

VI

DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA AOS MODOS QUILOMBOLAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCOLA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Vangéria Teixeira Kunhavalik
José Valdir Jesus de Santana
Romário Pereira Carvalho
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Introdução

As populações negras rurais, sobretudo a partir da década de 1980, em articulação com o Movimento Negro Unificado, começaram a demandar do estado brasileiro o direito ao reconhecimento, ao acesso à terra, à saúde e à educação. Nessa perspectiva, segundo Gomes (2022), no Brasil, o Movimento Negro pode ser compreendido como uma macro categoria que reúne várias organizações autônomas que têm como ação política central o combate ao racismo. Nesse movimento, a busca incessante pela construção da igualdade racial tem construído uma história de luta e resistência coletiva, de conquistas e de propostas para aprimoramento da democracia.

O reconhecimento das “comunidades remanescentes de quilombo” pela Constituição Federal – CF de 1988, em seu Artigo nº 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, é um marco importante dessa luta (Brasil, 1988).

A partir da conquista pela terra, garantida pela Constituição Federal de 1988, deu-se início às lutas e reivindicações por políticas públicas, entre essas, reivindicou-se políticas educacionais específicas, como a educação escolar quilombola. A produção de novos sujeitos políticos etnicamente diferenciados pelo termo “quilombola” tem início depois da ampla tomada de conhecimento dos novos direitos instituídos pelo “Artigo nº 68” (Arruti, 2005).

A reforma educacional iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) ampliou o debate sobre a história dos africanos, da cultura na escola e da escola, mas de forma fragilizada. A partir de 2003, na gestão do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu um novo impulso rumo à política da diversidade. Assim, em janeiro de 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003 que incluiu no currículo oficial da educação básica, pública e privada, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

No que diz respeito à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, especificamente, Gomes (2011) lembra que é importante destacar que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais vêm se somar às demandas do Movimento Negro e outros movimentos sociais. Para a autora, esses grupos/movimentos compreendem que a escola, especialmente a pública, é um dos instrumentos responsáveis por construir representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que respeita a diversidade como parte de uma formação cidadã.

Foi nesse contexto institucional que se começou a discutir de forma mais ampla a pauta relativa às populações negras na sociedade brasileira, tornando possível sobrepor as questões educacionais às ações previstas para um recorte populacional negro cuja principal demanda, até então, era o acesso à terra (Arruti, 2017).

A discussão sobre a educação escolar quilombola, para além da luta do movimento quilombola, tem hoje uma ancoragem legal. E essa ancoragem legal traduz-se na Lei nº 10.639/03, que foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 e depois pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas em 2012 (Gomes, 2017; Alves; Leite, 2020).

A Educação Escolar Quilombola fica assim constituída como uma modalidade de educação no âmbito da Educação Básica, por meio da Resolução nº 8 de 2012. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) devem orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas.

Disso decorre que a educação escolar quilombola, do ponto de vista curricular e pedagógico, deverá se constituir na perspectiva da especificidade e da diferença e, portanto, de práticas pedagógicas (Verdum, 2013; Azevedo; Campos; Souza, 2021) que tenham como referência as práticas culturais e os saberes da comunidade.

Este artigo é um recorte de um dos capítulos da dissertação “Práticas pedagógicas e educação antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique – Bahia” (Kunhavalik, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, que teve como objetivo analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Municipal do Tinga, localizada em Maiquinique-BA, têm dialogado (ou não) com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Tratou-se de uma pesquisa do tipo descritiva (Gil, 2002), cuja abordagem foi de natureza qualitativa (Lüdke; André, 2013). Para a organização e tratamento dos dados, utilizou-se da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Quanto à técnica de pesquisa envolvida no processo de “produção de dados”, fez-se uso das entrevistas semi-estruturadas (Minayo, 2009) e da análise documental (Projeto Político Pedagógico-PPP). Constituíram sujeitos/colaboradores da pesquisa lideranças da comunidade Tinga, diretor, coordenadora pedagógica e docentes que atuam na escola que atende a essa comunidade.

No presente artigo, diante do recorte realizado, recupera-se a construção das políticas de educação escolar voltadas para as comunidades remanescentes de quilombos em nosso país, além de situar pesquisas que têm como objeto de estudo o campo da educação escolar quilombola

Dos quilombos às comunidades remanescentes de quilombo

As comunidades remanescentes de quilombo, disseminadas por todo território brasileiro são, segundo Gomes (2015), a continuidade de um processo mais longo da história da escravidão e das primeiras décadas da pós-emancipação. Os Quilombos fazem parte da história do Brasil e sua conceituação foi ganhando novos significados no decorrer da nossa história.

