



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ALMIR JOÃO DA ROCHA

“TEM QUE SER UMA EDUCAÇÃO NOSSA”: práticas educativas quilombolas como
caminhos para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na
comunidade quilombola Cabileira, Altinho-PE

Caruaru

2024

ALMIR JOÃO DA ROCHA

“TEM QUE SER UMA EDUCAÇÃO NOSSA”: práticas educativas quilombolas como caminhos para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na comunidade quilombola Cabileira, Altinho-PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Diversidade

Orientador: Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa

Caruaru

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Rocha, Almir João da.

"TEM QUE SER UMA EDUCAÇÃO NOSSA?": práticas educativas quilombolas como caminhos para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na comunidade quilombola Cabileira, Altinho-PE / Almir João da Rocha. - Caruaru, 2024.

266 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de PósGraduação em Educação Contemporânea, 2024.

Orientação: Saulo Ferreira Feitosa.

1. Educação Escolar Quilombola; 2. Pensamento Decolonial; 3. Práticas educativas. I. Feitosa, Saulo Ferreira. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 370

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada:

“TEM QUE SER UMA EDUCAÇÃO NOSSA”: práticas educativas quilombolas como caminhos para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na comunidade quilombola Cabileira, Altinho-PE.”

defendido por:

Almir João da Rocha

Considera a candidata **APROVADO**.

Caruaru, 26 de março de 2024.

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Saulo Ferreira Feitosa
(UFPE/CAA/PPGEduC - Orientador)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Sandro Guimarães de Salles
(UFPE/CAA/PPGEduC - Examinadora Interna)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Maria Fernanda dos Santos Alencar
(Núcleo de Formação Docente - UFPE-CAA - Examinadora Externa)



À minha fonte de inspiração, sabedoria, rebeldia e honestidade, minha vó, Dona Maria!

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de uma longa e dolorosa caminhada, na qual, desde o início até o término, foi possível contemplar diferentes paisagens que permearam nossa memória afetiva, bem como ouvir inúmeras histórias de vida que servirão de base para futuras empreitadas acadêmicas. É importante destacar que, mesmo com um caminho longo, quando temos com quem conversar, o ponto de chegada parece mais próximo. Nesse sentido, utilizo este espaço para externar minha eterna gratidão àquelas pessoas que caminharam ao meu lado, seja em presença física ou espiritual.

Assim, sou grato, primeiramente, aos Deuses, por permitirem a dádiva de desfrutar do dom da vida, por não me deixarem fraquejar, mesmo diante de tantas vozes que insistiam em dizer que o curso de mestrado não era para um filho de agricultores analfabetos quilombolas, bem como por nos guiar pelo melhor caminho em busca de dias melhores.

Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Saulo Ferreira Feitosa, pelo companheirismo, cuidado, respeito, carinho e trato antes e durante o processo de escrita desta pesquisa. Concebo suas orientações como momentos verdadeiramente decoloniais, pois, mesmo prezando pela rigorosidade necessária no processo, sempre foram regadas pela leveza, amorosidade, compaixão e humanização. A este profissional, minha eterna gratidão!

Aos afetos de minha vida: minha esposa, Rafaela Alves de Oliveira, por todo companheirismo, amor, paciência, dedicação e empatia que sempre demonstrou ao longo dessa caminhada acadêmica. A você, minha gratidão por apoiar e acreditar no meu sonho de ser mestre em educação.

Ao meu amado filho, Bryan Alves da Rocha, a quem posso chamar de “extensão da minha vida”. Ao chegar ao nosso convívio, quando o processo de escrita ainda estava sendo desenvolvido, contribuiu com cada chorinho ou sorriso para me fortalecer ainda mais.

À minha mãe, Josefa Martins Leite, ao meu pai, João Amaro da Rocha, às minhas irmãs: Ana Paula, Aldenice e Anadja, bem como aos meus tios e tias, por sempre me incentivarem, cada um à sua maneira, para que eu conseguisse alcançar meus objetivos.

Aos meus amigos e colegas, que sempre me apoiaram com palavras de conforto e incentivo, vibrando com cada conquista, assim como fizeram quando as coisas pareciam não estar caminhando na direção certa, principalmente aconselhando para que eu não desistisse de caminhar. Em especial, à minha comadre Letícia, Luciana, Jaildo, José Wellington, Helaynne, Daniela, Manuela, Erika e Flaviana.

Ao secretário de educação do município de Altinho, Ricardo Rodrigues, por acreditar na ideia de que a Educação Escolar Quilombola é uma política que precisa ser implementada em Cabileira, o que, conseqüentemente, mudará muitas vidas naquela comunidade.

Ao Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação, responsável por abrir os caminhos para minha militância na educação antirracista, decolonial e quilombola na UFPE, mas também na vida sentida e experienciada a cada dia.

Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por ter tido a coragem de promover rupturas na cultura elitista brasileira e criar o programa de interiorização das universidades federais. Sem essa ação decolonial, inúmeros jovens pobres, pretos(as), camponeses(as), indígenas, quilombolas etc., ainda estariam ocupando as margens do latifúndio do saber, chamado ensino superior.

Aos ilustres professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, em especial aqueles(as) que fazem parte da Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade: Prof.^a Dra. Allene Lage, Prof.^a Dra. Carla Acioli, Prof. Dr. Everaldo Fernandes, Prof. Dr. Mario de Carvalho, Prof. Dr. Marcelo Miranda, Prof. Dr. Sandro Guimarães e a Prof.^a Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar, pelas energias positivas emanadas durante a qualificação da pesquisa, assim como pelos apontamentos necessários para que o texto ficasse ainda melhor. Suas contribuições foram lições que seguirei carregando em minhas memórias afetivas para sempre.

À Maria José (Joyce), pelo apoio e permissão para que eu pudesse desenvolver a pesquisa na comunidade Cabileira.

À Maria José (Santinha), pela atenção e carinho dispensados na leitura do pré-projeto que seria submetido ao PPGEDUC.

Aos interlocutores(as) desta pesquisa, com os(as) quais estabelecemos conversas alterativas que nos mostraram diferentes perspectivas históricas, de vida e de luta por uma educação melhor, bem como por melhores condições de vida no território Cabileira.

Aos meus ancestrais, por terem emanado energias positivas do cosmo para que eu pudesse percorrer o caminho de desafiar a lógica eurocêntrica e pesquisar sobre o meu próprio povo e minhas próprias experiências de vida. Além disso, por ser a ancestralidade quilombola de Cabileira quem pavimentou os caminhos para que hoje pudéssemos estar lutando por dias melhores. Como nos disse um quilombola: as conquistas que a comunidade tem alcançado são frutos das chicotadas que nossos antepassados levaram. Por isso, reconheço e agradeço a cada um(a) dos(as) que vieram antes de mim.

E, por fim, mas não menos importante, à Comunidade Quilombola Cabileira, que terá, depois de vários anos de existência, o primeiro filho quilombola graduado em uma universidade pública federal e, agora, o primeiro mestre em Educação Contemporânea. Essa não é só uma conquista individual, mas, sobretudo, coletiva!

Fogo!... Queimaram Palmares, Nasceu Canudos.
Fogo!... Queimaram Canudos, Nasceu Caldeirões.
Fogo!... Queimaram Caldeirões, Nasceu Pau de Colher.
Fogo!... Queimaram Pau de Colher... E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades que os vão cansar se continuarem queimando Porque mesmo que queimem a escrita, Não queimarão a oralidade. Mesmo que queimem os símbolos, Não queimarão os significados. Mesmo queimando o nosso povo, Não queimarão a ancestralidade (Santos, 2015, p. 45).

RESUMO

O presente estudo é fruto da pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Campus Acadêmico do Agreste (CAA-UFPE). Nele, busca-se compreender quais são as práticas educativas que a comunidade quilombola Cabileira desenvolve em seu cotidiano que podem contribuir para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola (EEQ) na escola da comunidade. A necessidade de desenvolver este estudo parte da percepção de que a educação escolarizada não tem dado conta de problematizar a história e os processos educativos dos povos quilombolas na perspectiva da horizontalidade e tem sido uma educação marcada pelo eurocentrismo que nega qualquer epistemes que se distancia do cânone ocidental de conhecimento. Parte-se do pressuposto de que, mesmo diante de processos hegemônicos que insistem em continuar colonizando os povos quilombolas, existem outros caminhos que mostram a resistência histórica desses povos às investidas da colonialidade nos seus diferentes eixos, e, portanto, afirmam-se como detentores de práticas e formas de produzir conhecimentos, de modos de pensar, de sentir, interagir, viver e amar que vão além das formas ocidentais de produzirem conhecimentos. A pesquisa adotou como abordagem teórica-metodológica o debate advindo das reflexões de autores(as) que constituem o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e que são percussores(as) do Pensamento Decolonial, este que se constitui enquanto uma opção epistêmica e política que vem denunciando como determinados lugares e grupos sociais têm suas identidades redesenhadas pelo eurocentrismo. Seguindo esse caminho, o objeto de estudo levou ao desenvolvimento de um fazer decolonial (Ocaña; López, 2019; Ocaña; López; Conedo, 2018) que, enquanto uma opção *outra* de fazer pesquisa, possibilitou caminhar pela pesquisa bibliográfica e documental, pela etnografia decolonial e pelas ações decoloniais do contemplar comunal, conversar alterativo e pela reflexão configurativa. Diante disso, foram estabelecidos os objetivos: I) caracterizar a comunidade pesquisada e a sua escola; II) identificar e analisar quais são os desafios inerentes à implementação da EEQ a partir das DCNEEQ na comunidade Cabileira, e; III) identificar quais são as práticas educativas desenvolvidas na comunidade Cabileira, e como essas estão sendo tensionadas no currículo escolar para que a política de EEQ seja implementada na escola da comunidade. Os resultados da pesquisa mostram que os avanços, no que diz respeito à implementação da EEQ na escola da comunidade, ainda são incipientes, visto que os desafios, apontados nas conversas alternativas, ainda estão longe de serem superados. Contudo, o contemplar comunal mostra que a desobediência epistêmica desencadeada pela escola e pela comunidade Cabileira tem conseguido mostrar caminhos *outros* que levam à superação dos processos de ensino-aprendizagem estruturados para negar, subalternizar e folclorizar o povo quilombola. E tem sido através do trabalho docente desenvolvido no chão da escola em parceria com a comunidade, que o currículo colonizador e colonizado vem sendo transgredido, para que uma educação “*nossa*” comprometida com a decolonialidade das práticas curriculares eurocêntricas seja construída.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Pensamento Decolonial. Práticas educativas.

ABSTRACT

The present study is the result of research developed in the Education and Diversity Research Line of the Master's course of the Postgraduate Program in Contemporary Education, at the Academic Campus of Agreste (CAA-UFPE). In it, the aim is to understand what educational practices the Cabileira quilombola community develops in their daily lives that can contribute to the implementation of the Quilombola School Education (EEQ) policy in the community school. The need to develop this study comes from the perception that school education has not been able to problematize the history and educational processes of quilombola peoples from the perspective of horizontality and has been an education marked by Eurocentrism that denies any epistemes that distance themselves from the canon western knowledge. The assumption is made that, even in the face of hegemonic processes that insist on continuing to colonize quilombola peoples, there are other paths that show the historical resistance of these peoples to the onslaught of coloniality in their different axes, and, therefore, assert themselves as holders of practices and forms of producing knowledge, of ways of thinking, feeling, interacting, living and loving that go beyond Western ways of producing knowledge. The research had as a theoretical-methodological approach the debate arising from the reflections of authors who constitute the Modernity/Coloniality Group (M/C) and who are precursors of Decolonial Thought, which constitutes itself as an epistemic and policy that has been denouncing how certain places and social groups have their identities redesigned by Eurocentrism. Following this path, the object of study led to the development of a decolonial practice (Ocaña; López, 2019; Ocaña; López; Conedo, 2018) which, while another option of doing research, allowed to pursue bibliographic and documentary research, through decolonial ethnography and the decolonial actions of communal contemplation, alterative conversation and configurative reflection. Given this, the objectives were established: I) to characterize the researched community and the school in the community; II) identify and analyze the challenges inherent to the implementation of EEQ based on DCNEEQ in the Cabileira community, and; III) identify what educational practices are developed in the Cabileira community, and how these are being stressed in the school curriculum so that the EEQ policy is implemented in the community's school. The research results show that the advances, with regard to the implementation of EEQ in the community school, are still incipient, since the challenges, highlighted in the alterative conversations, are still far from being overcome. However, communal contemplation shows that the epistemic disobedience unleashed by the school and the Cabileira community has managed to show other paths that lead to overcoming the teaching-learning processes structured to deny, subordinate and folklorize the quilombola people. And it has been through the teaching work carried out on the school floor in partnership with the community, that the colonizing and colonized curriculum has been transgressed, so that an education of "ours" committed to the decoloniality of Eurocentric curricular practices is constructed.

Keywords: Quilombola School Education. Decolonial Thought. Educational practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - População quilombola recenseada pelo IBGE	109
Figura 2 - Região de Desenvolvimento de Pernambuco – comunidades quilombolas certificadas.....	113
Figura 3 - Caminho percorrido no fazer decolonial da pesquisa.....	137
Figura 4 - Vista do início da Ladeira da Madalena (principal acesso para comunidade Cabileira).....	156
Figura 5 - Vista da Vila de Guaraciaba, Altinho-PE.....	157
Figura 6 - Casa de taipa e quilombola trabalhando no sítio Brejo Preto	160
Figura 7 - Quilombola retirando cipó no sítio Frexeira	160
Figura 8 - Aração da terra no sítio Boa Vista	161
Figura 9 - Quilombola assando castanha de caju.....	161
Figura 10 - Quilombolas em adjunto (multirão) para recuperar a capela do Cruzeiro	162
Figura 11 - Quilombola lavando roupas na pedra.....	162
Figura 12 - Quilombola colhendo hortaliças	163
Figura 13 - Igreja católica	167
Figura 14 - Igreja evangélica.....	167
Figura 15 - Procissão de São Sebastião	168
Figura 16 - Terço em homenagem às almas	168
Figura 17 - Terço rezado no alto da pedra do Cruzeiro	168
Figura 18 - Escola que atendia aos(as) estudantes da Educação Infantil	177
Figura 19 - Grupo Escolar Padre Anchieta com as características de sua fundação.	179
Figura 20 - Prédio da escola após a reforma.....	180
Figura 21 - Evolução do IDEB no Grupo Escolar Padre Anchieta.	183
Figura 22 - Evolução da nota do SAEB do Grupo Escolar Padre Anchieta.....	183
Figura 23 - Evolução do fluxo da taxa de aprovação.....	184
Figura 24 - Organização da discussão sobre os desafios inerentes a implementação da DCNEEQ....	189
Figura 25 - Práticas educativas quilombolas desenvolvidas em Cabileira.	219
Figura 26 - Ações decoloniais desenvolvidas pela escola e a comunidade Cabileira	222
Figura 27 - Momento de discussão interna sobre os eixos temáticos do PPPQ.	225
Figura 28 - Apresentação dos resultados das discussões sobre os eixos temáticos do PPPQ.....	225
Figura 29 - Discussão sobre o PPPQ com o grande grupo.	226
Figura 30 - Discussão sobre o nome da escola com a comunidade escolar	230
Figura 31 - Discussão sobre o nome da escola com a secretaria municipal de educação.....	230
Figura 32 - Momento com a associação para a escolha do novo nome da escola	230
Figura 33 - Slogan da escola de Cabileira escolhido pela comunidade.....	230
Figura 34 - Confeção da peteca de palha de milho.	233
Figura 35 - Dança de roda sendo praticada no seminário temático 2019.....	233
Figura 36 - Banner da abertura do seminário temático 2021.	234
Figura 37 - Seminário temático ano 2021.....	235
Figura 38 - Card de divulgação do seminário temático ano 2023.....	236
Figura 39 - Dança do pisa pé sendo praticada na escola.	238
Figura 40 - Aulas de Capoeira sendo realizada dentro da escola	238
Figura 41 - Visita Cultural-pedagógica realizada em 2022.....	240
Figura 42 - Contação de história sobre a dança do pisa pé	242
Figura 43 - Seu Pedro Preto participando do seminário temático 2023.	243

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas mapeadas e que apresentaram relação com o descrito por ano de produção	46
Gráfico 2 - Distribuição dos artigos levantados por Instituição	56

QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das pesquisas em nível de dissertações na BDTD/UFPE	36
Quadro 2 - Dissertação mapeada e analisada no centro de educação - UFPE.....	37
Quadro 3 - Levantamento das pesquisas em nível de teses do PPGEDU na BDTD/UFPE	40
Quadro 4 - Teses levantadas e analisadas do centro de educação-UFPE.....	41
Quadro 5 - Dissertações levantadas e analisadas no CAA.....	47
Quadro 6 - Quantidade de Artigos mapeados por GT na ANPED.....	52
Quadro 7 - Artigos mapeados e levantados no GT 21 da ANPED	53
Quadro 8 - Número de comunidades quilombolas identificadas e certificadas em cada estado brasileiro	110
Quadro 9 - Comunidades quilombolas em Pernambuco não certificadas pela FCP.....	113
Quadro 10 - Distribuição das comunidades quilombolas por municípios da Região de Desenvolvimento – Agreste Central.....	116
Quadro 11 - Ações direcionadas para os povos quilombolas no PBQ	121
Quadro 12 - Políticas públicas para quilombolas	122
Quadro 13 - Distribuição do quantitativo de famílias por sítios que formam o conjunto da comunidade quilombola Cabileira.....	171
Quadro 14 - Distribuição do quantitativo de estudantes por Ano/Série	181
Quadro 15 - Função e grau de instrução dos(as) profissionais (Exercício - 2022).....	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
AC	Análise de Conteúdo
AL	América Latina
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CE	Centro de Educação
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNERE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EEQ	Educação Escolar Quilombola
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
M/C	Modernidade/Colonialidade
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado

PE	Pernambuco
PME	Plano Municipal de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDuc	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RD	Região de Desenvolvimento
RJ	Rio de Janeiro
RN	Reuniões Nacionais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: INICIANDO O CAMINHO	18
1.1	Dimensão pessoal-formativa-profissional: um ensaio de mim	23
1.2	Situando o objeto de pesquisa: o que nos mostram as produções científicas do PPGEDU/UFPE, do PPGEDUC/UFPE e da ANPEd	33
1.3	Levantamento das Dissertações e Teses do PPGEDU/UFPE	36
1.4	Levantamento das Dissertações do PPGEDUC-UFPE	46
1.5	Levantamento nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)	51
1.6	O que encontramos a partir do nosso caminhar: reflexões a partir dos levantamentos realizados	66
2	PENSAMENTO DECOLONIAL E A PEDAGOGIA DECOLONIAL: POR UM DIÁLOGO FORJADO NA RESISTÊNCIA POLÍTICA E EPISTÊMICA	71
2.1	Alguns conceitos fundamentais discutidos pelos(as) intelectuais do Pensamento Decolonial	75
2.1.1	Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade	76
2.1.2	Transmodernidade	83
2.1.3	Interculturalidade	85
2.1.4	Diferença Colonial	88
2.2	Educação Decolonial: caminhos para construir uma educação nossa	90
3	QUILOMBOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA HISTÓRIA BRASILEIRA	96
3.1	Quilombos no Brasil: uma discussão para além dos aspectos semânticos	96
3.2	Quilombos em Pernambuco: entre ausências e presenças ausentes	110
3.3	Educação Escolar Quilombola: uma política (infelizmente) ainda em construção	117
3.3.1	Os primeiros passos para construção de uma política educacional para os(as) quilombolas	123
4	CAMINHO METODOLÓGICO: AS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO	130
4.1	Caminhos metodológicos da pesquisa e suas conexões com o Pensamento Decolonial	133
5	ENTRECRUZAMENTO DE SABERES: O FAZER DECOLONIAL NA CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO <i>OUTRO</i>	152
5.1	Caracterização da comunidade Cabileira	153
5.1.2	Localização espacial da comunidade	157
5.1.3	Origem do nome da comunidade Cabileira	169
5.2	Caracterização da Escola da Comunidade e a relação com a educação escolarizada	174
5.2.1	Caracterização da Escola: recursos materiais, humanos, espaços, indicadores de qualidade e a escolha do novo nome para a escola	177
5.2.2	Indicadores de qualidade da instituição escolar	182
5.3	Educação Escolar Quilombola: Reflexões sobre os desafios para a implementação da política pública na escola de Cabileira	185

5.3.1 A EEQ no currículo escolar: Cadê os quilombolas que deveriam estar aqui?.....	189
5.3.2 Formação de professores(as): quando a comunidade cobra e os(as) professores(as) não sabem como fazer.....	196
5.3.3 Avaliação na Educação Escolar Quilombola: problema ou solução?.....	202
5.3.4 Gestão escolar democrática na perspectiva quilombola.....	208
5.3.5 A inexistência das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola.....	214
5.4 Práticas educativas quilombolas: caminhos para implementação da Educação Escolar Quilombola no currículo escolar.....	216
5.4.1 Experiências decoloniais como resposta política a colonialidade do saber na escola de Cabileira.....	221
6 REFLEXÕES CONFIGURATIVAS: CHEGANDO AO FINAL DO CAMINHO	245
REFERÊNCIAS.....	253

1 INTRODUÇÃO: INICIANDO O CAMINHO

“Quando não souber para onde ir, olhe para trás e saiba pelo menos de onde você vem” (Provérbio africano).

É nessa direção que iniciamos essa introdução, olhando para o caminho já percorrido até aqui (mestrado), e pontuando as inquietações que nos provocaram/provocam no intento de estudar a temática da Educação Escolar Quilombola enquanto uma co-construção de processos educativos decoloniais.

Assim, a presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Diversidade¹ do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nela, realizamos uma reflexão configurativa sobre como a comunidade quilombola Cabileira² localizada no município de Altinho, Agreste de Pernambuco, tem desenvolvido práticas educativas que podem contribuir com a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade.

Destacamos a importância de desenvolvermos este estudo junto a essa comunidade, pois partimos do pressuposto de que a forma como a educação escolar tem abordado a temática sobre a história dos povos quilombolas e seus processos educativos, não tem dado conta de representar suas subjetividades e suas demandas. E nessa perspectiva, quando se tenta fazer menção ao processo de ensino-aprendizagem dos povos quilombolas, na maioria das vezes, a escola, a partir do currículo e dos materiais didáticos, os relaciona com o passado colonial, com o atraso, e a todo o momento reforça-se a ideia da não existência dos elementos culturais que estes povos carregam ao longo de mais de 500 anos de escravidão.

Ressaltamos que a educação escolarizada desde o início do processo de colonização foi/é a principal ferramenta disseminadora das artimanhas do Estado na tentativa de criar, difundir e manter o padrão eurocêntrico de dominação, pois desde 1492, ano em que Colombo afirmou ter “descoberto” o que hoje conhecemos como América, a historiografia oficial tem sido parcial e complacente com as tentativas de subalternizar, inferiorizar e aniquilar as

¹ As pesquisas ligadas a essa linha têm como objetivos abordar, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, no âmbito escolar e não-escolar, temáticas como gênero e sexualidade, pluralismo étnico-racial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação popular, estética e imaginário, e tecnologias sociais e educacionais.

² Chamamos a atenção para o fato da troca da letra “e” pela letra “i” na escrita da palavra, pois é desse jeito que as pessoas da comunidade falam. Isso nos mostra que o “falar” do nome da comunidade se constrói como um fator de resistência aos padrões impostos pela língua normativa. Uma vez que, pela norma culta, deveriam falar “cabeleira”, uma derivação da palavra cabelo.

riquezas culturais e espirituais dos povos originários que já povoavam essas terras, e dos povos africanos que foram arrancados de suas terras, das relações familiares e dos valores culturais, para serem escravizados do outro lado do oceano Atlântico.

Ao refletirmos sobre a educação para os povos vítimas da escravidão em terras brasileiras, percebemos que tal processo não só potencializou a destruição das sociedades “conquistadas” e escravizadas enquanto organizações sociais, mas estabeleceu um padrão de dominação muito bem articulado que foi capaz de silenciar as diferentes vozes de indígenas, quilombolas, camponeses, ciganos, povos do campo etc. no currículo, nas políticas educacionais, nas práticas educativas dos(as) professores(as) durante muitos anos, e que, na atualidade, ainda é a principal responsável pela manutenção e estruturação do racismo em suas diferentes dimensões.

De acordo com Arroyo (2012), esses povos têm experimentado um processo brutal de desenraizamento que ancorado nas pedagogias coloniais tem pavimentado os caminhos para a destruição dos saberes, valores culturais e das diferentes identidades que definem cada povo colonizado. No entanto, se faz necessário realçar que por mais arquitetado que seja esse projeto de desenraizamento, as resistências criadas no seio dos movimentos sociais têm conseguido encontrar brechas para se oporem às marcas da colonialidade de tal forma que: “ao mostrar e afirmar sua humanidade roubada nas fraturas sociais, nas múltiplas e refinadas segregações põem de manifesto que resistiram e reinventaram formas de recuperação e preservação de seus saberes, culturas, valores, identidades, memórias” (Arroyo, 2012, p. 210).

Assim, tem sido através do sentimento de resistência e persistência que o movimento quilombola tem provocado fissuras no sistema colonizador brasileiro tão bem estruturado. No âmbito legal, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, esses povos têm travado lutas para que seus direitos sejam reconhecidos e efetivados, sendo o primeiro deles o direito à terra e a territorialidade, assegurado na redação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988).

O reconhecimento dos territórios de quilombos, ou comunidades remanescentes de quilombos pela Constituição Federal, transformou consideravelmente a forma como tais comunidades passaram a lutar pelo fortalecimento e manutenção de sua identidade histórico-cultural. Entre os vários direitos adquiridos a partir da Constituição de 1988, a educação específica figurou/figura como uma das principais ferramentas capaz de desconstruir os estereótipos que pairam sobre os povos quilombolas, bem como potencializar caminhos para o

enfrentamento ao racismo e suas formas correlatas.

Tem sido a partir da institucionalização de uma política pública voltada para o reconhecimento e valorização das diferenças dos povos quilombolas, que temos presenciado avanços significativos, ainda que sejam lentos, no que diz respeito à inserção da história e cultura dos quilombolas no rol das políticas educativas pós-constituinte. Enquanto modalidade da educação básica³, a Educação Escolar Quilombola “insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar” (Miranda, 2012, p. 374), e, nessa perspectiva, tornou-se um movimento decolonial que tem se contraposto aos processos de subalternidade, negação, silenciamento e estereotipação arquitetados pelo padrão de dominação mundial denominado “colonialidade”.

Desse modo, nossas reflexões incidem sobre uma política educacional que, apesar de estar regulamentada nos dispositivos legais, como é o caso da Constituição Federal (CF-1988), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-9.394/1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012) e de outros dispositivos legais, os desafios nesse campo têm se mostrado cada vez mais amplos e antagônicos quando se trata da construção de uma educação própria nas inúmeras comunidades quilombolas espalhadas pelo território brasileiro.

No entanto, estamos cientes de que os alicerces que fundamentam a política nacional de Educação Escolar Quilombola, apesar dos processos hegemônicos que insistem em continuar colonizando os povos quilombolas, têm como pedra angular o movimento de luta desses povos que desde a formação dos primeiros quilombos, resistiram/resistem às investidas da colonialidade nos seus diferentes eixos, e, portanto, afirmam-se como detentores de práticas e formas de produzir conhecimentos, de modos de pensar, de sentir, interagir, viver e amar que vão além das formas ocidentais de produzir conhecimentos.

Portanto, ao apresentarmos o contexto político e epistêmico no qual a Educação Escolar Quilombola, enquanto política pública educativa, está sendo construída, estabelecemos, nesta pesquisa, a seguinte **questão-problema**: quais são as práticas educativas que a comunidade quilombola Cabileira desenvolve em seu cotidiano que podem contribuir para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade?

Para nos ajudar a responder a questão-problema, elencamos o seguinte **objetivo geral**:

³ A Educação Escolar Quilombola foi assegurada enquanto modalidade da Educação Básica a partir da definição das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, de 13/07/2010, DOU de 14/07/2010).

compreender quais são as práticas educativas que a comunidade quilombola Cabileira desenvolve em seu cotidiano que podem contribuir para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade.

A partir daí, a pesquisa desenvolvida teve como objetivos específicos: I) Caracterizar a comunidade pesquisada e a escola da comunidade; II) Identificar e analisar quais são os desafios inerentes à implementação da EEQ a partir das DCNEEQ na comunidade Cabileira; e III) Identificar quais são as práticas educativas desenvolvidas na comunidade Cabileira e como estas estão sendo tensionadas no currículo escolar para que a política de EEQ seja implementada na escola da comunidade.

Para que possamos atingir os objetivos pretendidos, ressaltamos que nossa análise teve como abordagem teórica-metodológica o debate advindo das reflexões do Pensamento Decolonial, o qual se constitui enquanto uma opção epistêmica e política que vem denunciando como determinados lugares e grupos sociais têm suas identidades redesenhadas pelo eurocentrismo. Dito de outra maneira, as reflexões decoloniais têm como objetivo “compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89).

Nessa perspectiva, pautamos nossa escrita a partir do pensamento de autores(as) que constituem o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), pensadores(as) responsáveis por criar e difundir alguns conceitos fundamentais para compreendermos o processo de colonização/colonialidade instituído na América Latina (AL) a partir do seu “descobrimento”. Entre eles destacamos: o sociólogo peruano, já falecido, Aníbal Quijano; a professora norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh; o semiólogo argentino-norte-americano Walter Mignolo; os sociólogos porto-riquenhos Ramón Grosfoguel e Maldonado-Torres; o argentino Enrique Dussel, assim como outros pensadores(as) do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que ajudaram em nossa discussão sobre a Educação Escolar Quilombola enquanto uma opção de enfrentamento ao padrão de dominação colonial.

Seguindo esse caminho, o nosso objeto de estudo nos levou para o desenvolvimento de um fazer decolonial (Ocaña; López, 2019; Ocaña; López; Conedo, 2018) que enquanto uma opção *outra* de fazer pesquisa nos possibilitou caminhar pela pesquisa bibliográfica e documental, pela etnografia decolonial e pelas ações decoloniais do contemplar comunal, conversar alterativo e pela reflexão configurativa. A opção por essa caminhada na construção desta dissertação nos possibilitou repensar o ato de desenvolver pesquisa sem estar preso às amarras das ciências eurocêtricas, ou seja, o nosso fazer decolonial potencializou o

desenvolvimento de um olhar *outro* para o ato de realizar pesquisa, bem como de fazer-se pesquisador.

De um modo geral, a necessidade de pesquisar surge a partir de inquietações, perguntas e dúvidas a respeito de algum tema, assim como a busca de respaldo para pensamentos e afirmações. Nessa direção, algumas inquietações foram/são fundamentais no aflorar do desejo de teorizar sobre a Educação Escolar Quilombola enquanto uma co-construção de processos educativos de enfrentamento ao poder colonizador. Essas inquietações se constituem a partir de pelo menos dois caminhos, aqui denominados de dimensões, a saber: a dimensão pessoal-formativa-profissional, que se constitui na descrição dos aspectos que nos posicionam nas escolhas de vida, educativa e profissional, e a dimensão acadêmica na qual se materializa a intenção de nos aproximarmos das pesquisas que apresentam convergências com a temática aqui estudada, e, deste modo, tal dimensão nos deu a condição de podermos contribuir com a potencialização do debate sobre a Educação Escolar Quilombola nos espaços acadêmicos.

