

## EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM DEBATE

 Camila Batista Gama Moura<sup>I</sup>

 David Gonçalves Soares<sup>II</sup>

 Antonio Jorge Gonçalves Soares<sup>III</sup>

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; camilagamamoura@gmail.com

<sup>II</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói (RJ), Brasil; davidsoares1234@gmail.com

<sup>III</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; ajgsoares@gmail.com

### Resumo

Este artigo tem como objetivo mapear e analisar a produção acadêmica sobre educação escolar quilombola, no período de 2009 a 2019. A metodologia utilizada foi a revisão sistemática, acionando a centralidade do debate em três questões: educação diferenciada, identidade e desafios para implementação da educação escolar quilombola. Concluímos que a produção analisada ainda apresenta uma primeira onda de reivindicação da educação escolar quilombola como modalidade de educação. Torna-se necessária a iniciação de uma segunda onda que busque investigar e avaliar as experiências quilombolas escolares em diferentes contextos e regiões na tentativa de subsidiar a resolução de problemas concretos sobre os aspectos pedagógicos e de financiamento da educação escolar quilombola.

EDUCAÇÃO DIFERENCIADA • EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA • EDUCAÇÃO QUILOMBOLA • PEDAGOGIA DIFERENCIADA

### QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN DEBATE

#### Abstract

This article aims to map and analyze the academic output on *quilombola* school education from 2009 to 2019 by means of a systematic review. The debate's centrality addresses three issues: differentiated education, identity, and challenges to the implementation of *quilombola* school education. We conclude that the analyzed output still presents a first wave of demands for *quilombola* school education as a form of education. It is necessary to launch a second wave, one that investigates and evaluates *quilombola* school experiences in different contexts and regions so as to inform solutions for concrete problems on the pedagogical and funding aspects of *quilombola* school education.

DIFFERENTIATED EDUCATION • QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION • QUILOMBOLA EDUCATION • DIFFERENTIATED PEDAGOGY

## LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA EN DEBATE

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo mapear y analizar la producción académica sobre la educación escolar quilombola, de 2009 a 2019. La metodología utilizada fue una revisión sistemática. La centralidad del debate dispara tres interrogantes: educación diferenciada, identidad y desafíos para la implementación de la educación escolar quilombola. Concluimos que la producción analizada aún presenta una primera oleada de reclamos por la educación escolar quilombola como modalidad de educación. Es necesario iniciar una segunda que busque investigar y evaluar experiencias escolares quilombolas en diferentes contextos y regiones en un intento de subsidiar la resolución de problemas concretos sobre los aspectos pedagógicos y financieros de la educación escolar quilombola.

EDUCACIÓN DIFERENCIADA • EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA • EDUCACIÓN QUILOMBOLA • PEDAGOGÍA DIFERENCIADA

## L'ÉDUCATION SCOLAIRE QUILOMBOLA EN DÉBAT

### Résumé

Cet article vise à cartographier et analyser la production académique sur l'enseignement scolaire *quilombola*, de 2009 à 2019. Une revue systématique de la littérature axée sur la centralité du débat qui déclenche trois questions: l'éducation différenciée, identité et les défis pour la mise en œuvre de l'enseignement scolaire *quilombola*. La production analysée présente encore une première vague de revendications pour l'éducation scolaire *quilombola* comme modalité d'enseignement. Il est nécessaire d'initier une deuxième qui cherche à enquêter et à évaluer les expériences des écoles *quilombolas* dans différents contextes et régions pour tenter de fournir des subsides à la résolution de problèmes concrets relatifs à des aspects pédagogiques et budgétaires de l'éducation scolaire *quilombola*.

ÉDUCATION DIFFÉRENCIÉE • ÉDUCATION ÉCOLE QUILOMBOLA • ÉDUCATION QUILOMBOLA • PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

Recebido em: 23 AGOSTO 2022 | Aprovado para publicação em: 12 DEZEMBRO 2022



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

**O** SURGIMENTO DE UMA “QUESTÃO QUILOMBOLA”, COMO CONJUNTO DE DISPUTAS públicas entre atores sociais e demandas por direitos voltados para esses grupos étnicos específicos, emergiu no debate político brasileiro somente a partir da publicação do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal (CF) de 1988. Segundo esse artigo da Constituição Federal (1998, p. 160): “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

A imprecisão da noção de remanescentes mobilizou diferentes atores e arenas de debate após a promulgação da Constituição Federal. A definição legal de “remanescentes de comunidades de quilombos” se tornava assim objeto de exegeses dos movimentos sociais, dos campos da antropologia e do direito, dos órgãos governamentais e parlamentares da bancada ruralista, estes últimos intencionando limitar direitos ao acesso à terra (Arruti, 2006; Jorge, 2016).

Em 2004, a bancada ruralista entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) no Supremo Tribunal Federal (STF), questionando o Decreto n. 4.887 (2003). O argumento da ADI era que o referido decreto distorcia a noção “remanescentes de quilombo” ao recusar-se a delimitar temporalmente o direito à terra apenas aos grupos que permaneceram nos territórios após 1888, data oficial do fim da escravidão no Brasil. O desfecho só se deu em 2018 com a ADI sendo julgada improcedente pelo STF. Com isso, prevaleceu a interpretação mais abrangente de remanescentes do Decreto n. 4.887 (2003), que se fundamentava nos debates advindos principalmente do campo antropológico brasileiro (Jorge & Brandão, 2018).

A despeito das disputas sobre o significado legal e antropológico da noção remanescente de quilombo, o campo da educação assumiu as demandas desses grupos de referência como legítimas. As reivindicações em prol de uma educação escolar quilombola (EEQ) ganharam peso nacional no I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, em 1995 (Silva, 2012). Tal evento marcou a articulação e a mobilização política das comunidades e deu visibilidade às pautas quilombolas no cenário brasileiro. Nesse movimento, foi criada a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas e, já no ano seguinte, instituiu-se a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos [Conaq], 2021). Destacamos que, nesse primeiro encontro nacional, os manifestantes entregaram uma carta ao governo federal pleiteando educação diferenciada para as comunidades quilombolas.

Em 2012, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). As DCNEEQ preconizam que a EEQ deve ser implementada como política pública educacional, estabelecendo interface com as políticas educacionais existentes para os povos do campo e indígenas (Resolução n. 8, 2012). As diretrizes ainda recomendam que o projeto político-pedagógico (PPP) e o currículo escolar considerem as especificidades da comunidade na qual a escola está inserida, bem como que as contratações de gestores, professores e profissionais de apoio escolar sejam, preferencialmente, de membros das comunidades quilombolas.

O tema da EEQ, no âmbito da política pública educacional, é um importante objeto de pesquisa acadêmica, tanto para analisar essa categoria de experiência de educação diferenciada quanto para pensar os limites da política e da legislação sobre essa modalidade de educação. O campo da educação se movimentou e multiplicou experiências em escolas e comunidades denominadas quilombolas, de modo que podemos afirmar que a literatura acumulada representa um rico material sobre a experiência da EEQ e também acaba por revelar os limites, os dilemas e as potencialidades dessa política pública. Este artigo analisa o estado da arte sobre EEQ a partir de periódicos científicos, especificamente vinculados ao campo da educação. Nesse sentido, nosso objetivo foi mapear

e analisar a produção acadêmica sobre educação escolar quilombola, no período de 2009 a 2019, no sentido de produzir um panorama desse debate.

