

Confluências, diálogo e acolhimento na Educação Escolar Quilombola

Paulo Sérgio da Silva¹

Rita de Cássia dos Santos Camisolão²

Carla Beatriz Meinerz³

RESUMO

O ensaio analisa as compreensões da cultura escolar construídas por estudantes quilombolas e seus responsáveis, observando as relações estabelecidas com sua presença nos ambientes de ensino. Apresenta conclusões de projeto de pesquisa aplicada sobre Educação Escolar Quilombola (EEQ). Possui abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa-ação colaborativa, focando análise em respostas de questionários. Problematiza, a partir da categoria cunhada por Antônio Bispo dos Santos – *confluências*, os caminhos do acolhimento dos jovens quilombolas na cultura escolar em que se inserem. Relaciona confluência com a concepção freireana de diálogo. Conclusões do estudo apontam o pouco conhecimento do que seja EEQ, por parte dos quilombolas e dos professores, e o vínculo dela com pedagogias e estudos de educação antirracista. Observa que os temas do ser quilombola são basicamente trabalhados na disciplina de história ou em datas comemorativas. A base conceitual para tais conclusões está em referências teóricas dos estudos interculturais e contra coloniais.

Palavras-chave: quilombolas; educação; pedagogia antirracista.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7355-422>. E-mail: 9psdsilva1966@gmail.com;

² Mestre em Educação (UFRGS). Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8111-4063>. E-mail: santoscamisolao@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9270-8705>. E-mail: carlameinerz@gmail.com

Confluences, dialog and reception of Quilombola School Education

ABSTRACT

The essay analyzes the understandings of school culture constructed by quilombola students and their guardians, observing the relationships established with their presence in teaching environments. It presents conclusions of an applied research project on Quilombola School Education (EEQ). It has a qualitative approach anchored in collaborative action research, focusing analysis on questionnaire responses. Based on the category coined by Antônio Bispo dos Santos – confluences, it problematizes the ways of welcoming young quilombolas into the school culture in which they are inserted. It relates confluences with freirean conception of dialog. Study conclusions point to the lack of knowledge of what EEQ is, on the part of quilombolas and teachers, and its link with anti-racist pedagogy and education studies. The themes of being a quilombola are basically worked on in the history discipline or on commemorative dates. The conceptual basis for such conclusions lies in theoretical references from intercultural and counter-colonial studies.

Keywords: quilombolas; education; anti-racist pedagogy.

Confluencias, diálogo y aceptación de en la Educación Escolar Quilombola

RESUMEN

El ensayo analiza las comprensiones de la cultura escolar construidas por los estudiantes quilombolas y sus tutores, observando las relaciones que se establecen con su presencia en los entornos docentes. Presenta conclusiones parciales de un proyecto de investigación aplicada sobre Educación Escolar Quilombola (EEQ). Metodológicamente, tiene un enfoque cualitativo anclado en la investigación acción colaborativa, centrando el análisis en las respuestas al cuestionario. A partir de la categoría desarrollada por

Antônio Bispo dos Santos - confluencias, problematiza las formas de acoger a los jóvenes quilombolas en la cultura escolar en la que se insertan. Las consideraciones iniciales apuntan al desconocimiento de lo que es la EEQ, por parte de quilombolas y docentes, y su vinculación con las prácticas y los estudios de educación antirracista. Cuando se aborda, la temática de ser quilombola se trabaja básicamente en la disciplina de historia o en fechas conmemorativas como el Día de la Conciencia Negra. La base conceptual de tales conclusiones radica en referencias teóricas de estudios interculturales y contracoloniales.

Palabras clave: educación; quilombolas; pedagogía antirracista.

INTRODUÇÃO

Houve ainda mais: uma diretora de escola que se lamenta à minha frente, que se lamenta por ser obrigada a admitir todos os anos na sua escola novas crianças árabes. Uma diretora de escola que se lamenta, uma vez todos os europeus inscritos, de ser obrigada a escolarizar algumas crianças árabes. O analfabetismo desses rapazitos aumenta na medida exata do nosso silêncio (FANON, 1980, p. 53).

Frantz Fanon escreveu a carta acima na Argélia, a partir da vivência das lutas pela libertação do jugo da colonização francesa, nos anos 50 do século XX, quando muitos franceses partiram de volta para seu país, após viverem com pujança naqueles territórios do Magrebe africano, atraídos pelas reservas naturais de petróleo e gás. Fanon (1980) se dirige a um amigo humanista que foge para a França, quando milhões de argelinos lutam por emancipação e enfrentam a correlata resposta violenta contra tal desejo de libertação. A educação escolar também entra na redação desse desabafo. Observa-se um desalinhamento da cultura escolar com os corpos e mentes jovens que a buscam, quando diferentes do padrão hegemônico – branco e europeu. Nosso texto tratará de um contexto diverso de

educação escolar: escolas gaúchas, no início do século XXI, que recebem crianças, jovens e adultos quilombolas, a partir da política pública da Educação Escolar Quilombola (EQQ), oficializada em 2012. A carta de Fanon inspira a reflexão a partir do princípio do direito à diferença⁴. Esse princípio atinge todos os seres vivos. Observa-se que Fanon solidariza-se justamente com os argelinos árabes, alvos de desconfianças por sua pertença racial e religiosa. Coaduna-se tal princípio com o cânone freireano cujo apontamento é de que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 1996, p. 46-51).