No entanto, antes de apresentar as dimensões que compreendo serem fundamentais para construção desta pesquisa, entendo ser necessário pontuar que a temática aqui discutida atravessa a minha história de vida em diferentes momentos e contextos. Dessa forma, conhecendo a lógica positivista e cartesiana adotadas nas produções científicas de diferentes universidades, asseguramos aos leitores(as) desta dissertação que buscamos romper com os ritos acadêmicos engessados e fundamentados nas epistemologias eurocêntricas que presam por uma escrita neutra, para escrever na primeira pessoa do singular sempre que minhas subjetividades e experiências aflorarem no texto, um verdadeiro giro decolonial que nos permitiu a “capacidade de formação ou de transformação” (Larrosa, 2002, p. 25) ao longo do nosso caminho formativo.

Assim, levando em consideração o contexto cultural-acadêmico que historicamente prezou por uma escrita pautada nos padrões da cientificidade e da neutralidade, é que afirmamos nossa posição epistêmica de ir na contramão dos postulados moderno-coloniais adotados pela academia, e reivindicamos o direito de escrever a partir de nossas próprias vozes, das “vozes dissonantes” como pontua Djamila Ribeiro (2017). Não é pretensão desta pesquisa dar aos povos quilombolas o direito de fala, mas propor caminhos para que nossas vozes, tantas vezes silenciadas, possam ser ouvidas e criem fissuras no sistema de dominação mundial de poder. Na perspectiva de Ribeiro (2017), são as vozes dissonantes que “têm conseguido produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas justamente por lutarem contra a violência do silêncio imposto” (Ribeiro, 2017, p. 87).

Refletir sobre o meu “lugar de fala” nessa pesquisa significa romper com as vozes que sempre disseram: Você não consegue! A educação superior não é o lugar para pessoas pobres, para brejeiros⁴, para filho de pais quilombolas e analfabetos. Em suma é um processo que rompe a bolha colonial que nega aos quilombolas o direito de falar, na academia, a partir de suas vozes e dores. Deste modo, ousou reivindicar o direito de, no ensaio que faço de mim, escrever sempre em primeira pessoa, pois “o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras expectativas” (Ribeiro, 2017, p. 69).

Portanto, as experiências adquiridas na dimensão pessoal-formativa-profissional que aqui serão descritas têm como pano de fundo o processo de desenganchamento proposto pela decolonialidade epistêmica, sendo capaz de nos levar a narrar e escrever nossas experiências desde a infância, período da educação básica, curso de graduação em pedagogia, exercício profissional até o ingresso no mestrado em educação contemporânea.

1.1 Dimensão pessoal-formativa-profissional: um ensaio de mim

Para iniciar esta subseção, é necessário recuperar um pouco das memórias que tanto são significativas na minha vida, pois ao descrever os caminhos que me trouxeram até aqui, isto se fez a partir da compreensão de que a “memória, tida como reminiscência do passado, não diz respeito apenas ao passado, pois ela é acionada no presente; é um passado que é lembrado no presente, a partir dos interesses atuais de quem lembra” (Santos, 2020, p. 198).

Ao acionar algumas memórias do passado intercalando-as com o presente, peço licença à academia para quebrar o rito processual exigido pelo rigor científico, mas sem deixá-lo de lado, para apresentar nesta seção parte de minhas experiências adquiridas ao longo da vida pessoal, acadêmica e profissional. Para isso, faço uma imersão nos diferentes campos da minha construção sócio-histórica, um movimento que me coloca diante de momentos dolorosos, conflitantes e, ao mesmo tempo, estimuladores para seguir caminhando na busca de aprender a desaprender para reaprender de novo. Nessa direção, apresento parte das minhas experiências vivenciadas na época de escola, na vida pessoal, vida profissional e acadêmica.

Para tanto, nestes escritos busco “cultivar formas que escapem de fórmulas. Capacidade, portanto, de se colocar em processo de experimentação sem confundir forma com fôrma, um risco constante de captura e modulação” (Braga, *et al.*, 2012, n.p.). Assim, ressalto que o que será narrado *a posteriori* se faz a partir das diferentes experiências que por

⁴ Expressão utilizada por pessoas urbanas para estereotipar as pessoas que habitam a região do Brejo Pernambucano.

mim foram sentidas ao longo da minha trajetória. Tomarei o conceito de experiência nestes escritos no sentido adotado por Larrosa (2002), para quem a experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002, p. 25-26, grifos do autor).

Também gostaria de ressaltar que o objetivo em narrar os caminhos que antecederam o fazer desta pesquisa não tem como propósito criar uma concepção de vitimização, ou de que as situações aqui descritas sejam passíveis de compaixão por parte do(a) leitor(a). O que pretendo com este ensaio é apresentar as realidades experienciadas por um ser duplamente identificado com a temática da Educação Escolar Quilombola e que, assim como outros(as) pesquisadores(as), têm estabelecido atos de desobediência epistêmica e civil para resistirem às tentativas de silenciamentos, subalternização e inferiorização impostas por um sistema mundial de poder que determina quais os sujeitos que têm o direito de adentrarem e permanecerem na universidade, e quais são os sujeitos passíveis de serem apenas objetos de investigação das universidades.

Desobedecer epistemicamente tem sido um exercício altamente necessário e, ao mesmo tempo, desafiador na minha vida pessoal, acadêmica e profissional. É necessário, pois dada as condições sociais e econômicas pelas quais fui sendo formado, dificilmente seria possível chegar à desobediência civil sem antes desobedecer epistemicamente; portanto, esse ato simbólico apresenta-se como caminhos para que sujeitos *outros*⁵ possam desafiar a lógica eurocêntrica e ocupar os espaços historicamente negados. Mas também é desafiador porque ao reivindicar o direito de ocupar esses espaços, o faço na intenção de afirmar que a produção do conhecimento advinda do contexto pesquisado se faz a partir “de experiências e necessidades locais, não de experiências e necessidades imperiais projetadas em todo o mundo” (Mignolo, 2021, p. 48).

Desta feita, inicio narrando episódios da minha formação pessoal-formativa-acadêmica que mesmo sendo, em alguns momentos, dolorosos me constituíram em ser um sujeito da experiência (Larrosa, 2002). Filho de pais pobres, analfabetos e agricultores, desde muito cedo experienciei de perto o poder do abandono, seja na própria família, quando o meu pai relutou em assumir a minha paternidade, seja pela ausência do Estado, quando tanto meu pai como minha mãe foram privados do direito de ocuparem os espaços nas escolas, pois tinham

⁵ Termo utilizado por Catherine Walsh no artigo intitulado “Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento ‘outro’ a partir da diferença colonial” (2019).

que decidir entre estudar e trabalhar para sobreviver, uma realidade compartilhada por quase todos os moradores da comunidade quilombola Cabileira, Altinho-PE.

Nesse contexto, fui me constituindo nos entrelaçamentos propostos pela vida. Quando estava com dois anos de idade, acabei indo morar com meus avós paternos, relutando em voltar a morar com meus pais. Permaneci vivendo com meus avós até os vinte três anos de idade. Com eles, experienciei momentos ímpares da minha trajetória formativa e me constituí enquanto cidadão, graças às contribuições generosas da minha avó e do meu avô. Aprendi, por exemplo, que ninguém é mais do que ninguém e que não se precisa de muito para ser feliz. Meu avô ainda muito jovem ficou cego, mas nunca o vi de cabeça baixa lamentando por sua deficiência. Sempre estava alegre, cantarolando pela casa, contando suas lindas “histórias de trancoso”⁶, como gostava de nomeá-las.

Deliciava-me ouvindo e viajando no imaginar de cada cena narrada por ele. Eram os momentos mais felizes da minha vida. Não trocava aquela simplicidade de uma xícara de café e boas histórias por nada. A forma como ele guiava o seu próprio destino era e é a minha inspiração de vida. Mas, como nada é eterno, hoje não tenho mais o privilégio de ouvir suas histórias e seus exemplos de resistência e persistência, pois ele não está mais neste plano.

Minha vó, sempre brava, mas de um coração enorme, cuida de mim até hoje como se eu fosse seu filho biológico. Relata para todo mundo o quanto tem orgulho de mim. Aprendo algo novo a cada momento que estou com ela, experiências que me desmontam em lágrimas ao vê-la também chorar quando nos lembramos do passado dolorido pelo qual passamos.

Não obstante, com o passar dos anos, chegou o momento de experimentar outros espaços. Assim, quando eu tinha 6 (seis) anos, tive a primeira experiência com a educação escolarizada. Por estar com a idade avançada e a Educação Infantil não ser obrigatória, fui matriculado diretamente na primeira série do Ensino Fundamental⁷. Iniciavam-se ali os meus primeiros passos formativos. Foi na escola da comunidade que, hoje, ao mergulhar no passado, relembro com imensa tristeza as formas vergonhosas como diferentes estudantes, por serem negros, eram tratados pelas crianças brancas, bem como pelos(as) professores(as) e funcionários(as) da escola.

Inúmeras foram as vezes em que colegas negros eram hostilizados por serem “diferentes” dos padrões aceitáveis na sociedade, que eram os brancos. Estereótipos eram criados, disseminados e reforçados substancialmente para descrever as pessoas negras. Recordo dessas frases: “esse negro parece um macaco”, “negro só presta para sofrer”, “negro

⁶ Termo utilizado para referir-se a contação de histórias oralmente.

⁷ Na época, o Ensino Fundamental era organizado em séries.

quando morre não vai para o céu, vai para o inferno” etc. Tudo isso era falado nas salas de aula e, infelizmente, em nossas mentes, o racismo já estava naturalizado e cristalizado de tal forma que o reproduzíamos como se tudo aquilo fizesse parte da identidade cultural da comunidade.

As festas juninas vivenciadas na escola eram terríveis. As crianças negras nunca eram escolhidas para serem os noivos nas quadrilhas e jamais poderiam representar posições de destaque, como, por exemplo, a rainha do milho. Essas posições eram obrigatoriamente destinadas às crianças brancas, enquanto as crianças negras só serviam para compor o elenco da quadrilha. No entanto, ainda assim, se o menino fosse de pele negra, as meninas brancas não queriam formar par com ele e vice-versa.

Presenciei por longos anos cenas tristes e lamentáveis, muitas das quais eram reproduzidas no próprio seio familiar, onde as pessoas negras da minha família corriqueiramente não se identificavam como tal e construía na minha cabeça uma aversão às pessoas negras. Muitas vezes me questionava por que, em uma comunidade em que seus habitantes são praticamente todos negros, ações como as que venho descrevendo aconteciam com enorme frequência. Como a escola, através dos professores e demais funcionários, conseguia naturalizar questões tão delicadas que assolam as populações negras em todo o território brasileiro?

Foram, no entanto, nas experiências adquiridas a partir de uma educação descontextualizada, racista e opressora que fui construindo minhas subjetividades. Cresci sendo ensinado a odiar e estereotipar as pessoas negras, por simplesmente elas serem negras. Era uma forma sutil e negacionista que invisibilizava o próprio reconhecimento de si, enquanto filho de pai negro, pobre e analfabeto. Um movimento que potencializou a negação da minha identidade por longos anos, sem que fosse possível refletir sobre todo o processo de subalternização que vinha sendo construído.

Concluída a 5ª série, chegou o momento de sair da escola da comunidade e alçar voos maiores, cursando a 6ª série nas escolas da cidade, pois na comunidade só era ofertado o Ensino Fundamental anos iniciais. Com essa mudança, os desafios só aumentaram. Era preciso sair mais cedo de casa, pois tinha que percorrer um trajeto de 12 quilômetros da comunidade até a cidade. O transporte era precário; nos amontoávamos em um caminhão pau de arara⁸, com bancos de madeira. Sofríamos nos dias ensolarados com a poeira, assim como nos dias chuvosos, pois nos molhávamos e, na maioria das vezes, perdíamos os materiais

⁸ Veículo muito utilizado na região Nordeste do Brasil para o transporte de pessoas e mercadorias.

escolares encharcados com a água da chuva. Devido ao longo trajeto, chegava à escola com fome, cansado e desestimulado por todos os desafios encontrados no deslocamento comunidade-cidade.

De fato, a escola era nova e o nível de ensino era outro, mas os problemas pareciam ser os mesmos experienciados na escola da comunidade. No início, passando por um processo de adaptação à nova realidade, acabei me rebelando na escola e comecei a faltar às aulas, ou como dizíamos naquela época, matar aulas. Várias foram as vezes em que pulei o muro, discuti com os professores, fui expulso da sala e, conseqüentemente, suspenso das aulas. O resultado disso tudo? Reprovado! Lembro-me da cara de decepção da minha mãe quando soube da notícia. Afinal, ela sempre me mostrou que a enxada era mais pesada do que a caneta. Mesmo sendo o trabalho braçal o meio pelo qual a minha família sobreviveu e sobrevive, minha mãe não queria que seus filhos passassem pelas dificuldades que ela passava. Era necessário que no ano seguinte eu fosse aprovado.

O trabalho na roça sempre foi visto na comunidade como a única opção para quem “fracassou” ou foi forçado a fracassar na escola. Era comum presenciar a desistência de colegas no Ensino Fundamental para saírem para o corte de cana ou a limpeza de mato em pequenas propriedades ao redor da comunidade. Naquela época, eu não entendia por que trabalhar na roça, na visão da minha mãe, era motivo de tanta repulsa. Hoje, é possível perceber que a herança escravocrata ainda permeia o imaginário das pessoas do quilombo, pois elas ainda enxergam o trabalho “alugado” como uma relação ao trabalho realizado pelos escravizados no período colonial.

No ano seguinte, lá estava eu de novo na mesma escola. Os(as) professores(as) eram os mesmos, e os conteúdos seguiam o mesmo padrão de desconexão com a minha realidade. Então, por que continuar ali? Surgia a mesma vontade de me rebelar novamente, afinal seria a mesma dinâmica do ano anterior, menos por um fator: a cara de decepção da minha mãe refletida na minha memória como se fosse um espelho que reflete aquilo que não se pode mensurar. Portanto, era mais doloroso esse reflexo do espelho memorial do que a ameaça proferida.

Foi com o sentimento de culpa que decidi levar a sério os ensinamentos transmitidos na escola. Ressalto que continuava achando que aqueles conteúdos não faziam o menor sentido de serem apreendidos. Mas era necessário adaptar-se e ser “afetado” por aqueles conteúdos, caso contrário, seria reprovado novamente. Com o meu desarme, foi possível ser aprovado no final do ano letivo. E a partir daí, comecei a ganhar gosto pelo ato de estudar, não sendo mais reprovado. Assim, ao finalizar a 8ª série do Ensino Fundamental, era a hora de

ir para o Ensino Médio.

No Ensino Médio, agora em uma escola estadual, poderia optar pelo curso Normal Médio ou cursar o Ensino Médio regular. Ao saber dessa possibilidade, optei por ingressar no Normal Médio, nascendo naquele momento, mesmo que ainda de forma embrionária, o desejo de ser professor. Com o passar das aulas e com a execução dos estágios, fui percebendo que ser professor não era apenas ser um simples vendedor de aulas. Era preciso querer mais, e esse querer mais significava ir além das regras que limitavam a ser professor. O que de fato eu queria era ser um militante da educação, mesmo que naquele momento não tinha noção de como sê-lo.

Ao longo dos quatro anos de formação no Normal Médio, trilhei diferentes caminhos e fui ocupando meu espaço formativo com diversas aprendizagens, formas e caminhos de ensinar e, ao mesmo tempo, de aprender. Foi também durante esse percurso que conheci uma pessoa que transformou as trilhas em rodovias de cumplicidade até hoje: minha esposa! Caminhamos juntos desde o início do Normal Médio, unindo nossas vidas para além dos muros da escola.

Voltando à minha trajetória de estudante, chegou o final do curso, no ano de 2009, e agora, o que fazer? Perguntava-me atordoado, sem oportunidade de emprego, mas com o diploma na mão. Questionava-me: Será que estudei tanto para nada? Será que não conseguirei pelo menos um emprego, seja em qualquer área?

Desiludido por não ter conseguido emprego na área de educação no meu município, resolvi fazer uma transição e migrar para a cidade de Caruaru para trabalhar em uma montadora de esquadrias. Era a minha primeira experiência profissional, mas nada ali fazia sentido para mim. Todo o processo desenvolvido destoava daquilo que aprendi ao longo de minha formação para ser professor. Minha mão de obra era explorada pelos patrões em troca do que eles chamavam de um salário digno.

Desanimado, porém com o desejo de aprender aflorando na pele e na mente, fui apresentado por um colega ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesse espaço, realizei o processo seletivo para o curso de eletromecânica, no qual permaneci durante dois anos, mas não cheguei a finalizar o curso. No início de 2013, recebi um convite para voltar à minha comunidade e exercer a função de professor do 5º ano do Ensino Fundamental. Um grande desafio a ser assumido e que, por inúmeras vezes, me questionava se deveria enfrentá-lo ou sucumbir aos meus medos, continuando a adiar o sonho planejado durante quatro anos.

Os momentos que antecederam o início do ano letivo foram de revisitar as memórias

dos tempos em que fui estudante da Escola Padre Anchieta e que agora estaria prestes a iniciar o exercício da docência. Nesse ínterim, me colocava a questionar como eu, um professor inexperiente, poderia contribuir com o processo formativo dos(as) estudantes da minha comunidade sem que estivesse reforçando os preconceitos que outrora presenciei enquanto estudante da escola onde atuaria? Como deveria estabelecer uma formação que fosse capaz de desconstruir todo processo de negação, preconceitos, estereótipos, subalternização do meu povo? Coincidentemente, foi no ano de 2013 que a Fundação Cultural Palmares deu início ao reconhecimento da comunidade Cabileira como um espaço de remanescente de quilombos, ou seja, a comunidade onde nasci, cresci e iniciava a minha carreira profissional docente, passou a ser reconhecida como uma comunidade quilombola.

Esse fato representou um enorme desafio para a escola da comunidade e, conseqüentemente, para seu corpo docente. Sobre mim recaía a responsabilidade de desconstruir as vivências negativas que experimentei enquanto estudante naquele espaço. Além disso, precisava mostrar aos estudantes, pais e à comunidade em geral que outra forma de aprender era possível.

O desejo de ser professor estava realizado. Porém, percebia que faltava algo na minha formação para lidar com toda a dinamicidade, especificidade e complexidade inerente ao processo formativo de crianças, especialmente crianças quilombolas. Nesse ínterim, ainda em 2013, candidatei-me a uma vaga no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, mais precisamente no Centro Acadêmico do Agreste, através do Enem, e fui aprovado.

Ocupar um espaço que historicamente foi planejado e destinado para as elites é, como já disse nesta narrativa, um ato de desobediência epistêmica e, ao mesmo tempo, civil. Ao longo da história brasileira, as universidades têm sido uma espécie de espelho que reflete a imagem de uma pequena parcela da população brasileira que detém as melhores condições de vida, os melhores postos de trabalho, os melhores salários. Em suma, as universidades historicamente foram espaços destinados às elites brancas deste país. Romper esse núcleo de dominação só foi possível quando o então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), democratizou o acesso à Educação Superior. Através da política pública de interiorização das universidades públicas federais, permitiu que pessoas como eu desafiassem essa lógica de dominação e pudessem cursar o Ensino Superior.

Ser o primeiro quilombola da minha comunidade e, conseqüentemente, da minha família a cursar o Ensino Superior acarretou inúmeras responsabilidades para minha vida pessoal, formativa e acadêmica, além do exercício profissional. Com base nas discussões e

debates travados no âmbito acadêmico, consigo compreender que, em um país marcado geohistoricamente e geoculturalmente pelas marcas do processo de colonização, escravidão, opressão, negação, silenciamento e subalternização dos povos originários e africanos, como é o Brasil, os espaços institucionais que deveriam formar as pessoas para a tomada de consciência social, como a escola, acabam impondo, através do currículo, uma forma de pensar pautada nos modelos eurocêntricos que negam qualquer opção epistêmica que se distancie do cânone de conhecimentos produzidos no Norte global.

Vale pontuar que esse olhar só se tornou possível porque algumas escolhas foram feitas com a intenção de nos aproximarmos de debates e discussões que nos dessem sustentação teórica para entender por que determinados povos são marginalizados, negados, silenciados e subalternizados. Assim, destacamos que o curso de Licenciatura em Pedagogia do CAA/UFPE foi essencial para nos ajudar a realizar um movimento de aprender a desaprender, e assim enxergar outras realidades que, infelizmente, ainda permanecem em profundo silenciamento nos espaços escolares e acadêmicos.

Uma vez no curso de Licenciatura em Pedagogia, sentia a necessidade de buscar discussões que estivessem mais interligadas com a minha situação de vida, minha história e minha identidade. Nessa busca, fui informado por uma professora sobre a existência do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. O ingresso nesse grupo permitiu-me, através de leituras, debates e discussões, questionar os silenciamentos sobre os povos quilombolas nos materiais didáticos, especialmente nos livros didáticos. Também pude problematizar o urbanocentrismo presente nos currículos, que são estabelecidos como o único caminho a ser seguido nas escolas em territórios quilombolas, e compreender como são formuladas e a quem atendem as políticas educativas, que são elaboradas, na sua maioria, sem o conhecimento e a participação dos sujeitos a quem se destinam.

Foi a partir das aprendizagens e desaprendizagens adquiridas no Grupo de Estudos que comecei a “desatar o nó, aprender a desaprender e aprender a reaprender a cada passo” (Mignolo, 2008, p. 305). Nessa direção, tenho me colocado em uma constante ação decolonial, problematizando as “histórias” e as “verdades” contadas e ensinadas como únicas. Infelizmente, ainda me deparo com currículos e escolas que silenciam os povos quilombolas, reafirmando a condição desses como sujeitos subalternizados, marginalizados e invisibilizados no processo de afirmação de suas identidades.

Destaco que foi neste grupo que fui incentivado a cursar o mestrado. Entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do CAA tornou-se meu maior

objetivo antes mesmo de terminar a graduação. No entanto, a primeira tentativa foi uma das piores experiências que vivenciei na academia. No dia da prova, estava muito nervoso, chorava, suava, tremia etc. Era chegada a hora de fazer a “bendita prova”. Infelizmente, ao iniciar a prova, não conseguia lembrar um só conceito que havia estudado até a exaustão. Senti-me um inútil, ao ponto de acreditar que, se um filho de agricultor cursou a graduação, já era um grande prêmio; o mestrado não era para mim. Ao terminar a prova e sair da sala, dizia, chorando, que nunca mais passaria por outra avaliação daquela. Para mim, era o fundo do poço.

No entanto, ao meu lado, uma voz me consolava: minha esposa. Ela dizia: “Se não foi dessa vez, será na próxima. Você não vai desistir.” Ela me incentivava a todo momento, nunca deixou que a reprovação fosse determinante para que eu não tentasse mais ingressar no mestrado. A partir dos incentivos da minha esposa, o sentimento que estava adormecido foi novamente aflorado e decidi tentar novamente.

Quando saiu o edital, pensava comigo mesmo: “Essa vai ser a última vez, tem que ser dessa vez. Eu preciso passar nessa seleção para provar para mim mesmo que não sou um fracasso, como me senti na seleção de 2019.” Para minha surpresa, em virtude da pandemia do coronavírus (COVID-19), a seleção de 2020 não teria prova escrita. Confesso que fiquei um pouco aliviado, pois a experiência anterior não tinha sido nada boa. Isso, no entanto, não me isentava de uma maior responsabilidade na elaboração do projeto, defesa e nas demais etapas da seleção.

Com o resultado da seleção de mestrado publicado, senti o grande prazer de ver meu nome na lista dos aprovados. Depois de tanta tristeza marcada pelo processo desumano adotado pelas academias nas seleções de mestrados e doutorados, enfim, pela primeira vez, a comunidade quilombola Cabileira teria um de seus filhos ocupando os bancos da Universidade Federal de Pernambuco para cursar o mestrado.

Conseguir passar na seleção de mestrado, para mim, constituiu uma ruptura com os processos de exclusão dos povos quilombolas. Essa aprovação não significou apenas um motivo de alegria para mim, mas também para todos que acreditaram na minha vitória, para aqueles que apostaram no meu potencial, na minha insistência em romper com os paradigmas da invisibilização, subalternização e negação do ser. Cursar o mestrado é criar fissuras em uma pedra que até então não tinha sido tocada, é desvelar processos negadores das subjetividades, é compreender que outros mundos existem, é aprender a ler o mundo a partir de outras lentes e outros contextos, é mergulhar nas suas experiências e saber que você pode ir além dos limites que a sociedade colonial e racista impõe.

O esforço empreendido por mim para cursar o mestrado se deu a partir de diferentes movimentos que desafiaram a lógica de dominação imposta pela colonialidade, como venho descrevendo nesta subseção. No entanto, gostaria de chamar a atenção do(a) leitor(a) para o difícil momento que estamos passando no período em que escrevo esta dissertação. A pesquisa foi iniciada em um momento no qual a descrença na ciência foi propagada de uma forma nunca antes vista. Desde o golpe que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff, em 2016, presenciamos o desmonte das políticas públicas. Porém, foi a partir da eleição do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, que temos assistido de forma exacerbada ao desprezo pela vida e, na mesma proporção, pela ciência.

A chegada da pandemia de Covid-19 ampliou os ataques à ciência, posto que antes já convivíamos com os cortes de recursos que inviabilizavam o desenvolvimento científico no país, com os inúmeros ataques às universidades públicas federais e com os desmontes das Instituições de Ensino Superior (IES). Com o avanço da pandemia, surgiram as desinformações e, conseqüentemente, a propagação de notícias falsas espalhadas em diversas redes sociais. Nessa direção, o descrédito na ciência passou a ser um grande desafio a ser superado pela produção científica, especialmente na área da educação, pois é nessa área de estudo que se desenvolve o diálogo crítico-reflexivo capaz de criar fissuras no pensamento negacionista e possibilitar que os sujeitos façam uma releitura do seu próprio mundo a fim de criar ações para modificá-lo.

Reforço que esta dissertação, mesmo sendo escrita em meio ao desprezo pela produção científica, ao negacionismo, às inverdades propagadas diariamente e às centenas de milhares de mortes provocadas pela Covid-19, mas também pela negligência do governo, se faz no sentido de que só é possível viver a vida olhando-se para adiante. No entanto, você só será capaz de tal digressão quando conseguir compreender o seu passado. E esse foi o propósito desta narrativa.

Confesso que descrever esses caminhos percorridos até aqui desencadeou um misto de alegria, tristeza e reordenamento das minhas subjetividades, dos meus sentimentos e, enfim, da minha vida acadêmica, pessoal e profissional. Nessa direção, “todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram” (Adichie, 2019, p. 26). Portanto, esse ensaio que fiz de mim permitiu olhar para adiante na esperança de compreender o que ainda não experienciei: o futuro.

1.2 Situando o objeto de pesquisa: o que nos mostram as produções científicas do PPGEDU/UFPE, do PPGEDUC/UFPE e da ANPEd

O ato de pesquisar envolve uma complexa relação de métodos e técnicas, e, portanto, compreendemos que apresentada a nossa necessidade de sabermos, através do levantamento e mapeamento de produções científicas, como o nosso objeto de pesquisa estava sendo debatido no PPGEDU, no PPGEDUC e na ANPEd, fizemos uso da revisão da literatura e da Análise de Conteúdo (AC) por estarmos conscientes de que estas atenderiam, nesta situação em específico, o que pretendíamos fazer.

A utilização da revisão da literatura se deu em virtude de atender a dois enfoques inerentes à nossa temática de estudo, a saber: “(a) a análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema e/ou sobre temas correlatos e (b) a discussão do referencial teórico” (Alves-Mazzotti, 1998, p. 179). Reiteramos que, nesta subseção, o objetivo é realizar o levantamento das pesquisas já concluídas que tenham aproximações com a nossa temática.

Assim, partimos da compreensão de que, ao realizar a revisão da literatura nesta dissertação, estamos convictos de que ela irá “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (Alves-Mazzotti, 1992, p. 54). Ainda nessa direção, tal procedimento propicia que o(a) pesquisador(a) se inteire criticamente do que tem sido produzido em termos de conhecimento científico e que, de alguma forma, esse conhecimento o auxilie na construção do trabalho final.

Nesse sentido, Alves-Mazzotti (1998) assevera que, ao executar essa etapa no projeto de pesquisa, o(a) pesquisador(a) poderá estar “comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas” (Alves-Mazzotti, 1998, p. 54).

Nessa perspectiva, entendemos a importância que a revisão da literatura assume no desenho da pesquisa científica em determinado campo de estudo. Sentimos a necessidade de aprofundar nossas compreensões sobre o que tem sido pesquisado e publicado sobre a nossa temática de pesquisa, permitindo-nos apontar as descobertas e as “lacunas”, bem como perceber em que direção nosso objeto avança em relação ao que já foi produzido em torno do tema aqui pesquisado. No caso do estudo em questão, temos como objetivo compreender quais são as ações decoloniais que a comunidade quilombola Cabileira tem desenvolvido em conjunto com a escola, potencializando a construção de uma educação própria em

consonância com o que institui a política nacional de Educação Escolar Quilombola.

Assim, diante da necessidade de nos inteirarmos sobre as discussões que permeiam nossa pesquisa, procedemos à análise através do mapeamento e levantamento das pesquisas que tiveram seus resultados publicados em plataformas que atendessem aos seguintes critérios: 1) fossem produzidas em âmbito local, ou seja, realizadas no território pernambucano, e 2) pesquisas produzidas no cenário nacional.

Atendendo ao primeiro critério, escolhemos a plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE). Nesse banco de dados, o mapeamento e levantamento estiveram concentrados nas dissertações e teses produzidas por dois distintos programas de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco, na área da educação: o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), situado no Campus Recife, e o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Campus Acadêmico do Agreste (PPGEDUC), localizado na cidade de Caruaru. Já com relação ao segundo critério, escolhemos mapear e levantar as pesquisas publicadas nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Utilizamos como marco temporal e epistêmico as pesquisas realizadas e publicadas entre os anos de 2012 e 2021. Este marco se justifica pelo fato de considerarmos que a política que trata de forma específica a Educação Escolar Quilombola foi instituída no ano de 2012, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). Enquanto o ano de 2021 marca o início de nossa caminhada no Programa de Mestrado em Educação Contemporânea.

Simultaneamente a esse procedimento, focamos nossa busca nas seguintes áreas de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação (PPGEdu) e Educação e Diversidade (PPGEDUC). Já na ANPEd, as buscas estiveram concentradas nas Reuniões Anuais (RA) dos seguintes Grupos de Trabalho (GT): GT 05 – Estado e Política Educacional; GT 12 – Currículo; e GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. Para esse movimento, utilizamos algumas chaves de busca, que aqui serão chamadas de descritores, a saber: Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola.

Tomamos a Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 1977) via Análise Temática (Vala, 1990) como a técnica que nos permite acessar os núcleos de sentido que constituem nosso foco de análise, ao mesmo tempo em que “permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens” (Vala, 1990, p. 104).

Assim, para compreendermos como as pesquisas mapeadas dialogam com nosso objeto de pesquisa, seguiremos criteriosamente as três fases da Análise de Conteúdo propostas por Bardin (1977), as quais são: “1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação” (Bardin, 1977, p. 95).

Seguindo o que determina a AC, a primeira fase foi efetivada mediante a escolha das plataformas de pesquisas, mapeamento, levantamento e organização dos dados a serem analisados. Dessa forma, selecionamos os materiais que apresentavam aproximação com a nossa temática a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave.

Efetuada a constituição do corpus documental, um procedimento que “implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (Bardin, 1997, p. 97), seguiremos, na pré-análise, a regra da exaustividade, esta que determina que nenhum documento deve ser deixado de fora; a regra da homogeneidade, que estabelece que a seleção dos documentos permita a comparação e uma categorização proximal; e a última regra, definida como a pertinência que cobra que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise (Bardin, 1997).