Para Munanga (1996), o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (*kilombo*, aportuguesado: quilombo). Enquanto instituição sociopolítica e militar, é resultado de uma longa história envolvendo povos de regiões diferentes entre Zaire e Angola nos séculos XVI e XVII (Munanga, 1996). Ademais, segundo Munanga (1996),

O quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos (Munanga, 1996, p. 63).

Na atualidade, as comunidades remanescentes de quilombo são grupos organizados politicamente em defesa de suas terras, que estão situadas em meio rural e urbano. Não obstante, a denominação “Remanescentes de quilombo” sobrevém do direito reconhecido no Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, que estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (Brasil, 1988).

Arruti (2005), em seu livro intitulado “Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola”, afirma que,

A produção de novos sujeitos políticos etnicamente diferenciados pelo termo “quilombola” tem início depois da ampla tomada de conhecimento dos novos direitos instituídos pelo “artigo 68” (ato dos dispositivos Constitucionais Transitórios/Constituição de 1988), que reconhece, aos remanescentes das comunidades de quilombo”, a “propriedade definitiva” das terras “que estejam ocupando”, assim como obrigação do Estado em “emitir-lhes os títulos respectivos” (Arruti, 2005, p. 66).

Ademais, Arruti (2005, p. 67) argumenta que o “Artigo 68” não apenas reconheceu o direito que as “comunidades remanescentes de quilombo” tem às terras que ocupam, como criou tal categoria política e sociológica por meio da reunião de dois termos aparentemente evidentes. Arruti (2005, p. 79) observa que é significativo que o termo escolhido pelos legisladores da formulação do “Artigo 68” tenha sido o mesmo utilizado “para descrever a situação das comunidades indígenas do Nordeste, principalmente pelos agentes que estavam em ação no momento das primeiras emergências ao longo das décadas de 1930 e 1940”. Para o autor, o uso do qualitativo remanescentes está menos relacionado a uma estratégia argumentativa do que a um *habitus* semântico que emerge dá própria linguagem e prática dos aparelhos de Estado e que introduz o tema dos “quilombos contemporâneos” em um certo “senso prático” (Arruti, 2005).

Mitidieri (2016) assinala que o reconhecimento da propriedade das comunidades remanescentes de quilombos sobre suas terras, promovido pela Constituição de 1988, aponta

como sujeitos de direito uma coletividade que sofreu e continua suportando as consequências da opressão histórica relacionada à escravidão. Trata-se, portanto, de direito constitucional fundamental, necessário para assegurar os modos de criar, fazer e viver dessas comunidades, conferir-lhes existência digna e efetivar um ideal de justiça, essencialmente ligado à igualdade (Mitidieri, 2016).

O'Dwyer (2007), no estudo sobre “Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento”, assinala que, no Brasil, a auto-atribuição de identidades étnicas tem se tornado uma questão importante nos últimos anos, por meio da organização política de grupos que reivindicam o reconhecimento dos territórios que ocupam, como no caso dos povos indígenas e das chamadas comunidades remanescentes de quilombos.

O texto constitucional, conforme O'Dwyer (2007), não evoca apenas uma “identidade histórica” que pode ser assumida e acionada na forma da lei. Para ela, é preciso, sobretudo, que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como condição básica o fato de ocupar uma terra que, por direito, deverá ser em seu nome titulada (como reza o Artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). Assim, qualquer invocação ao passado deve corresponder a uma forma atual de existência, que pode realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado (O'Dwyer, 2007).

Almeida (2011) argumenta que para além de um tema histórico, quilombo consiste num instrumento através do qual se organiza a expressão político-representativa necessária à constituição, ao reconhecimento e à fixação de diferenças intrínsecas a uma etnia e coextensivas ao reconhecimento de direitos territoriais.

A observação das transformações no espaço público brasileiro nas últimas três décadas, segundo Costa (2001, p. 7), evidencia um processo de pluralização cultural e política expresso em desenvolvimentos muito variados, destacando-se entre esses: etnicização de muitas identidades políticas e vertiginoso crescimento do associativismo étnico. No que tange a construção de uma etnia quilombola, o autor faz a seguinte observação: “o que chama atenção nas disputas políticas em torno da legalização das terras remanescentes de quilombos é a transformação dos quilombolas em etnia” (Costa, 2001, p. 8).

De acordo com o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, os quilombos são compreendidos como: “grupos étnico raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003, p. 1).

Nesse sentido, a emergência das comunidades remanescentes de quilombo, na contemporaneidade, e sua compreensão como grupo étnico diferenciado, implicará na formulação de uma política de educação diferenciada para essas comunidades, como estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012, resultado de um acúmulo de debates acerca da educação antirracista, em especial a partir da década de 1980, proposto pelo Movimento Negro Unificado e pelas comunidades negras rurais.