## Metodologia

Nossa abordagem se fundamentou nos princípios metodológicos da revisão sistemática, que segue critérios rigorosos de seleção de artigos que permitem reduzir o viés da pesquisa na seleção e definição do *corpus* do estudo. A questão que orientou nossa busca foi: o que diz a produção científica sobre educação escolar quilombola no arco temporal de 2009 a 2019?

A base de dados utilizada foi o indexador SciELO Brasil, em função de o debate da EEQ se dar em geral em âmbito nacional. O arco temporal definido para tratar a questão foi de 2009 a 2019, para cobrir anos anteriores e posteriores à publicação das DCNEEQ. No levantamento, utilizamos as seguintes combinações de termos e operadores de pesquisa: Quilombola OR Quilombolas AND Educação; repetimos a busca substituindo o último termo (educação) por: currículo, escola, escolar, educação escolar, formação docente, ensino, educação básica, educação quilombola, pedagogia, saberes, saber, formação de professores, professor, professora. A seguir, detalhamos o quantitativo de publicações levantadas nesse primeiro momento, conforme mostra a Tabela 1.

**Tabela 1**  
*Palavras-chave e total de artigos levantados*

Quilombola OR Quilombolas AND:	Total de artigos levantados
Educação	34
Currículo	2
Escola	10
Escolar	14
Educação escolar	12
Formação docente	1
Ensino	6
Educação básica	2
Educação quilombola	6
Pedagogia	2
Saberes	15
Saber	6
Formação de professores	0
Professor	0
Professora	0
TOTAL	110

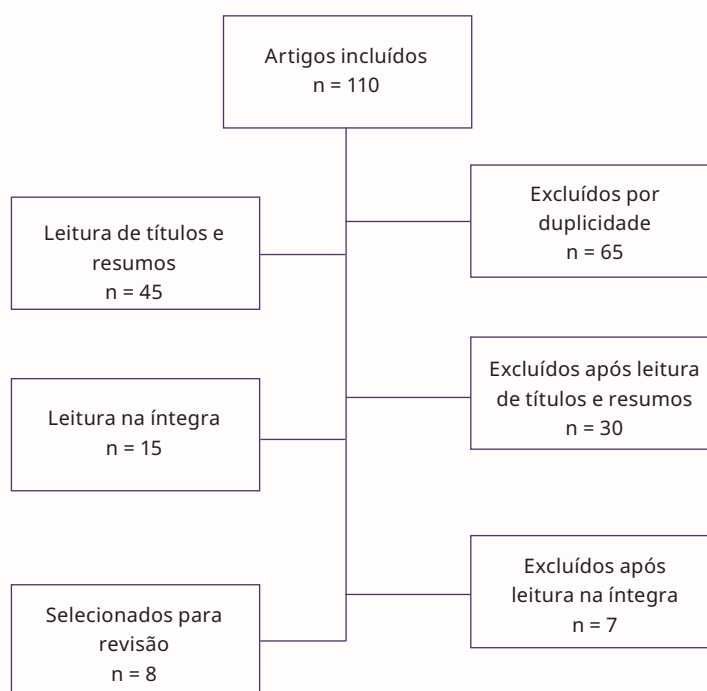
Fonte: Elaborado pela autora e pelos autores.

Seguindo o protocolo de revisão sistemática, dois pesquisadores, de forma independente, realizaram o levantamento e a seleção dos artigos. As divergências dessas etapas foram resolvidas por um terceiro pesquisador. Como critério de inclusão, utilizamos os artigos que tratam diretamente de EEQ no arco temporal delimitado. Excluímos os artigos que: estivessem fora do arco temporal; não tratassem diretamente de EEQ; abordassem a saúde quilombola; e fossem revisões ou resumos.

No levantamento inicial, chegamos ao total de 110 artigos. Na segunda etapa, retiramos os textos em duplicidade e, com isso, foram excluídos 65 artigos, restando 45. Na terceira etapa, realizamos a leitura dos resumos dos 45 artigos, observando os critérios definidos. A partir daí, excluímos 30 artigos, de modo que sobraram 15 para a quarta etapa.

Na quarta etapa, realizamos a leitura na íntegra dos 15 artigos e excluímos mais 7 por não estarem alinhados diretamente à EEQ. Um desses artigos excluídos, que havia passado pelos filtros anteriores, era um artigo de revisão de teses e dissertações. Na última etapa, tratamos analiticamente os 8 artigos que se ajustavam ao critério de inclusão. Esse processo está ilustrado na Figura 1.

**Figura 1**  
*Fluxograma do processo de busca e seleção dos artigos*



Fonte: Elaborado pela autora e pelos autores.

## Resultados

Os textos analisados estão dispostos na Tabela 2. Para facilitar a compreensão do processo de análise, organizamos os artigos em três categorias, construídas após a leitura integral dos textos: educação diferenciada; identidade; e desafios para implementação da EEQ. Ressaltamos que alguns artigos contemplam mais de uma categoria.

**Tabela 2**  
*Artigos analisados após a triagem*

REVISTA	ANO	AUTORES	TÍTULO	ARTIGO
<i>Educação &amp; Realidade</i>	2019	Monteiro & Reis	Patrimônio afro-brasileiro no contexto da educação escolar quilombola	1
	2019	Santos et al.	Oferta de escolas de educação escolar quilombola no nordeste brasileiro	2

(Continua)

(Continuação)

REVISTA	ANO	AUTORES	TÍTULO	ARTIGO
<i>Educar em Revista</i>	2019	Custódio & Foster	Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino	3
	2015	Arroyo	Os movimentos sociais e a construção de outros currículos	4
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	2017	Carril	Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto	5
	2012	Miranda	Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências	6
<i>Cadernos de Pesquisa</i>	2016	Maroun	Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo	7
<i>Bolema</i>	2016	Santos & Silva	A influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de matemática numa comunidade quilombola	8

Fonte: Elaborado pela autora e pelos autores.

### Educação diferenciada

Fazem parte desta categoria quatro artigos, dois ensaios e duas pesquisas de campo, que discutem a relação entre a EEQ e a educação quilombola em sentido amplo. Entendem que a educação quilombola se produz nas mais variadas formas de organização comunitária, e que uma educação diferenciada considera as relações da comunidade com o território, os saberes tradicionais, a memória grupal de origem, a produção cultural, política e econômica. A noção de educação diferenciada, nos artigos analisados, assemelha-se à de educação contextualizada, que prevê uma adaptação do currículo ao território, à cultura, à identidade e à especificidade local, baseando-se na realidade dos alunos (Silva, 2002). Segundo Maroun (2016, p. 499), o tema da educação diferenciada em comunidades quilombolas é acionado em pesquisas acadêmicas sem “estarem respaldadas em um conceito comum para tal categoria”.

Monteiro e Reis (2019) – artigo 1 – apresentam reflexões sobre infâncias, o jongo, a educação quilombola nas comunidades e nas escolas e as DCNEEQ. Uma das intenções do artigo é marcar que a infância deve ser pensada no plural e que não existe infante abstrato e descontextualizado. Tais reflexões são baseadas nas pesquisas e nos projetos realizados pelas pesquisadoras em comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro. Os temas que tangenciam a EEQ no texto são: os aspectos legais que embasaram a formulação das DCNEEQ; as distâncias entre as diretrizes e a implementação da EEQ; os marcos legais e o lento processo de titulação de territórios quilombolas; a evolução da concepção de quilombo; e o jongo, como elemento educativo.

