

**Narrativas em comunidades quilombolas e sua relação nas práticas
curriculares na educação formal**

**Narratives in quilombola communities and their relationship with curricular
practices in formal education**

**Narrativas en comunidades quilombolas y su relación con las prácticas
curriculares en la educación formal**

Denize Tomaz de Aquino¹

Artigo científico

Linha de pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores

Resumo

O pano de fundo a partir do qual se desenha a construção deste artigo é buscar na literatura diálogos com autores que possam ancorar a discussão desta temática que tem como objeto de estudo as narrativas discursivas em comunidades tradicionais quilombolas e sua relação na prática curricular da educação formal. O objetivo é trazer para o debate como os conhecimentos socializados no contexto da prática discursiva dessas comunidades, diante de uma sociedade onde se perpetua a cultura do branco, são hibridizados, socializados nas práticas curriculares da educação formal. Assim, a articulação entre as diversas referências para a construção desse artigo, o diálogo com teorias de outras áreas de saberes, tem como propósito contribuir nesse campo de conhecimento que vem sendo cada vez mais reconhecido no universo das produções científicas no âmbito das pesquisas sociais, cujos resultados apontam que é preciso avançar nesse modelo tradicional de educação.

Palavras-chave: Narrativas discursivas. Comunidades tradicionais quilombolas. Educação formal.

Resumen

El fundamento desde el cual se parte la construcción de este artículo es la búsqueda en la literatura de diálogos con autores que puedan anclar la discusión sobre este tema, que tiene como objeto de estudio las narrativas discursivas en las comunidades quilombolas tradicionales y su relación en la práctica curricular de la educación formal. El objetivo es traer al debate cómo los conocimientos socializados en el contexto de la práctica discursiva de estas comunidades, frente a una sociedad donde la cultura blanca se perpetúa, se hibridan, se socializan en las prácticas curriculares de la educación formal. Así, la articulación entre los diversos referentes para la construcción de este artículo, el diálogo con teorías de otras áreas del conocimiento, pretende contribuir a este campo que viene siendo cada vez más reconocido en el universo de las producciones científicas en el ámbito de

¹Professora da Universidade de Pernambuco-UPE/Campus Garanhuns, dos cursos de Pedagogia e Geografia, Doutoranda do Programa Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP, denize.aquino@upe.br.

las investigaciones sociales, cuyos resultados indican que es necesario avanzar en este modelo tradicional de educación.

Palabras clave: Narrativas discursivas. Comunidades quilombolas tradicionales. Educación formal.

Abstract

The background from which the construction of this article is drawn is to search in the literature for dialogues with authors who can anchor the discussion of this theme, which has as its object of study the discursive narratives in traditional quilombola communities and their relationship in the curricular practice of formal education. The objective is to bring to the debate how knowledge socialized in the context of the discursive practice of these communities, in the face of a society where white culture is perpetuated, are hybridized and socialized in the curricular practices of formal education. Thus, the articulation between the various references for the construction of this article, the dialogue with theories from other areas of knowledge, aims to contribute to this field of knowledge that has been increasingly recognized in the universe of scientific productions within the scope of social research, whose results indicate that it is necessary to advance this traditional model of education.

Keywords: Discursive narratives. Traditional quilombola communities. Formal education.

1 Introdução

Este estudo está situado no âmbito da educação, como prática e teoria social, que requer um conhecimento da dimensão histórica dos processos políticos que a constitui, assim como dos espaços diferenciados onde as escolas se territorializam e criam uma identidade, permitindo aos seus alunos serem capazes de construir e ampliar seus conhecimentos, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem (PACHECO 2018).

O interesse pelo tema surge a partir das vivências e experiências como professora da Universidade de Pernambuco-UPE/*Campus* Garanhuns, acompanhando os estudantes nos estágios supervisionado o que me fez perceber na indissociabilidade entre a teoria e a prática, muitas vezes está pautada no currículo prescrito e controlador, engessado pelo tecnicismo mercantil que obscurece a experiência vivida pelos estudantes como se essa não pudesse fazer parte do processo de aprendizagem.