Educação escolar quilombola: breves considerações

Vários são os episódios que marcaram a população negra no Brasil, a exemplo: a diáspora africana; os processos de resistência da população negra; a luta pela terra e em defesa pelos direitos civis; o racismo no Brasil. A partir da conquista pela terra, como assegura a Constituição Federal de 1988, deu-se início às lutas e reivindicações por políticas públicas, dentre estas, reivindicou-se políticas educacionais específicas, como a educação escolar quilombola. Para Santana *et al.* (2017),

O termo remanescente de quilombos e sua oficialização pela Constituição Federal de 1988, acabou por produzir um novo “sujeito político” que, juntamente 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 (Santana *et al.*, 2017, p. 82).

É sabido que a histórica luta de resistência do povo negro e, posteriormente, dos movimentos sociais negros organizados, incessantemente denunciou a presença de desigualdades raciais na sociedade brasileira, assim como reivindicou mudanças na esfera educacional. Dentre estas, é importante destacar aqui: construção de pedagogias e políticas educacionais antirracistas; crítica aos currículos eurocêntricos e formulação de propostas curriculares antirracistas; políticas de formação de professores na perspectiva do antirracismo; valorização do papel e participação do negro na história brasileira; valorização da história e da cultura afro-brasileira; busca pela erradicação da discriminação racial e de ideias racistas nas escolas; políticas educacionais específicas, como a educação escolar quilombola (Gomes, 2006, 2011, 2017; Silva, 2010, 2011).

Santana *et al.* (2017), ao discutirem sobre a construção de políticas de educação voltadas às comunidades remanescentes de quilombo, demonstram como o acúmulo de reflexões sobre educação para as relações étnico-raciais potencializam o debate e a formulação de uma perspectiva de educação para essas comunidades. Ou seja, será no contexto de discussão sobre educação e antirracismo, especialmente a partir da década de 1980, que ocorrerá o amadurecimento e, ao mesmo tempo, o reconhecimento, na Constituição Federal de 1988, das comunidades remanescentes de quilombo, o que implicará na formulação de uma perspectiva de educação específica e diferenciada para essas comunidades.

As comunidades quilombolas brasileiras foram reconhecidas pelo governo na publicação do Artigo 68, no ADCT, Constituição de 1988, que, ao garantir-lhes a posse de terra, evocou questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas e culturais, trazendo a representatividade dos quilombos à sociedade, como já referido (Santana *et al.*, 2017, p. 88).

Nesse processo, segundo Santana *et al.* (2017):

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se

refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola (Santana *et al.*, 2017, p. 88).

Gomes (2010) assinala que a promulgação da Lei nº 10.639/03 é um marco importante na luta por uma educação antirracista em nosso país, fruto das lutas dos movimentos negros, em especial do Movimento Negro Unificado que, segundo ela, tem sido “educador da sociedade brasileira” (GOMES, 2017), por dar centralidade à questão racial e por produzir conhecimentos qualificados acerca da realidade das relações raciais em nosso país.

A Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; 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 detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana (Brasil, 2009) (Gomes, 2010, p. 19).

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas deste país, afinal, ele está inserido em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e apresenta como protagonistas o Movimento Negro Unificado e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Mas este percurso mostra também uma mudança de postura do Estado brasileiro, como colocar em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na Educação Básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

Segundo Gomes (2010, p. 25), “uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras”. Esse entendimento, conforme a autora, poderá ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

Faz-se importante ressaltar que todas as iniciativas de luta do movimento negro e de intelectuais comprometidos com a causa da igualdade racial tiveram por objetivo a aprovação de mudanças na Constituição Brasileira para garantia de direitos e, desse modo, negros e negras, conhecerem sua história, cultura, e assim formarem a sua própria identidade.

Segundo Alves e Leite (2020),

Com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, houve, além de uma maior articulação entre os movimentos negros brasileiros, mais politização de suas ações e a ampliação das demandas por políticas étnicas como saúde, educação, moradia, trabalho e bens culturais. Assim, os 10 anos decorridos entre a criação do MNU e a promulgação da

Constituição Federal de 1988 forma uma intensa luta do povo negro por direitos de cidadania. Destacaram-se, nesse período, a luta das comunidades negras rurais por visibilidade pública e reconhecimento como quilombolas, portanto, herdeiras do legado territorial, histórico e cultural, deixados por seus ancestrais escravizados (Alves; Leite, 2020, p. 134).

Nesse sentido, segundo Oliveira (2018),

A Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu das contradições sociais e pressões contra as políticas neoliberais. Estas pressões se manifestaram a partir da organização do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, os quais trouxeram essa problemática à cena pública e política, e a colocaram como importante questão social e educacional (Oliveira, 2018, p. 75).

Face ao exposto, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se notar uma ampliação do debate da História dos africanos, porém ainda de forma fragilizada. Contudo, como afirmam Alves e Leite (2020, p. 134), “o direito a uma educação específica nas comunidades quilombolas também se encontra respaldado na nossa Carta Constitucional, na forma do reconhecimento das diferenças culturais”.