Ressaltamos que a leitura flutuante dos títulos, dos resumos e das palavras-chave das pesquisas mapeadas e levantadas nos proporcionou a realização da sistematização das ideias preliminares tendo em vista o nosso objeto de investigação. Portanto, os documentos mapeados (Dissertações, Teses e Artigos) foram apreciados obedecendo criteriosamente ao conjunto de regras propostas por Bardin (1997).

Feita essa primeira parte, da pré-análise, partimos para a segunda fase apresentada por Bardin (1977), esta que se deu a partir da exploração das pesquisas mapeadas e da construção do *corpus* documental a ser analisado. Esse movimento nos propicia a construção de núcleos de sentido, nos levando a proferir análises mais aprofundadas a partir da exploração do material. Nessa direção, ainda ressaltamos que devido ao grande volume de pesquisas mapeadas e o tempo restrito para realizarmos as análises, as dissertações e as teses foram apreciadas a partir dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e da introdução, já os artigos levantados na ANPEd foram lidos em sua integralidade.

Logo após o cumprimento dos critérios anteriores, passamos a efetivar o terceiro critério proposto por Bardin (1997). Este critério se concretiza a partir das sínteses e seleção dos resultados, das nossas inferências e das interpretações provenientes dos núcleos de sentido.

Para melhor situar o(a) leitor(a) sobre as análises realizadas, partimos do entendimento da regra da homogeneidade (Bardin, 1997), e elaboramos quadros com os seguintes itens:

Grupo de Trabalho (GT), ano da reunião, título, autoria, campo de pesquisa, objetivo, autoras citadas e autores citados, metodologia e resultados, no caso dos artigos mapeados na ANPED. Já para as dissertações e teses foram os seguintes: natureza do documento, linha de pesquisa, instituição e ano de publicação, título, palavras-chave, autoria, pertencimento racial, campo de pesquisa, objetivo, referencial teórico, metodologia e resultados. A utilização desses itens se deu pela necessidade de não só explorarmos as pesquisas, mas de considerarmos os contextos nos quais estas foram produzidas.

A seguir, apresentaremos os resultados do mapeamento e levantamento dos materiais que comporão o corpus documental desta análise. Esses resultados serão detalhados nas subseções abaixo.

1.3 Levantamento das Dissertações e Teses do PPGEDU/UFPE

Nesta plataforma, foram mapeadas as pesquisas que apresentavam relação com a Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola nos títulos, nos resumos, nas palavras-chave e na introdução. Como já afirmamos no início dessa subseção, as buscas das dissertações e das teses estiveram concentradas em duas linhas de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, assim como na linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica, no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Recife. Nessa plataforma, foram mapeadas, de acordo com o marco temporal escolhido (2012–2021), 369 pesquisas em nível de dissertação e 203 pesquisas em nível de tese.

Apresentamos, a seguir, nos Quadros 1 e 3, o processo de distribuição das pesquisas levando em consideração o ano de publicação, total de publicação por ano e o quantitativo de publicação que apresenta relação com os descritores: Educação Escolar Quilombola e Educação Quilombola, na plataforma da BDTD/UFPE.

Ao mapearmos as dissertações na plataforma da BDTD, que apresentassem relação com os nossos descritores, identificamos que, em um universo de mais de trezentos trabalhos, apenas uma pesquisa correspondia aos descritores selecionados.

Quadro 1 - Levantamento das pesquisas em nível de dissertações na BDTD/UFPE

DISSERTAÇÕES		
Ano de publicação	Mapeadas	Selecionadas
2012	27	00
2013	56	00
2014	32	00

2015	48	01
2016	44	00
2017	49	00
2018	27	00
2019	34	00
2020	29	00
2021	23	00
Total	369 (100%)	01 (3,69%)

Fonte: O autor (2022).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos do repositório institucional da UFPE, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>.

O fato de termos apenas uma pesquisa publicada em um recorte temporal de dez anos revela-nos que a temática da Educação Escolar Quilombola, por mais notoriedade que tenha ganhado nos últimos anos, ainda é uma discussão que não tem despertado tanto interesse dos(as) pesquisador(as) quanto outras temáticas de mais “prestígio acadêmico”. Nessa direção, passamos à identificação da pesquisa mapeada, assim como à sua análise.

Quadro 2 - Dissertação mapeada e analisada no centro de educação - UFPE

Item	Instituição/A no	Título	Autoria	Pertencimento racial	Campo de pesquisa
01	UFPE – CE/2015	Gestão escolar e Educação para as Relações Étnico-Raciais na comunidade quilombola de Castainho	Marco Aurélio Acioli Dantas	Participante do movimento social negro	Escola Virgília Garcia Bessa, comunidade quilombola de Castainho, em Garanhuns, Pernambuco

Fonte: O autor (2022).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos do repositório institucional da UFPE, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>.

Assim, após a realização da quantificação e da identificação da pesquisa, que apontavam aproximação com os descritores: Educação Escolar Quilombola e Educação Quilombola. Seguimos executando as fases da Análise de Conteúdo como propõem Bardin (1997), com isso visamos identificar os temas que constituirão os núcleos de sentido.

Fruto de um estudo qualitativo marcado pelo viés etnográfico, a pesquisa de Dantas (2015) expressa relevantes contribuições para o campo da educação, uma vez que discute os impactos que Lei n.º 10.639/03 provocou no currículo escolar ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino público e privado, na educação básica. Nessa perspectiva, o objetivo central do autor é analisar as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, tendo em vista a promoção da educação para as relações étnico-raciais, o que implica observar a implementação da lei mencionada.

Para isso, Dantas (2015) parte da compreensão de que a gestão escolar, no contexto pesquisado, deve assumir um lugar de extrema relevância na construção e fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais, principalmente quando em espaços como as comunidades quilombolas o silenciamento dos processos próprios de vida tem sido cristalizado e naturalizado pelos currículos escolares desde a colonização. Na visão do autor, a gestão escolar necessita estabelecer relações com os sujeitos no intento de desenvolver o diálogo entre os saberes, valores e os conhecimentos de determinado povo sem hierarquização. Dessa forma, o diálogo traçado pelo autor nos possibilita compreender que sua pesquisa

se volta para analisar não apenas a gestão escolar per si, mas a gestão escolar a partir das relações e demandas formuladas pela comunidade quilombola, na qual se encontra a escola. Entre outros aspectos, procuramos observar quem são os sujeitos envolvidos, como e por meio de que estratégias ou instrumentos se dão as relações escola-comunidade, como se trata os aspectos de uma cultura antirracista tendo em vista a identidade quilombola, e como esta impacta na organização e gestão escolar (Dantas, 2015, p. 18).

O estudo desenvolvido por Dantas (2015) permite estabelecermos compreensões em torno das dinâmicas que ocorrem nos processos formativos desenvolvidos na comunidade quilombola pesquisada. Ele também nos propicia o estabelecimento de um olhar outro para compreendermos como tais processos estão comprometidos com a “construção da educação para as relações étnico-raciais e seus reflexos nos processos pedagógicos escolares locais” (Dantas, 2015, p. 29). Isso pode ser notado na pesquisa, quando o autor assegura que os resultados apontam para existência de

um diálogo entre a comunidade quilombola e a escola em seu território no sentido de construir uma educação para as relações étnico-raciais baseada no contexto sócio-político-histórico local, demonstrando um empenho conjunto em adequar a Lei nº. 10.639/2003 à realidade quilombola, possibilitando o fortalecimento e valorização da identidade negra, bem como da identidade quilombola (Dantas, 2015, p. 08).

Assim, reconhecemos a importância que a Lei n.º 10.639/03 tem desempenhado na construção de uma educação que esteja fortemente ligada à recusa das mazelas que o racismo tem propagado ao longo dos séculos. Compreendemos o quanto sobre a gestão escolar recai a responsabilidade de direcionar esforços para que se efetive uma educação que seja não apenas contra o racismo, mas que objetive ser antirracista o que implica, de fato, no reconhecimento dos saberes *outros*, no estabelecimento do diálogo com a comunidade e na execução das políticas de ações afirmativas que são direcionadas para os povos quilombolas.

Nessa perspectiva, racismo, gestão escolar, educação para as relações étnico-raciais e comunidades quilombolas foram delimitadas como categorias de análises que, além de permearem todo o trabalho de Dantas (2015), se configuraram em núcleos de sentido (Bardin,

1997), o que nos propicia estabelecermos contato direto com a literatura, assim como realizarmos nossas inferências sobre as discussões presentes na pesquisa.

A discussão referente ao primeiro núcleo trata do racismo como sendo um processo que está arraigado na sociedade brasileira desde o período da colonização. Tendo como pano de fundo para sua sustentação elementos racializadores que “em nome de uma cultura monolítica, inferiorizou o negro, seus conhecimentos e forma de produzi-los, assim como sua cultura e sua história” (Dantas, 2015, p. 21).

O racismo tem realocado as populações negras, quilombolas, indígenas etc. às margens da sociedade brasileira. Ele age com tanta ferocidade que introjeta, através do fenômeno da colonialidade do ser (Quijano, 2005), na subjetividade desses seres humanos o sentimento de não pertencimento à sua identidade, e, portanto, são forçados a negarem sua identidade, seus valores culturais e sua própria história de vida. Dessa maneira, a colonialidade do ser acaba forçando-os a “incorporação da cultura e dos traços físicos da população branca, como meio de obter reconhecimento social, em uma sociedade fortemente marcada pelo racismo” (Dantas, 2015, p. 20).

O segundo núcleo versa sobre a gestão pedagógica, discutida na pesquisa como sendo a “porta de entrada e terreno fértil para o desenvolvimento de uma vivência calcada na educação para as relações étnico-raciais dentro da comunidade escolar” (Dantas, 2015, p. 27). Nessa direção, a gestão escolar se apresenta como o caminho que permite o encontro entre a comunidade escolar e o debate sobre o racismo, partindo do princípio de que o respeito pelas diferenças seja o elemento principal presente nos espaços escolares.

O terceiro núcleo discorre sobre a educação para as relações étnico-raciais. Nele, o autor traça os trajetos de lutas percorridos pelos movimentos negros para a construção de uma educação que preze pelo reconhecimento das diferenças, assim como pelo respeito à grande diversidade étnico-racial que constitui a sociedade brasileira. Portanto, na perspectiva apresentada por Dantas (2015), a educação para as relações étnico-raciais, além de ofertar riquíssimas contribuições na fomentação de pautas antirracistas e contribuir com o debate sobre o respeito com as diferenças, tem como outro objetivo o fortalecimento da “- identidade negra, legitimando as diversas formas culturais existentes, seus diversos saberes e epistemologias” (Dantas, 2015, p. 25).

Por fim, mas não menos importante, o quarto núcleo versa sobre os quilombos e suas ressignificações ocorridas desde a colonização até os dias atuais. Tomados pelo poder colonial e imperial como espaços de desordem e, portanto, encarados como algo a serem combatidos, estes espaços para os aquilombados “representaram uma resposta e um caminho diferente ao modelo colonial de sociedade imposto pelos portugueses no Brasil” (Dantas, 2015, p. 25).

Assim, é possível compreender o quanto estes espaços são atravessados por conhecimentos, epistemologias e cosmovisões que se distanciam das lógicas semânticas e conceituais eurocêntricas que cristalizam os quilombos e as comunidades quilombolas como os não lugares⁹.

Após o contato direto com a literatura e estabelecermos compreensões através dos núcleos de sentido (Bardin, 1977), obtivemos a percepção que a pesquisa de Dantas (2015) nos leva a refletir sobre os impactos que o racismo institucionalizado desempenha no currículo escolar contribuindo assim de forma negativa para a construção da identidade quilombola. Nessa direção, foi perceptível como a gestão escolar em diálogo com os objetivos da educação para as relações étnico-raciais consegue se transformar em ferramentas potencializadoras na desconstrução de princípios silenciadores, negadores e subalternizadores dos elementos identitários dos povos quilombolas, em suma, na desconstrução de uma educação racista.

No quadro a seguir apresentamos o total de teses do PPGEDU mapeadas e levantadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, bem como o quantitativo de pesquisas selecionadas e que apresentam relação com os descritores adotados.

Quadro 3 - Levantamento das pesquisas em nível de teses do PPGEDU na BDTD/UFPE

TESES		
Ano	Mapeadas	Selecionadas
2012	20	00
2013	07	00
2014	16	00
2015	20	00
2016	27	00
2017	28	01
2018	23	00
2019	32	00
2020	22	00
2021	09	01
Total	204 (100)	02 (4,08)

Fonte: O autor (2022).

Nota: Quadro construído a partir dos dados contidos do repositório institucional da UFPE, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>

A realização do mapeamento no site da BDTD/UFPE se deu a partir dos mesmos critérios adotados no mapeamento das dissertações, ou seja, com a leitura dos títulos, dos resumos, das palavras-chave e da introdução, buscamos selecionar as pesquisas que apresentavam relação com o nosso objeto de estudo. Assim, em um universo de mais de

⁹ Utilizamos o conceito de não lugar nesta pesquisa a partir do debate que Marc Augé propõe no livro “Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade” (1994).

duzentas teses do PPGEDU, verificamos que “apenas” duas se aproximavam dos nossos descritores. Utilizamos o termo “apenas”, por consideramos que o debate em torno da Educação Escolar Quilombola tem ganhado força nos últimos anos nos espaços acadêmicos, mas, mesmo assim, ainda é uma temática emergente nas linhas de pesquisas, tanto em nível de dissertações como em nível de teses, do PPGEDU/UFPE.

Isto posto, apresentaremos a seguir no quadro 04 (quatro) quais foram as pesquisas selecionadas de acordo com os descritores utilizados. Para isso, seguiremos os mesmos procedimentos utilizados na análise das dissertações para compreendermos os enunciados de tais pesquisas.

Quadro 4 - Teses levantadas e analisadas do centro de educação-UFPE

Item	Instituição/ Ano	Título	Autoria	Pertencimento racial	Campo de pesquisa
01	UFPE – CE/2017	Referenciais Epistêmicos que Orientam e Substanciam Práticas Curriculares em uma Escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas	Delma Josefa da Silva	Não apresenta	Escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas
02	UFPE – CE/2021	Políticas públicas educacionais escolares e diversidade epistêmica: a educação escolar quilombola em Castainho – Pernambuco	Marco Aurélio Acioli Dantas	Pertencente ao movimento negro	Escola Virgília Garcia Bessa, comunidade quilombola de Castainho, em Garanhuns, Pernambuco

Fonte: O autor (2022).

Nota: Quadro construído a partir dos dados levantados no repositório institucional da UFPE, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>.

A pesquisa realizada por Silva (2017) tem como metodologia um estudo de caso do tipo etnográfico em uma escola situada em uma comunidade quilombola, mais precisamente na comunidade de Conceição das Crioulas, localizada no município de Salgueiro, sertão de Pernambuco. Por meio do diálogo entre o pensamento afrocêntrico, das africanidades brasileiras e o Pensamento Decolonial, a autora tem como objetivo central compreender os referenciais epistêmicos das práticas curriculares de professoras quilombolas em escolas situadas no território quilombola de Conceição das Crioulas, especialmente no Sítio Paula.

Chamamos a atenção para o fato de Silva (2017) tomar as inferências do Pensamento Decolonial como lente de interpretação dos dados coletados em sua pesquisa. Um movimento que também pretendemos realizar nessa dissertação, pois as contribuições advindas do Pensamento Decolonial nos permitem uma compreensão *outra* dos processos históricos de

silenciamento que foram/são impostos aos povos vítimas da escravização. Como assegura Silva (2017), o diálogo existente entre o Pensamento Decolonial e as africanidades brasileiras contribuem para “uma produção do conhecimento crítica, que não se propõe a negar o conhecimento hegemônico, mas afirmar que existem formas outras de produzir conhecimento” (Silva, 2017, p. 36).

Produzir conhecimento que não seja para atender aos padrões da cientificidade acadêmica faz das comunidades quilombolas lugares de resistência e, ao mesmo tempo, espaços de insurgência contra o currículo escolar eurocêntrico. E, portanto, existem nesse ato “sinais de desobediência epistêmica nas práticas de professoras construídas no chão da escola como resultado da experiência enquanto forma de viver e fazer a escola com a cara dos sujeitos que a comunidade tem” (Silva, 2017, p. 58-59):

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

O contexto no qual se forja uma educação comprometida com o respeito pelas diferenças culturais, acaba fortalecendo a criação de signos e símbolos que fragmentam os postulados modernos ocidentais que permeiam os currículos das escolas quilombolas. Refletir sobre a proposta imbuída na Educação Escolar Quilombola requer um esforço no compreender todo o contexto que a envolve, pois é nesse contexto que estão contidos os elementos que conformam as “práticas educativas das e nas comunidades quilombolas” (Rocha; Alencar, 2016).

A pesquisa de Dantas (2021) tem como elementos basilares as inquietações que surgiram ainda no decorrer da construção de sua dissertação de mestrado¹⁰, e que o propiciou estabelecer reflexões em torno das políticas educacionais escolares que tinham como propósito atender as populações que historicamente foram alocadas às margens da sociedade. De forma mais específica, as políticas destinadas às comunidades quilombolas. Para isso, Dantas (2021) estabelece como objetivo central, em sua tese de doutorado, analisar como a comunidade de Castainho organiza e produz sua política de educação escolar quilombola em torno da escola em seu território.

¹⁰ Pesquisa em nível de dissertação (Dantas, 2015) já analisada nessa subseção.

O autor revela que, devido à complexidade que envolve a composição étnica da população brasileira, faz com que o Estado seja pressionado pelos movimentos sociais no intento de que sejam criadas políticas públicas que atendam os anseios de tais populações. Dito de outra maneira, os coletivos organizados têm pleiteado políticas públicas que sejam condizentes com “a pluralidade epistemológica dos diferentes grupos a respeito do que é educação escolar e quais problemas são postos pelas políticas públicas educacionais em seus territórios” (Dantas, 2021, p. 24).

Ressaltamos que assim como Silva (2017), a discussão em torno das políticas de ações afirmativas apresentada por Dantas (2021) tem como lente teórica os postulados epistêmicos defendidos pelos autores(as) do Pensamento Decolonial ou como o próprio autor denomina “autores e autoras da rede Modernidade/Colonialidade” (Dantas, 2021, p. 27). A base epistêmica oferecida por esse grupo permite o desenvolvimento de uma compreensão crítica da realidade ao ponto de percebermos a coexistência de diferentes saberes nas escolas situadas em territórios de quilombos e, ao mesmo tempo, entendermos que existem outras formas de pensar e de se relacionar com outros modelos de conhecimentos sem que um esteja em desvantagem em relação ao outro.

É nessa perspectiva que Dantas (2021) percebe que a forma como a comunidade de Castainho organiza seus modelos educativos “se constituem em propostas que possuem características diferentes dos modelos educativos escolares ocidentalizados ao mesmo passo que se vinculam aos seus modos de viver, ser e estar nessa comunidade quilombola” (Dantas, 2021, p. 26). Essa compreensão fica ainda mais explícita quando os resultados da pesquisa nos

mostra que, de maneira constitutiva, o território quilombola reúne sob seus signos e símbolos as ações e ressignificações cotidianas da comunidade, inserindo na escola e nas suas práticas os elementos políticos e epistêmicos que partem dos sujeitos de Castainho. Isso implica em reconhecer o que outros grupos concebem como sendo políticas públicas a partir de suas experiências, de suas cosmovisões, bem como concebem as noções de direito e justiça, e também desestabilizar a noção ocidentalizada de política pública como algo fixo, positivo e invariável, colocando os modos de ser das próprias políticas públicas como circunscritas em uma determinada cosmovisão (Dantas, 2021, p. 08).

A forma como cada comunidade quilombola estabelece relações entre os conhecimentos sistematizados e os saberes ditos “populares” pode por um lado, fazer reluzir as dinâmicas incrustadas nas políticas públicas que detêm um viés neoliberal, nas quais o currículo escolar é tido como uma ferramenta epistemológica contrária ao movimento dialético da resistência quilombola. E, por outro, pode se traduzir em uma relação na qual é possível a coexistência entre os diferentes saberes, ou, como pontua Santos (2010), uma

“ecologia de saberes”.

As teses analisadas apresentam discussões que se entrelaçam no que diz respeito à educação experienciada nas comunidades quilombolas e campo de pesquisa, sendo preponderantes discussões em torno dos seguintes eixos: formação docente, políticas educacionais, práticas curriculares e racismo. Nessa direção, seguiremos realizando inferências sobre os núcleos de sentido das pesquisas analisadas.

O debate realizado em torno do eixo formação docente está assente na compreensão de que ao longo dos anos os diferentes grupos sociais têm reivindicado dos órgãos públicos a formulação de políticas públicas educacionais, que tenham como objetivos o comprometimento com as transformações sociais e culturais que dinamizam o tecido social brasileiro. É nessa perspectiva que Silva (2017) assegura que a formação das professoras de Conceição das Crioulas “tem cumprido com a função social da escola no sentido de proporcionar emancipação e identificação de estudantes e suas famílias com a escola e com o seu pertencimento identitário” (Silva, 2017, p. 14).

Assim, a formação docente, descrita pela pesquisadora, possibilita compreendermos o quanto esse movimento implica em um processo de reflexão por parte das professoras que atuam na comunidade como campo de pesquisa, pois reforça o comprometimento com os objetivos pretendidos pela comunidade, assim como reforça os significados imbuídos em sua própria prática levando-as a transformar e serem transformadas pelo ato de conhecimento advindo de uma conscientização crítica.

O debate em torno das políticas educacionais precede a compreensão do cenário no qual tais políticas são elaboradas. Para isso, o conceito de política pública é evocado na pesquisa de Silva (2017) no sentido de “pavimentar” o chão das discussões sobre as políticas públicas educacionais.

As políticas educacionais acabam sendo ações desenvolvidas no âmbito do Estado que têm como foco específico o trato com as questões inerentes aos contextos escolares. Em outras palavras, podemos compreendê-las como sendo as intenções do Estado que incidem em todos os aspectos que dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ao ser elaborada uma política educacional, é preciso que se leve em consideração

as maneiras de educar, onde educar, o que é educar, o quê educar, quem deve educar e quem deve ser educado, apartam de si também os não lugares dessas formas de regulação, ou seja, definem o que não são maneiras de educar, onde não educar, o que não é educação, o quê não se deve educar, quem não deve educar, quem não deve ser educado e o que deve ser ou não considerado na construção e análise de políticas públicas educacionais (Dantas, 2021, p. 23).

As políticas públicas educacionais são o resultado das pressões que os grupos sociais

organizados têm imprimido contra o Estado. Estes definem como bandeira política a luta por uma educação que represente os seus objetivos e que prime pelo respeito às suas manifestações culturais e identitárias.

As práticas curriculares são elementos que se desenvolvem no chão da escola, sendo construídas a partir das relações do cotidiano, e que envolvem todos os aspectos organizacionais da escola: desenvolvimento do currículo, a seleção dos conteúdos, avaliação, atividades propostas etc. Para Silva (2017, p. 38) “as práticas curriculares ocorrem em espaço escolar e não escolar, nas residências, e nos espaços instituídos e lúdicos existentes na comunidade”.

Essa relação é um elemento diferencial na forma como as comunidades quilombolas têm desenvolvido formas e modelos próprios de organização e construção das práticas curriculares, pois para estes povos o elemento de pertencimento às formas de vida é fundamental na manutenção e difusão dos saberes ancestrais. O debate sobre o racismo está diretamente ligado ao conceito de colonização e dominação difundido na América Latina a partir da ideia de que existem raças humanas superiores e inferiores.

É a partir da concepção da existência de raças que os colonizadores criam hierarquias entre os diferentes povos, colocando de um lado o branco, europeu, cristão militar etc., como sendo imposta a raça superior, e de outro lado os povos nativos e os africanos que aqui foram escravizados compondo o campo da raça inferior. É nesse contexto que devemos entender o racismo “como uma forma de dominação e, portanto, de poder, que tem início em um determinado contexto histórico-social” (Dantas, 2021, p. 25).

A discussão sobre o racismo tem sido uma tônica em todos os setores da sociedade brasileira nas últimas décadas e vem sendo denunciado por pesquisadores e pesquisadoras no âmbito acadêmico. Os debates têm sido regrados pela necessidade de que sejam reparados, pelo Estado, os enormes prejuízos causados pelos efeitos do racismo, principalmente quando se trata dos seres humanos que são descendentes de pessoas que foram escravizadas.

Para dá conta desse movimento Silva (2017) e Dantas (2021) têm apontado as várias políticas de ações afirmativas que vêm sendo criadas, bem como os seus diferentes alcances. A exemplo das Leis n.ºs 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola etc., que visam romper com o sentimento de negação, discriminação, inferiorização dos povos quilombolas e demais povos inferiorizados.

1.4 Levantamento das Dissertações do PPGEDUC-UFPE

Para darmos conta do mapeamento e levantamento das dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) foi necessário redefinirmos o nosso marco temporal, visto que utilizamos, como já mencionado, os anos de 2012 a 2021 como referência para nosso mapeamento. No entanto, como as primeiras dissertações produzidas no PPGEduc só foram publicadas no ano de 2013, tomamos esse ano como sendo o marco temporal inicial, bem como o ano de 2021, o marco final para o nosso mapeamento de levantamento.

No gráfico a seguir, apresentamos o quantitativo de pesquisas mapeadas a partir do marco temporal estabelecido. Além disso, mostramos a quantidade de pesquisas que se relacionam com os nossos descritores específicos. Este gráfico permite uma visualização clara da distribuição temporal das pesquisas e da relevância dos descritores selecionados, facilitando a análise comparativa e a identificação de tendências ao longo do período estudado.

Gráfico 1 - Pesquisas mapeadas e que apresentaram relação com o descrito por ano de produção



Fonte: O autor (2022).

Nota: Quadro construído a partir dos dados levantados no repositório institucional da UFPE, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>.

Como podemos notar através da leitura do gráfico 1, no período de 2013 a 2021 foram mapeadas 137 dissertações produzidas em 02 (duas linhas pesquisa: Educação e Diversidade, e Docência, Ensino e Aprendizagem). Neste universo de dissertações, destacamos o baixo número de pesquisas que têm a Educação Escolar Quilombola ou Educação Quilombola como temática de estudos. Nesse marco temporal, apenas 03 (três) pesquisas.

Nos chama a atenção esse dado pelo fato de que, nos anos que antecederam o início desse marco temporal, acontecia no território nacional efervescentes debates em torno da

educação voltada para as populações quilombolas. Sendo destaque: a sanção da Lei Federal n.º 10.639/03 e a de n.º 11.645/08; a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através do parecer 03/2004; as audiências públicas ocorridas no ano de 2011 e que tinham como objetivo consolidar as estratégias para garantir a Educação Escolar Quilombola como um direito fundamental, bem como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, instituída no ano de 2012. Movimentos estes que em tese deveriam repercutir nas produções científicas nos anos subsequentes, no entanto, não foi o que aconteceu.

Apresentaremos no quadro 05 (cinco) as dissertações que, em seus títulos, resumos, palavras-chave e introdução, apresentaram relação com o nosso objeto de estudo. Reforçamos que seguiremos os mesmos procedimentos de análise determinados pela análise de conteúdo, ou seja, a síntese e seleção dos resultados, as nossas inferências, bem como as interpretações provenientes dos núcleos de sentido.

Quadro 5 - Dissertações levantadas e analisadas no CAA

Item	Instituição/ Ano	Título	Autoria	Pertencimento racial	Campo de pesquisa
01	UFPE – CAA/2017	Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco	Márcia de Godoi Queiroz	Não apresenta	Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, comunidade quilombola do Castainho
02	UFPE – CAA/2018	Professoras quilombolas no agreste pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção	Halda Simões Silva	Não apresenta	Escola José Pedro da Silva comunidade quilombo do Serrote do Gado Brabo
03	UFPE - CAA/2020	A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial	Maria Iveni de Lima da Silva	Território campesino	Escolas localizadas em território quilombola (nas comunidades de Pau Ferrado e do Cavuco) no município de Lagoa dos Gatos-PE

Fonte: O autor (2022).

Nota: Quadro construído a partir dos dados levantados no repositório institucional da UFPE, disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>.

Como já pontuamos, o marco temporal dessa análise abrange as dissertações produzidas entre os anos de 2013 e 2021, no entanto, nos deteremos em apreciar com mais detalhes as pesquisas publicadas entre 2019 e 2021, pois observamos que Silva (2020) na

dissertação “A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial”, faz uma revisão da literatura nas dissertações produzidas no PPGEduc levando em consideração as pesquisas publicadas entre os anos de 2013 e 2018. Portanto, a autora analisou 02 (duas) pesquisas: Queiroz (2017) e Silva (2018).

Nesse ínterim, podemos perceber através da análise que Silva (2020) fez das dissertações de Queiroz (2017) e Silva (2018) que o debate em torno da Educação Escolar Quilombola se dá a partir de eixos que se entrecruzam em ambas as pesquisas. Eixos como memória, identidade, prática educativa e concepção de escolas quilombolas são elementos fundamentais na construção de uma concepção educativa *outra*, uma educação que realmente esteja comprometida com as reais possibilidades da desconstrução eurocêntrica que paira sobre o ser quilombola.

No entanto, ressaltamos que estabelecer um movimento de ruptura com práticas educativas historicamente descontextualizadas e que são retroalimentadas por uma concepção de educação que tem na perspectiva eurocêntrica o seu fundamento nem sempre é um caminho fácil de percorrer. Assim, inúmeros são os desafios a serem enfrentados pelos povos quilombolas para terem seu modo de viver e de se relacionar com a natureza, com o sagrado e com a produção do conhecimento, reconhecidos pelo currículo.

A autora Silva (2020) ao analisar os resultados das pesquisas de Queiroz (2017) e Silva (2018), por exemplo, constatou que as dificuldades enfrentadas pelas populações quilombolas de ambas as comunidades pesquisadas, no que diz respeito a construção de uma educação que respeite as especificidades dos povos quilombolas, estão extremamente interligadas. Fatores como a necessidade de implementação de uma diretriz curricular específica, a formação de professores(as) quilombolas, a construção de currículos voltados para a compreensão dos valores quilombolas etc., são situações que implicam “na não possibilidade de ruptura com o currículo pautado nas Heranças Coloniais, bem como na falta de diálogo sobre as diferenças culturais” (Silva, 2020, p. 44).

Não obstante, a própria autora Silva (2020) ao produzir sua dissertação com o objetivo de compreender como se dá a relação entre os saberes tradicionais e saberes escolares da prática docente em escolas quilombolas, percebeu, assim como Queiroz (2017) e Silva (2018), que existe um distanciamento entre as demandas das comunidades e o que impõe o currículo. Uma percepção que pode ser notada quando os resultados da pesquisa de Silva (2020) indicam:

que as práticas docentes das professoras que lecionam nessas comunidades ensaiam uma Educação Escolar Quilombola, porém ainda é preciso um diálogo na perspectiva da Educação Intercultural proporcionando o olhar para **uma Educação Escolar Quilombola que não se faz apenas com a presença do espaço físico institucionalizado no lugar de vivência desses sujeitos, mas de uma educação correlacionada com os saberes que fazem parte da comunidade** (Silva, 2020, p. 11, grifo nosso).

Os resultados da pesquisa de Silva (2020) nos mostram que práticas *outras* estão sendo construídas com o propósito de se estabelecer uma educação que de fato esteja assente nas vivências, experiências, valores e na identidade dos povos quilombolas. No entanto, percebemos também que é urgente e necessário que haja um diálogo entre a EEQ e a Educação Intercultural, no sentido de que este se configure em uma ferramenta capaz de contestar as estruturas políticas, epistêmicas, sociais e culturais impostas pelos efeitos da colonialidade.