Urge refletir sobre quem incluímos ou excluímos como sujeitos de direito em projetos de vida pessoais, sociais e humanitários, observando que a pedagogia hegemônica tem sido pretensamente universal e dirigida a alguns em detrimento de muitos. Fanon escreve para um amigo francês, questionando o debate histórico instaurado a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Ele denuncia a discrepância entre o que se diz e o que se faz, naquele dado momento, ao observar o silêncio acerca do que acontecia nas colônias francesas, mais especificamente no que hoje é a República Argelina Democrática e Popular, país de maioria árabe, no norte da África. Tal silêncio incidia sobre o fato de que pessoas (os árabes) eram compreendidas na qualidade de sub-humanidade, portanto, pouco aptas para a escolarização, simplesmente por apresentarem alguma diferença racial, étnica,

⁴ O direito à diferença é reconhecido a partir de dois marcos legais aqui destacados, um nacional e outro internacional. Nacionalmente, a Constituição da República Federativa do Brasil/1988 reconhece o país como pluriétnico e multicultural e prevê a inclusão nos currículos da Educação Básica de conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas, consolidados através do artigo 26 A/2003 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; internacionalmente, a Convenção nº 169/1989 sobre povos indígenas e tribais em países independentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil em 2002.

religiosa ou cultural. Questionamos se, por vezes, nos espaços escolares, não continuamos silenciando sobre as formas plurais de aprender, sentir, viver e pensar, em nome de uma pretensa universalidade contida na própria ideia do direito à educação, no caso aqui demarcadas pela experiência quilombola. Tal demarcação, no caso quilombola, destaca-se singularmente pela centralidade da aprendizagem da vida em comunidade, com tradições culturais próprias. Paulo Freire (1996) destaca como tarefa da prática educativa-crítica propiciar aos educandos, em suas relações, a experiência profunda de assumir-se a partir de sua identidade cultural. Defendemos o valor da educação escolar e dos conhecimentos ali construídos, reconhecendo as conquistas que tivemos no campo da popularização de tal direito humano, mas sugerimos avançar na expansão das subjetividades contidas nesses espaços, para gerar confluências com a educação comunitária quilombola na perspectiva de uma pedagogia antirracista.

Pluralizamos a ideia de pedagogia antirracista situando-a no campo das distintas alcunhas criadas nos estudos brasileiros no campo das ciências humanas em perspectiva de descolonização dos pensamentos e currículos, entre elas, a pedagogia das emergências (GOMES, 2017) e a pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2017). A busca pelo conhecimento, através da pedagogia, tem uma responsabilidade política e ética com o desenvolvimento de nossas comunidades, singularmente quilombolas. Tais pedagogias criam a descolonização através da educação crítica e dialógica que, entrelaçada com o pensamento fanoniano, conterà emancipação e subversão.

A presente escrita tenta responder tais indagações, apresentando conclusões do projeto de pesquisa intitulado *Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil* do

século XXI. Essa pesquisa esteve em desenvolvimento através do Edital Equidade Racial na Educação Básica/Projeto de Pesquisa Aplicada/Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT)/2020, com recorte nas respostas de levantamento com uso de questionários objetivando a construção de diagnóstico quali-quantitativo da EEQ no Rio Grande do Sul. O projeto se realiza por meio de coletivos que reúnem pesquisadores, educadores das escolas, comunidades quilombolas e Movimentos Sociais, com inspiração na prática da pesquisa-ação crítico-colaborativa, proposta por Pimenta (2005), no que tange especialmente o objetivo de produzir e socializar conhecimentos que não sejam úteis apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilitem um certo grau de generalização. A autoria faz parte do coletivo responsável pela análise dos questionários respondidos pelas comunidades urbanas e rurais que aceitaram participar do projeto.

A produção dos questionários se fez de forma colaborativa, por diversos atores que contribuíram na elaboração e na análise das perguntas, com o intuito de oferecer um instrumento adequado a cada grupo de respondentes (quilombolas, educadores e gestores). Foram diversos encontros on-line com lideranças comunitárias, professores e servidores de escolas quilombolas, agentes de movimentos sociais e professores que atuam no Comitê Gestor do projeto. Antes de publicar os questionários, as questões foram analisadas em suas minúcias, acolhendo ideias e sugestões sobre tópicos e temas interessantes de abordagem.

Desse modo, foram construídos três questionários, considerando diferentes grupos de respondentes: 1. professores, funcionários e equipe diretiva das escolas; 2. estudantes quilombolas e seus familiares; 3. gestores das Secretarias Municipais e Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. A intenção com essa configuração

foi disponibilizar instrumentos que apresentassem questões compreensíveis, acessíveis e dotadas de sentido a cada grupo, possibilitando aproximar a linha de diálogo entre os atores dos processos educacionais nas escolas quilombolas entre si e com as comunidades por eles atendidas.