Em janeiro de 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Em 2008, a referida Lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que acresce, além da obrigatoriedade trazida pela Lei nº 10.639/03, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica.

A lei 10.639/03 determina a obrigatoriedade de as escolas ensinarem conteúdos que se voltem para a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, o que significa um grande avanço na história da educação brasileira, considerando os processos históricos de exclusão impostos aos negros e pobres, deixando-os por séculos fora das instituições escolares, além de torná-los invisíveis à sociedade, enquanto sujeitos produtores de suas próprias histórias (Alves; Leite, 2020, p. 136).

A Conferência Nacional da Educação – CONAE, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, foi pensada para garantir a criação de condições políticas, pedagógicas e, em especial, financeiras, para a efetivação do 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 (Conae, 2010).

A educação escolar para quilombolas se sustenta, no plano normativo, em ao menos quatro documentos, a saber: a Lei Federal nº. 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares de 2004; a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a Resolução nº 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada, ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas

e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida (Santana *et al.*, 2016, p. 141-142).

A Educação Escolar Quilombola, de caráter diferenciado, constitui-se como uma modalidade de ensino recente no âmbito da Educação Básica, visto que foi instituída pela Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Segundo Alves e Leite (2020, p. 136), “[...] essas diretrizes representam um novo marco para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, por se tratar de bases legais que dão legitimidade a um modelo de educação que precisa ser diferenciado”, como forma de atender às especificidades da população que atende.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (Brasil, 2012, p. 42).

Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Conae, 2010, p. 131-132).

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. Os direitos educativos dos brasileiros são assegurados pela

Constituição Federal de 1988. O Artigo nº 208, inciso I, garante a provisão pública de “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Nota-se que a oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação. No entanto, “o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra” (Brasil, 2013). Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessária a normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular (Brasil, 2013).

Os aspectos diferenciados assegurados à educação escolar quilombola se justificam na medida em que as comunidades remanescentes de quilombo possuem “uma herança história deixada por seus antepassados” (Alves; Leite, 2020, p. 137), muitos deles submetidos à condição de escravizados, mas também um legado de resistência e de superação. Por isso, a dimensão da memória coletiva e da ancestralidade se fazem centrais para a construção de projetos de educação voltados a essas comunidades e, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de 2012 em seu Artigo 1º preconizam que a educação escolar deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h) da territorialidade (Brasil, 2012, p. 3).

Além disso, no referido artigo das Diretrizes citadas acima, fica ainda estabelecido:

[...] I - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; II- deve ser ofertada por estabelecimentos 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; III - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; IV - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola se constituem como um marco importante e resultam das lutas dos movimentos negros, rurais e urbanos, em especial das comunidades remanescentes de quilombo e do projeto de

educação antirracista que vem se constituindo desde as últimas décadas do século XX. No caso das diretrizes em questão, elas traçam objetivos para subsidiar as práticas das instituições escolares, no sentido político, pedagógico e administrativo. Elas também orientam na elaboração de instrumentos normativos e ações pedagógicas que devem ter por fundamento o respeito às práticas socioculturais, políticas e econômicas, às formas de produção e o conhecimento tecnológico das comunidades, bem como a valorização da história, do território, da memória, da ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (Brasil, 2012; Alves; Leite, 2020).

À medida que o currículo escolar encontra-se aberto à articulação entre o conhecimento sistematizado e a história e cultura da comunidade, levando em conta as especificidades locais, constrói-se uma educação diferenciada. [...] Os conteúdos ministrados nas escolas quilombolas têm como objetivo, além da formação básica dos alunos, a articulação de ideias (formação política) como instrumentalização para a luta política a partir de uma proposta social coletiva. Destarte, ganha consistência uma proposta de “educação diferenciada”, capaz de dar conta do conjunto da formação humana que engloba, além dos conteúdos curriculares, questões outras, como: temporalidade, ancestralidade, terra, territorialidade e cosmovisão africana (Alves; Leite, 2020, p. 140).

Serafim (2020), em seu livro intitulado “O caminho do quilombo: histórias não contadas na educação escolar quilombola: território do sapê do norte – ES”, assinala que:

O processo pedagógico para as comunidades quilombolas difere-se dos demais, em função de estar baseado em uma pedagogia vinculada a um movimento de luta social visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos(as) negros(as) brasileiros(as), que considera o conjunto das dimensões da formação humana, pois ela tem o ser humano como centro, como sujeito de direitos, ser em construção respeitando as suas temporalidades, despertando o seu próprio raciocínio (Serafim, 2020, p. 104).

