobre esses estudantes, no que diz respeito a seus processos de aprendizagem e ao fato de serem quilombolas. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade trazermos uma reflexão acerca dos sentidos que as crianças da Comunidade Queimadas elaboram sobre a escola, de como suas relações se constituem no espaço escolar e ainda de que forma os pertencimentos étnico-raciais influenciam nos seus processos de aprendizagem. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): realização de observações nos espaços da escola, registros das vivências diárias das crianças, entrevista com as crianças e professores. Não haverá nenhum custo para senhor(a) e também não receberá qualquer vantagem financeira. Será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sendo esta, voluntária. A recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade e do menor com padrões profissionais de sigilo. Este estudo apresenta risco mínimo por não envolver atividades que possam de alguma maneira ferir a sua integridade física. Diante do objetivo da pesquisa, durante o desenvolvimento das atividades no ambiente de sala de aula, a criança, de maneira natural, poderá expressar suas opiniões e vontades a respeito do tema que será abordado, salvo em caso da existência de alguma criança tímida se sentir desconfortável em participar ativamente do que for proposto devido a sua própria personalidade o que prontamente será respeitado por parte da pesquisadora. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios deste estudo são: compreender o sentido que as crianças da Comunidade Queimadas elaboram sobre a escola, trazer o ponto de vista das crianças sobre a importância do que aprendem na escola e das relações estabelecidas com seus pares para a formação do pertencimento étnico-racial e, assim, analisar em que medida uma escola não quilombola tem construído práticas pedagógicas voltadas à valorização das identidades étnico-raciais dessas crianças. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim eu desejar. Declaro que concordo participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Impressão digital



Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Viviane da Silva Araújo Vitor

Endereço: Rua Achimedes Alves Ribeiro, nº 50 Bairro, Barros & Reis

Fone: (77) 99119-6569 / E-mail: viviaraujo_gbi@hotmail.com

CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

ANEXO B – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos para responsáveis por menores e/ou legalmente incapazes

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS
PARA RESPONSÁVEIS POR MENORES E/OU LEGALMENTE INCAPAZES**

Eu, _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da "imagem/depoimento do menor pelo qual sou responsável" e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Viviane da Silva Araújo Vitor do projeto de pesquisa intitulado, **“Sentidos que estudantes da Comunidade Quilombola Queimadas, em Guanambi/Ba, elaboram sobre a escola e sobre suas identidades étnico-raciais,”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher depoimentos sem quaisquer ônus financeiros nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Jequié-BA, 04 de novembro de 2019.

responsável pelo menor(a) _____

Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXO C – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Viviane da Silva Araújo Vitor do projeto de pesquisa intitulado, **“Sentidos que estudantes da Comunidade Quilombola Queimadas, em Guanambi/Ba, elaboram sobre a escola e sobre suas identidades étnico-raciais,”** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Jequié-BA, 22 de janeiro de 2020.

Participante da pesquisa/responsável

Pesquisador(a) responsável pelo projeto

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista de professores

Roteiro de entrevista para professores

- 1-O que você sabe sobre a comunidade quilombola de Queimadas (Organização social e cultural)?
- 2-Qual a articulação do trabalho desenvolvido em sala com aquilo que é vivenciado pelas crianças no quilombo, tendo em vista o número de crianças da comunidade que a
- 3-Você acha que é importante as práticas docentes desenvolvidas na escola estabelecerem um diálogo com o contexto da comunidade?
- 4-Como você enxerga as crianças quilombolas da comunidade de Queimadas?
- 5-Qual trabalho vocês realizam para resgatar a ancestralidade, valorizar as representações culturais e contribuir para a afirmar a identidade da criança quilombola no espaço escolar?
- 6-Você já teve contato com o material específico para a Educação Quilombola?
- 7-Quais os impactos a presença das crianças quilombola causam nas aulas?
- 8-Você já teve contato com o texto das Diretrizes da Educação Quilombola?
- 9-Fale um pouco sobre a questão da religiosidade e estereótipos que tencionam as relações na comunidade e na escola.
- 10-Projeto Político Pedagógico da escola contempla a educação quilombola para esses alunos da comunidade de Queimadas? Qual é a missão da escola nesse sentido?
- 11-Como você trabalha o tema Racismo, discriminação e preconceito racial?
- 12-Em que condições você percebe que a escola se organiza e se mobiliza para cumprir a Lei 10.639/03?
- 13-Em que contexto você acha que a valorização da diversidade étnico-racial acaba por contribuir para o combate ao racismo dentro de uma escola?
- 14- Que práticas pedagógicas você identifica no cotidiano escolar que contemplam o que determina a Lei 10.639/03?
- 15-Quais os aspectos socioculturais e étnico-raciais da comunidade, na qual a escola está inserida, você percebe que interferem e/ou influenciam na rotina escolar?
- 16-Você busca planejar suas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais?
- 17- Como você atua junto aos seus (suas) alunos (as), de modo a favorecer uma educação antirracista?
- 18- Você já presenciou e/ou vivenciou algum tipo de discriminação na escola envolvendo os

alunos da comunidade das queimadas? Se sim, como conduziu a situação?

19-Em sua opinião, como se deve trabalhar e abordar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar?

20-Como você classifica o desempenho escolar dos alunos oriundos da comunidade de queimadas em relação aos demais alunos da escola? Existe diferença?