Desta feita, a pesquisa de Silva (2020) nos direciona para discussões importantes no que diz respeito sobre a compreensão da EEQ a partir: da prática docente; dos saberes tradicionais e da identidade, esta que envolve memória, território e cultura. Nessa perspectiva, seguimos realizando os procedimentos da análise de conteúdo, com as nossas inferências sobre os núcleos de sentido.

A discussão sobre a prática docente realizada por Silva (2020) nos permite compreender a importância que recai sobre o(a) professor(a) no papel de mediador(a) dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos tradicionais na construção do processo de ensino-aprendizagem. Como bem coloca Silva (2020), “quando falamos em prática docente nos referimos ao fazer do professor que se contextualiza em um fazer subjetivo, envolvido no diálogo com o outro, com o coletivo” (Silva, 2020, p. 122).

Assim, pensando no que propõe a EEQ, é possível entender que a prática docente tem como grande desafio estabelecer relações horizontais entre os diferentes conhecimentos que permeiam as salas de aulas, assim como criar fissuras nos currículos historicamente colonizados para que as diferenças sejam contempladas no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma relação horizontal dos saberes.

O debate em torno dos saberes, descrito na perspectiva de Silva (2020), está fundamentado na compreensão que estes são frutos dos conhecimentos acumulados ao longo dos tempos por diferentes sujeitos e que são repassados de gerações para gerações através dos diálogos estabelecidos entre os coletivos pertencentes a determinados grupos sociais. A autora reforça que “nas comunidades tradicionais os saberes criados são dialogados a partir das

formas próprias de desenvolvimento local, com suas pedagogias e práticas” (Silva, 2020, p. 102).

Um movimento que desafia a proposta eurocêntrica dos currículos escolares que têm na monocultura do saber a sua única forma de transmissão do conhecimento. Romper com o silenciamento imposto sobre os saberes tradicionais das comunidades quilombolas é uma forma de mostrar os diversos rostos, as diferentes histórias, os inúmeros valores culturais e as diversas formas de produzir e divulgar os conhecimentos oriundos de práticas educativas *outras*.

A discussão sobre o conceito de identidade tem se constituído como elemento fundante para a compreensão dos novos grupos sociais que surgem e ressurgem na dinâmica imposta pela sociedade moderna. É justamente a partir da ideia de modernidade que, “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (Hall, 2006, p. 07).

Nesse contexto, Silva (2020) aponta que a construção da identidade negra e da identidade quilombola está alicerçada nos conceitos de território, resistência, cultura e memória, “pois estes são elementos que fazem parte de uma luta individual e coletiva dos sujeitos que historicamente se opuseram ao sistema hegemônico, imposto aos povos tidos como inferiores” (Silva, 2020, p. 92-93).

É importante destacarmos que o longo tempo em que os povos quilombolas foram “esquecidos” no âmbito das políticas públicas provocou e tem provocado sequelas na efetivação da política de Educação Escolar Quilombola. Os desafios para a efetivação dessa política apresentam contrastes entre alguns avanços e retrocessos. Por um lado, a própria institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola representa um grande avanço para esse seguimento.

Percebemos que outros elementos acabam pondo em risco a efetivação da política de Educação Escolar Quilombola. Um dos principais pontos é o acelerado processo neoliberalista que tem incidido nas construções das políticas públicas, em geral, mas que na educação os seus efeitos têm sido letais. Por consequência, o neoliberalismo tem a homogeneização e a padronização das políticas de educação como sendo a mola propulsora para fragilizar os processos educativos próprios de cada comunidade, provocar o desenraizamento, a negação da identidade e o esquecimento dos valores de seu povo.

Os efeitos coloniais e neoliberais podem ser sentidos através das fragilidades implementadas por ambos na efetivação da EEQ. As péssimas condições dos

estabelecimentos escolares, a inexistência de materiais didáticos específicos para as realidades quilombolas, o despreparo com a formação dos(as) docentes que lecionam em comunidades quilombolas e para seus estudantes, a não implementação de Diretrizes Curriculares em nível estadual e municipal etc., são alguns exemplos incutidos na lógica moderna/colonial e neoliberal.

1.5 Levantamento nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)

Visando compreendermos como nosso objeto de estudo estava sendo discutido nos espaços acadêmicos do cenário nacional, optamos por realizar o mapeamento e levantamento das pesquisas que se entrelaçavam com nosso objeto de estudo na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEd)¹¹. Para isso, definimos como marco temporal e epistêmico as pesquisas publicadas entre o ano de 2012 e 2021, utilizando como descritores na busca: Educação Escolar Quilombola ou Educação Quilombola, estes que nos ajudaram a selecionar os artigos que se aproximavam do nosso objeto de estudo.

A ANPEd é uma Associação de pesquisadores(as) que têm como foco central a publicação de pesquisas que, em seus 23 Grupos de Trabalhos, apresentem o contexto educacional em suas diferentes temáticas e contexto. Assim, como já pontuamos no início desta seção, as nossas buscas estiveram concentradas nas Reuniões Nacionais (RN) dos Grupos de Trabalho (GT): GT 05 – Estado e Política Educacional¹²; GT 12 – Currículo¹³; e GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais¹⁴. A partir do que determina a primeira fase da

¹¹ Chamamos a atenção para o fato de que, no nosso levantamento, as duas primeiras reuniões (35ª e 36ª) aconteceram em anos seguidos (2012 e 2013). No entanto, conforme mudança estatutária ocorrida em assembleia específica em outubro/2012, a ANPEd passou, a partir da 36ª Reunião Nacional, a realizar suas Reuniões Nacionais a cada dois anos.

¹² O GT 05 congrega pesquisas sobre políticas públicas educacionais desde o âmbito nacional até internacional, sendo temáticas de destaques: relações governamentais e de articulação entre atores diversos. Processos de formulação e implementação de políticas em educação. Análise das repercussões das políticas públicas na educação básica, superior e nas modalidades de ensino. Gestão pública do sistema educacional brasileiro e pesquisas comparadas. Relações entre mudanças institucionais e mudanças sociais no campo educacional. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo no campo educacional.

¹³ O GT Currículo da ANPEd reúne pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo. O grupo vem discutindo, a partir e através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos, essas questões, entendendo currículo, no mais amplo sentido do termo. Esse trabalho dos pesquisadores do GT, em seus grupos de pesquisa de origem e em eventos da área, tem sido divulgado por meio de publicações e da organização e participação em eventos, nacionais e internacionais os mais diversos.

¹⁴ O GT 21 é um grupo de trabalho jovem, com intensa atuação para além da própria ANPEd e presença e participação em importantes espaços e fóruns acadêmicos e políticos nos quais a questão étnico-racial têm sido discutida, debatida, demandada e pesquisada tais como: Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS),

Análise de Conteúdo, na qual realizamos a escolha dos documentos foi possível constatar que tanto no GT 05 quanto no GT 12 não foi mapeado nenhum artigo que apresentasse relação com o nosso objeto, o que demonstra a importância do presente estudo como contributo nesse campo.

Assim sendo, nos direcionamos para as produções contidas no GT 21, neste foi possível perceber a existência de artigos que têm o debate regrado pelas premissas do combate ao racismo na sociedade brasileira, bem como o fortalecimento do campo de pesquisa em torno das questões raciais. Nessa direção, o nosso mapeamento e levantamento foi prontamente atendido, uma vez que foram selecionados artigos que se relacionam com os nossos descritores.

Ao realizarmos a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos no referido GT, foi possível percebermos que em um universo de 173 pesquisas publicadas, apenas 20 se aproximavam do nosso objeto, uma produção ainda incipiente, considerando a importância da temática no âmbito das políticas de ações afirmativas estabelecidas no Brasil nos últimos anos. O quadro a seguir detalha a organização do levantamento realizado nos 03 (três) Grupos de Trabalho selecionados como espaços de buscas na plataforma da ANPED.

Quadro 6 - Quantidade de Artigos mapeados por GT na ANPED

GT Reunião/ Ano	Estado e Política Educativa GT05		Currículo GT 12		Relações Étnico-Raciais GT 21	
	Total do GT	Total: Quilombos e Educação	Total do GT	Total: Quilombos e Educação	Total do GT	Total: Quilombos e Educação
35ª - 2012	19	00	15	00	22	02
36ª - 2013	17	00	18	00	18	03
37ª - 2015	30	00	27	00	29	00
38ª - 2017	15	00	12	00	23	02
39ª - 2019	30	00	42	00	30	07
40ª - 2021	57	00	66	00	51	06
Total	168	00	180	00	173	20

Fonte: O autor (2022).

Nota: Quadro construído a partir dos dados levantados no site da ANPED, disponível em: <https://www.anped.org.br/>.

Após a realização do mapeamento e levantamento dos artigos, avançamos para a segunda fase da Análise de Conteúdo, que consiste na exploração detalhada do material coletado. Para facilitar essa etapa, organizamos no Quadro 7 (sete) os seguintes itens: o número da reunião, o ano em que foi realizada, o número do item correspondente a cada

artigo selecionado, o título do artigo, o nome do autor ou autora, o vínculo institucional, e o campo de pesquisa em que cada artigo foi produzido. Essa organização sistemática permite uma análise mais precisa e estruturada, garantindo que todos os aspectos relevantes dos artigos sejam considerados e comparados de maneira eficiente.

Quadro 7 - Artigos mapeados e levantados no GT 21 da ANPED

Reunião/ Ano	Item	Título	Autoria	Vínculo Institucional	Campo de pesquisa
35ª - 2012	01	A-ian-madê? processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade	Mille Caroline Rodrigues Fernandes	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Comunidade quilombola Boitaraca, localizada em Nilo Peçanha, estado da Bahia
	02	O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais	Maria Walburga dos Santos	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Comunidade quilombola de Bombas – Eldorado e Iporanga – sul do estado de São Paulo
36ª - 2013	03	Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do Médio Jequitinhonha	José Eustáquio de Brito	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	Comunidade Quilombola da Vila de Santo Isidoro, município de Berilo, em Minas Gerais
	04	Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil	Kalyla Maroun; Suely Noronha de Oliveira; Edileia Carvalho	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)	Duas escolas localizadas nas comunidades quilombolas de Santa Rita do Bracuí e Campinho da Independência, ambas no estado do Rio de Janeiro
	05	Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar	Jeanes Martins Larchert	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré na Bahia
38ª - 2017	06	Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola	José Eustáquio de Brito; Agda Marina Ferreira Moreira	Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	Comunidade quilombola de Carrapatos de Tabatinga, área urbana do município de Bom Despacho, Minas Gerais
	07	Quilombos e palenques: aproximações entre educação e tradução intercultural	Shirley Aparecida de Miranda; Susy Rocío Contento Lozano	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Revisão do marco literário que trata de políticas educativas
39ª - 2019	08	A emergência de narrativas na voz das mulheres do quilombo de Pinhões	Débora Rodrigues Azevedo Silva; Shirley Aparecida de Miranda	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Quilombo de Pinhões, na cidade de Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte
	09	Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes	Carlos Alberto Caetano;	Universidade Federal de Mato Grosso	Algumas comunidades quilombolas (Quilombo Mata Cavalo, Quilombos

		quilombolas	Filomena Monteiro	(UFMT)	de Poconé, Várzea Grande) do estado de Mato Grosso
39º - 2019	10	Educação escolar quilombola: um aprendizado em construção	Kalyla Maroun; Antonio Jorge G Soares; David Gonçalves Soares	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Uma escola situada na comunidade quilombola intitulada (continuação) Caveira/Botafogo, localizada no município de São Pedro da Aldeia (RJ)
	11	Educação das relações étnico-raciais: o currículo na escola do/no território quilombola	Michele de Oliveira Sampaio; Marileide Gonçalves França	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Uma escola situada em uma comunidade quilombola no interior do Estado do Espírito Santo
	12	Festa de santo em comunidades quilombolas: encontros possíveis entre conhecimentos da comunidade e da escola	Candida Soares da Costa	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Comunidades quilombolas rurais no estado de Mato Grosso
	13	O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso?	Suely Dulce de Castilho	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Cinco escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso
	14	Quilombos urbanos, territórios étnico-raciais e educação	Silvani dos Santos Valentim	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	Três quilombos urbanos (Luízes, Mangueiras e Manzo Ngunzo Kaiango), secretaria municipal de educação e escolas municipais
40ª - 2021	15	Análise da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no estado do Rio de Janeiro	Maria Clareth Gonçalves Reis	Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)	Escolas inseridas em comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro
	16	Educação Escolar Quilombola: caminhos da produção acadêmica no campo da educação	Carla Beatriz Meinerz; Eráclito Pereira; Lueci da Silva Silveira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Bancos nacionais de dissertações, teses e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
	17	Educação Escolar Quilombola: política da/na encruzilhada	Andréia Martins da Cunha; Shirley Aparecida de Miranda	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	As publicações da SEE/MG em seu portal de notícias e as legislações publicadas entre 2015 e 2019 que referente à modalidade de Educação Escolar Quilombola na rede estadual de ensino de MG
40ª – 2021	18	Etnossaberes: perspectivas e desafios para a formação de professores atuantes em Educação Escolar	Suely Dulce de Castilho; Luciana Gonçalves de	Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Escolas quilombolas do estado de Mato Grosso, sendo 5 estaduais e 1 municipal

		Quilombola	Lima; Bruna Maria de Oliveira		
	19	Integrando estradas e rios: disposições legais da Educação Escolar Quilombola na EMEIF Santo André (Rio Baixo Itacuruçá, Abaetuba, Pará)	Jefferson Felgueiras de Carvalho; Gercina Ferreira da Silva; Danielly Cristinne Barbosa de Campos	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Escola Municipal Santo André, localizada na Comunidade Remanescente de Quilombo Baixo Rio Itacuruçá, Abaetetuba, Pará
	20	Relações étnico-raciais na escola do quilombo de Trigueiros-PE: uma abordagem teórica e sensível sobre o racismo	Adlene Silva Arantes; Romero Antonio de Almeida Silva	Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)	Escola da Comunidade Quilombola de Trigueiros, localizada no município de Vicência em Pernambuco

Fonte: O autor (2022).

Nota: Quadro construído a partir dos dados levantados no site da ANPEd, disponível em:

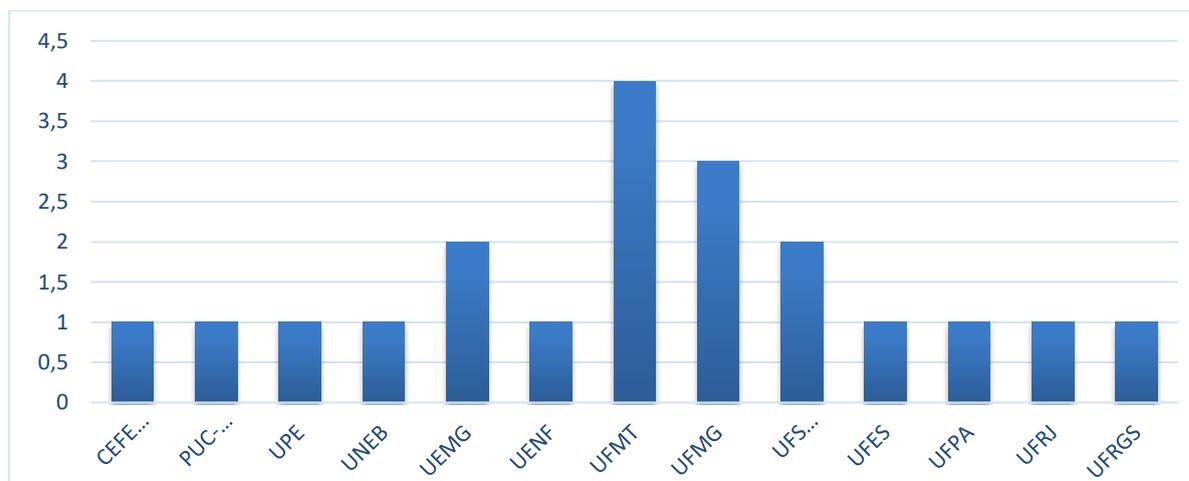
<https://www.anped.org.br/>.

O levantamento realizado no GT 21 da ANPEd nos mostrou alguns aspectos importantes sobre onde estão sendo produzidas as pesquisas que versam sobre a educação para as comunidades quilombolas. No gráfico abaixo mostraremos como está organizada a distribuição dos 20 (vintes) artigos levantados no GT 21 entre a 35ª reunião e a 40ª reunião.

A partir da leitura do gráfico a seguir, é possível perceber uma diversificação das instituições que apresentaram pesquisas no GT 21 da ANPEd, focadas na Educação Escolar Quilombola. Destacamos o crescente número de pesquisas desenvolvidas ou em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que têm a Educação Escolar Quilombola como temática central.

Esse movimento é particularmente interessante, pois está provocando fissuras no monopólio do conhecimento, historicamente liderado pelas instituições localizadas na região Sudeste. A UFMT, ao se tornar um polo significativo de produção acadêmica nessa área, contribui para uma redistribuição mais equitativa do saber e fortalece a representatividade das regiões Centro-Oeste e Norte no cenário acadêmico nacional.

Gráfico 2 - Distribuição dos artigos levantados por Instituição



Fonte: O autor (2022).

Nota: Gráfico construído a partir dos dados levantados no site da ANPEd, disponível em: <https://www.anped.org.br/>

No entanto, o gráfico 2 (dois) nos mostra que, mesmo que outras instituições venham se destacando na produção de pesquisas sobre a temática aqui abordada, ainda há uma grande concentração de pesquisas nas instituições da região Sudeste. Esse fato nos provoca no sentido de tentar entender quais são os fatores que explicam essa disparidade, expressa em números de pesquisas, que colocam a região Sudeste em superioridade em relação às demais regiões? Existe algum desafio que precisa ser superado pelos pesquisadores(as) das demais regiões para publicar na ANPEd? Como pode-se explicar o fato de a região Nordeste¹⁵, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), concentrar o maior número de comunidades quilombolas do Brasil e termos apenas 02 (duas) pesquisas desenvolvidas em instituições dessa região?

Conseguir responder esses questionamentos talvez seja um desafio que nos instiga a encontrar as possíveis respostas, mas não é o nosso propósito fazê-lo nessa dissertação. Reforçamos que o nosso interesse é buscar compreender como a nossa temática vem sendo abordada por pesquisadores(as) no cenário nacional, tendo como propósito, a realização de uma análise mais aprofundada do material levantado. Nesse sentido, seguiremos com as análises dos artigos levantados e que apresentaram relação com os nossos descritores: Educação Escolar Quilombola ou Educação Quilombola.

Realizada em Porto de Galinhas, Pernambuco, a 35ª RN da ANPEd¹⁶ contabilizou, no GT 21, um total de 21 artigos, destes apenas 02 (dois) apresentaram relação com o nosso

¹⁵ Para saber mais sobre os dados das comunidades quilombolas, acessar: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21311-quilombolas-no-brasil>.

¹⁶ A 35ª RN teve como tema: Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI.

objeto de pesquisa: A-ian-madê? processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade (Fernandes, 2012), e O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais (Santos, 2012).

O artigo de Fernandes (2012) tem por objetivo compreender quais as dificuldades encontradas pelas crianças e jovens de Boitaraca ao saírem do quilombo para estudar na cidade. Nessa perspectiva, ao fazer uma análise da proposta pedagógica desenvolvida e vivenciada na escola da comunidade quilombola em comparação com as falas de crianças e jovens que saíram da escola do quilombo, para cursarem o ensino fundamental anos finais em uma escola da cidade. Fernandes (2012) percebe que o processo de ensino-aprendizagem urbano se distancia dos elementos de pertença quilombola, principalmente porque a escola do quilombo cria mecanismos para reforçar e ressignificar “costumes, saberes, crenças e rituais de devoção, formas diversificadas de trabalho [...] afirmação de sua identidade e perpetuação do legado cultural da comunidade” (Fernandes, 2012, p. 6).

A pesquisa de Santos (2012) apresenta frutos de sua tese de doutorado, e nela, a autora busca traçar um paralelo entre as origens culturais dos habitantes da comunidade quilombola de Bombas e a representação que o lúdico oferece na construção de uma educação voltada para o fortalecimento das relações étnico-raciais.

Na visão da autora, ao problematizar essa relação, a pesquisa tem como contributo na discussão dentro das escolas o repensar das práticas e das teorias que acabam sendo enviesadas por um “currículo uniforme” e que se desassocia das práticas educativas desenvolvidas dentro da comunidade. Um desafio que tem sido enfrentado por professores(as), uma vez que os planejamentos de ensino “ainda estão centrados nas formas e fórmulas repetitivas de ensino e aprendizagem” (Santos, 2012, p. 14).

A 36ª RN¹⁷ realizada em Goiânia, Goiás, contabilizou, no GT 21, 18 pesquisas publicadas. Deste total 03 (três) pesquisas se relacionam com nosso objeto, são elas: Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do Médio Jequitinhonha (Brito, 2013); Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil (Maroun; Oliveira; Carvalho, 2013); e, Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar (Larchert, 2013).

O trabalho de Brito (2013) apresenta o arcabouço legal e teórico que fundamentou a

¹⁷ Tema da 36ª RN: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais.

construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, tendo como destaques as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais negros, os coletivos docentes e lideranças quilombolas, pesquisadores de várias regiões do país e gestores públicos situados em diferentes esferas de governo.

Não obstante, para além desse movimento, considerado de extrema importância para o povo quilombola, Brito (2013) nos apresenta evidências de uma realidade que se tornou corriqueira aos povos que historicamente foram/são marginalizados (índios, negros, quilombolas etc.). A ausência de políticas públicas que assegurem a participação das populações quilombolas na inserção no mercado de trabalho dentro de seus próprios territórios, fazendo com que muitos jovens e adultos acabem optando por saírem de seus territórios a procura de meios de sobrevivência em outros espaços longe de seus quilombos.

O trabalho de Maroun, Oliveira e Carvalho (2013) apresenta uma discussão sobre a política de Educação Escolar Quilombola e sua incidência em duas escolas situadas em comunidades quilombolas do estado do Rio de Janeiro. Nele, as autoras evidenciam o debate existente em torno de uma educação própria muito antes da construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Segundo as autoras, a pressão exercida pelos coletivos negros organizados desde a década de 1990 criaram ecos na luta por uma educação em que fosse construída a partir das experiências de vida desenvolvidas nas próprias comunidades.

A pesquisa de Larchert (2013), realizada na comunidade negra rural quilombola do Fojo, no município de Itacaré, estado da Bahia, apresenta reflexões sobre as práticas de resistência e os processos educativos utilizados pela comunidade quilombola pesquisada. Nela, Larchert (2013) evidencia, a partir da abordagem teórica dos estudos pós-coloniais, que os processos educativos da comunidade são frutos dos conhecimentos construídos na dinâmica social da própria comunidade, o que lhes garante competências cognitivas, afetivas, sociais e políticas.

Para a autora, os conhecimentos elaborados no dia a dia da comunidade “são resultantes das experiências de homens e mulheres epistêmicos quilombolas do Fojo que ressignificam a cada dia as experiências dos seus antepassados e formulam as estratégias de vida cotidiana provocando novas experiências” (Larchert, 2013, p. 12).

A 37ª RN da ANPEd¹⁸ foi realizada em Florianópolis, Santa Catarina. No GT 21 foram mapeadas 29 pesquisas, no entanto, nenhuma delas apresentou relação com a nossa

¹⁸ Tema da 37ª RN: Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira.

temática. Sendo assim, passaremos para as pesquisas mapeadas na 38ª RN da ANPEd¹⁹ que aconteceu na cidade de São Luís, Maranhão. O total de pesquisas mapeadas no GT 21 foi de 23 trabalhos, destes 02 (dois) se relacionam com o nosso objeto, a saber: Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola (Brito; Moreira, 2017), e Quilombos e palenques: aproximações entre educação e tradução intercultural (Miranda; Lozano, 2017).

O trabalho de Brito e Moreira (2017) apresenta como destaque a importância que a Educação Escolar Quilombola assume na construção e reconstrução da identidade quilombola, pois “apesar de uma exclusão secular do âmbito educacional, os negros aquilombados desenvolveram pedagogias próprias que ainda hoje orientam suas formas de reprodução sociocultural” (Brito; Moreira, 2017, p. 14). Um desafio posto ao currículo escolar, uma vez que este necessita estar aberto ao favorecimento do diálogo na perspectiva da horizontalidade dos saberes com a identidade, a memória e a resistência dos povos de quilombos.

O artigo de Miranda e Lozano (2017) tem como temática a educação para as populações quilombolas e palenqueras como sendo uma ferramenta emergente no contexto das formulações das políticas de ações afirmativas tanto no Brasil como na Colômbia, assim como explicitam o enorme desafio que recaem sobre os currículos escolares no contemplar conhecimentos que historicamente foram negados.

Nesse viés, Miranda e Lozano (2017) pontuam que pensar o ensino de saberes *outros* nos currículos escolares, significa “romper linhas de silenciamento, contestar a narrativa eurocêntrica sobre o quilombo como totalidade” (Miranda; Lozano, 2017, p. 14). Assim, a “perspectiva da tradução intercultural nos auxilia nesse caminho na medida em que coloca em evidência nossa ignorância sobre as lutas por emancipação, ocultadas pelas narrativas hegemônicas” (Miranda; Lozano, 2017, p. 14).

Realizada na cidade de Niterói, Rio de Janeiro, a 39ª RN teve, no GT 21, um total de 30 pesquisas publicadas, destas 07 (sete) apresentam relação com o que é intenção desse estudo, são elas: A emergência de narrativas na voz das mulheres do quilombo de Pinhões (Silva; Miranda, 2019); Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes quilombolas (Caetano; Monteiro, 2019); Educação escolar quilombola: um aprendizado em construção (Maroun; Soares; Soares, 2019); Educação das relações étnico-raciais: o currículo na escola do/no território quilombola (Sampaio; França, 2019); Festa de

¹⁹ Tema da 38ª RN: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.

santo em comunidades quilombolas: encontros possíveis entre conhecimentos da comunidade e da escola (Costa, 2019); O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso? (Castilho, 2019), e Quilombos urbanos, territórios étnico-raciais e educação (Valentim, 2019).

Fruto de uma pesquisa ainda em andamento, o artigo de Silva e Miranda (2019) tem como propósito acessar as narrativas dos grupos de mulheres do quilombo de Pinhões sobre os ofícios tradicionais que realizam e identificar os elos que elas vão possibilitando que se construa o pertencimento, ou seja, o que significa ser de Pinhões. Nessa direção, as autoras compreendem que o estudo das práticas sociais e culturais desenvolvidas na comunidade quilombola pesquisada “tendem a contribuir para a preservação de uma ancestralidade negra que resiste à opressão e negação sistematicamente construída” (Silva; Miranda, 2019, p. 01).

O trabalho de Caetano e Monteiro (2019), fruto de uma pesquisa de doutorado que ainda estava em andamento, apresenta um panorama da política de Educação Escolar Quilombola a partir do viés do multiculturalismo crítico que permeiam a sociedade brasileira. Para esses autores, o caráter multicultural do Brasil exige que as políticas públicas tenham um comprometimento de reparação da dívida histórica que o Estado brasileiro tem com os povos vítimas da diáspora negra no período da colonização, assim como com as populações que historicamente foram colocadas às margens da sociedade.

O trabalho de Maroun, Soares e Soares (2019), oriundo de um “projeto guarda-chuva” (Maroun; Soares; Soares, 2019) que tem como foco de análise a educação do corpo em diferentes contextos escolares, e tem como campo empírico uma escola que está situada em território quilombola, apresenta uma problematização bastante latente em pesquisas que tem como objeto de estudo a relação entre escola, comunidade quilombolas e construção de políticas públicas voltadas ao campo da educação.

Para os autores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola não podem ser tomadas como uma política em si, mas como “um objeto, ainda em construção” (Maroun; Soares; Soares, 2019, p. 01). E nesse contexto os resultados da pesquisa tem demonstrado que existem tensões entre o que determina as Diretrizes para Educação Escolar Quilombola, as vivências culturais da comunidade e o silenciamento da secretaria de educação no seu papel de promover as condições necessárias para o fazer educativo no viés da Educação Escolar Quilombola.

O trabalho de Sampaio e França (2019) traz uma reflexão voltada para a compreensão dos elementos basilares da Educação Escolar Quilombola. Para isso, as autoras apresentam o percurso histórico dos movimentos que antecederam a construção das diretrizes, assim como

destaca a importância de alguns conceitos que agem como ferramentas propulsoras da Educação Escolar Quilombola, como é o caso do conceito de quilombo, território, identidade e a própria concepção de currículo que incide sobre quais conteúdos devem ser ensinados nas escolas dos quilombos.

A pesquisa das autoras demonstra que mesmo a escola sendo classificada, no censo escolar, como uma escola quilombola, os documentos normativos que regem ela apontam para uma educação desconexa com o que determina as diretrizes, uma vez que o PPP escolar era guiado pelo que determina as Diretrizes para a Educação do Campo.

No entanto, Sampaio e França (2019) apontam o fator diferencial para a construção dos princípios de uma Educação Escolar Quilombola, a prática docente. Segundo elas, “a prática docente era um fator que impulsionava ações outras no contexto da escola, [...] a de ser e de pertencer a um território quilombola, evidenciando, portanto, a construção do currículo vivido na escola *do* território quilombola e *no* território quilombola” (Sampaio; França, 2019, p. 05, grifos das autoras).

Ao buscar contribuir com o debate sobre a educação escolar ofertada a estudantes quilombolas em suas próprias comunidades ou em escolas situadas fora dos seus respectivos territórios, Costa (2019) apresenta dados coletados em bancos de pesquisas (artigos, dissertações e teses) que tratem da relação entre as festas de santo e a suas ligações com a cultura quilombola, assim como busca identificar como a Educação Escolar Quilombola está imbricada nessa relação de pertencimento cultural.

A autora destaca a importância das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no sentido de que estas asseguram o direito dos quilombolas de terem uma educação diferenciada, principalmente no que diz respeito a “preservação da memória coletiva, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, dos acervos e repertórios orais, bem como dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas” (Costa, 2019, p. 4).

O artigo de Castilho (2019) tem como objetivo apresentar os resultados parciais do projeto de pesquisa, em andamento, denominado: Saberes, fazeres e dizeres de docentes atuantes em cinco escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso. Nele, Castilho (2019) apresenta os perfis dos docentes que atuam em comunidades quilombolas e, portanto, segundo ela, são esses profissionais os responsáveis pela implementação da política de Educação Escolar Quilombola nas escolas pesquisadas.

Todavia, a autora identifica que existem inúmeros desafios no que diz respeito a

efetivação dessa política. Segundo ela, os docentes

sentem-se, de certa forma, isolados do acesso à formação suficiente para prepará-los adequadamente, além de vivenciar outros abandonos, como escolas estruturalmente precárias, falta de recursos e materiais didáticos contextualizados, precariedade no transporte escolar, merenda escolar insuficiente, rotatividade dos docentes, falta de concursos específicos, precarização das relações de trabalhos e contratos, entre outros” (Castilho, 2019, p. 09).

Os desafios apontados por Castilho (2019) nos colocam diante de uma realidade corriqueira no Brasil: o desmonte das políticas públicas. Esse desmonte afeta, de forma específica, as políticas destinadas às populações marginalizadas, silenciadas e subalternizadas, como os povos quilombolas.

O trabalho de Valentim (2019) apresenta um debate relativamente novo no campo das discussões acadêmicas, pois o autor traz à tona a discussão que perpassa a dimensão da educação em quilombos urbanos. Onde descreve a importância cultural desses espaços, na maioria das vezes esquecidos no tempo, mas que assim como os quilombos localizados nos territórios campestres, carregam em sua formação política-econômica-social elementos culturais e identitários que os caracterizam como espaços e povos diferentes.