O público que é assistido pelas escolas quilombolas, crianças, jovens e adultos, como argumenta Serafim (2020), deve receber uma educação integral, de forma que o direito ao conhecimento seja garantido e, para isso, o respeito à história, à ancestralidade e à cultura desses sujeitos são essenciais. A autora defende a ideia de que é preciso libertar essa população do processo alienante orquestrado pela elite brasileira que buscou, ao longo de nossa história, definir “a função do negro, transformando-o em mão de obra barata” (Serafim, 2020, p. 104) através dos processos de racialização que a colocou em uma posição de desigualdade estrutural, alimentada pelo racismo e preconceito racial que também se reproduzem na instituição escolar.

Em relação às escolas das comunidades quilombolas, na concepção de Serafim (2020),

[...] a experiência pedagógica deve acontecer em vários níveis de atuação da vida, que não pode ser fruto unicamente da interação professor-aluno, mas da integração professor-aluno, aluno-família, aluno-lugar onde vive, lugar onde vive-escola, escola-trabalho, escolar-mundo. Logo, o processo está inserido como palco privilegiado da aprendizagem. Nesse sentido, a escola da comunidade quilombola sai de si mesma, reconhecendo e

valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela (Serafim, 2020, p. 104).

Conforme destaca Serafim (2020), a proposta pedagógica das escolas quilombolas tem como base fundamental o mestre Paulo Freire, que busca a compreensão dos processos educativos nas suas dimensões sociais e políticas, por considerar as camadas populares como principal agente construtor e transformador da história por meio da práxis pedagógica.

Diversas pesquisas acerca da Educação Escolar Quilombola no Brasil assinalam que a escolarização do povo negro na sociedade brasileira é marcada por uma história de desvalorização e desigualdade. O debate sobre as ações afirmativas para a população negra, especificamente nos espaços educacionais, foi significativo para se pensar em uma formação cultural e social brasileira, bem como para se criar mecanismos que priorizassem a escolarização do povo negro e valorizassem a sua cultura.

Assim, dada a importância dessa temática no âmbito acadêmico, bem como no âmbito social, é significativo e relevante fazer uma análise do que foi pensado e produzido nesse campo de estudo, mesmo que de forma parcial.

Inicialmente, apresentamos o livro de autoria de Niel Rocha (2018), intitulado “A educação quilombola e a reprodução cultural afrodescendente”. Nessa obra, o autor faz importantes reflexões sobre o papel da escola como espaço educativo da identidade cultural quilombola. Trata-se de uma pesquisa realizada no estado do Pará, nas comunidades quilombolas do Baião.

Rocha (2018) chama atenção para o entendimento dos conceitos quilombo-mocambo, e diz que para conceituá-los é importante levar em consideração temas intrinsecamente ligados, que abordam questões de raça e etnia. Dito isso, o autor argumenta que o conceito de quilombo está associado ao fortalecimento da luta da população negra em relação à raça e etnia, com a mobilização, participação e responsabilidade pelo combate ao racismo, preconceito e exclusão social do povo negro.

O autor argumenta que a luta pela liberdade do povo negro no Brasil vem desde a colonização pelos europeus, quando eram arrancados de suas terras, traficados e forçados a trabalhar nas lavouras brasileiras. Dessa maneira, para o autor, pensar acerca da educação quilombola na atual sociedade implica em conhecer todos os processos históricos de escravidão no Brasil (Rocha, 2018).

De acordo com o pesquisador, “durante todo esse período de luta, tanto na escravidão, quanto no pós-abolição, o povo afrodescendente foi criando perspectivas de vidas, sempre buscando manter vivas suas crenças, danças, músicas, costumes e religiões” (Rocha, 2018, p. 50). Nesse processo, o autor destaca a presença da mulher negra, que teve um importante papel no processo de construção, reprodução e transmissão de conhecimentos e experiências entre gerações.

Ao pensar o papel da escola como espaço educativo e de fortalecimento da identidade cultural, Rocha (2018) advoga que a escola deve manifestar interesse pelo conhecimento da história do povo negro; deve compartilhar esses conhecimentos às crianças do presente; como instituição social, a escola precisa se comprometer com as mudanças em direção a um mundo justo, em que homens e mulheres possam viver sem preconceitos e discriminação racial.

Nesse sentido, Rocha (2018, p. 97) destaca que é fundamental “o papel do professor na mediação de assuntos voltados para a conscientização da igualdade racial”. Segundo o pesquisador, “educar as crianças, não se refere apenas na transmissão de conteúdo, mas também saber que tipo de cidadão se quer formar, e para tal é necessário que o educador conheça a realidade do aluno” (p. 107). Por fim, ainda de acordo com Rocha (2018, p. 107), “conhecer a escola, pode ajudar o educador a tornar seu trabalho mais eficaz no sentido de preparar o aluno para a sociedade”.