Tais vivências permitiu perceber, nas escolas em comunidades quilombolas visitadas, a desconexão na prática curricular: por um lado, o sistema escolar pensando a escola de cima para baixo dos seus múltiplos contextos que privilegiam um silenciamento do conhecimento trazido por esses estudantes em uma pedagogia

homogeneizadora com práticas excludentes no que se refere às questões do cotidiano desses estudantes.

Por outro a necessidade de que nas escolas de comunidades quilombolas sejam espaços de diálogos crítico e emancipatório onde nele deve haver a troca de saberes e conhecimentos socioculturais dos seus diferentes sujeitos uma vez que vivemos em uma sociedade multiétnica e multicultural, (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, de acordo com Bakhtin (2011), o homem é constituído observando o lugar e o tempo em que as obras são criadas. Desde a natureza até as regras e ideias humanas, cada concepção de tempo traz em si uma concepção de homem, de ver e ler o tempo no todo espacial do mundo não de forma acabada, mas um todo em formação.

Para Pacheco (2015), em comunidades quilombolas, conhecidas como povos que voltam ao passado para construir o futuro e faz da oralidade meio pelo qual suas vivências ganham sentido, a produção de conhecimento não se efetiva apenas pela a escrita, mas sobretudo, por outras formas de aprendizagens estabelecidas, por conseguinte por meio da experiência da oralidade e do conhecimento de mundo manifestam-se e revelam o conjunto de usos e valores que animam uma determinada cultura, rememoram seus guerreiros e guerreiras, suas forças ancestrais.

Nesse entendimento, as narrativas da tradição oral não são menos verdadeiras, nem menos ficcionais do que muitas histórias oficiais. Elas consistem na expressão de lembranças desse sujeito que aciona a sua capacidade de rememorar, repetidas vezes, de conservar certas informações sobre o passado e a compreensão dos seus múltiplos sentidos.

Esse conhecimento por meio das narrativas, enunciados de geração a geração que vão na contramão do discurso oficial das escolas por meio dos currículos universais em suas ações práticas que na maioria das vezes tende ao monoculturismo quando invisibiliza os conhecimentos desses sujeitos históricos. “Assegura a popularização do escrito e consagra sua supremacia sobre as culturas orais “(GRIGNON, 2013, p.180).

De acordo com Bollnow (1974), a produção e atualização do conhecimento, no que condiz com a história, é o resultado da ação em que os homens, ao longo de

suas existências, se transformam em sujeitos capazes de refletir, desvelar, ressignificar e socializar os saberes produzidos por meio da sua relação com os outros e o mundo a que pertencem. Alguém que interpela e interage com tudo aquilo que acontece nele e à sua volta.

Em conformidade com Bakhtin (2011), a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou de vivências que trazemos. Nesse sentido, não falamos e ouvimos apenas, pois as palavras refletem o que somos, o grupo do qual fazemos parte e o sentido que damos às coisas.

Diante do exposto, trago como questão norteadora de que forma as narrativas orais nas comunidades quilombolas estão sendo valorizadas contextualizadas, nas práticas curriculares tradicionais nas escolas dessas comunidades? Qual o papel da escola e da docência frente as exigências impostas pelas demandas do mundo atual? Cujo o objetivo é trazer para o debate como os conhecimentos socializados no contexto da prática discursiva dessas comunidades, diante de uma sociedade onde se perpetua a cultura do branco, práticas curriculares da educação formal.

Nessa direção, o estudo traz para discussão a temática de povos remanescentes quilombolas de origem Palmares, no sentido de compreender como se dá a socialização dos saberes das narrativas orais na prática curricular das escolas.

Trata-se, portanto, de um enfoque de caráter teórico, interpretativo, pautado nas leituras de autores cujo diálogo possibilitou compreender, as bases epistemológicas sobre o tema os quais serviram de referências para o construto do texto.