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola tem a missão de garantir a construção e a manutenção dos processos próprios de vivências dos povos quilombolas esteja eles ocupando os espaços campestres ou os espaços urbanos, pois como afirma Valentim (2019), “a garantia da integridade dos saberes e da cultura preservada pelos quilombolas implica respeito pelas crenças e valores que tais saberes encerram e também, pela história de lutas travadas por estas comunidades” (Valentim, 2019, p. 06).

A 40ª RN²⁰ foi realizada na cidade de Belém, Pará. No GT 21 foram mapeados 51 artigos, destes 06 (seis) apresentaram relação com o nosso objeto de pesquisa. A saber: Análise da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no estado do Rio de Janeiro (Reis, 2021); Educação Escolar Quilombola: caminhos da produção acadêmica no campo da educação (Meinerz; Pereira; Silveira, 2021); Educação Escolar Quilombola: política da/na encruzilhada (Cunha; Miranda, 2021); Etnossaberes: perspectivas e desafios para a formação de professores atuantes em Educação Escolar Quilombola (Castilho; Lima; Oliveira, 2021); Integrando estradas e rios: disposições legais da Educação Escolar Quilombola na EMEIF Santo André (Rio Baixo Itacuruçá, Abaetuba, Pará) (Carvalho; Silva; Campos, 2021); e Relações étnico-raciais na escola do quilombo de Trigueiros-PE: uma abordagem teórica e sensível sobre o racismo (Arantes; Silva, 2021).

²⁰ Tema da 40ª RN: Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!

A pesquisa de Reis (2021) tem como proposta analisar o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) no estado do Rio de Janeiro; mapear as escolas inseridas em comunidades quilombolas do Estado, para saber se estas escolas têm como proposta a inserção das DCNEEQ em seus currículos, Projetos Políticos Pedagógicos, em suas práticas pedagógicas.

Por ser um trabalho que faz parte de um projeto de pesquisa maior, a autora apresenta alguns elementos, de forma sucinta, que porventura virão a fazer parte de seu projeto. Nessa direção, Reis (2021) discorre sobre o conceito de quilombo, enfatizando a importância de sua compreensão no campo de formulação das políticas públicas, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, sendo fruto da luta da população quilombola, carrega em sua essência o resgate dos elementos políticos, culturais e identitários que permeiam o campo semântico do termo quilombo.

Meinerz, Pereira e Silveira (2021) discorre em sua pesquisa sobre a produção acadêmica em torno da Educação Escolar Quilombola, para isso as autoras realizaram um levantamento das produções que tratam da temática na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros (ABPN). Após o mapeamento e levantamento as autoras apontam que nas teses, dissertações e artigos algumas categorias foram emergindo ao longo da análise, são elas: “conceito e concepções de quilombos; identidade quilombola; quilombos e educação; conceitos emergentes; lacunas a preencher” (Meinerz; Pereira; Silveira, 2021, p. 02).

O trabalho de Cunha e Miranda (2021), por ser parte de uma pesquisa de doutorado ainda em andamento, apresenta questões pertinentes para o campo da materialização da Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade. Nele, Cunha e Miranda (2021), de forma parcial, identificaram um silenciamento ainda profundo sobre esse debate, principalmente até 2015, pois antes desse período na SEE/MG não tinha nenhum dispositivo legal que fizesse menção as populações quilombolas daquele estado.

No entanto, as autoras destacam que a modalidade de educação quilombola se encontra em uma encruzilhada, pois esta está imersa em profundos tensionamentos originados nas relações entre a escola e a comunidade. Esses que incorre a Educação Escolar Quilombola, uma vez que esta não deve materializar “somente na oferta do ensino (dimensão material) para estudantes quilombolas, mas, também na proposição de uma proposta pedagógica interligada aos aspectos culturais e históricos deste território (dimensão simbólica)” (Cunha; Miranda, 2021, p. 04).

O trabalho desenvolvido por Castilho, Lima e Oliveira (2021) busca, por meio da abordagem dos estudos pós-coloniais, dos etnossaberes e das teorias críticas da educação e do currículo, levantar, registrar e sistematizar os etnossaberes dos docentes que atuam em escolas situadas em territórios quilombolas. Nele, Castilho, Lima e Oliveira (2021) apresentam uma discussão sistematizada sobre as principais dificuldades encontradas pelos docentes, principalmente no tocante aos etnossaberes que compõem o campo cultural de cada comunidade quilombola pesquisada.

Não obstante, a intervenção pedagógica desenvolvida pelas pesquisadoras junto aos docentes potencializou o entrecruzamento de experiências entre escola-comunidade-universidade. Um movimento que tem oportunizado “trocas de conhecimento, vivências, e também como espaços para análise e síntese das atividades que temos desenvolvido em conjunto entre Universidade e as comunidades escolares quilombolas” (Castilho; Lima; Oliveira, 2021, p. 02).

A pesquisa de Carvalho, Silva e Campos (2021) tem como principal objetivo demonstrar as mudanças ocorridas na educação escolar ofertada em uma escola localizada em uma comunidade quilombola, a partir do reconhecimento da modalidade educacional Educação Escolar Quilombola e com a aprovação do Plano Municipal de Educação. Através da pesquisa, foi possível perceber que alguns elementos ganharam destaque na consolidação da Política de Educação Escolar Quilombola, a saber: o Plano Municipal de Educação (PME) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Santo André.

Com relação ao primeiro, foi através do Plano Municipal de Educação que a Educação Escolar Quilombola passou a ser entendida como uma demanda da comunidade quilombola Baixo Rio Itacuruça. Com relação ao PPP, Carvalho, Silva e Campos (2021) destacam a importância que esse documento exerce na construção, valorização e manutenção da identidade quilombola naquela comunidade, para isso o PPP necessita problematizar o currículo escolar, dando-se ênfase para a interdisciplinaridade e flexibilidade dos conteúdos que são ensinados às crianças, aos jovens e aos adultos da comunidade, sem que haja uma assepsia dos saberes locais em detrimento dos conhecimentos sistematizados.

O último artigo do GT 21, que por nós foi analisado, trata-se do trabalho de Arantes e Silva (2021). Nele são apresentados os resultados de uma pesquisa mais ampla, porém não especificada, que busca, através de intervenções, problematizar as práticas racistas implícitas e explícitas em uma escola localizada em uma comunidade quilombola. Arantes e Silva (2021) perceberam que o fato de existir no cenário nacional leis que garante o combate ao racismo e suas práticas correlatas, assim como documentos em nível municipal que criam

condições para a promoção do debate antirracista dentro das escolas, não é uma garantia de que de fato essas ações sejam desenvolvidas no chão das salas de aulas. E nessa direção, os autores destacam que as intervenções realizadas na sala de aula “contribuíram para a valorização da identidade negra quilombola e, conseqüentemente, para combater o racismo” (Arantes; Silva, 2021, p. 01).

Os artigos analisados no GT 21 da ANPEd, em linhas gerais e concatenados, reafirmaram a importância que a Educação Escolar Quilombola ganhou no cenário acadêmico nacional, principalmente a partir da institucionalização das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação escolar Quilombola. Ao mesmo tempo, esses artigos nos proporcionaram debates que, interligados, colocam no cerne das discussões elementos fundamentais para nos auxiliarem na compreensão da EEQ, a saber: políticas de ações afirmativas, identidade quilombola, prática docente e educação própria.

Nesse sentido, a discussão sobre as políticas de ações afirmativas se estrutura na busca por mecanismos que elimine as desigualdades sociais provocadas historicamente pela inferiorização, negação e subalternização dos processos próprios de vivências das comunidades quilombolas em todos os setores da sociedade brasileira. Instituir políticas de ações afirmativas direcionadas para os povos quilombolas é um ato de reparar a dívida histórica que o Brasil tem com os milhares de homens e mulheres que aqui foram escravizados.

Assim, foi possível percebermos que ações como a promulgação das Leis n.ºs 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o programa Brasil Quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entram no rol das políticas de ações afirmativas que visam à construção, afirmação e valorização dos conhecimentos dos povos quilombolas no currículo escolar.

Outro ponto de extrema importância discutido nas pesquisas analisadas na ANPEd diz respeito à identidade quilombola. Discutir a consecução da identidade quilombola perpassa pelo reconhecimento destes coletivos como sendo grupos de seres humanos que detêm um conjunto de valores culturais que os diferenciam dos demais grupos étnicos pertencentes à sociedade brasileira. Dessa maneira, entendemos que o diálogo instituído nos artigos analisados em torno da identidade quilombola tem como premissa demonstrar que cabe à escola o papel de promover o respeito e o fortalecimento da identidade quilombola.

Segundo afirma Silva (2020), “a identidade está relacionada à identificação cultural que abrange fatores como: a memória, a língua, os costumes, o modo de ser, de se vestir,

características que diferenciam um grupo de outro” (Silva, 2020, p. 91-92). Portanto, entendermos como se constrói a identidade dos povos quilombolas requer a compreensão de todos esses valores.

A discussão sobre prática docente está assente na necessidade de os professores(as) concretizarem em suas práticas docentes os elementos da Educação Escolar Quilombola. Um desafio considerado muito grande tendo em vista que a maioria dos professores(as) que atuam em escolas quilombolas não são pertencentes ao território quilombola e/ou não recebem formação específica das secretarias municipais e estaduais de educação para poderem implementar as especificidades dos povos quilombolas no currículo (Maroun; Soares; Soares, 2019).

Entretanto, é possível perceber, através das pesquisas analisadas, que movimentos de rupturas estão sendo criados por intermédio da prática docente de professores(as). Ao desafiarem a lógica eurocêntrica, esses educadores constroem uma concepção de educação diferente. Esta nova abordagem é voltada para a construção de uma Educação Escolar Quilombola comprometida com os saberes, fazeres e dizeres dos estudantes quilombolas.

O debate sobre a educação própria emerge a partir da conscientização que os povos quilombolas desenvolveram no que diz respeito à implementação de uma educação em que esteja alinhada com os anseios das comunidades. Nessa direção, a aplicação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola reforça a pauta de lutas dos(as) quilombolas por uma educação fiel aos seus princípios, interculturalmente diferenciada e que seja construída no e com os quilombos, uma educação própria.

As pesquisas levantadas indicam, de modo geral, a necessidade de que as políticas educacionais destinadas aos povos quilombolas estejam alinhadas com os elementos sociopolíticos e culturais específicos de cada comunidade. No entanto, fica evidente que há tensões e distanciamentos entre as intenções das políticas, os currículos e as demandas educacionais das comunidades quilombolas.

1.6 O que encontramos a partir do nosso caminhar: reflexões a partir dos levantamentos realizados

Como podemos perceber nos últimos anos, a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola tem se constituído em objeto de várias reflexões nos espaços acadêmicos, sejam estas no âmbito regional, nacional ou, até mesmo, internacional. As questões e os desafios em torno dessa discussão têm se multiplicado, assim como a insistência, por parte dos coletivos

quilombolas, na construção de projetos educativos culturalmente diferenciados e emancipatórios.

Foi possível constatar que as pesquisas aqui analisadas têm dado ênfase às especificidades dos povos quilombolas em diversos segmentos, seja com relação ao território enquanto lugar de pertencimento, aos aspectos culturais, religiosos, identitários, epistêmicos, políticos ou até econômicos. Todavia, a educação é o elemento que tem permeado todas essas especificidades. Isso tem acontecido, principalmente, pelo fato de historicamente os quilombos se constituírem como espaço de luta, resistência e reelaboração dos valores sociais, culturais e identitários que permeiam a sociedade brasileira.

No entanto, quando se fala em educação para os povos quilombolas, enquanto política pública, é possível perceber a existência de dois movimentos contraditórios. Se por um lado, a relação de pertencimento com o território, os ritos sagrados, a convivência em harmonia com a natureza, o diálogo com os pares como expressão de luta e resistência, configuram aspectos da Educação Quilombola, como podemos perceber através de Rocha e Alencar (2016), onde para estes autores, a educação quilombola “procura a possibilidade de agregar um aprendizado associado ao desenvolvimento de valores como a solidariedade, a comunalidade, a criticidade, o diálogo e a afetividade” (Rocha; Alencar, 2016, n.p.).

Por outro lado, boa parte das pesquisas alerta para a necessidade de o currículo ser menos excludente quando se trata de se ensinar os saberes quilombolas nas escolas. Pois, ao dar privilégio apenas aos conhecimentos eurocêntricos, este acaba criando dualidades entre o que pode ser mensurado como conhecimento válido e o que deve ser tratado como saber popular. Uma perspectiva que, ao mesmo tempo, em que silencia as diferenças culturais e sociais, amplia assim o fosso entre os saberes produzidos pela comunidade e o que estabelece o currículo oficial.

Nesse contexto, as diferentes pesquisas (dissertações, teses e artigos) reverberam a existência de diferentes projetos epistêmicos sendo vivenciados nas escolas quilombolas, bem como em escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Um movimento que tem provocado inúmeros conflitos e tensões, uma vez que em muitas situações “os saberes e conhecimentos presentes nas comunidades quilombolas inexistem no currículo, nas disciplinas, nos projetos pedagógicos e nos valores partilhados no universo escolar” (Bezerra-Perez, 2011, p. 02).

Entretanto, avanços vêm sendo construídos ao longo das últimas décadas, a fim de minimizar os processos de subalternização dos povos quilombolas no currículo escolar, para isso, políticas públicas de grande importância foram criadas para fortalecer o processo de

construção da identidade cultural dos povos quilombolas. As pesquisas em sua maioria apontam a promulgação das Leis n.ºs 10.639/03 e 11.645/08²¹, como sendo o pontapé inicial dessa luta, pois foi a partir da promulgação da Lei n.º 10.639/03, que outras bases legais foram determinantes para implementação da Educação Escolar Quilombola, a saber: a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (2004)²² e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, definidas pela Resolução n.º 08, de 20 de novembro de 2012.

Ainda assim, é perceptível que o caminho traçado pelos povos quilombolas na busca por uma educação própria ainda esteja longe de se chegar ao seu final. Se por um lado as conquistas obtidas pelas populações quilombolas tiveram seu auge a partir do ano de 2003, quando o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva²³ deu início a criação de políticas públicas destinadas para essas populações, e foram sendo seguida no governo da ex-presidente Dilma Rousseff²⁴.

Por outro, o golpe de Estado que acarretou o *impeachment*, no ano de 2016, da ex-presidente Dilma, abriu caminho para que o neoliberalismo iniciasse os desmontes das políticas públicas destinadas aos povos quilombolas. Iniciado no governo golpista²⁵ de Michel Temer. O desmonte colocado em curso na época teve as suas ações iniciadas a partir da perda do status de ministério da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) no início de 2016, suspensão das demarcações de territórios quilombolas²⁶ até julgamento do processo do Supremo Tribunal Federal (STF), reestruturação ministerial, o que acabou retirando do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a responsabilidade sobre a delimitação e demarcação de terras quilombolas, sendo função do Ministério da Educação e Cultura realizá-las, bem como aprovação da Proposta de Emenda à Constituição n.º 55, de 2016, também chamada de PEC do teto de gasto.

²¹ No ano de 2008, essa Lei foi novamente alterada pela Lei n.º 11.645, que incorporou o ensino das temáticas indígenas.

²² Visa o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

²³ O governo Lula compreende a dois mandatos, o primeiro de 2003 a 2006 e o segundo de 2007 a 2010.

²⁴ Eleita para dois mandatos, o primeiro correspondente de 2011 a 2014, mas foi vítima de um processo de *impeachment* no segundo mandato, deixando o governo no ano de 2016.

²⁵ Termo assumido por Michel Temer em uma entrevista dada ao programa Roda Viva no ano de 2019.

²⁶ Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 3.239 ajuizada no ano de 2004 pelo partido político Democratas (DEM), no Supremo Tribunal Federal. Ação contrária ao Decreto n.º 4.887/2003, que regulamentou o reconhecimento, demarcação e titulação das terras de comunidades quilombolas.

Seguindo esse roteiro, o governo de Jair Messias Bolsonaro²⁷, aparelhado por uma agenda ultraliberal, conservadora, negacionista e autoritária que não permite espaço para o debate público sobre as especificidades das populações quilombolas, tem aprofundado o desmonte das políticas públicas, ao mesmo tempo, em que acirra o crescimento das desigualdades sociais e perpetuação do racismo para com os povos que historicamente foram/são marginalizados, como os quilombolas, os camponeses, os ribeirinhos, os ciganos, os indígenas etc.

Compreendemos que mesmo sendo letal para os interesses dos povos quilombolas, a agenda neoliberal e neofacista do governo Temer e dilacerada no governo Bolsonaro não dá conta sozinha de fragmentar o que até aqui já foi conquistado pelos povos quilombolas, é preciso que outros agentes continuem existindo para que o projeto seja de fato concretizado. Nessa perspectiva, o racismo retroalimentado pelo legado colonial segue sendo o principal fator utilizado pelo Estado para desestabilizar o campo das políticas públicas para os povos quilombolas, quando nega direitos fundamentais à existência de uma população que ocupa o território brasileiro, seja ele camponês ou urbano, ao longo dos séculos.

Nesse enredo, reforçamos a importância de desenvolvermos nossa pesquisa tendo como temática a compreensão sobre quais são as práticas educativas que a comunidade quilombola Cabileira desenvolve em seu cotidiano que podem contribuir para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade?

Assim, ressaltamos que a presente pesquisa para além da Introdução, na qual passamos pelas trajetórias de vida do autor e suas motivações pessoais, acadêmica e profissional determinantes para a construção desta dissertação, a contextualização e a problematização do objeto de estudo, os objetivos e a relevância do objeto de estudo, bem como a revisão da literatura, está organizada em 6 (seis) seções. Após esta introdução, na segunda seção intitulada “**Pensamento Decolonial e a Pedagogia Decolonial: por um diálogo forjado na resistência política e epistêmica**”. Nele, fazemos uma discussão sobre as bases epistêmicas e políticas nas quais o Pensamento Decolonial cria suas raízes, os principais conceitos trabalhados pelos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e da Pedagogia Decolonial e suas aproximações e distanciamentos com a Educação Escolar Quilombola.

Na terceira seção, denominada por “**Quilombos e as políticas públicas na história brasileira**”, apresentamos os diferentes conceitos que têm sido utilizados ao longo da história brasileira para nomear os quilombos. Esta seção ainda está dividida em 2 (duas) subseções, na

²⁷ Atualmente no Partido Liberal (PL).

primeira refletimos sobre a presença dos quilombos em Pernambuco. E na segunda, refletimos sobre a construção da política de Educação Escolar Quilombola destinada às comunidades quilombolas no Brasil, essa reflexão se dará sob a luz dos dispositivos legais que tratam sobre a política de Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A quarta seção, intitulada “**Caminho Metodológico: As Veredas da Investigação**”, apresenta nosso percurso de pesquisa, explorando as trilhas do fazer decolonial para compreender as subjetividades emergentes e discutindo os princípios éticos necessários para pesquisas com povos e comunidades tradicionais.

Na quinta seção, “**O Entrecruzamento de Saberes: O Fazer Decolonial na Construção de um Conhecimento Outro**”, buscamos interseccionar o contemplar comunal, as conversas alternativas e nossa reflexão configurativa com o Pensamento Decolonial. Esta seção é dividida em três subseções: “**As Caracterizações da Comunidade Cabileira e da Escola da Comunidade**”, que aborda os aspectos culturais e pedagógicos; “**Educação Escolar Quilombola: Reflexões sobre os Desafios para Implementação da Política Educacional Quilombola a partir das DCNEEQ**”, que reflete sobre os desafios da EEQ conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais; e “**Práticas Educativas Quilombolas: Caminhos para Implementação da Educação Escolar Quilombola no Currículo Escolar**”, que apresenta as práticas educativas da comunidade Cabileira.

Por fim, na seção “**Reflexões Configurativas: Chegando ao Final do Caminho**”, apresentamos nossas considerações finais sobre o fazer decolonial desenvolvido com e na comunidade quilombola Cabileira.

2 PENSAMENTO DECOLONIAL E A PEDAGOGIA DECOLONIAL: POR UM DIÁLOGO FORJADO NA RESISTÊNCIA POLÍTICA E EPISTÊMICA

No livro “Os condenados da Terra” de autoria do martinicano Frantz Fanon (1961), ele faz um apelo para que os povos que sofreram/sofrem sob o jugo da colonização/colonialidade possam refletir sobre as artimanhas utilizadas pelo colonizador no processo de dominação política, cultural e epistêmica que foi imposta aos povos considerados atrasados, selvagens, bárbaros etc., ao mesmo tempo, em que convida estes para se levantarem contra o sistema opressor imposto pelo sistema mundo/moderno/colonial. Mas também é um convite para que possamos apresentar, nessa seção, as bases epistêmicas que fundamentam o referencial teórico dessa dissertação, o Pensamento Decolonial e sua interface com a Educação Escolar Quilombola. Um diálogo que problematiza o processo colonial a partir de suas próprias experiências e, ao mesmo, tempo oferece “releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente” (Ballestrin, 2013, p. 89).

Para que possamos apresentar esse diálogo, é necessário descrever algumas trajetórias históricas que dão forma ao Pensamento Decolonial. Ressaltamos, no entanto, que nossa intenção não é fazer uma descrição genealógica sobre o mesmo, mas por ser uma abordagem teórica que apresenta a partir dos(as) diferentes pensadores(as) aportes que são “amplamente interdisciplinário, ou melhor, transdisciplinário” (Escobar, 2003, p. 69, tradução nossa), uma tarefa que nos permite uma melhor compreensão dos diversos conceitos e pensamentos debatidos e praticados pelos(as) autores(as) que fazem parte do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).

No nosso mapeamento e levantamento das pesquisas científicas publicadas na BDTDI e na ANPEd para além das aproximações permitidas com a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola, nos deparamos com algumas pesquisas que mencionavam em sua abordagem teórico-metodológica que estavam fazendo uso dos aportes teóricos dos Estudos Pós-Coloniais (Silva, 2017, Queiroz, 2017, Dantas, 2021). No mesmo contexto mapeado, foi possível também encontrar pesquisas que afirmavam estarem trabalhando com o Pensamento Decolonial (Silva, 2020). No entanto, ao aprofundarmos nossas leituras nessas pesquisas e na literatura decolonial, foi possível percebermos que a discussão em ambos os conjuntos de pesquisas estava assente nos conceitos teóricos e epistêmicos desenvolvidos e trabalhados pelos(as) autores(as) decoloniais.

Nesse íterim, podemos dizer que o Pensamento Decolonial e os Estudos Pós-

Coloniais compartilham ideias e pensamentos que são fundamentais para o rompimento dos efeitos do colonialismo nas sociedades periféricas. As coincidências entre as duas correntes teóricas são visíveis também na luta para o desvelamento das bases epistêmicas, políticas e culturais que têm fundamentado a luta dos povos africanos, indígenas, asiáticos etc. contra a opressão, a negação, o silenciamento e a subalternização das formas de viver, sentir e pensar.

As discussões estabelecidas por essas duas abordagens visam, cada uma a seu modo em seus contextos, construir um projeto de sociedade emancipada, decolonizada e livre das amarras impostas pela colonização e colonialidade. Dessa forma, apesar de estarem a defender a mesma bandeira de luta, alinhadas contra o mesmo “inimigo” e partirem da condição de colonizados, existem algumas diferenças entre o Pensamento Decolonial e o Pós-Colonial que precisam ser estabelecidas.

A primeira diferença importante que devemos levar em consideração diz respeito ao tempo/espaço que cada abordagem utiliza como marcador do processo de descolonização. O escritor jamaicano Stuart Hall (2003), ao questionar “Quando foi o Pós-Colonial?” acabou deixando em segundo plano a discussão sobre os elementos temporais e históricos que fundamentam o pós-colonialismo. Para este autor, “o termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época, mas reler a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural” (Hall, 2003, p. 109).

A partir dessa afirmação, percebemos que Hall desloca sua análise dos fatores históricos que serviram de base para o surgimento do pensamento Pós-Colonial, e assim foca na compreensão deste termo enquanto uma abordagem crítica que é capaz de explicar as relações de dominação impostas pelo colonialismo e neocolonialismo, coisa que outras abordagens não conseguiram explicar.

No entanto, mesmo que o debate tempo/história não tenha ganhado relevância na análise realizada por Hall (2003), Ballestrin (2013) é categórica ao afirmar que o debate em torno do termo Pós-Colonial se afirma, principalmente, na dimensão temporal. Segundo essa autora, o Pós-Colonial está relacionado ao “tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “Terceiro Mundo”, [...] tal ideia se refere à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo” (Ballestrin, 2013, p. 90).

Em contrapartida, o Pensamento Decolonial parte do entendimento de que os pós-colonialistas ao determinarem o tempo histórico da descolonização, acabaram negando os processos de dominação utilizados no processo de “descobrimento” das Américas e do Caribe em 1492. Para os decoloniais a fundação do padrão de dominação criado junto à modernidade

só se tornou possível graças à conquista e exploração das terras e das diferentes civilizações que ocupavam estes espaços. Na visão de Quijano (2005), “a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade” (Quijano, 2005, p. 117).

Fernando Coronil (2005) ainda atesta que a exclusão nos debates dos estudos Pós-Coloniais das especificidades que compõem o processo de colonização da América Latina chega ser “surpreendente”, tendo em vista que “apesar de a colonização europeia nas Américas ter envolvido Espanha, Portugal, França, Holanda e Inglaterra e ter estabelecido parâmetros para sua expansão posterior na Ásia e na África, só se lhe dedica um espaço tangencial no campo de estudos pós-coloniais” (Coronil, 2005, p. 50). Nessa direção, os pensadores decoloniais têm sua crítica fundamentada a partir da própria experiência sentida no processo de colonização podendo assim compreender os efeitos da violência colonial-moderna.

A segunda diferença entre esses pensamentos está assente nas bases epistêmicas que alimentam cada um deles. Para Sérgio Costa (2006), o Pós-Colonialismo se alimenta dos debates promovidos por pelos menos três correntes ou escolas contemporâneas, sendo elas: o pós-estruturalismo, o pós-modernismo e os estudos culturais. Embasado por essas correntes, os estudos Pós-Coloniais surgiram das discussões de diferentes intelectuais do chamado Terceiro Mundo. Autores dos centros acadêmicos da Inglaterra e mais tarde dos Estados Unidos produziram suas teorias para explicar as relações assimétricas de poder estabelecidas a partir dos binarismos colonizador/colonizado, desenvolvido/atrasado, civilizado/selvagem etc. Nesse grupo de intelectuais do Terceiro Mundo podemos destacar as contribuições de autores que se consolidaram como referências no debate sobre o Pós-Colonial, a exemplo: o martinicano Frantz Fanon, o também martinicano Aimé Césaire, o tunisiano Albert Memmi e o palestino Edward Said (Ballestrin, 2013).

Paralelamente a esse debate, na década 1970, foi formado no Sul da Ásia o Grupo de Estudos Subalternos Indianos. Liderado sob a batuta do indiano Renajit Guha, as produções oriundas desse grupo visavam o desmantelamento da “razão colonial e nacionalista da Índia, restituindo aos sujeitos subalternos sua condição de sujeitos plurais e descentrados” (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16).

Influenciados pelos teóricos do pós-estruturalismo²⁸, os intelectuais do Grupo

²⁸ Denominado por Mignolo como os “quatro cavalheiros do Apocalipse”: Foucault, Derrida, Gramsci e Guha.

Subalternos de Estudos Asiáticos como Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak²⁹ “começaram a mostrar que o colonialismo não é somente um fenômeno econômico e político, mas que possui uma dimensão epistêmica vinculado ao nascimento das ciências humanas, tanto no centro quanto na periferia” (Ballestrin, 2013, p. 92-93).

Dada a sua considerável contribuição para o processo de descolonização das relações econômicas, políticas e epistêmicas na Ásia e na África, não obstante, outros processos de colonização passaram despercebidos nas análises dos intelectuais dos estudos subalternos indianos. Segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) “apesar de uma longa história colonial na América Latina e de reações aos efeitos da colonização, que podemos chamar de colonialidade, intelectuais dessa região não figuram no campo de estudos pós-coloniais” (Bernadino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 16).

Esse não figurar dos intelectuais latino-americanos nas discussões pós-coloniais, aliado à influência que os estudos Pós-Coloniais sofreram dos pensadores ocidentais se constituiu na grande crítica feita pelo Pensamento Decolonial a essa corrente teórica. Para Ramón Grosfoguel (2008, p. 116-117), “ao recorrer a uma epistemologia ocidental e ao privilegiar Gramsci e Foucault, tal perspectiva constrangeu e limitou a radicalidade da sua crítica ao eurocentrismo”. Nessa perspectiva, as teses defendidas pelos intelectuais dos estudos Pós-Coloniais não deveriam ser assumidas e simplesmente transferidas para a compreensão das especificidades que compõem a América Latina.

Ao reconhecerem que as teorias Pós-Coloniais estão fundamentadas nas experiências das elites das antigas colônias africanas e asiáticas, os intelectuais decoloniais sentiram a necessidade e urgência na afirmação de uma produção epistemológica própria e que estabelecesse um posicionamento crítico e reflexivo contra as heranças da modernidade, da colonização e da colonialidade. Para dar conta desse grande desafio, os pensadores(as) do grupo M/C centraram seus esforços epistemológicos nas teorias críticas do Ocidente, nos debates do grupo sul-asiático de estudos subalternos, nos estudos Pós-Coloniais, nas teorias feministas, na filosofia africana, nas filosofias indígenas etc.

Para Mignolo (2010), os conhecimentos produzidos pelo grupo M/C tendo como base essas teorias necessitam estar comprometidos com o “desprendimento epistêmico”. Nas palavras desse autor, “a noção de desprendimento guia a virada epistêmica decolonial para uma universalidade — outra, ou seja, para a pluriversalidade como um projeto universal” (Mignolo, 2010, p. 17, tradução nossa).

²⁹ Principais expoentes do Grupo de Estudos Subalternos.

É nesse sentido que o Pensamento Decolonial se constitui como uma abordagem teórica, na qual a construção do conhecimento está intrinsicamente relacionada aos valores culturais, políticos e organizacionais dos diferentes grupos populacionais que sofreram/sofrem com a exploração e a opressão. Mas também é uma bandeira de luta dessa abordagem dismantelar e decolonizar os discursos eurocentrados que advogam para a invisibilização, o silenciamento, a negação e a subalternização dos povos que historicamente foram colocados às margens da sociedade, em suma o que se busca a partir do Pensamento Decolonial é uma oposição à modernidade/colonialidade.

As diferenças anteriormente elencadas não foram tentativas de delimitar qual é a melhor corrente teórica, mas julgamos ser importante explicitar essas diferenças pelos seguintes motivos: primeiro por deixar evidente a diferença entre o Pós-Colonial e o Pensamento Decolonial. Como vimos, essas duas correntes teóricas podem até dialogar em alguns momentos, mas partem de *locus* de enunciação completamente diferente, e, nesse sentido, consideramos que evidenciar tais diferenças perpassa pelo estabelecimento da justiça epistêmica. E segundo, como já destacamos, os estudos Pós-Coloniais e o Pensamento Decolonial convergem, cada uma a seu modo, para romper com os processos de opressão experienciados pelos povos colonizados.

No entanto, reforçamos que a nossa opção política e epistêmica em trabalhar com a abordagem teórica do Pensamento Decolonial se fez por entendermos que os conceitos trabalhados pelos intelectuais decoloniais nos permitem realizar uma reflexão sobre a nossa própria condição de subalternizado, e, ao mesmo tempo, nos incentivam epistemicamente a fragmentar as heranças coloniais que tentam nos manter colonizados. Nessa direção, ressaltamos que as discussões realizadas a seguir terão como embasamento as reflexões de autores(as) como Walter Dignolo, Anibal Quijano, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Enrique Dussel, entre outros(as) que nos ajudaram na discussão.