Monteiro e Reis (2019) apresentam algumas reflexões sobre infâncias e quilombos no contexto da Educação Escolar Quilombola. Para os autores, o território quilombola não se estabelece apenas em termos geográficos, mas também pelos afetos, pelas vidas, memórias e valores partilhados e se apresenta como herança deixada para as novas gerações. É esse legado que deve consubstanciar a educação escolar quilombola, com a participação ativa de estudantes, docentes e comunidades, com a presença na gestão da escola, no projeto político-pedagógico, no currículo e nos materiais didáticos. Isso é dever e direito de memória e de afirmação da identidade negra e quilombola.

Carril (2017) analisa o significado e as formas que a educação pode assumir no contexto da singularidade territorial quilombola. Segundo a pesquisadora, a territorialidade passa a ser o ponto de partida da realidade social para a construção de um processo pedagógico significativo, pois a memória, por meio das narrativas vinculadas ao território vivido, permite a análise da história mais ampla em que se inserem as comunidades, na formação social e territorial brasileira.

Miranda (2012) problematiza a recente inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação, considerando a situação do Estado de Minas Gerais. Para Miranda, o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos no campo das políticas públicas atua de duas maneiras distintas e complementares, descrevendo-as ora como camada mais desprivilegiada, excluída e segregada da população, ora como segmento particular, com formas próprias e distintas de organização social e cultural.

Santos *et al.* (2019) discutem sobre a oferta de escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste brasileiro. Considerando o resultado do panorama de implantação das escolas de Educação Escolar Quilombola na região Nordeste, as autoras destacam que a falta de informação qualificada do Estado Brasileiro no que diz respeito à Educação Escolar Quilombola expressa racismo institucional, pois impede a estruturação de estratégias adequadas para o enfrentamento da melhoria da qualidade de ensino direcionada às Comunidades Remanescentes de Quilombo.

A pesquisa de Oliveira (2014) teve como objetivo compreender e analisar as relações que se estabelecem entre a (s) cultura (s) de uma comunidade com ancestralidade afrodescendente - quilombola e as práticas cotidianas que se estabelecem em uma escola desse território. A metodologia é ancorada na abordagem qualitativa, de cunho biográfico – narrativas de vida e (auto) biografia. O estudo indica que é possível articular no currículo os saberes e as produções culturais da comunidade, implicando em ações de formação inicial e continuada de professores (as) para atuarem em escolas de territórios rurais e em comunidades com ancestralidade negra, ao (re) conhecer e articular culturas e diversidades na escola, na possibilidade de favorecer práticas escolares contextualizadas.

A pesquisa de Macedo (2008) resulta de um estudo realizado sobre a influência do currículo escolar na construção da identidade étnico-racial dos (as) educandos (as), em uma

escola municipal situada na comunidade negra rural quilombola Araçá/Cariacá, no município de Bom Jesus da Lapa, na região do Médio São Francisco, no estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa de método etnográfico. A autora buscou responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial e da autoestima da criança e do adolescente quilombola? Os resultados revelam que a escola demonstra desejo e preocupação para trabalhar com a história e a cultura da comunidade, porém não consegue questionar e transgredir o currículo oficial, para ir além dos conteúdos tradicionalmente valorizados pelos estabelecimentos de ensino.

Assim, segundo a autora, a escola não atende às especificidades étnica e cultural dos (as) alunos (as) e tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico, o que dificulta o processo de construção da identidade étnico-racial e da autoestima desses (as) educandos (as). A escola encontra dificuldades para o rompimento dessas práticas discriminatórias e excludentes que silenciam as culturas historicamente marginalizadas do processo educacional.

A pesquisa de Sousa (2020) busca analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité-BA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo campo de pesquisa foram duas escolas municipais: Nunila Ivo Frota e Zelinda Carvalho Teixeira, ambas atendem estudantes do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos - EJA, localizadas na sede do distrito de Maniaçu na cidade de Caetité-BA. Dentre esse público estão estudantes de nove comunidades quilombolas. Os resultados evidenciam que as escolas têm pouca aproximação com as comunidades quilombolas; as temáticas relacionadas à população afro-brasileira e africana são trabalhadas na disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – HABI e de maneira pontual na disciplina História, em datas comemorativas, projetos, oficinas e outros eventos. A autora assinala que, na maioria das vezes, as práticas reproduzem um modelo tradicional de educação que pouco dialoga com o contexto sociocultural dos alunos e os saberes locais. Diante disso, é necessária formação docente específica para o trabalho com a diversidade étnico-racial e quilombola tendo em vista a construção de práticas educativas interculturais críticas que dialoguem com a realidade sociocultural dos alunos.

Conclusão

As recentes produções sobre a construção do projeto de Educação Escolar Quilombola nas Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil sinalizam que pensar sobre a educação escolar quilombola no Brasil implica conhecer a história e os processos de formação dos quilombos, como também atentar para os distintos processos e modos de apropriação da escola pelos quilombolas no que diz respeito a diferentes dimensões: currículo, práticas pedagógicas, formação de professores, gestão da educação, dentre outras.