Participaram originalmente na proposição do projeto quinze escolas, vinculadas às redes estadual, municipal ou federal de ensino dos seguintes municípios: Alegrete, Capivari do Sul, Jacuizinho, Mostardas, Palmares do Sul, Porto Alegre, Restinga Seca e Rosário do Sul. Tais escolas atendem doze comunidades quilombolas, oito rurais e quatro urbanas. Cabe destacar nosso entendimento que diferencia a escola quilombola e a escola com responsabilidade na implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Educação Básica. Para ser reconhecida como escola quilombola, é preciso estar dentro de um território quilombola já declarado e fazer o processo de cadastro junto aos gestores locais do município ou do estado, que devem realizar o cadastramento da escola junto ao Ministério da Educação, alimentando os dados do Censo Escolar, por exemplo. Se a comunidade não possui uma escola em seu território, as instituições educativas que atendem as pessoas quilombolas fora do território da comunidade são igualmente responsáveis por implementar ou se beneficiar das políticas públicas para elas construídas. Os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Básica (Brasil, 2012) fundamentam essa compreensão:

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 ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas **e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios** considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT (BRASIL, 2012, grifo nosso).

No caso de nossa pesquisa, a maioria das escolas foi indicada por lideranças comunitárias que reconhecem na Escola um papel estratégico para a afirmação da identidade das Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ). A análise em questão neste artigo está centrada especificamente nos questionários respondidos por estudantes quilombolas e seus familiares. Tínhamos uma estimativa de um total de duas mil pessoas moradoras das doze CRQ, porém, nem todas em situação de escolarização ou responsáveis por jovens em idade escolar. Supomos que ao menos 50% das pessoas estariam em condições de responder os questionários por estarem em processos de escolarização ou serem responsáveis por jovens em idade escolar. Tal suposição se vincula ao fato de todas as comunidades terem acesso às escolas, considerando que numa mesma família haveria mais de um responsável que poderia responder o questionário. Sabemos que os números de comunidades remanescentes de quilombolas no Brasil e de escolas quilombolas, em 2016, revelam uma realidade de descontinuidade de estudos, evasão e pouca qualidade da estrutura física e material das escolas (BRASIL, 2020). Segundo o Parecer para Implementação das Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas,

[...] mais de 20% da população não tem acesso à escolaridade, é dramático constatar que 79% dos quilombos recebem as escolas, mas, seu funcionamento não assegura que a Educação Escolar Quilombola seja desenvolvida com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e que as

instituições atendam à legislação quanto a espaço físico satisfatório e equipamentos pedagógicos necessários (BRASIL, 2020, p. 28).

Nosso cálculo amostral geral exigia ao menos cem questionários respondidos, pensando numa estimativa de respostas em 10%. A seguir, analisaremos o processo de mediação possível para a consecução desse levantamento de realidade através de questionários.

DESAFIOS NA CONFORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA NA PESQUISA: CONFLUÊNCIAS E INFLUÊNCIAS COM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS QUILOMBOLAS

Consideramos o cenário de pandemia que atravessamos no período do estudo como uma dificuldade para a articulação e organizamos instrumentos de consulta que foram respondidos de maneira eletrônica, por professores e servidores. Já para os quilombolas, a opção foi o preenchimento de formulários impressos, uma vez que muitos alegaram dificuldades de acesso a redes sociais e falta de equipamentos adequados para responder o questionário. Declaramos que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas. Observamos que a maior parte das respostas vieram de comunidades com as quais o contato foi realizado diretamente com as lideranças quilombolas que, apropriadas da intenção do projeto, participaram da elaboração e testagem do instrumento de pesquisa, assumindo a articulação com os membros das comunidades, movimentando o processo, mesmo em contexto pandêmico.

Tal observação gera uma reflexão sobre as mediações criadas nas articulações entre distintas pessoas e grupos, nem sempre formadoras de uma comunidade pedagógica e dialógica, no sentido proposto por bell hooks (2017), a partir de Paulo Freire (1992). Destacamos, nesse caso, a colaboração como característica da ação dialógica, que pode se dar entre sujeitos, ainda que esses tenham saberes ou funções sociais distintas. Em perspectiva da pedagogia antirracista e contra colonial (SANTOS, 2015), indagamos sobre como confluir e não apenas desejar influir? Para Antônio Bispo dos Santos (2015),

[...] essa estreita relação dos povos de lógica cosmovisiva politeísta com os elementos da natureza, é dizer, a sua relação respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais, uma das principais chaves para compreensão de questões que interessam a todas e a todos. Pois sem a terra, a água, o ar e o fogo não haverá condições sequer para pensarmos em outros meios. Eis aí o grande desafio resolutivo para que possamos chegar ao nível de sabedoria e bem viver por muitos ditos e sonhados. Para mim, um dos 4 meios necessários para chegarmos a esse lugar é transformarmos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências (SANTOS, 2015, p. 90).