Em 2005, o jongo, como expressão de comunidades negras, tornou-se patrimônio imaterial da cultura nacional. Na comunidade Machadinho-RJ, a prática do jongo possibilitou que jovens desconstruíssem sentimentos de vergonha, decorrentes da discriminação e do preconceito contra as expressões de matriz africana, para afirmar admiração, reconhecimento e orgulho grupal. Argumentam as autoras que o potencial educativo do jongo, como prática social que confere orgulho à identidade quilombola para as novas gerações, se incorporado ao currículo escolar, pode representar resistência ao modelo eurocêntrico de educação e ser um aliado na implementação das DCNEEQ.

Monteiro e Reis (2019) descrevem a iniciativa da comunidade Machadinho nessa direção, que, em parceria com uma escola local, inseriu o jongo mirim como parte das atividades escolares. As autoras consideram que esse trabalho pedagógico com o jongo permite que as histórias dos

quilombos sejam valorizadas e contribui para “o enfrentamento e desconstrução do racismo na escola” (Monteiro & Reis, 2019, p. 16).

Apesar do potencial educativo e de coesão social proporcionado pelo jongo nas comunidades estudadas, Monteiro e Reis (2019, p. 12) denunciam que a “realidade das escolas quilombolas, no entanto, ainda parece distante do que estabelecem as diretrizes”. Com isso, conclamam a necessidade de as escolas estreitarem o diálogo com as comunidades quilombolas por meio da preservação das tradições locais e da inserção das expressões culturais nas práticas pedagógicas.

Maroun (2016) analisou diálogos no campo do currículo entre jongo e EEQ a partir de um estudo de caso na comunidade quilombola Santa Rita do Bracuí, localizada no município de Angra dos Reis-RJ – artigo 7. O texto se inicia com uma discussão sobre os principais marcos educacionais que se articulam com o campo da EEQ, situando o leitor sobre os eventos relevantes que ampararam a formulação de tais normativas da EEQ. A exegese da legislação e das DCNEEQ é marca presente na maior parte dos artigos selecionados.

O jongo também compõe o argumento central nesse artigo. Segundo Maroun (2016), o jongo teria permanecido adormecido por muitos anos em função da representação pejorativa dessa manifestação cultural, que era associada à “macumba”. Invisibilidade, rejeição, resistência, resignificação e empoderamento são expressões acionadas pelas narrativas nativas e reproduzidas no artigo 7, tal como no 1. A argumentação induz a pensar que havia um tipo de interdição na participação de crianças e jovens nas rodas de jongo devido às crenças e aos preconceitos religiosos associados àquela prática. Todavia, também aqui o cenário começa a mudar, em meados dos anos 1990, quando a própria comunidade resgata o jongo com os velhos jongueiros locais. E, assim, antes restrito aos adultos e experientes na arte do batuque, dos pontos, das danças e dos saberes tradicionais, o jongo passa a ser socializado com crianças, jovens e mulheres, que se tornaram seus principais praticantes e divulgadores.

Maroun (2016) narra como o jongo foi progressivamente se tornando uma prática de educação quilombola na comunidade. Em 2005, as lideranças comunitárias construíram e implantaram o projeto “Pelos Caminhos do Jongo”, financiado pela ONG Brazil Foundation. Com isso, o jongo passou a ser ensinado sistematicamente no interior da comunidade e tornou essa experiência um lugar de reconhecimento da memória local, da cultura afrodescendente e da identidade da comunidade quilombola de Bracuí. Assim, teria sido “por meio do jongo que Bracuí iniciou a luta por uma educação diferenciada”, afirma Maroun (2016, p. 4). A autora assinala que o jongo foi, no local, uma expressão da resistência da comunidade e, apesar de a noção de resistência não ser consistentemente desenvolvida no texto, pode-se depreender que ela talvez se relacione (tal como no artigo 1) à visibilidade e à valorização que a prática ganha na região.

A linha do tempo descrita no texto sobre a relação comunidade-escola indica as dificuldades de diálogo entre os atores sociais localizados naquele território. Os diálogos entre comunidade e escola são apresentados como processos que configuram conquistas, avanços e retrocessos. A escola fundada em 1970, localizada no território quilombola, não foi classificada no censo escolar como quilombola até 2015, e, além disso, o dado sobre o quantitativo de alunos e alunas quilombolas e não quilombolas era inexistente.<sup>1</sup> A presença do jongo na escola se deu em 2003, segundo os depoimentos locais, no evento escolar chamado Frutos da Terra. Esse foi um dos primeiros movimentos para romper os muros da escola, quando os jongueiros apresentaram, numa perspectiva folclorizada, sua arte (Maroun, 2016). Em 2005, por motivos internos à escola, um novo distanciamento se estabeleceu entre a escola e a comunidade. A pesquisadora, durante o trabalho de campo (2011-2012),

1 É sugerida uma estimativa aproximada de que, dos 1.000 alunos matriculados, 95 eram quilombolas.

observou que as lideranças de Bracuí tentaram estabelecer um diálogo mais contundente com a escola. A intenção era trabalhar o jongo como atividade teórica e prática, com a perspectiva de combater o racismo e o preconceito gerado pelo desconhecimento da história e da memória da comunidade jongueira. Tal iniciativa se deu mesmo antes da publicação das DCNEEQ, mas, ainda assim, o diálogo com a escola, durante seu trabalho de campo, teve poucos avanços.

O artigo 7 apresenta a informação, extemporânea ao trabalho de campo, de que uma aproximação mais efetiva teria se dado em:

12 de agosto de 2015, [quando] reuniram-se na escola local lideranças políticas, professores, diretores e coordenadores da Áurea Pires da Gama, e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, para iniciar uma pauta de trabalho coletivo visando à implementação de uma Educação Escolar Quilombola. (Maroun, 2016, p. 498).

Em Maroun (2016), também podemos perceber a descrição de uma comunidade potente e organizada ante uma escola que trata alunos como abstratos e resiste em conceder voz à cultura local e às demandas comunitárias.

Carril (2017) – artigo 5 – analisou o significado e as formas que a educação pode assumir no contexto territorial quilombola. A autora também aponta para a invisibilidade dos temas relacionados aos saberes quilombolas nos currículos escolares e diz ser essa uma das preocupações das lideranças comunitárias.

Na mesma direção dos textos 1 e 7, a autora “propõe pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória” (Carril, 2017, p. 553). O jongo aqui também se torna um eixo estruturante para contar a história da comunidade e dos antepassados por meio de narrativas poéticas, como seria o caso do quilombo Cafundó, em Salto de Pirapora-SP (Carril, 2017).

A finalidade da educação quilombola, segundo a autora, seria a de romper com uma longa história de alienação e exclusão étnica e racial que se inaugura com a formação da sociedade brasileira. Assim, as experiências educacionais, com base na cultura dos sujeitos, forneceriam narrativas que remetem à memória e às histórias de vida que podem influenciar a formação de novas subjetividades de estudantes nesses territórios. O território e a territorialidade devem ser o ponto de partida para a construção de um processo pedagógico. Por fim, Carril (2017) atribui valor ético e político ao processo educacional para que haja transformações não somente dos currículos escolares, mas, sobretudo, da cultura escolar.