Diante do que foi apresentado, pode-se afirmar que a educação escolar quilombola é uma demanda histórica do movimento social negro e quilombola, que questiona o currículo e as práticas pedagógicas de tradição eurocêntrica e, por isso, é também uma política de ação afirmativa, que busca a correção de desigualdades históricas que recaem sobre determinados grupos sociais e étnicos raciais do país, a exemplo dos coletivos negros, nesse caso, as

comunidades remanescentes de quilombos. Por isso, a educação escolar quilombola deverá fundamentar-se e orientar-se conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ou seja, em conhecimentos acerca da territorialidade e marcos civilizatórios, das tecnologias e formas de produção do trabalho, das memórias coletivas, das línguas reminiscentes, das práticas culturais, entre outros aspectos (Brasil, 2012).

Referências

ALVES, Francisca das Chagas da Silva; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Educação escolar na Comunidade Quilombola Contente**. Curitiba: Appris, 2020.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2005.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/0>. Acesso em: 08 mar. 2021.

AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; CAMPOS, Laís Rodrigues; SOUZA, Simone de Freitas Conceição. Práticas pedagógicas de decolonialidade na educação escolar quilombola da Amazônia. *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana [et al.]. **Pedagogias decolonias na Amazônia**: Fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Lisboa edições, 1977.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL, **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, publicado no D.O.U. de 20/11/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2023.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 22 n. 69, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2022.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 143-158, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/hznWZTnLwsrv5H8qM7T7K3x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos**: Uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: 19 breves reflexões. Modos de fazer: **Caderno de atividades, saberes e fazeres** / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis: Vozes, 2022.

KUNHAVALIK, Vangéria Teixeira. **Práticas pedagógicas e educação antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique - Bahia**. 114f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

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. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola**: Um olhar reflexivo sobre a auto-estima. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 17 n. 50, p. 369-468, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjsgsjXqxHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MITIDIERI, Leandro. Mora na questão quilombola: mais do mesmo. *In*: OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (Org.). **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/jWvpyWNWTJ65T4jGShpt6XS/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, n. 56, p. 63, 1996. Disponível em:
<https://repositorio.usp.br/item/000902290>. Acesso em: 08 jul. 2023.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de Quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. **Revista TOMO**, São Cristóvão, v. 11, n. 2, p. 43-58, 2007. Disponível em:
<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/446>. Acesso em: 19 set. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola**. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2014.

ROCHA, Niel. **A educação quilombola e a reprodução cultural afrodescendente**. Maringá: Viseu, 2018.

SANTANA, José Valdir Jesus de [*et al.*] Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Revista Humanidades e Inovação**, Aracajú, v.4, n. 3, p., 2017. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/376>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTANA, José Valdir Jesus de [et al.]. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. Cuiabá, Revista de Antropologia do Centro-Oeste. **Aceno**, v. 3, n. 6, p. 137-158, 2016.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/4333>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SANTOS, Edmilson Santos et al. Oferta de Escolas de Educação Escolar no Quilombola no Nordeste brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/SqKy4swDPWnHQJp4vCHLD6J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SERAFIM, Olindina Cirilo Nascimento. **O caminho do quilombo: histórias não contadas na educação escolar quilombola: território do Sapê do Norte** – ES. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetitê/BA**. 2020, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2020.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.4, n.1 p. 91–105, 2013. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 21 jan. 2022

PARTE 2

PERSPECTIVAS DE GÊNERO, RAÇA E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Enquanto o mundo pré-colonial é dual, o mundo colonial/moderno é binário, e o binarismo é o mundo do Um e seus Outros – a mulher, assim, se converte no outro do homem; o negro, no outro do branco; a sexualidade homoerótica, no outro da heterossexualidade etc. Dessa forma, apenas um termo é ontologicamente completo, ao passo que os outros são anômalos. O homem com letra minúscula, um entre muitos, do mundo comunal, transforma-se no Homem com H maiúsculo do humanismo moderno e passa a encarnar, a incluir, a sequestrar quaisquer discursos e ações que se pretendem políticos; passa a iconizar, com seu corpo, todo o universo da politização. É quando nos deparamos com a invenção das minorias. A racialização e a genderização deixam de ser diferenças num ordenamento hierárquico e tornam-se restos, margens do sujeito (Rita Segato, 2022, p. 16).

VII

(DES)ENCOBRINDO A BRANQUITUDE: UM OLHAR SOBRE A PERCEPÇÃO RACIAL DE PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS

*Cláudia Vieira Silva Santos
Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa *Branquitude e seus privilégios: estudo descritivo com professoras autodeclaradas brancas*¹, realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Maracás – BA e teve como objetivo investigar de que modo as interlocutoras da pesquisa dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-raciais e percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola, observando se utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios.