Assim, diante da complexidade da temática, espera-se que os resultados, enquanto fonte de pesquisa, possa trazer considerações e reflexões em função dos objetivos propostos dialogar e, ao mesmo tempo, contribuir para outros estudos.

Tem-se também o propósito de colaborar para a visibilidade de uma sociedade, que, ao longo do processo histórico do Brasil, esteve subalternizada à cultura do homem branco. O direito de ser representada deve ser mais que uma vã promessa, principalmente nas instituições escolares estabelecidas nas comunidades quilombolas cuja a matriz colonial do saber permanece até os dias atuais e é preciso

emancipar as ideias, significar as práticas e diferenças e contribuir para o combate de toda forma de colonização e (pre)conceito.

2 Fundamentação teórica

Breve histórico para uma educação decolonial

A compreensão de que após a abolição da escravidão, uma aparente integração interétnica e inter-racial sustentou por muito tempo a ideia de uma 'democracia racial' no Brasil, criada para desmobilizar os movimentos negros, que já estavam se estruturando e que a ideologia da democracia camuflou as desigualdades passando a imagem de harmonia racial e étnica a que os negros e negras foram, e ainda estão, submetidos, principalmente quando se trata das questões da educação institucionalizada na intenção de dissolver as tensões e controlar as áreas de conflitos raciais.

As comunidades quilombolas, enquanto sujeitos de direitos, ainda se constituem realidades relativamente recentes na história da educação brasileira se pensarmos que um modelo normativo surgiu em 2012.

No Brasil esse modelo considerou com maior intensidade as reivindicações e contribuições nos anos 90, ativados pelas reivindicações históricas dos movimentos sociais de representantes de organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e sociedade civil em reuniões técnicas de trabalho e audiência pública promovidas pelo Conselho Nacional de Educação ao longo de décadas, frente a Estados excludentes, por direitos negados.

Para Candau (2018), essas reivindicações por direitos educacionais surgem na América Latina com os movimentos indígena em três etapas começando no Brasil colônia e se intensificando no início do século XX mais precisamente com as escolas bilíngue o que representou o marco para que outros movimentos sociais reivindicatórios se intensificam suas lutas principalmente os afrodescendentes.

Para pensarmos esse modelo normativo de uma política para uma educação quilombola, é preciso voltar ao tempo e referendar outros debates e

desdobramentos que deu origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

As alterações da referida lei no âmbito da reforma educacional, no que se refere ao tratamento da diversidade sociocultural, que aparece recorrentemente em debates, podem ser verificados em regulamentações e mudanças importantes para a abordagem da cultura na escola do tema da “formação do povo brasileiro”. Deve ser considerado o tema das relações étnico-raciais: “o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

Essa relação de forças e lutas de resistência antirracistas por direitos constitutivos na sociedade democrática por esses sujeitos históricos, representou pressionar o Estado para exercer o seu papel, diante da sociedade, quando este estabelece uma reforma que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN de 1996, com a aprovação da Lei 10.639/03 considerada como uma vitória histórica das lutas de resistência nas políticas de educação.

Assim, em 2003, o Congresso Nacional alterou a Lei de Diretrizes e Bases para estabelecer a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial das redes de ensino, públicas e particulares, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Lei nº 10.639/03).

Compreendemos que, a Lei Federal 10.639/03, nas instituições escolares, representa um grande avanço na educação brasileira, sobretudo nas escolas quilombolas, que trata de mudar o foco etnocêntrico, de raiz europeia, para inserir o contexto histórico da formação do espaço brasileiro com a presença da matriz africana.

Essa lei reforça o debate sobre a educação multicultural e propõe novas práticas de ensino quando estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas e suas heranças e contribuições culturais na formação da sociedade brasileira no currículo da Educação Básica pública e particular, a fim de que sejam ouvidas e contextualizadas no sistema de ensino. (BRASIL, 2003).