2.1 Alguns conceitos fundamentais discutidos pelos(as) intelectuais do Pensamento Decolonial

Uma vez apresentadas algumas diferenças entre o Pensamento Decolonial e os estudos Pós-Coloniais, daremos início à discussão sobre alguns dos principais conceitos utilizados nas discussões dos(as) intelectuais do Pensamento Decolonial. Temos a compreensão que dada a diversidade epistêmica que compartilham os(as) intelectuais do grupo M/C, os conceitos que aqui serão tratados não são os únicos debatidos pelo grupo, mas são estes que, considerando o

nosso objeto de investigação (Práticas educativas quilombolas enquanto caminho para implementação de uma política educativa), alimentam e fortalecem não só a nossa discussão teórica, mas nos condiciona a criarmos rupturas no sistema de dominação colonial.

Nessa direção, conceitos como: colonialidade do poder, do ser, do saber, da natureza, decolonialidade, transmodernidade, interculturalidade e diferença colonial são, sem dúvida, alguns dos principais pressupostos filosóficos, epistêmicos e políticos presentes nos debates do Pensamento Decolonial, eles serão discutidos a seguir.

2.1.1 Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade

O conceito de Colonialidade é uma das categorias centrais nas discussões dos pensadores(as) do grupo Modernidade/Colonialidade. Desenvolvido inicialmente por Aníbal Quijano no ano de 1992, esse conceito tem sido estudado e debatido pelos diferentes pensadores(as) decoloniais a partir de diferentes singularidades e perspectivas, mas sempre estando interligado. Outros conceitos derivados dessa categoria podem ser alisados a partir do próprio Quijano (2000) que desenvolveu o estudo sobre a colonialidade do poder, Edgard Lander que discutiu sobre a colonialidade do saber, Nelson Maldonado-Torres que teorizou sobre a colonialidade do ser e Catherine Walsh que discutiu sobre a colonialidade da natureza.

Partimos do pressuposto de que o debate sobre os efeitos da colonialidade, mesmo que tenha ganhado espaço nas diferentes universidades espalhadas pela América nas últimas décadas, ainda apresenta algumas incompreensões. Uma das principais está na interpretação errônea que se faz ao utilizar colonialidade e colonialismo como sinônimos. Para elucidar essa diferença, Quijano (2000) afirma enfaticamente que “a colonialidade é um conceito diferente do, embora ligado ao colonialismo” (Quijano, 2000, p. 381, tradução nossa).

Na esteira do pensamento de Quijano (2000), compreendemos que o colonialismo representa o poder político, administrativo e colonizador criado e utilizado pelas metrópoles no processo de dominação e exploração das civilizações que já ocupavam os territórios da Abya Yala muito antes do “descobrimento” e da “conquista”, bem como a sua extensão à escravização das populações africanas vítimas da diáspora forçada. O sentimento de dominação imposto pelo colonialismo pode ser compreendido a partir do que Grosfoguel (2008) denominou como sendo “situações coloniais”. Na visão desse autor, tais situações podem ser entendidas através da “opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes” (Grosfoguel, 2008, p. 126-127).

Com o processo de independência das colônias latino-americanas nos foi vendida a falsa ideia de que o processo de dominação e exploração das colônias chegaria ao fim, em outras palavras o colonialismo deixaria de existir a partir da ruptura entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas, pois consolidado tal processo não caberia mais nas sociedades modernas a manutenção das relações de dominação e exploração do território e da população por outras nações. De fato, esse sistema de dominação deixou de existir na sua forma de atuação política e administrativa, mas Quijano (1991) alerta para a criação de um novo sistema de dominação mundial que mesmo sendo derivado do colonialismo é ainda mais letal, profundo e duradouro que o colonialismo, denominado colonialidade.

Para Quijano (1991) esse novo padrão mundial de poder é

o modo mais geral de dominação no mundo atual, uma vez que o colonialismo como uma ordem política explícita, foi destruído. Não esgota, obviamente, as condições, nem as formas de exploração e dominação existentes entre os povos. Mas não deixou de ser, por 500 anos, seu principal quadro. As relações coloniais de períodos anteriores, provavelmente não produziram as mesmas sequelas e, sobretudo, não foram a pedra angular de qualquer poder global (Quijano, 1991, p. 14, tradução nossa).

Mesmo tendo suas raízes fincadas no colonialismo, a colonialidade adquiriu existência própria e extrapolou o domínio político e administrativo, que outrora foi peça chave para a manutenção das sociedades colonizadas sobre o domínio dos colonizadores, pois passou a operar a partir da ideia de raça. Foi a partir dessa nova categoria, não utilizada no colonialismo, que a colonialidade passou a operar na assimilação da subjetividade dos colonizados a partir do domínio do conhecimento, do trabalho, da autoridade, das formas de viver e do controle da natureza.

A colonialidade tornou-se, de forma mais letal, a continuidade do colonialismo, pois mesmo que tenha existido a independência dos países latino-americanos, as mazelas do colonialismo seguem sendo ressignificadas e tomando um rumo ainda mais devastador para as sociedades periféricas que sofrem com as heranças coloniais, através da colonialidade. Isso pode ser sentido mais nitidamente quando olhamos para os arranjos educacionais neoliberais e percebemos que a ideia de raça é tomada como um divisor de águas que classifica os seres humanos em classe superior e inferior, e, portanto, segue sendo o enredo principal utilizado na tentativa de subalternizar, silenciar e apagar os povos quilombolas dos currículos escolares.

Os efeitos da colonialidade para os povos quilombolas têm aprofundado o processo de silenciamento dos modos de vida, das culturas, das formas como esses se compreendem em relação às suas identidades, às formas como enxergam a natureza e como interagem com o sagrado. E nessa perspectiva compreendemos que é “claro que a modernidade anda junto com

a colonialidade e, portanto, que a modernidade precisa ser assumida tanto por suas glórias quanto por seus crimes” (Mignolo, 2017, p. 4), desse modo, modernidade e colonialidade são duas faces da mesma moeda.

A colonialidade, enquanto face oculta da modernidade, tem contribuído ao longo dos séculos na manutenção do padrão mundial de poder que optou por apresentar uma história única vendida como verdade universal e que não desvela a exploração sofrida pelos povos que se encaixaram no padrão eurocêntrico, branco, militar, cristão e heterossexual. É através dela que as vozes, saberes, fazeres, crenças e suas subjetividades são relegadas há momentos folclóricos.

Dessa maneira, entendemos a colonialidade como um sistema de poder letal que oculta os elementos subjetivos presentes nos diferentes grupos étnicos culturais que ocupam o território latino-americano e caribenho. Esse padrão de dominação tem sido retroalimentado “em manuais de aprendizagem, nos critérios do bom trabalho acadêmico, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p.131, tradução nossa). É um fenômeno que tem se apoderado das subjetividades dos colonizados a partir de pelo menos quatro eixos, a saber: colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza.

O conceito de colonialidade do poder é debatido pelo grupo M/C, mais especificamente por Quijano, como uma dimensão do poder moderno-capitalista-colonial que se estrutura sobre a construção moderna de que existem raças superiores e inferiores. E que nessa configuração os Estados nacionais através dos currículos, das políticas e de outras ações eurocêtricas têm legitimidade para hierarquizar e classificar quem são os sujeitos dignos de direitos e quem são os sujeitos capazes de receberem favores.

Na lógica da colonialidade do poder, o domínio exercido pelo colonizador sobre os colonizados se estrutura em duas pilastras fundamentais para o projeto de dominação: a racialização e a racionalização. Enquanto a primeira se materializou na formulação de teorias biológicas que afirmavam que o homem branco, heterossexual, cristão, europeu, militar e urbano era o modelo ideal de civilidade, sensibilidade e que por essência seria detentor dos elementos culturais, estéticos, educativos e morais, por um lado. Por outro, esse processo só tinha sustentação porque restou aos povos colonizados se assumirem “impositivamente” como seres humanos estereotipados e folclorizados, para isso a ideia de raça foi fundamental, pois instituiu características fenotípicas como a cor da pele, o tamanho do nariz, dos olhos e dos cabelos para determinar que estes povos sejam inferiores.

A pilastra da racionalização tem como fundamento a afirmação de que os povos escravizados, estereotipados e folclorizados não têm legitimidade para produzirem qualquer tipo de conhecimento, seja este válido para os padrões científicos ou para o próprio saber-fazer do cotidiano. Logo, a colonialidade do poder instituiu a Europa como sendo o único centro de produção de conhecimento válido e que, por sua autenticidade, seria capaz de explicar as diferentes relações existentes no resto do mundo.

A colonialidade do poder, através dessas duas pilastras, foi o eixo fundamental na implantação do processo de dominação política e epistêmica que culminou na escravização dos povos originários, inicialmente, como também na escravização dos milhares de homens, mulheres e crianças africanas que aqui foram violentados(as). Nessa direção, Restrepo e Rojas (2010) são categóricos ao afirmar que a colonialidade do poder, ao se constituir como um padrão de poder,

estrutura o sistema do mundo moderno, no qual o trabalho, as subjetividades, os conhecimentos, os lugares e os seres humanos do planeta são hierarquizados e governados a partir de sua racialização, no marco de operação de certo modo de produção e distribuição da riqueza” (Restrepo; Rojas, 2010, p. 16, tradução nossa).

Portanto, a colonialidade do poder implica de forma enfática na invisibilidade, na negação e na subalternização dos povos que habitam o outro lado da linha, como pontua Santos (2010). Em outras palavras, o outro lado é onde o sistema moderno-colonial reservou para os quilombolas, os ciganos, os camponeses, os indígenas, os pobres, as mulheres, as populações LGBTQIA+, ou seja, o lugar onde se encontram o irracional, os mitos, as lendas, o folclore, em suma, o lugar dos não seres na relação colonizador-colonizado.

Com relação ao eixo da colonialidade do saber, enquanto outro eixo contundente do projeto moderno-colonial, ela age na deslegitimação das formas *outras* de produzir conhecimentos construídos no e com as diferentes sociedades localizadas na periferia do saber. Tem sido por intermédio da colonialidade do saber que o padrão hegemônico tem negado o legado histórico, político e epistêmico das populações quilombolas, ribeirinhas, camponesas, palenqueras, ciganas etc., pois as formas *outras* encontradas por estes povos para produzirem seus conhecimentos têm sido interpretadas como mitos, lendas, artesanato, saberes populares, crenças, mas nunca como um conhecimento capaz de estar lado a lado com o que se produz no Ocidente.

A afirmação da colonialidade do saber é fundamental para a construção e sustentação da narrativa do descobrimento enquanto necessidade de civilização e a escravização, e enquanto uma justificativa para marcar a diferença entre as raças superiores e as inferiores. É através deste eixo que somos obrigados a acreditar em uma história única da “descoberta”,

mas não das invasões, somos ensinados a idolatrar os conquistadores, mas não sabemos o quanto a conquista foi letal para as diversas nações que aqui viviam e foram dizimadas, somos ensinados sobre a economia, política e religião da Europa, mas não conhecemos as diferentes organizações políticas, econômicas e religiosas das diferentes nações que ocupavam o território da Abya Yala, e muito menos sabemos sobre as diferentes nações africanas que aqui foram escravizadas. Como bem pontua Porto-Gonçalves (2005),

a Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

A colonialidade do saber como componente fundamental do processo de dominação instaurado no projeto colonial acirrou as assimetrias entre os colonizadores e os colonizados. Coube a ela estabelecer quem são os sujeitos pensantes e quem são os pensados, quais conteúdos devem ser ensinados e quais devem ser apagados da história, que povo é digno de ter suas histórias de vida contadas nos livros didáticos e quais só devem aparecer nestes como o não exemplo de humanidade.

Assim, compreendemos esse eixo da colonialidade como uma espécie de arrogância epistêmica (Restrepo; Rojas, 2010), uma vez que esta não admite a coexistência das diferentes formas de se produzir conhecimentos, culturas, modos de vida, práticas educativas que não sejam as pertencentes ao cânone ocidental. Portanto, é uma arrogância que vem prezando pela folclorização e a estereotipação dos saberes, fazeres e dizeres *outros* por mais de cinco séculos.

Enquanto a colonialidade do saber está diretamente entrelaçada com a negação dos conhecimentos *outros*, a colonialidade do ser tem seus efeitos arraigados na construção e validação de uma rede de dominação que cria e introduz um complexo sistema de hierarquias nas dimensões subjetivas dos colonizados(as), fazendo com que estes criem aversão pela sua própria identidade cultural e étnica. Nessa direção recorreremos ao texto “O negro e Linguagem”, de autoria Frantz Fanon (2008), para compreendermos o quanto a colonialidade do ser é letal, pois no dado contexto analisado por esse autor, o ideário do colonizador se impõe de tal forma que o colonizado retroalimenta as suas subjetividades com os valores culturais da metrópole, um movimento no qual ele estaria escapando da adjetivação “selvagem”. E, portanto, a colonialidade do ser força o desenraizamento e a negação da sua própria identidade.

Para Maldonado-Torres (2008), autor que desenvolve profundas reflexões sobre a colonialidade do ser, esta “refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (Maldonado-Torres, 2008, p. 49). Nessa direção, podemos pensar a análise que Fanon (2008) faz da situação do negro antilhano e transportá-la para pensarmos a condição do ser escravizado no Brasil, utilizando para isso a definição da colonialidade do ser proposta por Maldonado-Torres.

A escravidão de centenas de milhares de seres humanos em terras brasileiras ao longo de mais de trezentos anos não só provocou o domínio e a exploração da mão de obra para suprir as necessidades dos fazendeiros e donos de engenhos da época. Mas fez parte de um macro sistema de poder que modificou toda relação de produção capitalista e “moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência” (Albuquerque; Fraga-Filho, 2006, p. 66-67).

Nessas condições, as colonialidades do poder e do saber encontraram solo fértil para promover o epistemicídio dos conhecimentos, negando-lhes existência própria e afirmando a produção das epistemologias do Norte como sendo o único conhecimento válido. Nesse mesmo viés, a colonialidade do ser destituiu de ontologia os seres escravizados, e criou na dimensão subjetiva desses a negação de si, de sua comunidade, de sua cor, de sua herança familiar, de seus valores, de suas subjetividades em troca de uma aproximação da cultura do outro, mas não é qualquer cultura, é a cultura do branco colonizador, cristão, militar, heterossexual etc.

Essa negação da ontologia imposta pela colonialidade do ser tem sustentação em várias ferramentas hegemônicas que afirmam o legado civilizatório, político e epistêmico europeu como sendo o único verdadeiro. Para garantir a permanência desse padrão de dominação intacto, a colonialidade do ser é difundida através de um cânone de conhecimentos estruturados na literatura, na filosofia, nos conhecimentos científicos e nas políticas públicas etc., onde são enaltecidos os feitos históricos, o progresso e as conquistas, em geral, exemplos que demarcam a pretensa superioridade do europeu sobre os outros povos justificando sua hegemonia perante o mundo.

A colonialidade do ser é fundamental na manutenção do padrão de dominação colonial, pois ela articula os malefícios da colonialidade do poder e do saber e nega aos colonizados a condição de existir enquanto ser humano. Restrepo e Rojas se referem a essa colonialidade como “a experiência vivida do sistema mundo moderno/colonial em que se inferioriza ao desumanizar total ou parcialmente certas populações, enquanto outras aparecem

como a própria expressão da humanidade” (Restrepo; Rojas, 2010, p. 156, tradução nossa). A inferiorização das culturas e subjetividades *outras* provocadas pela colonialidade do ser elimina qualquer ligação do colonizado com seus modos de viver, sentir, ser e pertencer a um determinado grupo social que habita o Sul global.

Por fim, mas não menos importante do que a tríade colonial que apresentamos, outro eixo do padrão mundial de poder discutido por alguns(as) pensadores(as) do grupo Modernidade/Colonialidade, embora seja pouco debatido em pesquisas científicas, trata-se da colonialidade da natureza. A relação de dominação e controle dos recursos naturais em territórios e comunidades tradicionais é um dos elementos que tem acirrado as lutas e conflitos entre o modelo capitalista extrativista e as formas *outras* que os povos quilombolas, camponeses, indígenas, ribeirinhos etc., encontraram para viver em comunalidade com suas ancestralidades e espiritualidades.

Esse tipo de colonialidade tem garantido a soberania dos grandes centros ocidentais desde o início da colonização, pois foi através do controle da produção das riquezas minerais, vegetais e da exploração da mão de obra indígena e negra escravizadas que o Ocidente criou seus impérios e fundou suas instituições de poder e dominação. Nessa direção, ao passo que a Europa enriqueceu a custa da exploração da América Latina e do Caribe, criou um rastro de destruição não só da natureza, mas também das formas como os diferentes povos se relacionavam com ela.

Para Walsh (2008), autora que desenvolveu o conceito de colonialidade da natureza, esse eixo, ao negar a

relação milenar, espiritual e integral, explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo civilizado moderno (que ainda se pensa com relação ao branco europeu ou norte-americano) sobre o resto, como também os modelos de sociedade “moderna” e “racional” com suas raízes europeu-americanas e cristãs, esse eixo da colonialidade tem pretendido acabar com toda a base de vida dos povos ancestrais, tanto indígenas quanto afrodescendentes (Walsh, 2008, p. 139, tradução nossa).

A colonialidade da natureza tem um papel fundamental na manutenção da hegemonia do controle da natureza e de seus recursos, como já pontuamos, mas também interfere diretamente nas dimensões subjetivas dos colonizados. Na proporção em que depreda e expropria o meio ambiente para satisfazer os caprichos do capitalismo, também o faz na mesma proporção com os sujeitos que ocupam os territórios quilombolas, por exemplo.

Devido à relação de pertencimento estabelecida entre homem-natureza, os povos quilombolas sofrem com a subalternização e a folclorização de suas identidades. Nega-se a estes o direito de viver, ser, e sentir-se como quilombolas em seus próprios lugares de vivências, se constroem narrativas que destitui estes seres humanos do sentido pleno de

pertencimento ao contexto, a cultura, as práticas educativas etc., um movimento cruel que reafirma a dicotomia entre homem/natureza.

Conhecidos os eixos e os malefícios da colonialidade enquanto padrão mundial de poder que imprime a subalternização, inferiorização e a negação de todas as representatividades que se distanciam do cânone europeu de pensamento, é chegado o momento de afirmarmos que por mais nefastos que sejam os efeitos da colonialidade, esse padrão de poder não conseguiu lograr êxito em todos seus projetos de dominação, pois contra sua hegemonia os seres colonizados têm se organizado e gestado projetos emancipatórios e de lutas coletivas, nos quais cultivam outras lógicas de ser e existir para além da colonialidade.

Esses projetos mantêm-se estruturado na necessidade de estabelecer relações interculturais capazes de congregar possibilidades para o cuidar, o fazer, o saber e o ser a partir de uma opção decolonial do poder, do ser, do saber e da natureza, afirmando assim um debate com as epistemologias do sul, as ecologias de saberes, a interculturalidade, o pensamento de fronteira, e por que não, em vez de falar ou contar uma “história universal”, estabelecermos uma conversa alterativa a partir da necessidade de ir mais além e de superar os efeitos da colonialidade e do seu projeto de poder, o que nas palavras de Dussel (2001) seria romper com os projetos da modernidade e pós-modernidade, para isso devemos optar por um projeto de transmodernidade.

2.1.2 Transmodernidade

O debate sobre a transmodernidade torna-se necessário nesta pesquisa porque compreendemos que os povos que sofreram/sofrem com os malefícios da colonialidade precisam transcender as artimanhas criadas pelo sistema de dominação colonial. Nessa direção, o conceito de transmodernidade é definido, nas palavras de Enrique Dussel, como um “projeto futuro” que tem como principal objetivo superar o mito da modernidade.

Em uma leitura superficial dá nossa realidade enquanto sujeitos descobertos e conquistados, poderíamos aceitar a modernidade como um projeto de “salvação” idealizado pela Europa a partir das revoluções francesa e industrial, que seria responsável por levar à luz para as sociedades que estavam nas trevas, ou seja, o projeto moderno levaria o desenvolvimento para as sociedades “primitivas” e “selvagens do resto do mundo”.

No entanto, Dussel (2012) nos mostra que a ideia de modernidade não é tão recente quanto nos é ensinado nas escolas, ao passo que não se converteu na salvação desses povos, como era esperado. Para esse autor, o projeto moderno surge com a conquista e o

descobrimos do que conhecemos como América Latina, vejamos o que diz o autor: “De maneira que o 1492 será o momento do nascimento da modernidade como conceito, a origem de um mito de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de encobrimento do não europeu,” (Dussel, 2012, p. 10, tradução nossa).

A ideia de encobrir o outro, do indígena no primeiro momento e dos africanos escravizados logo em seguida, adotada pelos espanhóis, corroborou para que as culturas e identidades desses povos fossem aniquiladas ou, em caso de resistência, fossem forçadas a incorporar os elementos da cultura ocidental. Dessa forma, a América passou a ser um elemento determinante para que a Europa se autodenominasse o centro do sistema-mundo moderno. É nessa perspectiva que a transmodernidade se faz necessária e urgente, pois é a partir dela que poderemos fazer novas interpretações dos processos de opressão que os povos ditos atrasados vêm sofrendo ao longo de mais de cinco séculos. Nessa perspectiva, Dussel (2001) assegura que, ao se falar de transmodernidade se exigirá,

uma nova interpretação de todo o fenômeno da Modernidade, para poder contar com momentos que nunca foram incorporados à Modernidade europeia, e que integram o melhor da Modernidade europeia e norte-americana que é globalizando, afirmará «de fora» componentes essenciais das suas próprias culturas excluídas, para desenvolver uma nova civilização futura, a do século XXI (Dussel, 2001, p. 390, tradução nossa).

Compreendemos que o projeto da transmodernidade proposto por Dussel parte do esforço de rompermos com as formas colonizadoras adotadas pelo eurocentrismo de narrar as histórias sempre a partir do ponto de vista do conquistador e nunca de quem sofreu a conquista, do escravizador e nunca de quem foi escravizado etc. Nesse viés, o projeto transmoderno carrega consigo o propósito de ressignificar o que é próprio de cada cultura, o que o projeto moderno-colonial não considerou como sendo capaz de coexistir no mesmo espaço, pois como pontua Santos (2010) o que está do outro lado da linha abissal é apenas mito, crença, ideologia, e, portanto, é passível de ser negado, silenciado, folclorizado e estereotipado.

Dessa forma, compreendemos que a transmodernidade busca construir bases dialógicas pluriversais, através das quais as diferentes culturas possam ser ouvidas, mas também tenham o direito de falarem, que possam aprender os conhecimentos universais, mas que possam ter as suas maneiras de ensinar reconhecidas e garantidas nos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo.

2.1.3 Interculturalidade

A interculturalidade é uma das categorias debatidas por alguns teóricos do Pensamento Decolonial que aponta para a construção de processos contra hegemônicos aos projetos de poder implementados nas sociedades latino-americanas desde a colonização. Como pontuamos na discussão sobre a colonialidade e seus eixos, as relações de poder vigentes na América Latina e no Caribe são frutos do incisivo e determinante papel que a colonialidade como a face oculta da modernidade retroalimenta nas subjetividades dos colonizados, fazendo com que esses assumam um complexo de culpabilidade pelo seu próprio fracasso econômico, epistêmico, político, cultural, identitário e educacional.

Essa relação de dominação imposta pela colonialidade por mais de cinco séculos tem criado novas configurações de sociedades e redesenhado os Estados-nações para que atendam ao padrão eurocêntrico. Nessa direção, construir projetos *outros* de enfrentamento às lógicas dominantes é um caminho que seja percorrido por todos(as) aqueles(as) que refletem configurativamente sobre os processos de subalternização, silenciamento, negação, estereotipação e opressão dos povos marginalizados.

É na perspectiva de propor enfrentamentos à lógica dominante imposta pela colonialidade, que Walsh (2009) apresenta o conceito de interculturalidade como sendo um projeto que questiona os paradigmas do multiculturalismo³⁰ e da colonialidade. Ao mesmo tempo, em que, a interculturalidade promove questionamentos, também possibilita que caminhos, pensamentos e posicionamentos *outros* sejam construídos com todos(as) aqueles(as) que sofreram/sofrem com a racialização das populações subalternizadas, na qual as identidades são questionadas em sua existência e afirmação, e a racionalização que permite que os conhecimentos das populações colonizadas sejam considerados inferiores e não façam parte dos conteúdos escolares, por exemplo.

A interculturalidade como uma opção contra-hegemônica denota a criação de um pensar *outro*, este que está epistemologicamente comprometido com a afirmação do ser, sentir, viver, experienciar e amar dos povos que historicamente têm sido invisibilizados pela lógica eurocêntrica. Nessa direção, podemos compreender que

³⁰ Segundo determina Walsh (2009), o multiculturalismo, embora seja um termo recorrente na formulação de políticas públicas e reformas educativas desde a década de 90, é uma ferramenta inerente aos interesses do neoliberalismo. A partir da perspectiva multiculturalista, não se questiona, nessas políticas e reformas, o reconhecimento e o respeito das diferenças, mas se presa pelo respeito à tolerância da diversidade.

como conceito e prática, processo e projeto, a interculturalidade significa – em sua forma geral – o contato e troca entre culturas em termos equitativos; em condições de igualdade. Tal contato e troca não devem ser pensados simplesmente em termos étnicos se não a partir da relação, comunicação e aprendizagem permanentes entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições, lógicas e racionalidades distintas, orientados a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos e coletivos, por cima de suas diferenças culturais e sociais (Walsh, 2009, p. 41, tradução nossa).

Pensando na nossa temática de estudo (implementação da política de Educação Escolar Quilombola) e o projeto da interculturalidade é possível percebermos que o diálogo entre os grupos, valores, culturas e identidades tem sido fortalecido nas últimas décadas a partir da definição de algumas políticas de ações afirmativas, como Lei n.º 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Instrumentos legais que se tratados pelo viés crítico da interculturalidade possibilitam que as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ser, existir, fazer e aprender sejam construídos a partir do estabelecimento de sistemas de trocas entre o conhecimento sistematizado (escolar) e o conhecimento da vida.

Entretanto, sabemos que os avanços advindos dessas políticas não são suficientes para que os povos quilombolas consigam romper os cercos que a colonialidade impõe no currículo, e nas práticas curriculares. Essa percepção pode ser notada no artigo³¹ científico escrito por Rocha e Alencar (2016), quando estes afirmam que

apesar desses avanços, percebemos que a escola, que é implantada nas comunidades quilombolas, não considera quase nada das suas especificidades, continuando ainda por estabelecer relações excludentes; tendo seus currículos baseados na perspectiva urbanocêntrica, direcionada à elite branca (Rocha; Alencar, 2016, n.p.).

Ressaltamos que a observação desses autores é muito válida para estabelecermos o entendimento de que mesmo que as políticas afirmativas sejam construídas com a participação dos sujeitos a quem são destinadas, infelizmente nem sempre estas conseguem promover a diferença no cotidiano ao qual se destina. Nessa direção, compartilhamos do pensamento de Walsh (2009) de que a interculturalidade tem duas faces distintas: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

Na perspectiva funcional, reconhece-se a diferença, o caráter pluriétnico e multicultural das sociedades latino-americanas, porém não se questiona os modelos eurocêntricos nos quais os eixos da colonialidade seguem desconstruindo os imaginários

³¹Práticas educativas desenvolvidas na comunidade quilombola Guaraciaba/Cabeleira/Altinho-PE.

sociais das populações colonizadas. Nesse viés, as relações de poder permanecem inalteradas e mantem-se o domínio hegemônico no âmbito da cultura, da economia e das políticas públicas, como sendo princípios assistencialistas. Nas palavras de Walsh (2009), a interculturalidade funcional é uma ferramenta que está a serviço do sistema de dominação colonial que tem como objetivo manter “o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos” (Walsh, 2009, p. 16).

Trazendo essa definição para o campo da política educacional quilombola, podemos associá-la à morosidade na construção e na implementação de Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais destinadas especificamente para as escolas quilombolas, a falta de formação continuada para professores(as) que atuam nas comunidades quilombolas, bem como para os demais professores(as) das redes, a folclorização e estereotipação da cultura quilombola nos livros didáticos, nos conteúdos e nos planejamentos definidos pelas secretarias de educação são processos de invisibilidades que fazem com que a interculturalidade funcional seja o espelho que reflete os interesses do sistema moderno-colonial de dominação.

Em contrapartida, a interculturalidade crítica caminha na direção de estabelecer questionamentos sobre as relações assimétricas de poder que tem determinado a exclusão, subalternização e o silenciamento dos povos quilombolas e dos demais grupos oprimidos. Na visão de Walsh (2009), a “interculturalidade crítica, [...], é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 22).

Compreendemos a interculturalidade crítica como uma ponte que encurta os caminhos para a existência de diálogos decoloniais, e, portanto, propicia a insurgência dos dizeres dos povos colonizados. É um projeto que aponta para a necessidade de construção de uma sociedade *outra* comprometida com o diálogo entre o ser, viver, sentir, existir e o amar. Em suma, a interculturalidade crítica aponta para a necessidade que esses povos têm de existir e reexistir enquanto seres humanos. Essa vertente da interculturalidade, nas palavras de Walsh (2009)

questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2009, p. 25).

O caráter questionador da interculturalidade crítica contribui para o fortalecimento das múltiplas vozes, saberes e identidades dos povos quilombolas na medida em que potencializa a criação de movimentos de lutas contra os silenciamentos impostos pela colonialidade desde as bordas e das fronteiras. Também é através da vertente intercultural crítica que se vislumbra o respeito pela coexistência dos diferentes sentidos empregados nas formas de produção de conhecimentos dos povos do Norte global e do Sul global, assim não existe um conhecimento que se pretenda superior ao outro, mas uma relação dialógica e horizontal na produção, visualização e validação dos saberes e experiências.

2.1.4 Diferença Colonial

Uma terceira categoria discutida no Pensamento Decolonial e que faremos uso na nossa pesquisa é a diferença colonial. Essa categoria é debatida por Mignolo (2020) como um “conector que, em resumo, se refere aos perfis em mutação das diferenças coloniais [...] e traz para primeiro plano a dimensão planetária da história humana silenciada por discursos centrados na modernidade, pós-modernidade e civilização ocidental” (Mignolo, 2020, p. 192). Nessa direção, compreendemos que a diferença colonial, quando pensada a partir das realidades dos povos do Sul global, contribui para celebrar a construção de processos de rupturas entre a subalternização instituída pelo Ocidente e, ao mesmo tempo, reconhece as insurgências dos povos periféricos.

A diferença colonial leva em consideração as lógicas de vida desenvolvidas nas comunidades periféricas e a forma como estas populações empreendem sentidos e significados na afirmação de suas existências e resistências. São configurações de pensamentos que têm no ser, sentir, conhecer, amar e transformar os elementos capazes de romper as estruturas dominantes. Nessa direção, podemos compreender que a diferença colonial promove as insurgências epistêmicas que confrontam a construção da autenticidade das epistemologias do Norte.

Essa categoria refuta os postulados epistêmicos e políticos eurocêntricos e se apresenta como uma opção contra-hegemônica que estabelece “um pensamento crítico a partir das experiências e histórias marcadas pela colonialidade, deslocando a geopolítica do conhecimento do ocidente europeu para a América Latina, Ásia, África... e contribuindo para a decolonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe-natureza” (Ferreira, 2013, p. 46).