Santos e Silva (2016) analisaram os aspectos do ensino e da aprendizagem de matemática no contexto da educação quilombola – artigo 8. Realizaram uma pesquisa de campo com a turma de 7º ano de uma escola quilombola situada na cidade de Cachoeira-BA. Participaram da pesquisa a professora de matemática e 19 alunos. Os autores apontam, como resultado, que a professora reconhece a importância de contextualizar o ensino da matemática com a experiência local, porém admite ter dificuldade em dinamizar seu ensino por lacunas na sua formação e por não dispor de materiais pedagógicos. A professora da pesquisa, na tentativa de contextualizar o ensino da disciplina, propõe tarefas de pesquisa de preços no comércio local, mas afirma que isso não é suficiente.

Sobre a percepção dos estudantes em relação à escola, o texto fornece algumas impressões superficiais sobre o processo de ensino-aprendizagem. Eles afirmam que consideram a matemática uma disciplina muito importante, mas que as aulas deveriam conter mais brincadeiras, ser mais divertidas e que deveriam sair da sala de aula para as ruas. Tais percepções não são problematizadas para pensar o que essas falas dizem sobre a escola, a cultura escolar e o currículo, para além da disciplina em questão. Santos e Silva (2016), por tratarem de EEQ, também citam, de forma superficial, que a escola investe na valorização da cultura negra inserindo o samba de roda, a dança afro, as quadrilhas, entre



outras práticas culturais no currículo, embora esse dado em nada seja relacionado, direta ou indiretamente, com o ensino contextualizado da matemática. Por fim, Santos e Silva (2016, p. 17) apontam que “ficou clara a necessidade de uma abordagem efetiva dos saberes que os alunos possuem” e que o uso da etnomatemática pode ser um aliado à ação do professor na contextualização desse saber; todavia a etnomatemática é reificada no artigo como uma solução *per si*.

## Identidade

Monteiro e Reis (2019), como já dito, apontam que o jongo representa resistência da expressão negra e salvaguarda do patrimônio cultural brasileiro nas comunidades quilombolas do Sudeste – artigo 1. Trazido ao Brasil pelos africanos escravizados, o jongo representa a preservação da ancestralidade negra e, portanto, o corolário indica que esse é um caminho para a afirmação da identidade negra e quilombola nas respectivas comunidades. Segundo as autoras, a vinculação entre território e identidade compõe a concepção contemporânea de quilombo, posto que o que caracterizaria uma comunidade quilombola seria sua relação com território, história, memória, tradição, redes de sociabilidade. Destaque-se que o termo “identidade negra” aparece, diversas vezes, como um elemento que se funde ao conceito contemporâneo de quilombo. As autoras descrevem que o jongo, ao adentrar no currículo escolar, tornou-se um dispositivo pedagógico de afirmação da identidade, por tematizar lutas e histórias dos quilombos no Brasil, bem como a desconstrução do racismo. Em síntese, argumentam que há ainda muita resistência das escolas em valorizar as histórias e saberes quilombolas, bem como as expressões culturais de matriz africana.

Maroun (2016) – artigo 7 – aponta que a inserção de crianças e jovens quilombolas no jongo em Santa Rita do Bracuí criou possibilidades de construção e de reafirmação das identidades quilombolas a partir do movimento comunitário. O jongo possibilitou o aprendizado e o reconhecimento da ancestralidade quilombola, das histórias dos ancestrais escravizados e a construção das identidades como remanescentes de quilombo como grupo étnico na referida comunidade. A auto-identificação como quilombola na comunidade Santa Rita do Bracuí se relaciona com duas questões: o reconhecimento positivo da identidade quilombola; e a reafirmação e a valorização de práticas culturais locais. Há que destacar aqui que a autora reafirma que “a escola não teve qualquer contribuição para a formação identitária” (Maroun, 2016, p. 494).

Carril (2017) – artigo 5 – também aponta a necessidade de a escola quilombola salvaguardar e reforçar a identidade (quilombola e afro-brasileira), na medida em que o racismo e o preconceito podem ser também manifestados em ambientes escolares: “A escola não pode mais permanecer atuando perante seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos e ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares” (Carril, 2017, p. 551). Ressalta que as “escolas, professores e educadores são desafiados a buscarem caminhos que levem as múltiplas culturas para dentro dos muros da escola e para além deles” (Carril, 2017, p. 560). Conclui sobre esse tema que os territórios quilombolas representam a base para a construção da identidade dos sujeitos quilombolas.

A construção, o agenciamento e o reforço da identidade quilombola estão presentes em maior ou menor grau na produção analisada. Os artigos e as DCNEEQ apostam, como já dito, na potência comunitária e na relação de sinergia que as escolas e os docentes podem ter nos territórios onde estão inseridos.

## Desafios para implementação

Monteiro e Reis (2019) – artigo 1 – apontam a dificuldade de acesso a dados sobre escolas quilombolas. Também indicam como desafio para a implementação da EEQ a quantidade expressiva de comunidades reconhecidas que ainda não obtiveram a titulação de suas terras. Embora esses dois

últimos temas estejam contidos numa subseção do texto, destacamos que não foram problematizados e apenas funcionam para marcar as faltas das comunidades quilombolas.

Carril (2017), ao discutir as dificuldades da implementação da EEQ, destaca as condições precárias dos estabelecimentos escolares, a falta de recursos didáticos e a ausência de formação docente – artigo 5. Tais informações são baseadas nos dados da pesquisa de Miranda (2012), que também está presente em nossa seleção (artigo 6). Sobre a formação docente, existem professores, por exemplo, que lecionam tendo apenas a escolarização de ensino médio ou fundamental, e, em alguns casos, incompletos. Esses dados demonstram que há docentes leigos atuando nas escolas quilombolas, o que representa mais uma dificuldade e um tipo de desafio a vencer na implementação da EEQ.

Há problemas que envolvem a falta de dados para mapear a situação das escolas que atendem à população quilombola. Há ausência de dados no censo escolar sobre a residência de alunos(as) que vivem em territórios quilombolas e sobre a existência de escolas que não foram identificadas com essa modalidade de educação e estão em territórios quilombolas (Carril, 2017). Outro problema verificado são as escolas fora do território quilombola que recebem alunos(as) quilombolas, porém não utilizam material específico para essa modalidade de educação (Carril, 2017). Embora o reconhecimento da escola como quilombola não garanta a efetivação das DCNEEQ, o fato de ser reconhecida possibilita acesso a políticas públicas específicas destinadas a essa modalidade de educação.

Sobre infraestrutura, é relatado que existem escolas que possuem no máximo duas salas de aula, outras estão em funcionamento em templos ou igrejas e, ainda, há salas de aula cedidas por outras escolas. O quadro de precariedade se completa quando é apontado que professores ministram aulas em suas próprias casas, pois há até escolas que funcionam em galpões ou em espaços para depósito de materiais. Além desse quadro caótico, há ausência de esgoto sanitário e/ou energia elétrica, falta de laboratório de informática e quadras de esportes (Miranda, 2012; Carril, 2017).