Na prática esse exercício da Lei acima citada, muitas vezes existem divergências, e ou não são aplicadas. De acordo com Ferraço (2013), nos artigos que tratam a educação do povo negro, percebe-se a opressão vivida por crianças e adolescentes negros nas escolas e a dificuldade de se tratar a problemática racial no contexto da escola e da sala de aula em função do despreparo dos professores, a partir da sua formação, no que se refere as questões da história e cultura africana, que já representa uma exigência da Lei ficam renegadas a segundo plano.

Esse caminhar de discussões e reivindicações em 2010, com a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010), ensejou que a educação quilombolas foi incluída como uma modalidade da Educação Básica.

Daí iniciou-se a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovada em 2012 por meio da Resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012 do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB). Tal Resolução, no Título V quando trata das Etapas e Modalidades de Educação Escolar Quilombolas no Ar.17 descreve que:

[...] O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

Diz ainda em seu §1º que: A oferta do Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II- a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III- um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas

nos diferentes contextos sociais;

IV- a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V- a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

Esse avanço nas leis educacionais permite considerar que não há nada fora do sistema educacional, mas há muita exterioridade: o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu espaço imperial. As referidas Diretrizes apontam caminhos para uma proposição acerca da Educação Quilombola, mas não dá conta da sua complexidade no chão da escola percebido no dia a dia dessas escolas.

Educação Formal na Comunidade Quilombola

A educação quilombola é tão antiga quanto os próprios quilombos, pois tais organizações sociais sempre efetuaram a seu modo a transmissão de saberes do povo que as compõem, por meio da oralidade, entretanto, na esfera da educação formal a atenção voltada às comunidades negras começou a ganhar expressão frente ao Estado brasileiro com a Constituição Federal de 1988.

Assim, é possível afirmar que, a partir de 1988, o Estado, como interventor na dissolução das desigualdades sociais/raciais, modifica sua postura, isto é, aquela que considerava somente as questões territoriais para as populações afrodescendentes e reconhece a necessidade de garantir direitos basilares à cidadania desses povos tradicionais.

Garantir a educação, significa dar voz para uma parcela da população historicamente posicionado às margens, nas bordas, quando não completamente excluído. Trata-se de uma modalidade de educação fortemente vinculada à produção de uma nova cartografia da diversidade brasileira, cujo mapa mostra o reconhecimento étnico-cultural de um grupo étnico historicamente posicionado às margens, nas bordas, quando não completamente excluído.

É trazer o centro e a borda, historicamente falando, num caminhar dialético. O centro, por evocar, para a discussão, reivindicações pertinentes e seculares de uma estrutura sociocultural do Brasil imbricadas em um processo de homogeneização cultural de base eurocêntrica, oprimindo os saberes, crenças e manifestações dos povos que contribuíram para a formação do Brasil; que são de responsabilidade do poder público municipal, estadual ou federal; e a borda, no sentido de que se faz necessária a desconstrução dos conceitos colonialistas historicizados cujas marcas operou para aprisiona-los, para impedir o deslocamento para além daquela posição permitida como escravizados.

É inegável que o processo de implementação da política de educação quilombola, específica e documentos legais e oficiais a exemplo de suas respectivas Leis e Decretos no sistema nacional de educação o que constitui um avanço considerável, mas é preciso que seja efetuado no chão da escola enquanto prática e enquanto texto, bem como trazer para discussões as reivindicações dessas comunidades no tocante ao reconhecimento de sua identidade principalmente nos espaços escolares formadores da cidadania e que sejam contemplados seus saberes que foram subalternizados os quais ainda são pouco considerados.

O currículo enquanto texto e enquanto movimento não pode negligenciar dos sujeitos que fazem parte desse processo que são os educadores e educandos, suas vivências e seus significados na construção do conhecimento “legítimo” para que não caiam no esquecimento uma vez que se parte desse empírico para o científico. Destarte Ferraço e Nunes (2013, precisamos refletir sobre a formação docente e preparar ações que sejam relevantes no sentido de formar uma práxis crítica e competente frente à diversidade da sociedade no contexto atual se é que queremos romper com essa lógica hegemônica no currículo pela qual vem passando a educação escolar nas escolas das comunidades remanescentes de quilombo.