A compreensão do que seja uma pesquisa em perspectiva contra colonial ou intercultural pode apontar a necessidade de transformações nas práticas acadêmicas de construção do saber e de poder, em geral, pouco comunitaristas. Trata-se de buscar fazer junto, colaborar, confluir. A base normativa da relação de saber da tradição moderna, iluminista e eurocentrada é fundada na ideia de influir, transmitir. Por vezes, mesmo os coletivos escolares, acadêmicos, de movimentos sociais organizados buscam influir, impor-se pelo saber.

O princípio da confluência, por sua vez, funda-se na raiz do diálogo como centro do ato de saber. Mas atravessa desafios. Consideramos o diálogo como princípio freireano conectado com a natureza testemunhal (FREIRE, 1996, p. 49) de cada gesto que atravessa as relações entre educandos, docentes e comunidades escolares.

Compreendemos que na elaboração dos projetos de políticas públicas, quando se estabelecem consensos, observando normas e regras que foram determinadas entre os mediadores e os mediados, cadeias de interesses heterogêneos podem ser traduzidas em interesses gerais da comunidade e possibilitar que haja o fortalecimento das identidades quilombolas e das suas distintas maneiras associativas de organização.

No caso do Projeto *Zumbi-Dandara dos Palmares*, temos experimentado na prática esse movimento de mediação, observando diferentes reações às atividades propostas pelo projeto por parte das comunidades e dos agentes que fazem as interlocuções diretas com os territórios e com as escolas que atendem os estudantes quilombolas. Foram distintas as maneiras por meio das quais as demandas do projeto foram atendidas, o que aponta para a importância da análise dos processos de mediação e sobre o papel dos diversos atores envolvidos.

Temos a consciência de que, no caso da EEQ, os processos de mediação apresentam a tendência de se estabelecerem em contextos nos quais a ordem instituída deve ser questionada, e o reconhecimento do direito de reivindicar a reordenação, conforme interesses específicos das comunidades, deve ser internalizado por aqueles antes encurralados em posições marginalizadas

Assim, para que a mediação se dê de modo a incrementar uma participação efetiva dos quilombolas, considerado como um público-alvo etnicamente diferenciado, ela deve passar pelo reconhecimento da diversidade cultural e pela superação de toda a perspectiva etnocêntrica (SILVA, 2007). O etnocentrismo opera justamente na desqualificação de saberes quilombolas e de modos de participação locais, em nome da integração e da inserção destes em circuitos de mercado ou, em campo oposto, através da injunção à recuperação de uma agricultura ecológica ou sustentável, supondo-

se que os quilombolas a carregam intrinsecamente em sua bagagem cultural.

Podemos considerar que a relação entre o Estado brasileiro e as comunidades quilombolas poderia, nos termos de Anthony Giddens (1991), ser definida como um tipo de relação desencaixada. É possível perceber que grande parte das atividades sociais localizadas em uma comunidade quilombola rural – a relação entre a educação escolar e o conhecimento tradicional, por exemplo – estão condicionadas por decisões tomadas em contextos não apenas distantes, mas quase absolutamente alheios ao conhecimento local. Quando, finalmente, certas dimensões do sistema estatal aportam na comunidade, sob a forma de compromissos reais, mediadores e mediados apresentam capacidade de agência diferenciadas.

Do horizonte ético das comunidades remanescentes de quilombos, ressalta uma série de limites quanto à dimensão participativa da política pública. Em primeiro lugar, o fato desse tipo de comunidade ter sido historicamente excluído apresenta consequências para o crédito confiado pelos quilombolas aos atores extracomunitários, sobretudo de origem étnica diversa da dos “nativos”. Em segundo lugar, os primeiros contatos não tardam a demonstrar que todos os participantes externos dessa arena são especializados nos temas organizativos em questão, o que acaba reduzindo os quilombolas à condição de leigos, aprendizes e, por vezes, espectadores de disputas que lhes transcendem, na contramão do dever de busca da assunção cultural dos sujeitos, fundamentada em Paulo Freire.

Consideramos as DCNEEQ um novo momento da ação do Estado brasileiro na relação com as CRQ, no que tange especificamente o direito à educação diferenciada. Os objetivos das Diretrizes, citados anteriormente, exemplificam a busca de assegurar o estudo das histórias e culturas próprias das comunidades, suas epistemologias e ontologias, assim como a oferta de uma infraestrutura qualificada nas instituições educativas, com projetos e materiais pedagógicos específicos, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, todos estes fatores pensados como cruciais para construir

e fortalecer uma identidade quilombola fluida, capaz de se enxergar e se movimentar em um mundo de possibilidades espaço-temporais. No entanto, nossos estudos quali-quantitativos apontam que, quando comparadas às instituições escolares brasileiras, os dados mostram que as escolas quilombolas, independentemente da localização geográfica, estão abaixo da faixa de infraestrutura mínima adequada. Sobretudo, os dados indicam que as escolas quilombolas estão com condições de infraestrutura abaixo das escolas brasileiras em geral (ALVES-BRITO et al., 2022).