O argumento de Carril (2017) se desenvolve em dois planos. Em um, ela indica que há muitos desafios para a efetivação da escola quilombola no sistema educacional e aponta a precariedade de funcionamento dessa modalidade de educação. Em outro, sugere e aposta que a formulação de uma proposta pedagógica que reconheça os saberes e práticas locais é o caminho para a efetivação de uma concepção de educação diferenciada e de construção de identidades quilombolas. Com isso, Carril (2017) apresenta um otimismo e uma crença nas DCNEEQ e no potencial comunitário para a construção de uma educação diferenciada que produza identidades quilombolas e negras, e fomente o combate ao mito da democracia racial, apesar de todas as carências e faltas que incidem sobre a EEQ.

Arroyo (2015, p. 48) – artigo 4 – parte da seguinte questão: que indagações tem trazido a diversidade de movimentos sociais, especificamente no campo, para a construção de “outro currículo” nas escolas do campo, indígenas, quilombolas, comunidades camponesas negras e para a construção de outro currículo de formação de professores? A resposta do autor está nos movimentos sociais, que seriam fundamentais para a efetivação de currículos de educação diferenciada e também referência para pensar a formação docente. Os movimentos sociais têm sido um “pedagogo”, sentencia Arroyo (2015). Seu argumento é que o currículo padrão tem se tornado uma ferramenta de regulação do conhecimento e das práticas educativas. Nesse sentido, os movimentos sociais criam inflexões para pensar sobre quais conhecimentos, culturas e valores são trazidos para esse modelo universalizado de escola, pois a concepção oficial de universalização da educação, aquela que apresenta currículo para todos, não permite pensar as especificidades dos currículos indígenas, quilombola e do campo.

O artigo de Arroyo louva a potência dos movimentos sociais porque esses explicitam e reorientam politicamente as múltiplas formas de conflitos em diferentes esferas sociais. Em síntese, ele aposta que a mudança na escola poderá vir do potencial que acredita terem os movimentos sociais e na possível influência sobre os currículos escolares para romper com a reprodução de concepções hegemônicas que classificam, hierarquizam e segregam saberes populares e povos. Apesar do otimismo

pedagógico com os movimentos sociais, o autor não deixa de apontar a precariedade da educação do campo, indígena e quilombola. A crítica à precariedade acompanha os demais artigos aqui selecionados (artigos 5 e 6).

Santos et al. (2019) apresentam um panorama de implantação das escolas quilombolas na região Nordeste – artigo 2. O estudo buscou analisar a oferta de escolas de educação escolar quilombola (EEEQ) a partir dos registros das comunidades remanescentes de quilombo (CRQ) nos municípios e nos estados. As informações educacionais tiveram como base o Censo Escolar da Educação Básica de 2013. Os dados foram levantados nos *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os números sobre as comunidades quilombolas certificadas até julho de 2017 foram cedidos pela Fundação Cultural Palmares. O trabalho descreve que, até 2013, a região Nordeste era responsável por 64,42% da oferta da EEEQ e por 67,69% das matrículas nas EEEQ no Brasil. Trata ainda das responsabilidades do Estado na produção da desigualdade racial e do racismo institucional, analisando os dados sobre oferta, distribuição e matrículas nas escolas de EEQ.

A discussão sobre o racismo institucional se dá a partir dos silenciamentos, das omissões e negligências do Estado, como ausência de diagnósticos e avaliações precisas sobre a realidade das CRQ e das EEEQ. De acordo com o levantamento, o número de CRQ é muito superior ao número de cidades com CRQ; na Bahia, por exemplo, há 139 cidades com comunidades remanescentes de quilombo e 607 comunidades quilombolas. Essa fragmentação, segundo os autores, diminui o adensamento e dificulta a implementação das EEEQ (Santos et al., 2019).

Os autores destacam que 85,54% das cidades situadas no Nordeste possuem até 50 mil habitantes. Em decorrência disso, têm menor autonomia para a produção de políticas públicas, além de serem mais dependentes do governo federal, cenário que dificulta o acesso das CRQ às políticas públicas focalizadas. Mais de um terço (34,91%) das cidades que possuem CRQ não apresenta escolas quilombolas; em contrapartida, há cidades que contam com EEEQ, mas que não possuem comunidades remanescentes certificadas. Esse desencontro presente nos dados pode ser decorrente do erro no cadastramento das escolas, do fato de a comunidade estar em processo de certificação, ou, ainda, devido à burla no sistema para captar um percentual maior de recursos do Fundeb (Santos et al., 2019, p. 14). Outro fator que dificulta a avaliação da rede de EEEQ refere-se às escolas registradas em mais de uma cidade, geralmente localizadas nas fronteiras entre municípios.

Concluem que as incongruências dos dados sobre a EEEQ e CRQ comprometem a leitura da realidade e dificultam a elaboração de estratégias que objetivam a melhoria da qualidade do ensino nas EEEQ. Com isso, indicam a necessidade de criação de um grupo de trabalho entre o Inep, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), extinta pelo governo Bolsonaro, o IBGE e a Fundação Cultural Palmares (no governo Bolsonaro, administrada de forma contrária aos seus objetivos originais) para ajustar os passos necessários à garantia de maior confiabilidade dos dados.

Custódio e Foster (2019) analisaram materiais didáticos de EEQ na educação básica produzidos por diferentes sistemas de ensino estaduais – artigo 3. Um dos objetivos foi identificar se os temas quilombo, cultura, tradições, mundo do trabalho, território, oralidade e memória eram abordados pelos materiais didáticos. Concluíram que há um baixo índice de materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino no Brasil e que os existentes são incipientes e deixam a desejar no que diz respeito à participação da comunidade quilombola em sua elaboração. Também criticam a tendência à homogeneização presente nos materiais didáticos, na medida em que não tratam a questão a partir da variedade e diversidade étnica dos quilombos existentes em nosso país. Observe-se que esse tipo de crítica, se levada ao limite, indica que cada comunidade deveria ter seu material didático específico, ancorado supostamente na sua tradição local.

Miranda (2012), em seu artigo do mesmo ano da publicação das DCNEEQ, problematiza a inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação, considerando o estado de Minas Gerais – artigo 6. Nas duas primeiras partes do texto, a autora apresenta reflexões históricas a respeito dos quilombos, do processo de ressemantização do termo quilombola e dos marcos legais que consolidaram o acesso às políticas públicas específicas. A terceira parte é dedicada ao debate sobre a implementação da EEQ, focalizando a situação precária do estado de Minas Gerais a partir de indicadores contidos no censo escolar e no relatório do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios, ambos de 2010. Em 2011, havia em Minas Gerais 403 comunidades quilombolas e 140 escolas (estaduais, municipais e privadas) em áreas remanescentes de quilombos.

A autora denuncia as adversidades da EEQ com infraestruturas precárias, concentração do atendimento escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, baixo número e/ou inexistência de escolas nos territórios de quilombos, transporte escolar deficiente e desconhecimento da presença de comunidades quilombolas no mesmo território onde estão localizadas escolas da rede. Esse último fator pode estar associado à confusão na caracterização de quilombos como comunidades rurais, o que certamente inviabiliza a gestão de uma política de EEQ. Além disso, a formação docente para EEQ é outro desafio apontado pela autora na época e que persiste nos artigos mais recentes elencados em nossa seleção. A autora recorre ao I Seminário Nacional de Educação Quilombola e descreve que: “Considerou-se que, quando não pertence à comunidade, dificilmente o(a) professor(a) consegue compreender o universo diferenciado dos(as) estudantes” (Miranda, 2012, pp. 376-377).