O silenciamento do conhecimento protagonizado por esses povos precisa ser discutido no âmbito científico, pois se trata de escolas que por decreto saltaram da categoria de escola – rural- para escola quilombola no sentido de substituir a invisibilidade, mas o que se percebe, é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada pelo currículo comum, que menospreza suas especificidades.

De acordo com Alves (2013), nesse jogo de múltiplos contextos, percebemos que o trabalho dos professores continua desprestigiado e que o campo do conhecimento e do currículo representam um território de disputa não apenas para os que ensinam e os que aprendem, mas em todo espaço da escola, dos sujeitos da ação educativa onde o ensino não é renovado por decreto, mas sim no concreto.

Tal avanço nas Leis educacionais permite considerar que uma das tarefas da escola é ampliar o contato desses atores sociais com a cultura que o cerca. É fundamental que proporcione uma diversidade de situações e um olhar pedagógico para que essa tradição oral entendida como um saber que se expressa pelo contar histórias vividas rememorando o passado histórico de um povo, sejam realmente vivenciadas no cotidiano da escola.

Nessa linha de entendimento Pacheco (2015) considera importante que, no contexto brasileiro, para que haja um resgate genuíno da própria história e, por consequência, desses povos de matriz africana, será necessário, reconhecer e reinterpretar a tradição oral através de uma política pública e de uma pedagogia que possibilitem aos povos tradicionais uma aprendizagem vivencial e reflexiva, profunda, de sua própria ancestralidade. De acordo com Freire (2019, p.29) é preciso que o aluno seja: “sujeito da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

Diante do exposto e de acordo com Arruti (2017), o que se percebe na realidade do cotidiano escolar é que o modelo clássico de escola localizada em comunidades quilombolas parte de uma perspectiva de um modelo tradicional. Nesse modelo, dá-se destaque à importância da interface entre práticas e saberes pertencentes à tradição escolar de forma geral e não leva em consideração as práticas e saberes singulares compartilhados no interior de cada uma das comunidades.

De acordo com Freire, (2019, p.96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”, pois não estamos vivendo uma época de mudanças significativas, mas uma mudança de época onde outros atores estão no contexto da educação e querem e devem ser contemplado em seus valores e identidades. E, ainda de acordo com o

referido autor, a escola é transformadora e o ensino, como um ato de ensinar, exige rejeição à qualquer forma de discriminação.

Destarte Ferraço e Nunes (2013), essa luta por reformulações nos currículos está muito mais centrada nas reivindicações e ações afirmativas dos movimentos sociais e em projetos de intervenções dos professores do que em reformas curriculares oficiais uma vez que, a falta de material didático para se trabalhar bem como a formação continuada dos professores representa um grande agravante no contexto escolar sem contar com as representações estereotipadas dos negros nos livros didáticos e textos ainda circulam nas escolas.

Consoante Sodré (2012), o fenômeno histórico do colonialismo, no processo da educação brasileira à luz do modelo eurocêntrico, pautado na tradição escrita estabelece a validação de uma forma única de conhecimento nas escolas, em detrimento de quaisquer outros saberes e outros conhecimentos.

Ainda de acordo com o referido autor faz-se imprescindível a desconstrução dos conceitos colonialistas historicizados, bem como trazer para discussão as petições dessas comunidades que reivindicam o reconhecimento de sua identidade, principalmente no espaço da escola e que sejam contemplados seus saberes que estão há muitas décadas subalternizados.