Nele, mostramos alguns resultados da análise de dados, coletados durante a pesquisa descritivo-interpretativa e quali-quantitativa, que utilizou como procedimento metodológico a aplicação de formulário fechado e aberto, observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, conversas formais e informais e entrevistas semiestruturadas às interlocutoras, como instrumentos para coleta de dados. É importante dizer que a pesquisadora se autodeclara como mulher branca, ciente de sua condição racial, que lhe confere privilégios e reconhece a importância que essa condição desempenhou na dinâmica de interação com as interlocutoras desta pesquisa. Acreditamos que numa pesquisa em que a pesquisadora compartilha da mesma identidade racial que as interlocutoras, emerge uma complexa teia de relações que não pode ser ignorada, já que essa relação pode moldar a dinâmica da coleta de dados.

Assim, notamos durante a pesquisa, maior conforto e familiaridade, diminuindo barreiras e as participantes se sentiram mais inclinadas a compartilhar suas experiências e permitiu que as entrevistadas pudessem se expressar com mais liberdade, mesmo diante de questões desafiadoras, o que resultou em respostas mais autênticas e uma compreensão mais profunda das perspectivas das participantes sobre o tema. Sendo que, reconhecer a influência da identidade da pesquisadora foi um passo significativo em direção a pesquisa mais ética, inclusiva e que verdadeiramente permitiu capturar a complexidade das experiências humanas. No entanto, apesar da comodidade e eficiência proporcionadas pela pesquisa, foi possível perceber que, em alguns momentos, veio à tona um desconforto em responder algumas perguntas, sobretudo nos questionamentos acerca dos privilégios alcançados pelo simples fato de ter uma cor clara. Daí, foi crucial adotar uma atitude reflexiva e crítica em relação a

¹ Pesquisa realizada durante o mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Campus de Jequié-BA/ODEERE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), entre 2020-2022, sob a orientação da professora doutora Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB).

essa dinâmica para que as informações fossem interpretadas de maneira contextualizada e aprofundada do conhecimento, na promoção de uma visão mais completa e informada.

Para melhor compreensão da questão aqui colocada dividimos este texto em três tópicos e esta introdução. O primeiro apresenta *Uma breve discussão sobre a branquitude e seus privilégios nas relações raciais no Brasil* e traz à luz dos referenciais da pesquisa, contribuições ao tema em questão. O segundo, sobre *Professoras autodeclaradas brancas: percepção de si associada à branquitude (brancura, branquidade) - o campo e suas revelações*, mostra um recorte de resultados de análise de dados coletados na escola-campo e, por último, as *Considerações finais* sobre o recorte da pesquisa aqui apresentado.

Portanto, este texto traz um tema importante que trata de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os “outros” racializados e, por isso, mostra que é preciso reconhecer e debater essas questões e outras formas de relações de dominação-subordinação para criar consciência e avanços significativos para um outro tipo de sociedade. Por fim, podemos considerar que, nesse cenário, a escola é identificada como ambiente propício ao debate e diálogo, tornando-se, por conseguinte, um espaço fundamental à desconstrução de conhecimentos marcados pela perspectiva eurocêntrica e hierarquizada.

Uma breve discussão sobre a branquitude e seus privilégios nas relações raciais no Brasil

Dada a constante relevância das questões acerca das relações raciais no nosso cotidiano, vivenciados na sociedade e escola brasileira, nos deparamos diariamente com situações que nos incitam à reflexão sobre a diversidade e disparidades sociais. É certo que para aqueles que se identificam com a perspectiva branca, é essencial questionar sobre privilégios adquiridos ao longo da história. O mesmo pode-se dizer que, no contexto do século XXI, a exploração aprofundada da "branquitude" emerge como uma temática crucial e premente à análise das relações étnico-raciais.

A compreensão reflexiva das dinâmicas associadas à identidade branca torna-se uma necessidade urgente e promove uma abordagem mais abrangente e esclarecedora sobre complexas interações raciais na contemporaneidade. Pois, essa questão visa não apenas a análise crítica de percepções individuais e coletivas da branquitude, mas também, à promoção de uma discussão informada e sensível sobre de que modo essas percepções impactam as estruturas sociais e contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Nos estudos acadêmicos, muitas vezes, o branco permanece como uma presença silenciosa e pouco questionada. Lourenço Cardoso (2020), em sua obra *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional*, diz que o branco por muito tempo ficou invisibilizado, intocável, não problematizado, apesar de um notável esforço de diversos autores que, ao longo dos anos, vem buscando evidenciar em seus escritos o incômodo do que é ser negro e o que é ser branco em uma sociedade profundamente marcada pelo legado escravocrata.

Já Aparecida Bento (2014) lembra que na problemática racial brasileira não é coincidência o fato de que esses estudos são sempre unilaterais e “silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como guardião de privilégios” (p. 41).