A diferença colonial permite a criação de fissuras nas políticas educacionais e corrobora para que os conhecimentos dos povos negros, indígenas, quilombolas, camponeses,

ciganos, ribeirinhos, homossexuais etc., que historicamente foram silenciados, negados, folclorizados e estereotipados sejam ensinados e apreendidos a partir do reconhecimento de sua importância, sem que o conhecimento sistematizado ocidental seja desprezado. Compreender a importância de que é necessário existir o diálogo entre diferentes concepções de pensamentos nos convida a pensarmos a partir do reconhecimento das diferenças e de um pensamento *outro*, denominado por Mignolo (2020) de pensamento crítico de fronteira.

Esse pensamento *outro* nas palavras de Grosfoguel (2008), “é a resposta epistêmica do subalterno ao projecto eurocêntrico da modernidade [...] redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial” (Grosfoguel, 2008, p. 74). Pensar criticamente a partir das fronteiras implica o reconhecimento de que, por exemplo, mesmo que as políticas educativas sejam formuladas com a participação de diferentes seguimentos das populações oprimidas, o Estado continua agindo como tutelador de tais políticas, o que as torna funcionais.

No entanto, perceber tais desígnios requer a compreensão de como as diferentes identidades estão sendo representadas nessas políticas. Mignolo (2008) ao discutir sobre a necessidade de construirmos caminhos para desobedecer epistemicamente, aponta que é necessário pensarmos na superação das políticas de identidades, pois estas operam “na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência ‘natural’ do mundo. Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino” (Mignolo, 2008, p. 281, grifos do autor). Nessa perspectiva, o Estado como tutelador possibilita que haja a valorização de identidades culturais e a criação de políticas que reforçam a construção dessas identidades, no entanto, a sua execução está atrelada a perspectiva enganosa do respeito pelas diversidades.

Em posição contrária, a identidade em política “é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização)” (Mignolo, 2008, p. 290). Para os povos marginalizados, a luta que se tem apresentado nesses últimos séculos é insurgir contra as políticas de identidades para que novos caminhos sejam construídos com e para esses povos. Mignolo ainda assegura que, sem um projeto político e epistêmico construído com os coletivos marginalizados, “pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista” (Mignolo, 2008, p. 281).

Nesse viés, os povos quilombolas têm caminhado na direção de questionar o Estado por uma política educacional que seja elaborada com e para o reconhecimento de suas

especificidades, tendo como referências suas marcas, diferenças identitárias e culturais. Uma política que integre as pedagogias e práticas quilombolas, focadas no questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedades, humanidades, conhecimentos e da vida. Em resumo, uma construção transmoderna e intercultural.

As categorias até aqui apresentadas possibilitaram não só compreendermos os processos de subalternização e silenciamento impostos aos povos quilombolas pela colonialidade em seus diferentes eixos, mas também nos apresentam caminhos e possibilidades criadas nas fronteiras, permitindo a esses povos sonharem com dias melhores. Os debates promovidos pelos(as) intelectuais do grupo M/C se entrelaçam com a luta quilombola ao problematizarem a construção, afirmação e validação das epistemologias produzidas por esses grupos colonizados, assim como pelo desenvolvimento de políticas públicas destinadas à superação do racismo estrutural que assola os(as) quilombolas.

Ao vislumbramos essa aproximação entre o Pensamento Decolonial e as realidades quilombolas, em especial no que diz respeito ao campo da política de Educação Escolar Quilombola estamos caminhando para a promoção de uma Pedagogia Decolonial o que denota construção de uma educação *outra*, esta que “pode ser uma das chaves para abrir as portas de uma nova sociedade, já que o aprendizado intercultural pode nos permitir enfrentar melhor os desafios da realidade atual” (Nahmías, 2009, p. 132). É sobre esse diálogo que conversaremos na seção a seguir.

2.2 Educação Decolonial: caminhos para construir uma educação nossa

O debate sobre a educação escolarizada no Brasil, assim como na América Latina, historicamente esteve atrelado a diferentes interesses e contextos. Nesse cenário, também foram gestados diferentes modelos educativos ao longo de mais de quinhentos anos de existência, enquanto território “descoberto”. Desde a educação imposta pelos jesuítas aos modelos de ensino híbridos dos dias atuais, inúmeros são os debates sobre quais modelos e projetos educacionais devem ser gestados para as diferentes camadas da população latino-americana.

Marcada, historicamente, pelo processo de colonização e conseqüentemente por um caráter multicultural, a América Latina tem convivido, ao longo de sua história, com inúmeros tensionamentos e disputas de projetos que corroboram para o acirramento entre os diferentes atores sociais. Isso fica mais evidente a partir das reformas políticas e educativas

implementadas no início da década de 90, quando estas colocaram no cerne do debate os anseios do neoliberalismo em manter o caráter multiétnico da população latino-americana.

As reformas educativas foram constituídas a partir dos interesses neoliberais e, portanto, “essas tensões vêm de longe na história da colonização/subordinação dos povos indígenas, negros, mestiços, camponeses. Uma história de tentar impor processos ‘educativos’ destruindo os seus processos históricos” (Arroyo, 2012, p. 29, grifos do autor). Nessa direção, Torres (2019) pontua que:

Atualmente, a maioria dos sistemas educacionais do mundo permanece absorvidos e ancorados em práticas educacionais que reproduzem o sistema mundo moderno/colonial por meio de práticas baseadas em visões neoliberais-capitalistas, técnico-instrumentais, positivistas e definidas a priori; Essa visão educacional está ancorada em uma imposição de poder e controle que ignora e se distancia dos sentidos e significados que os sujeitos constroem sócio-historicamente e das reais possibilidades de melhoria das condições de vida de seus alunos, o que acentua a situação de vulnerabilidade em que vivem os grupos sociais marginalizados, ao mesmo tempo, em que constringe e reduz suas chances de melhoria, ao considerá-los como objetos passivos de educar (Torres, 2019, p. 65-66).

Não é por acaso que presenciemos, secularmente, um enorme silenciamento sobre os processos educativos experienciados pelos povos quilombolas nos rincões de suas comunidades. Esse silêncio que paira sobre os quilombolas é fruto do que Ferreira e Silva denunciam como sendo: “[...] muito arriscado apresentar histórias e culturas outras e não questionar a hegemonia imposta pelo eurocentrismo” (Ferreira; Silva, 2013, p. 5). O não questionamento referente à negação e ao silenciamento dos povos quilombolas dentro da escola é o retrato de uma educação que tem como função manter o padrão de dominação branco/europeu a partir da negação da história dos sujeitos que não se encaixam no padrão hegemônico.

A manutenção das epistemologias do Norte como sendo a única fonte de conhecimento válida, coloca os povos quilombolas em situação de resistência permanente, uma vez que resistir para esses é uma pré-condição de se afirmarem como “capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. Saberes do trabalhado, das resistências. Produtores de experiências humanizadoras, educativas. Pedagógicas” (Arroyo, 2012, p. 32).

O ato de resistir adotado pelos povos da diáspora negra ao longo de mais de 500 anos tem fortalecido a construção de identidades e modos de viver que, em um giro decolonial, se distanciam das formas urbanocêntricas que a educação escolarizada tem implementado nas escolas situadas em territórios quilombolas. A resistência quilombola através de suas “práticas educativas” (Rocha; Alencar, 2016) tem confrontado os modelos hegemônicos de dominação, ao mesmo passo que marcam um posicionamento reivindicatório por projetos *outros* que

fragmentam as estruturas dominantes e confrontam o projeto de educação pautado nas ideologias eurocêntricas, estas que por sua vez descontextualizam as práticas educativas dos povos quilombolas em troca de uma educação autoritária, descontextualizada, racista e colonizadora.

As práticas racistas que estão impregnadas nas relações intraescolares acabam negando o conhecimento sobre a cultura e a história dos diferentes povos, ao mesmo tempo, em que colocam em evidência a discriminação racial sobre os povos quilombolas. A adoção de políticas educacionais derivadas do neoliberalismo, também podendo ser denominadas como políticas funcionais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem apresentado graves consequências para o debate sobre os povos quilombolas. Uma primeira consequência tem sido um processo de deslegitimação das formas de ser, sentir, viver e existir das diferentes comunidades quilombolas que, por compartilharem de identidades “diferentes”, são excluídas do cânone dos conhecimentos válidos. Esse modelo impõe às diversas comunidades, povos e regiões um desprendimento forçado de suas próprias culturas e um abandono total ou parcial de suas práticas de vida.

Uma segunda implicação está relacionada ao caráter homogeneizador imposto pela BNCC que, apesar de estabelecer uma parte diversificada, implica um empobrecimento cognitivo, cultural e simbólico dos diferentes povos que coexistem em um espaço permeado por subjetividades, forma indivíduos parcialmente identificados com as identidades culturais a que pertencem e consequentemente marca a perda dessa identidade e a organização de uma prática baseada na repetição pura e simples de modelos não integrados ao seu ser social.

As implicações decorrentes da implementação de uma educação colonizadora têm reforçado nos povos quilombolas o sentimento de negação do ser, do existir e do saber. Portanto, estes povos seguem sofrendo com os malefícios da colonialidade, uma vez que é por intermédio desse padrão de poder que se tem negado o direito dos quilombolas de terem seus conhecimentos, saberes e suas cosmovisões debatidas e ensinadas na mesma proporção que os conhecimentos brancos-urbanocêntricos-eurocêntricos são.

A educação que tem como pauta a negação e a eliminação das subjetividades dos povos quilombolas acaba alocando em uma mesma lógica, as diferenças desses povos e tratando-os a partir de estereótipos, fazendo com que esses, na maioria das vezes internalizem o efeito da colonialidade do ser (Quijano, 2005), onde se nega a si mesmo, inferiorizam seus valores culturais, ao passo que exaltam os padrões europeus (o branco, o homem, o urbano, o militar, o cristão etc.).

No entanto, como já mencionamos, a colonialidade não efetivou seus desejos

completamente. Os povos quilombolas resistiram para existir, apesar de serem forçados a negar constantemente sua identidade. É notório que a colonialidade do ser tem provocado o desprezimento e a negação do ser quilombola, o que leva muitos deles a negarem sua identidade e se esconderem na sombra da cultura hegemônica, como vimos em Fanon. No entanto, como coletivo, eles conseguiram preservar sua identidade, seus valores culturais e suas práticas educativas em meio a uma sociedade racista e colonizadora.

Daí, compreendemos que é necessário e urgente ampliar o debate em torno da colonialidade presente nas políticas educacionais, na elaboração dos currículos escolares, na formação de professores(as) e nas práticas docentes desenvolvidas no chão das escolas quilombolas etc. Nessa direção, é urgente nos desprendermos da colonialidade que tem assolado a educação para caminharmos no sentido de “nos desprendermos do nocivo eurocentrismo instaurado desde o sistema-mundo capitalista/moderno/colonial” (Ocaña; Lópes; Conedo, 2018, p. 85, tradução nossa).

Comprendermos a problemática da subalternização, silenciamento e negação dos povos quilombolas nas políticas educacionais construídas pelo Estado requer, em um primeiro momento, o entendimento de que a escola é uma ferramenta ideológica de domínio do Estado, e, portanto, tem como objetivo reproduzir as relações de dominação e poder moldar a sociedade aos seus desejos. Para, além disso, é preciso considerar as condições que estas são criadas para o acesso e permanência dos estudantes quilombolas na educação básica e superior.

Outro entendimento necessário para a construção desse debate está assente no fato de que milhares de estudantes quilombolas são obrigados a abandonar a escola precocemente para poderem trabalhar (Brito, 2013), são excluídas dos programas de ensino, dos conteúdos, materiais e do livro didático. E, em última instância, todo o currículo que nunca construiu caminhos para que as diferentes aprendizagens pudessem coexistir no mesmo espaço e tempo, onde quilombolas e não quilombolas fossem capazes de estabelecer um diálogo de saberes sem hierarquias na construção do conhecimento. Ou seja, a escola nunca teve como ponto de partida os saberes, fazeres e dizeres dos povos quilombolas.

As heranças coloniais seguem vivas e destinadas a consolidar o seu domínio sobre os valores culturais e identitários dos quilombolas, tendo como parceiros a escola e o currículo. Como bem advertem Ferreira e Silva (2013):

O currículo escolar quando não silencia as Histórias e Culturas outras, trata-as sob a visão imperialista e asséptica da lógica eurocentrada. E esse tratamento manifesta-se em práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização e do silenciamento em função da ascensão da história e cultura dos povos ditos modernos, civilizados. Essa constituição dos currículos escolares modernos ensina a determinados grupos a serem sujeitos de direito e, a outros grupos, a serem sujeitos de favor (Ferreira; Silva, 2013, p. 27).

Por causa disso, em muitas escolas são encontradas perspectivas educacionais marcadas por uma “concepção dual de ensino” (Rocha; Alencar, 2016) que resulta conflitos de interesses, ao ficar de um lado as epistemologias do Norte que defendem a racionalidade moderna-científica, o conhecimento universal e eurocêntrico a partir do estabelecimento do pensamento único. E do outro lado, as epistemologias do Sul, que congregam os etnossaberes, as sabedorias insurgentes, os conhecimentos subalternos, as práticas educativas, que são construídas a partir de um pensamento *outro*, uma interculturalidade crítica e decolonial.

O desafio que se apresenta é a necessidade de se implementar uma educação que desvele e desconstrua os estereótipos raciais e a visão do racismo estrutural presentes nas políticas educacionais, nos currículos e nas práticas dos(as) professores(as). É urgente que se construa uma educação que seja pautada na relação dialógica e problematizadora, como defende Freire (2018), ou como pontua Walsh (2009) uma educação estruturada a partir de uma pedagogia decolonial, ou seja, uma educação que vise não só o reconhecimento das diferenças pelo viés da diversidade, mas que caminhe com os “diferentes” na luta pela decolonialidade do poder, ser, saber e da natureza.

Como propõem Ocaña, López e Conedo (2018) as pedagogias decoloniais não devem ser assumidas como abordagem teórica ou estratégias acadêmicas utilizadas para explicar as relações de opressão vivenciadas no fazer pedagógico. Para eles, as pedagogias decoloniais devem ser tomadas como “práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver, que torna possível muitas maneiras outras de estar, existir, pensar, saber, sentir, ser e viver-com. Pedagogias que rompem a modernidade/colonialidade a partir das biopraxis pedagógicas decoloniais” (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 98, tradução nossa).

Com base no pensamento dos autores, a educação decolonial torna-se mais uma opção que é capaz de fragmentar as políticas educacionais e os currículos para que os povos quilombolas, que por tantos séculos foram/são mantidos sob o julgo da colonialidade, possam embarcar no projeto da decolonialidade. Portanto, essa opção permite que esses povos possam contestar as estruturas políticas, epistêmicas, sociais e culturais impostas pelo padrão mundial de poder que os impossibilita de viver e sentir plenamente.

Arroyo (2012) adverte que não devemos nos conformarmos com a ideia de que existe

apenas uma pedagogia que seja capaz de congregiar todas as diferenças inerentes à identidade dos diferentes movimentos sociais, esse autor defende a ideia de que devemos falar de “pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam” (Arroyo, 2012, p. 29).

A pedagogia decolonial, na visão delineada por Arroyo, se constitui em uma ação política que tem desafiado as lógicas ocidentais de se observar, sentir e existir no mundo. Na visão de Walsh, Oliveira e Candau (2018), podemos compreender que:

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc. (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

Portanto, pensar em uma pedagogia decolonial ou em pedagogias decoloniais implica na ruptura da monocultura do saber, na contestação de que existem raças superiores e raças inferiores, na fragmentação dos currículos colonizados e colonizadores, assim como implica a desconstrução do racismo e seus malefícios que insistem em inferiorizar os povos quilombolas na escola, na mídia, nos materiais didáticos etc. É com base na pedagogia decolonial que vislumbramos a construção de uma educação *outra*, uma educação que seja decolonial e antirracista, que estabelece caminhos para a superação do racismo e que tenha a capacidade de estabelecer um diálogo intercultural com os conhecimentos dos povos quilombolas, indígenas, camponeses, ciganos etc. e o conhecimento universal, sem que um seja superior ao do outro.

3 QUILOMBOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Na presente seção, que está dividida em três subseções, propomos uma conversa sobre o campo semântico, político e epistêmico, no qual está involucro o termo quilombo, destacando as diferentes definições adotadas pela velha historiografia oficial brasileira na tentativa de nomear esses espaços. Ressaltamos que a imersão nas conceituações propostas assume um importante papel na feitura desta dissertação, pois nos permitiu uma compreensão ampla dos elementos políticos e epistêmicos que tem embasado a luta dos povos quilombolas por uma educação própria.

Na primeira subseção, apresentamos os diferentes conceitos utilizados ao longo da história brasileira para nomear os quilombos. Na segunda, analisamos a construção da política de Educação Escolar Quilombola destinada às comunidades quilombolas no Brasil, à luz dos dispositivos legais que tratam dessa política na Educação Básica. Na terceira, refletimos sobre a implementação dessa política educacional.

3.1 Quilombos no Brasil: uma discussão para além dos aspectos semânticos

Na presente subseção, discorreremos sobre os aspectos semânticos, políticos e epistêmicos que têm sido utilizados ao longo da história brasileira na tentativa de conceituar os quilombos. O debate aqui instituído fundamenta-se nas reflexões feitas por Arruti (2008), Munanga (1996), Nascimento (2006), Ratts (2012), Souza (2008) entre outros(as) autores(as) que nos ajudaram nesta discussão.

O arcabouço teórico acima citado nos deu a condição teórica e epistêmica de evidenciar os diferentes conceitos sobre a construção histórica e política atribuída aos quilombos nos mais de quinhentos anos de colonização, como também foi fundamental para compreendermos, a partir das discussões teóricas propostas, como mesmo sob o julgo da subalternização e do silenciamento imposto aos povos quilombolas, estes vêm resistindo e reexistindo frente aos novos e velhos desafios impostos pela colonialidade.

Ao refletirmos sobre a importância dos quilombos para a formação da sociedade brasileira, Ratts (2012) os definem como espaços que “constituem uma das maiores experiências coletivas dos africanos que foram trazidos para as Américas e seus descendentes, mas estamos, ainda, reconhecendo a extensão e a profundidade desse fenômeno histórico” (Ratts, 2012, n.p.).

A citação acima nos permite acreditar que mesmo sendo tomados por inúmeros teóricos como espaços nos quais se constroem experiências coletivas que têm o viver em liberdade e a luta pelo território como principais fundamentos, ainda somos incapazes ou impedidos de compreendermos a real importância dos quilombos e de seus habitantes para a construção da sociedade brasileira.

Nos últimos anos, tem aumentado o número de pesquisas que buscam explicitar o papel dos quilombos no campo epistêmico, político, geográfico e jurídico brasileiro. Esses estudos destacam os quilombos como guardiões da cultura, memória, ancestralidade, território e identidade cultural de um povo marcado pela escravização em terras americanas, como são os quilombolas. Esse movimento também tem evidenciado como esses espaços passaram a figurar no rol das políticas públicas nas últimas décadas.

Mas afinal, o que é um quilombo? Quais elementos definem esses espaços? Como eram/são chamados seus habitantes? Na tentativa de encontrar possíveis respostas para essas perguntas, consideramos, em um primeiro momento, ser necessário fazermos uma retrospectiva sobre o que aprendemos com relação aos quilombos e seus ocupantes durante nosso percurso formativo, principalmente na Educação Básica. Com certeza não precisaremos fazer um mergulho muito profundo nas nossas memórias para relembrarmos que o debate que era feito em torno dos quilombos estava restrito à disciplina de história, e, nas raras vezes que se falava destes espaços sempre se fazia na perspectiva de entendê-los a partir de estereótipos que afirmavam o quilombo apenas como um lugar de negros “fugitivos” que viviam praticando crimes contra a coroa portuguesa e utilizavam as matas como esconderijos.

O quilombo e seus habitantes, nessas aulas, sempre estiveram cristalizados nas representações imagéticas pintadas por Johann Moritz Rugendas e Jean Baptiste Debret³², verdadeiros retratos da herança colonial estruturada no passado racista e elitista brasileiro. O sentido descontextualizado que a escola historicamente apresentou sobre o quilombo possibilitou o surgimento da negação e do silenciamento sobre o ser quilombola e o avanço do racismo estrutural e epistêmico para com eles.

Se continuarmos mergulhando nas representações imagéticas dos quilombos, veremos que os livros didáticos, uma vez que tomados pelos eixos da colonialidade do poder e do saber, sempre representaram/representam os quilombos como sinônimo do atraso e da desobediência às leis coloniais vigentes, são sempre os lugares onde os elementos culturais e

³² Ver a análise sobre os tipos de negros pintados por Rugendas e Debret na dissertação de Freitas (2009): Cores e olhares no Brasil oitocentista: os tipos de negros de Rugendas e Debret. https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2009_Iohana_Brito_de_Freitas-S.pdf. Acesso em: jul., 2022.

de resistência são invisibilizados e silenciados, o que se coloca em relevo, nesses materiais, é a tentativa de criminalizar ainda mais esses espaços e povos.

Não é por acaso que nos livros de história os termos utilizados para descrever os quilombos estão sempre no passado, como: os quilombos **foram, eram** e se **constituíram** etc., limitando, assim, as aprendizagens sobre os quilombos como espaços de resistências, lutas, culturas e afirmação de identidades na contemporaneidade. Não obstante, as imagens que representam os povos quilombolas, na sua grande maioria, fazem menção apenas à escravidão e aos castigos a que os(as) negros(as) eram submetidos.

Raramente vemos o currículo escolar e os livros didáticos fazerem referência à formação dos quilombos como espaços de resistência às perversidades cometidas pelos colonizadores, bem como territórios onde viver livre era o único objetivo. No entanto, é justamente o elemento da resistência que deveria ganhar destaque no debate sobre os povos quilombolas nas escolas. Como afirma Larchert (2013), ‘o movimento da resistência contraria a dominação do europeu que busca uniformizar as culturas segundo seu projeto de universalização colonial’ (Larchert, 2013, n.p.).

Para Edison Carneiro (2001), autor com larga produção literária sobre a formação de quilombos nas terras brasileiras, o quilombo foi “um fenômeno contra-aculturativo, de rebeldia contra os padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos” (Carneiro, 2001, p. 01). No entanto, a afirmação do autor vai de encontro ao processo histórico de silenciamento, subalternização e estereotipação no qual os quilombos foram/são submetidos ao longo dos séculos nos diferentes contextos da dinâmica social, mais especificamente no campo educacional, fazendo com que percamos de vista a sua compreensão como um fenômeno sociocultural que transcende a história contada a partir da visão do colonizador para afirmar, na contemporaneidade, o seu caráter político, cultural e epistêmico.

Resgatar o debate sobre os quilombos enquanto fenômeno histórico de rebeldia contra os padrões coloniais como propõe Carneiro (2001) é um desafio que nos leva a estabelecermos algumas reflexões sobre a formação desses espaços na estrutura escravista tão bem arquitetada, como foi a brasileira por mais de 03 (três) séculos. Infelizmente nossa história sempre foi contada e ensinada a partir das façanhas de quem colonizou, escravizou e dizimou as civilizações originárias e africanas após 1500, e o pouco que hoje sabemos sobre a origem e formação dos quilombos é sempre enviesado por afirmações que têm as narrativas eurocêntricas como fonte de consulta, o que nos impossibilita ouvir e ler as narrativas de quem sofreu as dores da escravidão.

No entanto, o antropólogo Kabengele Munanga (1996) no artigo: “Origem e histórico do quilombo na África”, propõe um debate, no qual enfatiza as raízes fundacionais do quilombo brasileiro como estando diretamente fincadas no território africano. Para esse autor, a palavra quilombo tem origem na língua banto, uma língua falada por diferentes povos e que ocupavam diferentes regiões nos territórios de Angola e do que conhecemos hoje como República Democrática do Congo, e passou a representar uma instituição política e militar entre os séculos XVI e XVII lideradas pelos povos Imbangala ou Jagas, como também eram conhecidos.

Na análise realizada pelo autor, o modelo de quilombo adotado pelos povos africanos “no seu processo de amadurecimento, tornou-se uma instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação” (Munanga, 1996, p. 63). Inúmeras características fizeram com que o autor afirmasse que o modelo africano serviu de inspiração para a formação dos quilombos em solo brasileiro, de forma mais específica o quilombo dos Palmares, pois uma das similaridades é o fato de que a composição étnica de sua população nem sempre foi de africanos escravizados, mas sim uma congregação de diferentes etnias, como negros, índios, brancos etc., “uma configuração plurirracial que o Brasil ainda está a buscar” (Munanga, 1996, p. 63).

Nessa mesma direção, Beatriz do Nascimento, que também descreve o processo de formação do quilombo brasileiro como uma herança cultural do quilombo³³ africano, amplia o entendimento desse conceito e atesta que o quilombo africano também teve diferentes sentidos na sua existência. Segundo essa autora, o modelo africano assumiu a categoria de “instituição em si”, e, portanto, diferentes significados podem ser atribuídos à sua conformação, como podemos ver na citação a seguir:

Seria Kilombo os próprios indivíduos ao se incorporarem à sociedade Imbangala. O outro significado estava representado pelo território ou campo de guerra que se denominava jaga. Ainda outro significado para Kilombo dizia respeito ao local, casa sagrada, onde processava-se o ritual de iniciação. O acampamento de escravos fugitivos, assim como quando alguns Imbangalas estavam em comércio negreiro com os portugueses, também era Kilombo (Nascimento, 2006, p. 119).

O debate proposto tanto por Munanga quanto por Nascimento nos leva a compreender a partir do viés cultural que guardadas suas peculiaridades é possível enxergar relações entre o quilombo enquanto instituição política e militar estabelecido no continente africano e o quilombo brasileiro construído como um fenômeno contra hegemônico que durante o período

³³ De acordo com as literaturas consultadas, a palavra Kilombo escrita com a letra “K” tem origem na língua quimbundu e só depois de um processo de aportuguesamento passou-se a ser escrita com a letra “Q”.

colonial e imperial foi a grande dor de cabeça para os escravizadores da época. Uma das relações está no período histórico de formação desses espaços, enquanto a formação do quilombo africano teve seu auge entre os séculos XVI e XVII, no Brasil alguns estudiosos apontam o quilombo dos Palmares como sendo o principal expoente entre os demais quilombos brasileiros que durante os séculos XVI e XVII chegou a agregar centenas de milhares de pessoas.

Outra relação muito próxima entre os dois tipos de quilombos diz respeito ao espaço geográfico e cultural dos africanos e africanas que compunham a população palmarina. De acordo com Reis (1996), o quilombo dos Palmares “foi predominantemente um cadinho de grupos originários do Centro-Sul da África, gente de grupos lingüísticos kikongo, kimbundu, ovimbundo e outros da região Congo-Angola” (Reis, 1996, p. 16), diferentes grupos de pessoas que ao serem capturados em sua terra de origem, foram transformados em escravos nas terras do “Novo Mundo”.

Nessa perspectiva, podemos compreender que os quilombos assumiram, no território brasileiro, uma conjuntura política e coletiva, na qual o desejo pela paz e a liberdade figurou entre os principais objetivos dessas instituições. Paralelamente, nestes espaços foram-se criando e recriando novas configurações culturais, epistêmicas, políticas e identitárias que congregaram diferentes valores da cultura africana, indígena e dos brancos que ali se encontravam, compartilhando o mesmo espaço geográfico e simbólico.

Levando em consideração que a escravidão na América Latina e no Caribe foi responsável direta e indiretamente pelo tráfico de centenas de milhares³⁴ de pessoas do continente africano para serem escravizadas nas terras do “Novo Mundo”, podemos inferir juntamente com Ratts (2012) que onde houve a presença de mão de obra escravizada dos negros(as) africanos(as) utilizada nas plantações de cana-de-açúcar, nas fazendas, na extração do ouro, nos serviços domésticos etc., “houve a formação de quilombos” (Ratts, 2012, p. 135). Portanto, podemos concluir que por todos os países latinos e caribenhos existiu a formação de espaços de resistência às perversidades do escravismo.

A discussão sobre a presença de quilombos na América e no Caribe encontra ecos nos estudos de autores(as) como Carvalho (1995), Ratts (2012), Florentino, Amantino (2012), Gomes (2015) e Souza (2008). De uma maneira geral esses(as) autores(as) afirmam que o fenômeno de resistência à escravidão não foi uma exclusividade apenas do Brasil, o grande

³⁴ Os dados que apontam o número de pessoas escravizadas no continente americano são imprecisos. Albuquerque e Fraga-Filho (2006), por exemplo, apontam que “mais de 11 milhões de homens e mulheres foram traficados para a América”. Já Souza (2008) indica um quantitativo de 15 milhões.

número de pessoas trazidas compulsoriamente da África para serem escravizadas nas Américas possibilitou o surgimento de resistências por todo território, o que podemos afirmar juntamente com Gomes (2015) que desde o século XVI a formação de quilombos foi um “fenômeno hemisférico”.

Para esse autor, entre os séculos XVI e XIX a resistência estabelecida pelos escravizados em formas de quilombos nas Américas pôde ser notada “desde o norte quase chegando ao atual Canadá, até as regiões meridionais da Argentina e do Uruguai – foram formadas sociedades coloniais em que predominou o trabalho compulsório, com indígenas e principalmente africanos” (Gomes, 2015, p. 8). Desse modo, a depender de cada região, as sociedades formadas pelos africanos(as) foram sendo nomeadas de formas diferentes.

Os núcleos de resistência espalhados pelas Américas foram introduzidos no aparato jurídico da época colonial e imperial tendo como pano de fundo o processo de subalternização e estereotipação dos espaços, assim como dos habitantes que naqueles lugares buscavam encontrar a liberdade tão desejada. Dessa maneira, nos países de colonização espanhola estes núcleos podem ser identificados como palenques, como acontece na Colômbia e em Cuba, na Venezuela são denominados de cumbes, nos Estados Unidos e nos países caribenhos são identificados como marrons, enquanto no Suriname são chamados de bush negroes (Souza, 2008, Florentino, Amantino, 2012; Ratts, 2012, Gomes, 2015).

No Brasil, entre o século XVI e o final do século XVII, esses espaços de resistência foram nomeados de mocambos. De acordo com os(as) autores(as) consultados(as), o termo quilombo só passou a ser utilizado depois da derrocada dos mocambos de Palmares, quando em 1740 em resposta ao Conselho Ultramarino, o rei de Portugal definiu juridicamente o quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (Conselho Ultramarino, 1740 *apud* Leite, 2000, p. 336).

Essa definição de caráter vago tem alimentado a nossa compreensão sobre os quilombos até os dias atuais, raramente ouvimos alguma menção desses espaços que se afaste de tal conceituação. A história que nos é contada sempre representou os quilombos como lugares de negros fugitivos e espaços isolados nas florestas, uma narrativa que reforça um modelo de quilombo que não consegue abarcar, na contemporaneidade, as múltiplas e diferentes experiências quilombolas encontradas no Brasil.

O antropólogo Alfredo Wagner Berno de Almeida (2011) se reporta a definição de quilombo proposta pelo aparato jurídico colonial como sendo um conceito “frigorificado”, que serviu de base para fundamentar as pesquisas acadêmicas e endossar os aparatos jurídicos

na definição e conceituação dos quilombos. Tal constatação se assegura no fato de que no período imperial e pós-abolição da escravatura, o debate sobre os quilombos permaneceu em um silêncio tamanho que se acreditava que não existiriam mais quilombos no Brasil. Nessa direção, o autor considera a necessidade de se romper com essas conceituações que mantêm o significado dos quilombos atrelado às definições jurídicas coloniais e imperiais, para ele

se deveria trabalhar com o conceito de quilombo considerando o que ele é no presente. Em outras palavras: tem que haver um deslocamento. Não é discutir o que foi, mas sim discutir o que é e como esta autonomia está sendo construída historicamente. Aqui haveria um corte nos instrumentos conceituais necessários para se pensar a questão de quilombo, porquanto não se pode continuar a trabalhar com uma categoria histórica acrítica e com a definição fossilizada de 1740 (Almeida, 2011, p. 64).