Desta forma, para transformar essa realidade, é preciso inserir novos modos de aprender e estratégias pedagógicas que levem o professor e aluno a considerarem a diversidade étnico-racial existente em nosso país. Essa prática está alinhada com que prescrevem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovada em 2012 por meio da Resolução Nº 08 de 20 de novembro de 2012, quando trata das Etapas e Modalidades de Educação Escolar Quilombolas no Ar.17, § 2º do ensino fundamental capítulo II.

Nessa perspectiva, a educação exerce um papel determinante de valorização no que representa o conhecimento, no qual as formas de aprendizagens são as que direcionam o vivido e o aprendido e que é na escola que podemos identificar outros conhecimentos, relevantes e necessários no processo ensino aprendizagem.

Diante do exposto, Santos (2007) considera que "temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza." Essa afirmação nos faz

refletir que a nossa história está marcada pela eliminação do "outro", por sua escravização (negação de direitos ao longo da história desses povos escravizados) ou, metaforicamente, em tempos líquidos, que procura invisibilizar o outro.

Assim, Trazer para o espaço da escola na comunidade quilombola as narrativas contextualizadas nesses espaços é, portanto, não permitir que o monismo cultural que privilegia as linguagens hegemônicas impeça o pluralismo das linguagens características de alunos provenientes de comunidades quilombolas. É necessário que se tenha vontade política de mudança. Coragem, ousadia e certeza que mudar é possível quando se quer mudar.

3 Metodologia

A metodologia objetiva um processo do conhecimento, fundamentando-se na necessidade de conhecer e compreender cada momento do objeto pesquisado em um movimento pendular incessante entre a teoria e a prática.

Assim, o caminhar metodológico da pesquisa, conforme nos dizem Lüdke e André (2013), não tem decisões fechadas, embora não se perca de vista o rigor da pesquisa científica, é uma construção conjunta de teorias e metodologias, que se faz e refaz na construção do conhecimento socialmente compartilhado na relação dialógica do pesquisador com o seu objeto de estudo.

O estudo de natureza qualitativa com enfoque de caráter teórico, interpretativo, pautado nas leituras de autores cujo diálogo possibilitou compreender, as bases epistemológicas sobre o tema, além da análise documental como fonte de informação importante para a reconstituição de uma situação atual ou passada (Leis, Decretos, registros escolares, entre outros registros escritos).

A análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 38).

De acordo com Bogdan e Biklen (2008), no que se refere a análise de documentos provenientes de instituições, esses podem também fornecer pistas e

revelações potenciais acerca do que se está pesquisando seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a.

4 Considerações Finais

As questões que tratam de povos tradicionais quilombolas constituem temas bastante discutidos em diferentes setores da sociedade na atualidade, dos partidos políticos aos movimentos sociais, mas ainda temos muito que caminhar uma vez que os estudos apontam que na prática, muito pouco se avançou no quesito de uma educação diferenciada para as comunidades quilombolas apesar da implementação da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 que já completou dez anos.

Apesar de todo esforço dessas comunidades no que se refere a uma educação diferenciada voltada para uma escola que contemple seus saberes, sua cultura, mas, sobretudo, oferta de transporte que facilitem a mobilidade para continuação dos estudos, recursos pedagógicos e formação para os professores para estabelecer diálogos em suas práticas de ensino que envolvam a inserção de temas com valores e saberes ainda caminham a passos lentos

Nessa direção, os estudos apontam que essa hegemonia de uma cultura ocidental referendada pelas elites, que procuram invisibilizar ou folclorizar os saberes e fazeres, de culturas diferentes principalmente nos espaços escolares é um marco, ainda hoje na educação brasileira. O que se percebe são as práticas dos saberes dos cânones, cristalizados à luz do modelo europeu, o qual herdamos, pautado em um saber científico, como uma sociedade grafocêntrica.

Os escritos também apontam que iniciativas isoladas nas quais há relações convergentes entre o projeto político da comunidade e a educação escolar, não se constitui realizações das Secretarias de Educação que na maioria das vezes por desconhecimento, ou descumprimento do Projeto Político Pedagógico, o qual representa um importante documento da escola, ainda não saiu da gaveta colocam essas escolas como rurais negligenciando o direito do reconhecimento de uma escola com identidade quilombola.