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E CONFLUÊNCIAS POSSÍVEIS

Todo projeto educativo escolar se faz numa proposição política e pedagógica que pressupõe um modelo de humanidade. A cultura escolar hegemônica tem suas bases normativas no modelo europeu de conhecimento e de humanidade, centrado ainda na colonialidade do saber e do poder (QUIJANO, 2005). Krenak (2019) questiona a ideia de humanidade construída até o momento. Para o autor,

[...] a ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (KRENAK, 2019, p. 22).

Há uma pretensa universalidade da cultura escolar? Ao compor a presente análise, que trata da urgência de defendermos e construirmos uma escola com os quilombolas, intentamos pautar quem de fato vem sendo considerado na suposta totalidade ou universalidade da cultura escolar, perguntando: o que acontece

quando os jovens quilombolas adentram os espaços escolares? Para isso, consideramos respostas construídas no processo de pesquisa colaborativa.

Antônio Bispo dos Santos defende que ensinar é compor sabedoria e que isso se faz numa relação de compartilhamento nas comunidades quilombolas, na escuta dos mais velhos, na biointeração que rompe com a ideia de troca mercadológica. Essa composição de sabedoria exige acolhimento.

O acolhimento (CAMISOLÃO, 2020), num sentido múltiplo e profundo, é uma questão central no processo de permanência e avanço de um estudante na seriação escolar. Assim sendo, sentir-se representado e incluído em temáticas, materiais e práticas pedagógicas, tanto quanto ser respeitado, escutado, enquanto indivíduo e coletividade, no encontro com outros diferentes de si nos distintos grupos que compõem a coletividade escolar, é vital. Este estudo se concentrou especificamente no acolhimento ao estudante quilombola e na confluência possível desde sua escrevivência na escola. A escrevivência, conceito cunhado pela escritora mineira Conceição Evaristo (2016), trata da inscrição de um sujeito ou grupo em determinado espaço. Nesse processo de escrever (escrever, viver e ver), ficam impressas as marcas identitárias daquele que escreve, sejam elas raciais, sociais, de gênero. No caso das escolas pesquisadas, algumas localizadas no próprio território quilombola, não há uma política específica de acolhimento. Acreditamos que acolher, escrever e confluir compõem o caminho do cumprimento de um dos principais objetivos das DCNEEQ, qual seja,

[...] 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 ensino-aprendizagem e as

suas formas de produção e de conhecimento tecnológico (BRASIL, 2012).

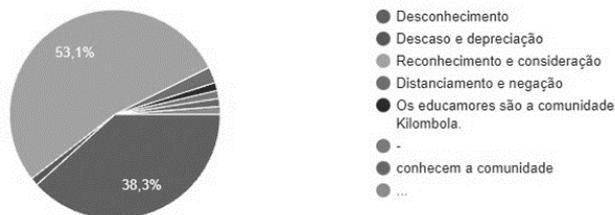
Desse modo, o exercício analítico não teve a pretensão de esgotar essa questão, apenas iniciar uma análise e traçar algumas considerações, a partir do conceito de confluências de Santos (2015) e da proposição de pensar como os jovens se sentem na relação com os adultos educadores dentro da cultura escolar. Quem acolhe os quilombolas nas escolas? Como eles descrevem isso?

Nossa análise está baseada no processo realizado com as comunidades, cujo resultado inicial expresso nos questionários aponta que, do universo de comunidades que colaboram na pesquisa, mais de 50% está localizada em territórios rurais do Rio Grande do Sul. Entre os respondentes, 72,8% foram pai/mãe de crianças e jovens na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vamos nos deter na questão 27 do questionário, ilustrada abaixo (Figura 1) com as respostas na forma de gráfico.

Figura 1 – Respostas à Pergunta 27 do Questionário de Pesquisa Qualitativa.

27. Qual a relação que os professores estabelecem com a Comunidade Quilombola?
Selecione a opção "Outro" para acrescentar outras palavras para descrever a relação, comentários ou impressões.

81 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores utilizando dados do questionário preenchido por remanescentes de quilombos, atendidos pelas Escolas que participam do Projeto "Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da

Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século XXI.

A questão versava sobre a relação entre a Escola e a Comunidade, interrogava especificamente qual a relação que os professores estabelecem com a comunidade quilombola. Entre as possibilidades de respostas havia as alternativas Reconhecimento e Consideração, Desconhecimento, Descaso e Depreciação, Distanciamento e Negação. As alternativas Desconhecimento, Descaso e Depreciação, Distanciamento e Negação foram bem citadas, atingindo um percentual de 42%, ao passo que a alternativa Reconhecimento e Consideração somou 53,1%.