## Discussão

### A exegese reiterativa das DCNEEQ

A literatura consultada no arco temporal demarcado indica, em primeiro lugar, uma ampla zona de acordos entre os analistas da EEQ. Os estudos valorizam as conquistas legais das comunidades quilombolas, o reconhecimento pela CF 88 (Constituição Federal, 1988) e a formulação das DCNEEQ. Tomam as DCNEEQ, sem elaborações mais críticas, como avanço no campo educacional e lamentam que as escolas e/ou redes de ensino apresentem dificuldades, distâncias e resistências na construção de currículos adequados às diretrizes e às demandas culturais das comunidades locais.

Indicam a histórica invisibilidade da cultura afrodescendente e o preconceito contra ela, mas, ao mesmo tempo, apresentam que o jongo ressurgiu como uma prática de educação nas comunidades quilombolas do Sudeste como fator fundamental na composição de identidades locais e como possibilidade para viabilizar a construção de uma educação diferenciada para as escolas quilombolas. O jongo é considerado, normativamente pelos analistas, uma experiência a ser incorporada nos currículos das escolas quilombolas das respectivas comunidades jogueiras. Como já apresentado, essa manifestação serviria como elemento contextualizador dos saberes locais, da história de resistência negra e ainda como pedagogia antirracista. Os estudos empíricos descrevem que as escolas observadas em território quilombola, inicialmente, foram resistentes ou abriram espaço limitado a essa experiência cultural. Em geral, a presença do jongo entrava lateralmente nos currículos quando era absorvido nas festas comemorativas escolares. Esse tipo de incorporação ao currículo foi avaliado pelos pesquisadores como superficial e/ou folclorizado.

Outro problema comum detectado é a dificuldade que a escola tem em estabelecer parcerias mais efetivas (diálogos) com a comunidade local e com os movimentos sociais na construção do currículo e na implementação das DCNEEQ. Poder-se-ia concluir, segundo os(as) analistas, que estamos diante de escolas que, em determinados casos, fecham-se para as experiências culturais locais e tratam seus(suas) alunos(as) como seres abstratos e desterritorializados. Lembramos que a ideia das

comunidades fortes, com alta sinergia cultural, com identidades bem demarcadas (nós-outros), não pode ser generalizada para todas as comunidades quilombolas (Soares et al., 2022).

Encontramos em quase todas as análises a denúncia da precariedade da infraestrutura escolar, com escolas com diferentes graus de carências, falta de saneamento básico, de professores capacitados ou sem formação adequada e sem insumos próprios à tarefa de ensinar. Isso indica que estamos diante de políticas públicas que conferem reconhecimento, dão visibilidade e possibilidades de afirmação das identidades quilombolas, mas, ao mesmo tempo, não criaram mecanismos de distribuição de recursos para que se efetivem projetos escolares e comunitários para essas populações (Fraser, 2002, 2007).

O currículo escolar, como local de formação de identidades, mesmo sendo um lugar-comum na gramática do campo da educação, merece ser pensado como totalidade da experiência na vida escolar e como socialização de saberes específicos que são tratados em atividades, disciplinas escolares e, no caso da educação quilombola, de práticas culturais e saberes da comunidade que devem (ou não) ser incorporados, na medida do possível, às disciplinas comuns e ao calendário escolar. De fato, normativamente, a noção de currículo na educação diferenciada quilombola demanda que, segundo as DCNEEQ, saberes e práticas locais sejam pedagogizados, no sentido de fornecer elementos necessários para formar identidades conscientes da história de segregação e lutas dos afrodescendentes naquele espaço social e na sociedade brasileira. Lutas dos movimentos negros e quilombolas contra a invisibilidade, segregação e desigualdade, e a favor do orgulho étnico, que não tolera práticas racistas. São esses alguns dos elementos que devem estar presentes no currículo de uma escola quilombola, segundo as DCNEEQ e a produção analisada.

Aqui colocamos uma primeira questão que deve ser problematizada. Nos artigos consultados sobre EEQ, temos a presença quase obrigatória da exegese ou repetição das DCNEEQ, de modo que os estudos empíricos ou ensaios tratam seus achados a partir da “régua” das DCNEEQ. Com isso chegam ao consenso de que as práticas escolares de EEQ estão distantes dos ideais normativos das DCNEEQ ou inadequadas a eles, do ponto de vista das práticas pedagógicas, das experiências disciplinares, da formação docente, do material didático, da qualificação da infraestrutura, etc. Apesar de os estudos apresentarem a positividade das tentativas de construção de uma educação diferenciada, devemos destacar que a tônica é a reiteração das DCNEEQ como referência não questionada de comparação com as experiências escolares analisadas.

As DCNEEQ, para além de representarem uma expressão dos direitos da ADCT e seu alinhamento com o Decreto n. 4.887 (2003), como apontam os artigos selecionados, tiveram inspiração em um documento denominado *Princípios da Educação Escolar Quilombola de Pernambuco*. Tal documento apresenta quatorze questões prioritárias para serem consideradas no âmbito da educação escolar quilombola de Pernambuco (Nascimento, 2017). Com isso, pelos indícios reunidos, sugerimos que as boas práticas de educação e de escolarização do quilombo Conceição das Crioulas, situado em Salgueiro-PE (Silva, 2012), foram uma fonte central na elaboração das DCNEEQ.

No período em que aconteceram audiências públicas com o objetivo de subsidiar a elaboração das referidas diretrizes, houve uma importante interlocução sobre a experiência de educação na comunidade Conceição das Crioulas. Destaque-se que duas professoras quilombolas de Conceição das Crioulas assessoraram a comissão especial da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) na época da elaboração das diretrizes. As audiências públicas realizadas tiveram como tema “A educação escolar quilombola que temos e a que queremos”. Destaque-se ainda que esse foi o mesmo tema utilizado no diagnóstico para a construção dos Princípios da Educação de Pernambuco.

As diferenças de um quilombo para outro abrangem dimensões: geográficas, com quilombos urbanos e rurais de diferentes estados do país; políticas dos estados e municípios; identitárias, com

forte ou fraco reconhecimento da delimitação “nós-outros” (Barth, 2005); de coesão comunitária, com grupos com alta, média e baixa coesão; de interesses comunitários, que podem ser centrados em manifestações culturais e/ou folclóricas, rurais ou urbanas (Mota, 2014), em práticas laborais e/ou de artesanato, em solidariedade religiosa cristã (católica ou evangélica), afrodescendente ou de sincretismo religioso (Schneider, 2015), entre outras dimensões diferenciais que podem ser levantadas. Essas assimetrias fazem parte de um conjunto de questões que precisam ser consideradas ao analisar as dificuldades e potencialidades de implementação da EEQ.

De fato, o reconhecimento normativo presente na produção analisada se torna ineficaz quando a distribuição de recursos financeiros e outros insumos é quase inexistente, se consideramos as diversas faltas que envolvem essa modalidade de educação (Fraser, 2002, 2007). Teixeira (2017) demonstra que as comunidades quilombolas foram incluídas simbolicamente nas políticas de governos pelo Programa Brasil Quilombola, mas as mesmas comunidades possuem, em geral, pouco acesso às políticas sociais específicas e foram excluídas via regulação orçamentária.