Precisamos caminhar no sentido de políticas públicas direcionadas à afirmação de direitos desses povos, sobretudo, na educação que forneçam

condições formativas e materiais para que os professores dessas escolas apresentem em suas práticas pedagógicas a valorização dos saberes históricos desses povos de matriz africana, e rompa com os padrões hegemônico e eurocêntrico, construídos historicamente na educação formal, e contribua para a formação do pensamento decolonial.

No que se refere a formação de professores que leciona nessas escolas, os estudos apontam que a maioria não tem a formação adequada para atuar nessas escolas no que se refere ao fazer pedagógico no cotidiano, percebe-se ainda que os professores não tiveram, em suas graduações, disciplinas específicas sobre a História da África, e dificilmente consegue estabelecer correspondência entre suas realidades e seus saberes com o universo mítico desse espaço geográfico. Junto a isso, a grande maioria dos livros didáticos de História utilizados não reserva para a África espaço adequado, os alunos passam a construir apenas estereótipos sobre a África e suas populações que passam a se constituir como conteúdo programático.

Assim trazer para discussão narrativas de resistência de comunidades quilombolas, é exteriorizar essas reivindicações desses povos. Isso posto, ao se falar de garantia de direitos, precisamos entender que não basta apenas que as escolas em comunidades quilombolas estejam instituídas perante a Lei, mas ali permanecer e progredir satisfatoriamente em todas as suas dimensões e, que sejam escolas com identidade quilombola.

Nesse entendimento, necessário se faz estabelecer estratégias para mover as concepções que naturalizam e racializam os diversos tipos de exclusão social no contexto da educação nos espaços quilombolas. Espaços esses de lutas e conquistas ainda policiados e regulados pelas políticas públicas que ainda impedem o deslocamento para além daquela posição permitida.

De acordo com Foucault (2015), é uma linguagem ao infinito não mais para a interiorização, mas para a exteriorização, para a fratura, para o fora. O infinito com o potencial de instaurar novas formas de pensar e conceber o mundo nos possibilitará transgredir os limites da égide normativa tradicional, colocando-nos numa terceira via para além das fronteiras dicotômicas e classificatórias.

Por fim a sistematização das considerações propõe-se a somar-se aos inúmeros estudos existentes no âmbito da temática. Entretanto reconhecemos, após

a realização do artigo, que muitas questões ainda podem ser aprofundadas, por entender que estamos em constante transformação diante da complexidade da temática.

Referências

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C.; CARVALHO, J. (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013.

ARRUTI, José Mauricio Andion. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3454>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>. Acesso em 10 set. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 nov. 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: 10 set. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. 12. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e Filosofia da Existência**: um ensaio sobre formas instáveis da educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU Vera Maria (Orgs) **Currículos disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p.23-41.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2009.

FERRAÇO, Carlos; NUNES, Késia. Currículos, culturas e cotidiano escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos de sujeitos praticantes. *In*: FERRAÇO, C; CARVALHO, J. (Orgs.) **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2013. p.71-102.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. *In*: MOTTA, Manoel Barros (Org.) **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 223-246.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18 ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P.178-189.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversita**, São Paulo, ano 2, n. 3. set. 2014/mar. 2015. p. 24-99.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma nova cultura política emancipatória. In: Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007, p.51-82.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOTA: A autora foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

DOI [10.29327/2335630.1.5-7](https://doi.org/10.29327/2335630.1.5-7)

Sala 8 - Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação
Volume 1, Número 5, Ano: 2023 - ISSN: 2764-0337

Sala
8

RECEBIDO: 29/09/2023

RECEIVED: 29/09/2023

RECIBIDO: 29/09/2023

APROVADO: 12/12/2023

APPROVED: 12/12/2023

APROBADO: 12/12/2023