Ao cruzarmos esses dados com as questões 18 e 20, que interrogavam, respectivamente, sobre a participação do respondente em alguma atividade cultural ou pedagógica relacionada à EEQ e sobre a produção de algum material pedagógico que conte a história da comunidade, obtivemos os seguintes resultados: aproximadamente 55% das pessoas que responderam a questão 18 afirmam não ter participado de qualquer atividade relacionada à EEQ e um percentual um pouco maior (em torno de 61%) informa desconhecer a produção de qualquer material pela escola que aborde a história da comunidade quilombola a qual pertence. Esses dados demonstram uma certa contradição dos quilombolas, considerando as respostas dadas à questão 27, quando é apontada a relação de Reconhecimento e Consideração da escola com relação à comunidade num índice superior a 50%. A não inclusão de questões relacionadas às comunidades quilombolas de um modo geral, nem mesmo as especificidades do quilombo local na agenda pedagógica e, sobretudo, a ausência dos quilombolas no processo de compor sabedoria (SANTOS, 2015) e confluir fere na raiz a proposta de uma educação escolar quilombola.

Observamos, ainda, que há uma interface no conhecimento da obrigatoriedade legal da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) com a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Destacamos algumas frases do formulário onde essa conexão entre ERER e EEQ se tornava visível, com destaque para o cumprimento do Artigo 26-A

(criado e modificado pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08) e do Artigo 79-B da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O primeiro artigo, como dito previamente, obriga o estudo de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino, o segundo expressa a inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar, o que tem sido, não raramente, o único momento em que a legislação se cumpre. Exemplos dessa afirmação estão nas descrições acerca de como se faz esse cumprimento legal: “Sim, apresentações e entretenimentos com os alunos sobre consciência negra e outros”; “Participei do Dia da Consciência Negra na escola”; “Sim, fizemos uma apresentação com a professora Maria Enilda”. Interessantemente, como será discutido em um outro artigo da nossa colaboração, 99% dos professores que trabalham em escolas quilombolas no RS afirmam não terem formação específica em EREER. Além disso, ao examinar a questão que indagava sobre a presença de racismo no ambiente escolar, vimos que cerca de 25% dos respondentes avaliaram que há racismo no cotidiano educativo e institucional. Ao descrever observações acerca do racismo no ambiente escolar, nas respostas dadas pelas comunidades quilombolas, observamos um cuidado na relação com a escola e um entendimento da questão racial expresso como potência da necropolítica (MBEMBE, 2016).

Vejamos nos exemplos a seguir: “Racismo é algo muito triste que ainda existe no mundo, mas as escolas estão fazendo seu melhor para termos um futuro de seres humanos, com igualdade, iguais” (Estudante); “Quando há, prejudica a comunidade escolar e principalmente a quem sofreu o preconceito. Acredito que dar explicações sobre o assunto e conversar em particular com quem comete, sem que haja constrangimento, mesmo sabendo que racismo é crime” (Pai/mãe); “O racismo é um mal que afeta a vida de

muitas pessoas, é um preconceito que visa por motivo a cor da pele ou religião ou até mesmo opção sexual. Isso é muito triste pois afeta as pessoas. O papel da educação é tentar interagir com os alunos, mostrar que somos todos iguais independente de raça, cor ou religião” (Pai/mãe).

O Movimento Social Negro e Quilombola já vêm observando lacunas e fazendo acontecer o preenchimento delas, pelas mãos de intelectuais negras comprometidas com a produção de políticas públicas, notadamente as que se oficializaram em 2012 como EEQ, em íntima relação com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Ambas são compreendidas na qualidade de ações afirmativas no campo do currículo e de sua descolonização (GOMES, 2012), capazes de contribuir para uma democratização da Educação, ao tratar saberes e fazeres como afirmação positiva dos corpos e dos territórios marcados por valores civilizatórios afro-brasileiros (TRINDADE, 2010). As lacunas são reiteradas em nossa análise, uma vez que há o indicativo do desconhecimento, tanto por parte das comunidades quanto por parte dos gestores e educadores, necessitando de processos formativos consistentes para ambos os grupos. Tais lacunas mostram a distância do vivido na cultura escolar cotidiana, especificamente pelas pessoas quilombolas, com o proposto por aquilo que denominamos como pedagogia antirracista e contra colonial, aquela que é produzida na relação direta com as comunidades historicamente produtoras de resistência à violência colonizadora e colonialista, notadamente negras, quilombolas e indígenas.

Coadunamos essa análise com a revisão bibliográfica que aponta lacunas semelhantes, até agora compiladas em três apontamentos. O primeiro se refere ao fato de que a produção no campo da EEQ começa a se destacar, obviamente pelo marco das Diretrizes de 2012, com a especificidade de analisar práticas educativas em desenvolvimento nas escolas que atendem comunidades quilombolas. Há uma recorrência de poucas autorias, teses em pouca quantidade e que se reproduzem em artigos em periódicos. Ressaltamos que os indexadores da produção acadêmica são um desafio para que se possa afirmar com mais segurança tal

apontamento. O segundo aponta a presença do debate específico da EEQ em publicações de Revistas e Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), buscando o entrecruzamento destes com publicações em periódicos indexados na SciELO e nas Revistas das Associações. Observamos na Revista da ABPN e nos ANAIS das últimas três edições do COPENE, um número maior de publicações do que na Revista Brasileira de Educação (RBE) da ANPEd, o que nos leva a um apontamento hipotético a ser aprofundado: é ainda no seio das organizações negras, inclusive de pesquisa e produção acadêmica, o espaço de maior acolhimento e produção acerca da EEQ? Estes resultados também podem, parcialmente, apontar para a sub-representação de pesquisadores negros quilombolas em espaços de poder nas universidades brasileiras, as quais são as responsáveis, em todas as áreas do conhecimento, pela massiva produção científica do país.