### **Relação entre comunidades quilombolas e escolas**

A relação e a interação comunidade-escola é uma questão geral do campo educacional no sentido pretendido de construção de uma educação democrática, pois se espera que a educação escolar tenha, em tese, maior efetividade se existirem mínimos acordos e consensos entre a escola, a família e a comunidade. Esse desafio foi colocado pela Constituição Federal de 1988 e assumido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394), com a criação de Conselhos Escolares. Essa seria uma das estratégias da gestão democrática prevista na LDB, reiterada nos planos nacionais de educação, pressupondo que o exercício do poder seja compartilhado entre comunidade escolar e comunidade local. Todavia, esse ideal de participação comunitária não parece ser de simples efetivação no sistema escolar brasileiro e alhures (Carvalho, 2000; Nogueira, 2006).

A necessidade de estreitamento da relação entre escola e comunidade, para construção e efetivação de uma EEQ, é um valor e uma estratégia presentes nos artigos e nas DCNEEQ. Os problemas da relação entre as comunidades quilombolas e as respectivas escolas não são aprofundados nos artigos levantados.

Observemos que as DCNEEQ e os artigos aqui selecionados, guardadas as devidas proporções, ratificam mecanismos de participação comunitária/familiar sem a devida crítica a esse processo e sem pensar nos efeitos que essas escolas podem estar produzindo. No caso da educação quilombola, três apostas idealizadas são feitas com crença na potência da participação comunitária: do investimento da comunidade na escola, que deve se dar via famílias/lideranças locais; da escola e seus professores em viver ativamente a vida da comunidade local; e da cultura local ou popular como produtora de saberes e valores positivos na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Argumentamos que as DCNEEQ e as análises parecem não considerar os déficits locais de coesão e identidade comunitária, o engajamento diferencial das diversas comunidades, o tempo disponível das famílias e as inserções e demandas laborais dos responsáveis pelos alunos e alunas; a cultura escolar que, na maioria das vezes, permite a participação tutelada da comunidade pelos gestores e professores (Carvalho, 2000). Além disso, a cultura local das comunidades é tratada como positiva e sem questionamentos. Lembremos que a tradição, a cultura popular e os saberes locais podem tanto trazer valores positivos quanto reproduzir hierarquias, desigualdades e outras formas de conservadorismo e violências (Hall, 2003). Portanto, por si só, a aposta na positividade comunitária e no seu desejo em participar da vida escolar tende a enublar tensas relações de poder e a fragmentação em grupos interdependentes e antagônicos no interior de uma determinada comunidade (Elias & Scotson, 2000).

Não achamos em nenhum dos artigos descrições precisas e densas de como se dá esse diálogo entre comunidade e escola. Observamos igualmente que os artigos selecionados não problematizam as comunidades no sentido de analisar hierarquias locais ou práticas não funcionais ao bem viver coletivo. Pelo contrário, parece haver neles uma conciliação em potencial, normativa e ideal, da vida comunitária, sem alusões às tensões constitutivas internas a cada um dos atores e entre si.

À naturalização de pretensos anelos participativos das comunidades, soma-se a não problematização dos processos específicos de constituição dessas coletividades como comunidades classificadas como quilombolas. Como argumenta Jorge (2016), a constituição de antigas coletividades, antes “não compreendidas como quilombolas”, em comunidades quilombolas passa pela constituição de “fronteiras étnicas” que o próprio grupo estabelece, com critérios construídos intersubjetivamente. Se esse processo presume, por um lado, um caminho padrão, de etapas burocrático-legais, desde o trabalho inicial de agentes externos na mobilização de tais grupos, na abertura dos processos de reconhecimento, na elaboração de laudos antropológicos, até a ponta almejada da titulação de suas terras, ele, por outro lado, também apresenta uma dimensão prática, de autoconstrução, que se relaciona à elaboração e consolidação das marcas do grupo como quilombolas para fora e para si mesmos.<sup>2</sup> Por exemplo, Soares et al. (2022) apresentaram uma comunidade com sentimentos de baixa coesão e fraca identidade, na qual os líderes projetavam na escola pública quilombola um papel central na construção da identidade comunitária.

### **Problemas e desafios da gestão de escolas públicas diferenciadas**

Destaque-se que as DCNEEQ possuem como pressuposto um professor engajado na comunidade na qual a escola está inserida, preferencialmente como membro da comunidade e/ou que seja capacitado para lidar com as questões que envolvem a educação diferenciada. No entanto, as diretrizes e os autores aqui acionados não tratam da carreira desse tipo de docente idealizado, nem dos tempos escolares e de trabalho que envolvem as demandas dessa modalidade de educação nas comunidades específicas. Se ela é pensada como educação diferenciada para reparar diversos danos sofridos por essas populações (Castel, 2005, 2008; Arruti, 2009), isso requer tratamento focalizado pelas políticas públicas no orçamento para contratação e formação de quadros qualificados, ampliação do tempo escolar e laboral docente, e carreira compatível com esse tipo de vinculação exigida por essa modalidade de educação.

A literatura indica que há a necessidade de formação docente direcionada para atender escolas quilombolas, pois os docentes que não pertencem à comunidade sentem grandes dificuldades em compreender a realidade diferenciada dos alunos (Miranda, 2012). O argumento de Miranda vai na direção das DCNEEQ, quando dispõem no art. 48 que a EEQ deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas e no art. 47 que a admissão de profissionais do magistério para a atuação na EEQ deve dar-se mediante concurso público (Resolução n. 8, 2012).

Observemos que esses dispositivos normativos criam vários obstáculos. O primeiro é de natureza epistemológica e pedagógica, quando normativamente se baseia na crença de que a origem comunitária do docente garantirá um melhor ensino para as crianças quilombolas. Devemos lembrar que a experiência pode ser uma primeira chave de acesso ao conhecimento, mas pode se tornar um obstáculo epistemológico quando não se permite avançar para além dela nem proporcionar rupturas com a experiência sensível (Bourdieu, 2004). Em termos pedagógicos, a necessidade de algum grau de distanciamento das práticas sociais localizadas é formadora da concepção básica da escola

2 O mesmo problema se passou com os indígenas do Nordeste nos processos de reconhecimento e de autoatribuição de suas identidades (Oliveira, 2011).

republicana, que, mesmo em versões menos clássicas e mais populares, como a educação freiriana, não prescinde da mediação conferida pela postura científica, sobretudo nos casos em que o pertencimento local pode reforçar a apatia e a compreensão do mundo como hierarquia (Lovisolo, 1990).

O segundo obstáculo não considera a cultura docente no serviço público e na gestão dos recursos humanos na esfera pública, independentemente do nível do ente federativo. Os concursos em geral são direcionados para a rede de ensino e não para uma escola específica. A contratação de professores para escolas específicas pode criar problemas de gestão quando as secretarias de educação necessitam movimentar recursos humanos em função das alterações de fluxo e das quantidades de estudantes nas escolas das redes. Mas, se as redes de ensino decidirem avançar na contratação de docentes qualificados da comunidade para escolas específicas, elas deverão romper com a contratação centralizada. As redes deverão criar carreiras específicas, com tempo de dedicação à escola adequado às demandas das diretrizes educacionais dessa modalidade de ensino. Destacamos que essa perspectiva tem de enfrentar as corporações e os sindicatos dos professores do magistério público e o difícil processo de descentralização da gestão escolar no sistema público de ensino.