Finalmente, consideramos a presença da inserção positiva da escrita de intelectuais quilombolas, como a doutora Edimara Gonçalves Soares, titulada em 2007, e a mestra Givânia Maria da Silva, titulada em 2012. Trata-se de uma intelectualidade que se preserva nas comunidades e no movimento social, construindo caminhos importantes de mediações com educadores nas escolas e universidades, comprometidos com a implementação da política curricular obrigatória instaurada a partir de 2012, vinculada ao artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É na escola que jovens ocupam parte importante de suas vidas, especialmente a partir da modernidade europeia. É nela que ocupamos um tempo significativo de nossa experiência vital, experimentando uma ampla variedade de afetos, interações sociais, afetivas e cognitivas. Aprendemos conteúdos organizados a partir de propostas curriculares e aprendemos também a conviver com pares, tendo como base valores e comportamentos sociais compartilhados no espaço escolar. Quando temos o desafio de pensar o tema da EEQ,

tendo a escola brasileira como lugar de referência, é indispensável recorrer à ideia de diversidade e desigualdade étnico-racial. Enfrentar o fato de que preconceitos e discriminações existentes são construções sociais, e não devem ser tomados como aspectos naturais da convivência mútua, é fundamental. Falar sobre educação em nosso país requer análises que impliquem seu entendimento dentro da dinâmica das relações sociais, marcadas pela desigualdade por um lado e pela pluralidade por outro. Exige igualmente a busca de explicações históricas para as políticas e para as práticas educacionais mais recentes. Isso significa selecionar e construir possíveis leituras tanto do passado quanto do presente. Aos historiadores, convergem perguntas sobre quando ou em que situações a escola criou possibilidades de mudança crítica, deixando de ser preponderantemente um espaço de reprodução das desigualdades, preconceitos e discriminações. Podemos dizer que os vestígios deixados através dos tempos nos permitem falar ou calar sobre determinados temas ou grupos sociais.

A convivência entre diferentes e desiguais atravessa as ações de homens e mulheres ao longo dos tempos e, nesse sentido, podemos afirmar que as mudanças são relativas aos processos de disputas por espaços, e resultam tanto de pressões dos movimentos sociais organizados quanto da implementação de políticas públicas de democratização e da constituição de novos paradigmas científicos e culturais. Podemos destacar momentos importantes na democratização e no acesso à educação escolar, a partir do final do século XX, no Brasil, mas igualmente devemos apontar que as mudanças estão em curso e nos colocamos como protagonistas quando privilegiamos a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, lugar onde se dão as transformações sociais.

A escola laica e estatal não surge apenas no vazio deixado por outras instituições de educação, como a família e a igreja, mas seus defensores tiveram que produzir seu lugar travando conflitos e diálogos com outras organizações da vida social. A escolarização obrigatória universalizou-se como imaginário e como prática presente na maior parte das sociedades contemporâneas, mas sua história recente tem mostrado mudanças nas maneiras de pensar e de agir nos espaços escolares. A observação e análise dessas transformações pode nos ajudar a compreender a escola como criação humana, envolta em jogos de poder e resistência, capaz de reinventar-se em processos dinâmicos de interação entre os sujeitos que nela transitam e que dela se apropriam em suas práticas sociais. No caso específico da história da escolarização no Brasil, podemos questionar a ideia de educação universal, uma vez que o acesso à escola não tem significado processos de inclusão saudáveis no sentido da construção de perspectivas sociais diferenciadas e igualitárias, assim como na perspectiva da construção de relações libertárias, capazes de experimentar eticamente a pluralidade de experiências culturais, geracionais, étnico-raciais, religiosas, ambientais e de gênero, presentes hoje e na historicidade de nossas comunidades de convívio. Como afirma Krenak (2019), vivências que expandem distintas subjetividades. Em diálogo com Paulo Freire (1996), podemos destacar a ideia de “outredade” que nos faz assumir a radicalidade de nossa própria identidade cultural.

Ao ingressar no espaço escolar, o sujeito traz consigo a herança das tradições, que constituem os caminhos dos saberes e fazeres educativos, além de guiar-se por práticas socioculturais construídas dentro e fora desta instituição. A escola é o espaço institucional de um legado histórico-cultural intenso, onde persistem modelos diversos de como, para quê, para quem e o que ensinar ou

aprender, desenvolvendo-se de forma diferenciada, conforme os contextos sociais e históricos em que se produz.