As análises sobre o corpo docente das escolas quilombolas indicam que o reconhecimento simbólico dessas comunidades, materializado na definição dessa modalidade de educação e nas DCNEEQ, não veio acompanhado de políticas públicas efetivas e de orçamento compatível com os desafios colocados. Miranda (2012) e Carril (2017) apontam que em escolas quilombolas há professores que possuem apenas o ensino fundamental incompleto, ou seja, quando se trata de formação docente para escolas quilombolas, esbarramos em alguns dilemas, como a ausência de formação acadêmica e a precariedade de formação dos professores. Os legisladores, de fato, revelam mais um desejo de efetivação de uma educação quilombola com fé na potência das comunidades e das escolas, mas não constroem políticas realistas com mecanismos de gestão e dotação orçamentária para que os objetivos da política se materializem. Por outro lado, os analistas não tratam em seus artigos das tensões gerais da implantação das políticas públicas de educação e suas formas de apropriação pelos agentes na ponta do processo, sejam gestores públicos ou mesmo os docentes e dirigentes escolares (Lipsky, 2010).

### Considerações finais

A intenção em selecionar os estudos sobre EEQ tinha como alvo: enumerar e mapear alguns dos principais elementos elencados pelos pesquisadores sobre esta modalidade diferenciada de educação; e sublinhar as inconsistências e confusões entre dimensões normativas e analíticas. Tais confusões acabam por obliterar os grandes desafios presentes na consecução dessa política educacional.

Podemos afirmar que a produção analisada ainda apresenta uma primeira onda de reivindicação e legitimação desse tema e dessa modalidade de educação. Torna-se necessária a iniciação de uma segunda onda de qualificação desta produção e de pesquisas que busquem investigar e avaliar as experiências escolares das diferentes comunidades, na tentativa de subsidiar a busca de resolução de problemas concretos sobre os aspectos pedagógicos e de financiamento da educação escolar quilombola.

Por fim, um último desafio é pensarmos formas de conciliação na articulação e na mediação entre os saberes da memória local das populações quilombolas e os conhecimentos e saberes comuns, considerados universais, por aquilo que genericamente se entende como educação republicana e democrática (Castel, 2005, 2008).



## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Código de Financiamento 001, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Bolsa PQ, e do Programa Cientista do Nosso Estado (CNE)/Faperj (proc. 281651).

## Referências

- Arroyo, M. G. (2015). Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, (55), 47-68. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39832>
- Arruti, J. M. (2006). *Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola*. Edusc.
- Arruti, J. M. (2009). Políticas públicas para quilombos: Terra, educação e saúde. In M. de Paula, & R. Heringer (Orgs.), *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil* (pp. 75-110). Fundação Heinrich Bollpp.
- Barth, F. (2005). Etnicidade e o conceito de cultura. *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política*, (19), 15-30.
- Bourdieu, P. (2004). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Carril, L. F. B. (2017). Os desafios da educação quilombola no Brasil: O território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 539-564. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>
- Carvalho, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 143-155. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200006>
- Castel, R. (2005). *A insegurança social: O que é ser protegido?* Vozes.
- Castel, R. (2008). *A discriminação negativa: Cidadãos ou autóctones?* Vozes.
- Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Conaq). (2021). *Quem somos*. <http://conaq.org.br/nossa-historia/>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (2023). Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação. (Atualizada até a EC n. 128/2022). Brasília, DF. <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>
- Custódio, E. S., & Foster, E. L. S. (2019). Educação escolar quilombola no Brasil: Uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. *Educar em Revista*, 35(74), 193-211. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62715>
- Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. (2003). Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4. <https://legis.senado.leg.br/norma/406577/publicacao/15686405>
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2000). Os estabelecidos e os outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. *Revista de Antropologia*, 1(2), 217-220.
- Fraser, N. (2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (63), 7-20. <https://doi.org/10.4000/rccs.1250>
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (70), 101-138. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>
- Hall, S. (2003). *Da diáspora*. Editora UFMG.
- Jorge, A. L. (2016). *O processo de construção da questão quilombola: Discursos em disputa*. Gramma.
- Jorge, A. L., & Brandão, A. A. P. (2018). A questão quilombola e o campo do direito. *Estudos de Sociologia*, 23(45), 123-138. <https://doi.org/10.52780/res.10467>

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russel Sage Foundation.
- Lovisoló, H. (1990). *Educação popular: Maioridade e conciliação*. UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia.
- Maroun, K. (2016). Jongo e educação escolar quilombola: Diálogos no campo do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 484-502. <https://doi.org/10.1590/198053143357>
- Miranda, S. A. (2012). Educação escolar quilombola em Minas Gerais: Entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 369-383. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>
- Monteiro, E., & Reis, M. C. G. (2019). Patrimônio afro-brasileiro no contexto da educação escolar quilombola. *Educação & Realidade*, 44(2), Artigo e88369. <https://doi.org/10.1590/2175-623688369>
- Mota, F. R. (2014). *Cidadãos em toda parte ou cidadãos à parte? Demandas por direitos e reconhecimento no Brasil e na França*. Consequência.
- Nascimento, M. J. (2017). *Por uma pedagogia Crioula: Memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas-PE* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31319/1/2017\\_M%c3%a1rciaJucilenedoNascimento.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31319/1/2017_M%c3%a1rciaJucilenedoNascimento.pdf)
- Nogueira, M. A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: Os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, 31(2), 155-169. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227044010.pdf>
- Oliveira, J. P. (Org.). (2011). *A presença indígena no Nordeste: Processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória*. Contracapa.
- Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012. (2012). Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)
- Santos, E. S., Velloso, T. R., Nacif, P. G., & Silva, G. (2019). Oferta de escolas de educação escolar quilombola no Nordeste brasileiro. *Educação & Realidade*, 44(1), Artigo e81346. <https://doi.org/10.1590/2175-623681346>
- Santos, J. G., & Silva, J. N. D. (2016). A influência da cultura local no processo de ensino e aprendizagem de matemática numa comunidade quilombola. *Boletim de Educação Matemática*, 30(56), 972-991. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a07>
- Schneider, M. (2015). *Identidades em rede: Um estudo etnográfico entre quilombolas e pomeranos na Serra dos Tapes* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas]. Guaiaca. <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2835>
- Silva, A. P. G. da. (2002). *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Silva, G. M. (2012). *Educação como processo de luta política: A experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de conceição das crioulas* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12533>
- Soares, D. G., Maroun, K., & Soares, A. J. G. (2022). A construção social de uma escola quilombola: A experiência da Comunidade Caveira, RJ. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270011>

Teixeira, T. G. (2017). O ocaso do Programa Brasil Quilombola no Brasil e no Maranhão: Uma análise orçamentária. *Anais do 41. Encontro da Anpad*, São Paulo, SP, Brasil. [http://arquivo.anpad.org.br/abrir\\_pdf.php?e=MjI5MjE=](http://arquivo.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MjI5MjE=)

### **Nota sobre autoria**

Camila B. G. Moura: participação no levantamento dos dados, categorização dos dados, análise dos dados e revisão final. David G. Soares: participação na categorização dos dados, análise dos dados e revisão final. Antonio Jorge G. Soares: participação na categorização dos dados, análise dos dados e revisão final.

### **Disponibilidade de dados**

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

### **Como citar este artigo**

Moura, C. B. G., Soares, D. G., & Soares, A. J. G. (2022). Educação escolar quilombola em debate. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e09773. <https://doi.org/10.1590/198053149773>