Pessoas quilombolas, na escola, possuem um espaço de escuta e de referência positiva das suas ancestralidades, conforme as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Conforme as DCNEEQ (2012), as instituições educacionais devem privilegiar a memória comunitária, as práticas culturais e a territorialidade quilombola. Os jovens quilombolas também são fundamentais para alicerçar a formação dessa memória e deste espírito comunitarista, na medida em que são convocados ao cultivo dos vínculos com os seus mais velhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos achados de nossa pesquisa, apontamos o pouco conhecimento do que seja EEQ, por parte dos quilombolas, e o vínculo dela com estudos de educação antirracista. Quando abordados, os temas do ser quilombola são basicamente trabalhados na disciplina de história ou em datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra.

Comprendemos que, distribuídas em contextos rurais e urbanos, as escolas que atendem estudantes de comunidades remanescentes de quilombos estão em processos de autorreconhecimento. Algumas delas, aos poucos, vão percebendo a importância do contexto educacional em que estão inseridas e, a partir dessa percepção, principiam lentamente a incorporar nos seus pressupostos pedagógicos a importância da Educação Escolar Quilombola e da contribuição dos remanescentes de quilombos nos diversos cenários locais.

Tal processo de reconhecer-se em sua função social, como instituição educativa responsável pela garantia da educação diferenciada para pessoas quilombolas, vincula-se com as práticas de

acolhimento aqui reflexionadas. O processo é lento e exige rompimento de silêncios.

Devemos observar e falar sobre o fato de que o Estado brasileiro está deixando de cumprir seus compromissos com as comunidades quilombolas, na oferta de infraestrutura, formação e fomento para implementação das DCNEEQ. Tal responsabilidade deve ser compartilhada com gestores locais e das escolas que são quilombolas ou que recebem pessoas quilombolas em suas comunidades educativas. E aqui, uma vez mais, é importante refletirmos sobre as potências das confluências na construção da pertença acolhedora, que passam por romper as lógicas antagônicas entre “localidade” e “universalidade” do ser e da cosmopolítica de sê-lo. Cada vez que uma escola deixa de caminhar pedagogicamente conforme as DCNEEQ, o “universal” ocidental ganha espaço, de forma que o silêncio deve ser rompido e a aproximação cooperativa deve se estabelecer. Voltamos aqui à carta escrita por Frantz Fanon, exatamente porque o silêncio é o que faz a indagação de Frantz Fanon: busca respostas sobre o porquê do abandono justamente dos que estão na ponta de uma sociedade violenta e preconceituosa, tanto socialmente quanto racialmente: os jovens argelinos árabes, aqueles que não eram acolhidos nas escolas e cujos índices de analfabetismo cresciam. Para Fanon (1980), tal situação aumentava “[...] na medida exata do nosso silêncio”. O direito à educação diferenciada e ao reconhecimento da importância da garantia da execução do princípio da diferença é pressuposto básico da implementação das DCNEEQ. Acorados em Paulo Freire, entendemos que o exercício da razão é prática de liberdade, elemento fundamental para o exercício da autonomia de sujeitos políticos, que buscam expressar a razão na esfera pública. Num contexto de contestações acerca do direito à diferença em nosso país, manifestos publicamente em discursos e ações de violência contra

peessoas negras, quilombolas e indígenas, reiteramos que Fanon solidariza-se justamente com aqueles que são os alvos de ataques de ódios e desconfianças por sua pertença racial e religiosa. No caso brasileiro, o legado de Paulo Freire igualmente nos conecta com esse compromisso ético de reconhecimento e assunção da identidade cultural na educação de crianças, jovens e adultos.

Referências

ALVES-BRITO, Alan. **Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21**. 1. ed. São Paulo: Pragmatha, 2022.

ALVES-BRITO, Alan; DA SILVA, Paulo Sérgio; NASCIMENTO, Matheus; BITTENCOURT JUNIOR, Iosvaldyr C. Antropologia e educação escolar quilombola: um debate necessário. In: ALVES-BRITO, Alan (Org.). **Zumbi-Dandara dos Palmares: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21**. 1. ed. São Paulo: Pragmatha, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Nº 08/2020. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação. Define diretrizes nacionais operacionais para a garantia da qualidade das escolas quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF DF, dez de dezembro de 2020.

CAMISOLÃO, Rita de Cássia dos Santos. **CARTOGRAFIA DO ACOLHIMENTO: escritórias do estudante negro na Ufrgs**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, 32, p. 123-151, dezembro 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set.-dez. 2005.

QUIJANO, A. 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, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas.** Doutorado em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). **Colonização, quilombos:** modos e significados. Brasília, DF: UnB/INCTI, 2015.

SILVA, Paulo Sérgio. **Políticas públicas e mediação social na comunidade remanescente de quilombos de Casca-Mostardas, RS.** Mestrado em Desenvolvimento Rural. Faculdade de Ciências Econômicas. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: TRINDADE, Azoilda. Loretto da. BRANDÃO, Ana Paula. (Org). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Coleção A Cor da Cultura, v. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 30-36.

Recebido em: *Maio/ 2023.*

Aprovado em: *Julho/ 2023.*