No viés que defende o autor, seria necessário nos desengancharmos dos conceitos trabalhados a sua exaustão pela velha historiografia nacional, mas sem a perder de vista, para caminharmos na contramão dos textos e legislações que insistem em apresentar a formação dos quilombos como lugar de bandidos, rebeldes, criminosos, sem cultura, sem identidade e todos os adjetivos pejorativos possíveis. Ao enveredarmos por esse caminho, estaremos sujeitos a encontrar novas ressemantizações para o termo quilombo e novas conceitualizações que nos fornecerá uma compreensão do quilombo não apenas como resistência militar, mas como espaços políticos e epistêmicos onde os elementos de pertencimento são cultivados desde o processo escravista brasileiro até os dias atuais.

É um movimento que se postula a romper com o passado colonizador e escravista brasileiro, uma vez que nos leva a enxergar nas novas ressemantizações o que de fato esses espaços representam para o contexto sociocultural do país. De acordo com Dantas (2015), o quilombo precisa ser compreendido como um movimento “explícito de revolta contra a imposição colonial e todas as instituições outorgadas por ela. **Eram e são símbolos da resistência contra o genocídio de povos e cosmovisões, culturas, costumes, conhecimento, vidas**” (Dantas, 2015, p. 64, grifo nosso).

A concepção de quilombo adotada por Dantas nos apresenta um novo panorama interpretativo que nos distancia do caráter estritamente cultural adotado por Munanga e Nascimento, que entenderam a formação dos quilombos como uma representação fidedigna do quilombo africano. O que postula o autor Dantas nos leva para um campo político e epistêmico onde a resistência estabelecida nos quilombos tem se configurado a partir de outros valores que não só a busca pela liberdade.

Se no passado a luta dos(as) escravizados(as) ao utilizarem-se das fugas para a formação dos quilombos, tinha como único objetivo estabelecer um novo modelo de

sociedade onde a liberdade reinasse. Na atualidade, o objetivo principal dos quilombolas perpassa por manter essa liberdade que foi conquistada a duras penas, mas também pela luta por terem seus territórios assegurados pelo Estado brasileiro. É e tem sido a luta pelo território de pertencimento que marcou o surgimento de uma nova conceituação para definir os quilombos.

Se durante o período colonial e imperial não houve profundas mudanças na conceituação dos quilombos, como já pontuamos, após o processo de abolição da escravidão assinado em 13 de maio de 1888, o que ficou conhecido como a Lei Áurea³⁵. Se antes a população escravizada não tinha condições de reivindicar direitos diante da sociedade brasileira, no período posterior à abolição o silenciamento foi ainda maior, pois esses grupos sociais, na concepção do Estado brasileiro, não existiriam mais.

Diante do projeto de negação dos direitos dos(as) quilombolas, os quilombos sucumbiram na história por longos 100 anos, reaparecendo no cenário político brasileiro apenas quando o país dava seus primeiros passos para a elaboração de uma nova constituinte federal, o que aconteceu no ano de 1988. É bem verdade que, se dependesse apenas da boa vontade dos operadores do direito, os quilombos e quilombolas continuariam silenciados e à espera de um “milagre” que os tirasse do processo de subalternização imposto pelo padrão de dominação.

Foi a partir da mobilização das comunidades negras juntamente do Movimento Negro Unificado (MNU), ainda na década de 1970, que o “sentido de quilombo é reapropriado, sendo ressaltado como experiência negra, ainda que tenha abrigado outros grupos étnicos, raciais e sociais” (Ratts, 2012, p. 141). Essa reapropriação do termo quilombo foi fundamental para que os povos quilombolas pudessem fazer parte da sociedade brasileira, e assim o Estado fosse pressionado a iniciar o processo de reparação da dívida histórica assumida quando da escravização de africanos(as) e de seus descendentes em terras afro-pindorâmicas³⁶.

Um movimento que, como pontua Leite (1999), não veio só “para descrever um processo de cidadania incompleto. Veio também sistematizar um conjunto dos anseios por mudanças de parte da sociedade brasileira. Veio solicitar a proteção, por parte do Estado, das terras e manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras” (Leite, 1999, p. 130).

Na nova Constituição Federal, o debate sobre os quilombos ganhou novo fôlego e

³⁵ Um processo que poderíamos entender como mais um caso mal resolvido na história brasileira, pois outorgou-se a liberdade aos escravizados/as, mas não se deu o direito à moradia, emprego, saúde, segurança, educação entre outros bens essenciais para a sobrevivência humana.

³⁶ Termo utilizado pelo pensador quilombola Nêgo Bispo.

passou por uma nova conceituação. Nessa perspectiva, entrou em marcha o conceito de “remanescentes de quilombos” como podemos observar no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT): “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988).

O reconhecimento dos territórios de quilombos ou comunidades remanescentes de quilombos adotados pela Constituição Federal, por um lado suscitou, em um primeiro momento, um grande avanço na luta dos povos quilombolas pelas terras ocupadas secularmente, afinal por mais de vários séculos esses povos estiveram às margens da sociedade e largados a própria sorte, sendo insistentemente levados a negarem a sua condição de ser humano. Com a reaparição dos quilombos no cenário nacional, pôde-se constatar que aqueles espaços que antes era tido como sinônimo do atraso, da rebeldia, de maus feitores(as), de negros e negras refratários ao trabalho e as leis vigentes, com a constituinte esses espaços e povos passaram a condição de seres humanos dignos de direito, sendo o território o mais notável destes.

Com a conquista do território, pelo menos assegurada em Lei, outros direitos puderam ser pleiteados no campo jurídico, sendo a criação de políticas públicas voltadas para a área da economia, saúde, reforma agrária, meio ambiente, política e educação as principais pautas de reivindicações. Ter assegurado o direito a uma educação escolar própria que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos e que tenha o combate ao racismo estrutural como centralidade das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola só se tornaram possíveis graças a inserção do termo quilombo na Carta Magna de 1988.

Por outro lado, chamamos a atenção para o fato de mesmo após longos séculos de subalternização, negação e estereotipação dos quilombos e de seus habitantes, a CF utiliza na redação do artigo 68 o conceito de “remanescentes” para conceituar os quilombos. Persistindo assim, mesmo que implicitamente, a ideia do quilombo fossilizada ou “frigorificada”, pois se levarmos em consideração que a etimologia dessa palavra nos arremete a algo que sobrou, resquícios ou restos, temos um conceito de quilombos e de quilombolas marcado na CF pelo fenômeno da interculturalidade funcional criticada por Walsh (2008), pois na tentativa de contemplar os quilombos e quilombolas como agentes de direitos, acabou-se por mencionar esses povos sem tocar as causas da assimetria social, cultural e identitária que os definem na contemporaneidade.

Vemos na operacionalização do artigo 68 uma continuação do processo de dominação imposto pelos colonizadores sobre os colonizados. Essa ação tem na manutenção da colonialidade do poder o seu eixo estruturante, uma vez que segue a todo vapor colocando em prática as artimanhas de dominação, pois mesmo com o fim da relação política, econômica e militar entre metrópole e colônia, o Estado brasileiro segue tendo o poder de nomear determinados espaços e povos, ao seu bel-prazer. Como bem pontua Quental (2012), são esquemas culturais e de pensamento dominantes que seguem “legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizadas no mundo contemporâneo” (Quental, 2012, p. 60-61).

O caráter colonizador brasileiro que insiste em manter as assimetrias entre o passado e o presente quilombola na história brasileira, nos limita a compreender esses espaços e povos como fenômenos que não conseguiram criar brechas na estrutura escravista, e, portanto, seriam e incapazes de transcenderem para contemporaneidade.

Ao utilizar-se da expressão “remanescentes de quilombos”, por um lado, afirma-se a presença desses espaços e populações como pertencentes à identidade cultural brasileira, mas por outro, estar implicitamente uma tentativa de silenciar as novas identidades étnicas que buscam se afirmarem no pós-abolição, uma vez que “os quilombos (na verdade) nunca desapareceram, pelo contrário, se disseminaram mais ainda” (Gomes, 2015, p. 123).

Como viemos descrevendo ao longo dessa subseção, desde os primeiros movimentos de resistência estabelecidos por africanos(as) escravizados(as) no Brasil, em nenhum dos textos consultados foi mencionado como os próprios escravizados(as) definiram sua organização. Esse silêncio sobre o outro lado da história diz muito de como os povos quilombolas tiveram suas narrativas contadas sempre por quem os perseguia e combatia. O fato de pouco sabermos como estes espaços eram denominados por quem experienciou tal processo, nos força a acreditar em uma história única narrada pelo branco, colonizador, heterossexual, militar, urbano, cristão etc.

O perigo de sermos guiados por apenas uma história que se pretende de forma universal é de compreender os quilombos como espaços estigmatizados, estereotipados e fadados ao esquecimento em uma sociedade marcada profundamente pela força de trabalho de africanos(as) que resistiram para continuar a existir nas degradantes situações de vida durante o período da escravidão. Acreditar em uma história única nos leva compulsoriamente a criar estereótipos “e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são

incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26).

Dessa maneira, é necessário transgredir a colonialidade do saber que, por vários séculos, tem nos deixado um legado epistêmico eurocêntrico, que tenta nos impedir de compreender os quilombos e os(as) quilombolas a partir de suas novas ressemantizações, identidades, valores culturais e sociais, que não se limitam às velhas e eurocêtricas conceitualizações. Nessa direção, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi fundamental no processo de ressemantização do termo quilombo logo após a inserção do mesmo na redação proposta no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

De acordo com O’dwyer (2002), o papel dos antropólogos foi guiado pela necessidade de se estabelecer questionamentos de ordem jurídica sobre o conceito adotado pelo referido artigo. Na visão da autora coube aos antropólogos o papel de “indicar a necessidade de se perceberem os remanescentes de fato a partir de uma outra dimensão que venha a **incorporar o ponto de vista dos grupos sociais** que aspiram à vigência do direito atribuído pela Constituição Federal” (O’dwyer, 2002, p. 18, grifo nosso).

Na indicação proposta pelos antropólogos, é possível percebermos a necessidade de se estabelecer rupturas com a colonialidade do poder presente no discurso jurídico da CF. A partir do momento em que se defende a incorporação dos “pontos de vistas” dos povos quilombolas sobre a discussão de quem são e que elementos os definem, percebemos um movimento que desafia a lógica eurocêntrica fechada no campo das nomeações, e passasse a englobar uma série de rupturas nas estruturas que historicamente estiveram marcadas pelo domínio da cultura, da política, da economia, em suma pela manutenção do padrão de dominação imposto pelo projeto mundial de poder denominado colonialidade.

Nessa direção, compreender os quilombos e os quilombolas nas novas e complexas relações sociais perpassa pela necessidade de estabelecermos giros epistêmicos capazes de nos mostrar que ainda que guardem na sua identidade cultural relações com os antigos quilombos, esse conceito

vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. (...) Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal, ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na

manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (O'Dwyer, 2002, p. 18).

Presenciamos na citação acima um novo significado para o termo quilombo, uma nova conceitualização e ampliação deste termo que se afasta do padrão histórico adotado pelo aparato judicial e legislativo brasileiro, para apontar para a superação fossilizada e frigorificada que se esconde por trás do termo remanescente. Além disto, essa nova definição cria fissuras no processo homogêneo adotado pelo Estado brasileiro, que insiste em tratar os quilombos como se fosse uma identidade fixa e imutável e que dado seu caráter cultural, não seria possível existir outros quilombos que não fossem idênticos ao famoso quilombo de Palmares.

O debate feito pelos antropólogos nos permite compreender os quilombos enquanto espaços culturais em que seus habitantes estabelecem novas resistências no campo da política, da cultura, da economia, da produção do conhecimento etc. Portanto, não é mais aceitável falarmos desses espaços e povos apenas na perspectiva adotada no passado, sendo urgente caminharmos para o presente e manter o olhar no horizonte, pois como pontua Leite (2000), “falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção” (Leite, 2000, p. 333).

Também é possível entender, na definição proposta pela antropologia, que essa conceitualização não surgiu no vazio espaço-temporal nem foi uma imposição conceitual do Estado brasileiro, como historicamente se convencionou a fazer. Esse processo contou com a participação de inúmeras comunidades negras rurais de vários estados brasileiros, que, desde 1985, já se articulavam em torno do processo de regularização das terras ocupadas há séculos e passaram a lutar pela afirmação da etnicidade negra-quilombola.

Esse movimento marca profundas rupturas com a formulação de “política de identidade” adotada pelo Estado ao longo de mais de quatro séculos, e avança-se para a construção da “identidade em política” (Mignolo, 2008), em outras palavras são os colonizados questionando as relações assimétricas impostas pelo colonizador, como verdades absolutas. A presença da identidade quilombola na política pôde ser notada apenas no ano de 2003, quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto 4.887 em 20 de novembro do ano supracitado.

Tal decreto para além de identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e titular os territórios ancestrais ocupados pelos quilombolas em quase todo espaço geográfico

brasileiro³⁷, a redação do artigo 2º foi além e pontuou a importância dos próprios quilombolas poder se dizer quem são e como se definem diante das regulações impostas pelo Estado. Segundo a redação do decreto mencionado, as comunidades remanescentes de quilombos podem ser conceituadas como

os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental (Brasil, 2003).

A “nova releitura” do conceito de quilombo busca estabelecer um marco divisório entre a concepção eurocêntrica adotada pelo Estado brasileiro, no qual a ideia de resquícios era um dos elementos estruturantes para determinar o que era os quilombos, para propor uma ampliação desse conceito levando-nos a compreendê-los como terras de preto, terras de santo ou santíssimo e/ou mocambos etc.

A ampliação do conceito de quilombo dada na redação do decreto 4.887 possibilitou que novas comunidades negras passassem a reivindicar o direito de serem reconhecidas como comunidades quilombolas, independentemente do lugar histórico que ocupam e do marco temporal em que habitam tal espaço. Se antes o conceito de quilombo era restrito a apenas as populações negras rurais, com a abertura promovida inicialmente pelo artigo 68 do ADCT e depois pelo decreto supracitado, na atualidade o conceito de comunidades quilombolas urbanas ou os chamados quilombos urbanos (Valentim, 2019) tem ganhado destaque nas produções acadêmicas, assim como na construção de pautas de lutas pela permanência em seus territórios ancestrais e na manutenção dos seus valores culturais.

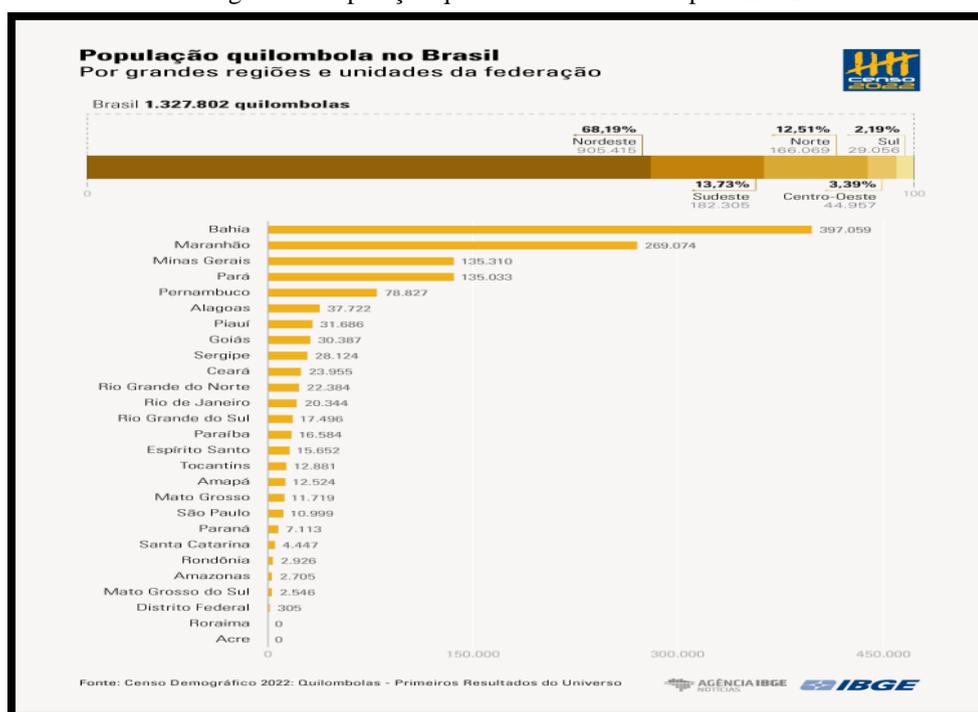
Ressaltamos que, embora as investigações e discussões sobre comunidades quilombolas tenham ganhado amplo destaque, os dados sobre a quantidade de pessoas que se autodefinem como quilombolas e a quantidade de comunidades quilombolas identificadas e certificadas ainda são muito imprecisos. Em relação à primeira questão, só em 2022, 150 anos após o primeiro processo de contagem da população brasileira, foi realizado o primeiro recenseamento no país que se propôs a contar os quilombolas. Até então, o silenciamento era tão grande que o Brasil não tinha a real dimensão do tamanho da população quilombola, o que

³⁷ Em um levantamento realizado pelos autores dessa dissertação no site do IBGE, apenas nos estados do Acre e Roraima não foram identificadas comunidades quilombolas.

limitava a formulação de políticas públicas destinadas a essa parcela da população.

De acordo com os dados do IBGE, órgão responsável pela realização do Censo Demográfico, a população quilombola contabilizada em todo território brasileiro é de 1.327.802 quilombolas. A maior parte dessa população, 68,2% (905 mil pessoas), vive em Estados do Nordeste brasileiro. Ao todo, os territórios quilombolas estão em 1.696 municípios.

Figura 1 - População quilombola recenseada pelo IBGE



Fonte – Dados coletados no site do IBGE (2023)

Não temos a intenção de aprofundar essa discussão, mas é importante destacar que algumas falhas podem ter distorcido o resultado final da contagem de pessoas quilombolas. Uma dessas falhas é que a contagem não considerou os quilombolas que, por diversos motivos, não estavam em seus territórios de origem durante a execução do Censo. Portanto, para o Estado, essas pessoas não podem ser consideradas quilombolas.

Com relação à quantidade de comunidades quilombolas, recorreremos à Fundação Cultural Palmares para obtermos o quantitativo delas. De acordo com a publicação da Fundação no Diário Oficial da União (DOU) em 22/08/2022, foram identificadas 3.502 comunidades quilombolas, das quais 2.840 já foram certificadas, conforme ilustrado no quadro a seguir:

Quadro 8 - Número de comunidades quilombolas identificadas e certificadas em cada estado brasileiro

Número	Estados da Federação	Número de comunidades identificadas	Número de Certidões expedidas
01	Acre	00	00
02	Alagoas	71	70
03	Amapá	08	08
04	Amazonas	44	40
05	Bahia	829	674
06	Ceará	55	54
07	Distrito Federal	00	00
08	Espírito Santo	42	36
09	Goiás	69	58
10	Maranhão	849	597
11	Mato Grosso	78	71
12	Mato Grosso do Sul	22	22
13	Minas Gerais	435	347
14	Pará	264	206
15	Paraíba	47	43
16	Paraná	38	36
17	Pernambuco	195	149
18	Piauí	96	91
19	Rio de Janeiro	42	42
20	Rio Grande do Norte	33	33
21	Rio Grande do Sul	137	137
22	Rondônia	8	8
23	Roraima	0	0
24	Santa Catarina	18	18
25	São Paulo	56	52
26	Sergipe	44	32
27	Tocantins	45	38
TOTAL		3.502	2.840

Fonte: O autor (2023).

Nota: Quadro construído a partir dos dados levantados no site da Fundação Cultural Palmares. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551, grifo nosso).

As informações contidas no quadro acima nos apresentam um panorama aproximado do número de comunidades quilombolas em quase todo o território brasileiro. Nessa direção, chamamos a atenção para a grande quantidade desses territórios ocupando os estados da região Nordeste, um número que ultrapassa mais de duas mil comunidades quilombolas. Outro dado relevante diz respeito ao estado de Pernambuco, unidade da federação onde está localizada a comunidade quilombola Cabileira, foco desse estudo. No próximo tópico, faremos uma breve discussão sobre a formação de quilombos e comunidades quilombolas no referido estado.

3.2 Quilombos em Pernambuco: entre ausências e presenças ausentes

Como já descrevemos, o Brasil foi o responsável por receber a maior quantidade de seres humanos traficados de diversas regiões do continente africano para servirem de mão-de-

obra escrava nos mais diferentes setores da economia brasileira. De norte a sul, o trabalho de escravizados(as) foi utilizado compulsoriamente por mais de trezentos anos, sendo esses seres humanos os responsáveis pela edificação de casas, pontes, construção de estradas, mas também foram fundamentais no cultivo da cana-de-açúcar, do cacau, do café, do algodão, na lida com o gado e na execução de serviços domésticos.

Com efeito, a presença do trabalho de escravizados(as) foi mais latente em algumas regiões do território nacional do que em outras. De acordo com Mattoso (2016), o tráfico de africanos(as) para o Brasil entre o século XVI e XIX apresentou números aproximados da casa dos 4.000.000 milhões de pessoas. Uma significativa parte desse quantitativo foi destinada para a região Nordeste, sendo as lavouras de cana-de-açúcar, na Bahia e Pernambuco, o destino de mais de 30.000 africanos vindos das costas da Guiné durante a segunda metade do século XVI e no século XVII (Mattoso, 2016), o que supostamente explica a presença, na atualidade, de um número maior de comunidades quilombolas nessa região.

A importância dessas comunidades infelizmente ainda é silenciada nos currículos escolares de nossas unidades de ensino, sejam estas localizadas em comunidades quilombolas ou que recebam estudantes de territórios quilombolas. O quadro 8, elaborado de acordo com dados da FCP, nos mostra o grande número dessas comunidades espalhadas nos nove estados da região Nordeste, um quantitativo que ultrapassa duas mil comunidades, sendo Maranhão, Bahia e Pernambuco os estados que detêm a maior parcela desse quantitativo.

Dessa maneira, concordamos com Ratts (2012) quando este afirmou que onde houve trabalho escravo também houve a formação de espaços de resistência, que nesse caso foram os quilombos e posteriormente as comunidades quilombolas. Em Pernambuco, unidade da federação onde a comunidade quilombola Cabileira está localizada, a resistência à escravidão sempre se fez presente em todas as partes desse estado. Para Campos (2008), esses movimentos de resistência se configuraram sob diferentes

modelos de organização, formação e estratégias, demonstrando quão diversas foram às formas encontradas por sua população. Ocupando lugares ora pouco acessíveis, ora próximos às vilas, fazendas ou engenhos, grupos eram formados e a partir deles comunidades, com regras particulares, religiosidades próprias, formas distintas de economia, alianças, redes de proteção e sociabilidade, numa constante negociação por liberdade, que viria a definir diferença étnica e política destes grupos (Campos, 2008. p. 01).

A presença desses grupos marcados pela resistência à escravidão se deu em quase todas as Regiões de Desenvolvimento (RD) do estado. É bem verdade que pouco se conhece sobre os modos de vida, as práticas religiosas, economia e práticas educativas das mais de 195 comunidades quilombolas identificadas pela FCP até o ano de 2022, em Pernambuco. Esse desconhecimento ocorre em grande parte pelo racismo epistêmico que torna invisíveis aos olhos das políticas públicas em nível nacional e estadual.

Tal invisibilidade se faz também dentro da academia, quando a maioria das pesquisas tem se concentrado em nicho de comunidades já bastante debatidas em pesquisas acadêmicas, seja estas em artigos, dissertações ou teses. A começar pelo histórico quilombo dos Palmares, hoje localizado no estado das Alagoas, mas que no passado pertenceu à capitania de Pernambuco, e que representa o legado de Zumbi dos Palmares pela liberdade das amarras coloniais sob o povo negro; um outro quilombo que sempre é mencionado em pesquisas é o quilombo do Catucá, este que no século XIX “margeava a fronteira agrícola da zona da mata norte, começava quase que num subúrbio do Recife” (Carvalho, 1991, p. 6).

Afastando-se para a região Agreste do estado, muitas pesquisas têm dado ênfase à comunidade quilombola de Castainho, localizada no município de Garanhuns, e que foi a segunda comunidade quilombola a ser titulada no estado de Pernambuco e a primeira na região Agreste. Na mesma proporção, Conceição das Crioulas, localizada no município de Salgueiro, Sertão pernambucano, é destaque na produção acadêmica. Sendo a primeira comunidade de Pernambuco a ter o direito ao território assegurado pelo Estado, a historicidade dessa comunidade nos permite identificá-la como “uma comunidade que tem contribuído significativamente com a produção de conhecimento sobre educação e outros campos de conhecimento relacionados à sua trajetória histórica” (Silva, 2017, p. 127).

Por outro lado, nos últimos anos, outras comunidades quilombolas de Pernambuco têm ganhado destaque nos meios acadêmicos. A autora Silva (2018) apresenta uma discussão sobre a identidade de professoras quilombolas na comunidade quilombola Serrote do Gado Brabo, município de São Bento do Una, região pertencente ao Agreste Central do estado. Também observamos na pesquisa de Silva (2020), a apresentação de dois “novos” territórios quilombolas, a saber: Pau Ferrado e Cavuco, ambas localizadas no Agreste Central de Pernambuco, e por último a pesquisa de Arantes e Silva (2021) traz para o debate acadêmico a comunidade de Trigueiros, esta que fica localizada na região da Mata Norte pernambucana.

Tal como estas comunidades, outras tantas permanecem desenvolvendo processos próprios de vidas, valores culturais, epistêmicos, econômicos, políticos, simbólicos e educacionais que permearam/permeiam a história desses lugares, sem que as pesquisas

acadêmicas e as políticas públicas nacionais e estaduais as tenham notados. De acordo com o critério de autoidentificação proposto pelo decreto 4.887 de 2003, a Fundação Cultural Palmares, órgão responsável por “realizar e articular ações de proteção, preservação e promoção do patrimônio cultural das comunidades remanescentes de quilombos, bem como das comunidades tradicionais de terreiros” (Brasil, 2013, p. 12) identificou 195 comunidades quilombolas em todo território pernambucano, no entanto, apenas 151 certidões foram emitidas, como podemos perceber no mapa abaixo.

Figura 2 - Região de Desenvolvimento de Pernambuco – comunidades quilombolas certificadas



Fonte: O autor (2022).

Nota: Elaborado de acordo com dados coletados no site da Fundação Cultural Palmares (2022).

O mapa apresentado acima nos fornece um panorama da quantidade de comunidades quilombolas certificadas no território pernambucano, com exceção da RD do Sertão do Araripe que não conta com nenhuma comunidade certificada, nas demais RD existem 151 comunidades quilombolas que tiveram sua certificação emitida pela FCP até 2022. No entanto, outras comunidades ainda estão aguardando o processo de certificação como comunidades quilombolas, ou, como determina a CF/88, “áreas remanescentes de quilombos” em Pernambuco, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 9 - Comunidades quilombolas em Pernambuco não certificadas pela FCP

Município	Comunidade	Pendência
Triunfo	40 Negros	Ata
	Santa Rosa	Análise técnica
Caruaru	Serra Verde	Histórico
Catende	Serra dos Quilombos	Ata/histórico
Cumarú	Campos Novos	Ata/histórico
Garanhuns	Sítio Cambirimba	Ata/histórico
Santa Maria da Boa Vista	Negros Noza de Gilú	Requerimento
Mirandiba	Cajueiro	Ata
São Caetano	Sítio Jardim da Onça	Ata

João Alfredo	Brejinhos	Ata e Histórico
--------------	-----------	-----------------

Fonte: O autor (2022).

Nota: quadro elaborado a partir dos dados contidos no site da Fundação Cultural Palmares (2022).

Ressaltamos que a certificação das comunidades quilombolas é a porta de entrada para as políticas públicas nacionais, estaduais e municipais que visam à melhoria da qualidade de vida dessas populações que historicamente viveram sob o julgo do esquecimento, do silêncio e da subjugação imposta pelas elites brancas, colonizadoras e racistas. Todavia, ter a certificação emitida não significa dizer que todos os direitos preteados pelos quilombolas estão sendo atendidos, um exemplo claro disso diz respeito à regularização dos territórios de pertencimento³⁸.

Infelizmente, ainda existe um fosso enorme entre o processo de certificação e o de emissão dos títulos, o que foi percebido, por nós, nas análises dos dados sobre as comunidades quilombolas no estado de Pernambuco. Do total das 191 comunidades identificadas, só 151 estão certificadas, uma incompatibilidade que só aumenta quando se trata da posse definitiva do território, e apenas 02 (duas) foram tituladas, Conceição das Crioulas e Castainho, como já mencionamos. Para Rodrigues (2010), esse movimento acontece porque,

na certificação, dá-se apenas o reconhecimento oficial de uma situação preexistente, de um território formalmente ocupado, ou seja, altera-se o *status* social do grupo, sem promover a sustentabilidade desse *status*. Em outras palavras, não basta ser uma comunidade quilombola, mas é preciso garantir a sua existência como tal. Esse é o passo seguinte que a titulação deveria contemplar em toda a sua extensão e potencial político. Porém, isso significa fragilizar ou romper com lógicas históricas de apropriação da terra, leia-se concentração e propriedade, o que em última instância também significa afetar as linhas demarcatórias de raça/cor que construíram o lugar social da população negra brasileira (Rodrigues, 2010, p. 273).

Tal morosidade nos permite afirmar que, dado à conjuntura latifundiária e predatória que vigora no nosso país desde a colonização, é bem mais fácil entregar “papéis” do que entregar o território para seus ocupantes por direito. Ao negligenciar a luta dos povos quilombolas pelo território de pertencimento, o Estado brasileiro coloca em xeque as relações culturais, ancestrais, educativas, de sobrevivências, e identitárias de um povo que não luta apenas pelo território geográfico, mas pelo direito à territorialidade.

Contudo, chamamos a atenção para a presença das comunidades quilombolas na mesorregião do Agreste pernambucano. Essa região é dividida em três outras Regiões de Desenvolvimento, a saber, o Agreste Central, o Agreste Meridional e o Agreste Setentrional. Localizada entre a zona da mata e o sertão, essa região não teve a concentração da mão-de-

³⁸ A demarcação e titulação das terras quilombolas são de responsabilidade do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA).

obra de escravizados(as) no cultivo do açúcar, como aconteceu na região da Zona da Mata do estado, no entanto, a ausência da cultura canavieira nessa RD não foi empecilho para a presença de escravizados desenvolvendo outras tarefas no Agreste.

Versiane e Vergolino (2003) identificaram no artigo científico “Posse de escravos e estrutura da riqueza no Agreste e Sertão de Pernambuco: 1777 – 1887”, o trabalho compulsório de escravizados fosse utilizado em outras atividades econômicas e em grande quantitativo, como podemos ver a seguir: “levantamentos populacionais feitos em 1827, e novamente no início da década de 1840, pelas autoridades provinciais, indicam que não menos do que 28% dos escravos de Pernambuco estavam em municípios do Agreste” (Versiani; Vergolino, 2003, p. 360).

Desse modo, podemos interpretar os dados apresentados pelos autores Versiani e Vergolino como sendo um forte indicativo de que muitas comunidades quilombolas localizadas na região supracitada podem ter sua origem ligada à forte presença de africanos(as) escravizados nas plantações de café, algodão e na criação de gado. Em outro viés, algumas pesquisas têm dado forte ênfase na sustentação histórica de que a forte presença quilombola na região do Agreste, em especial no Agreste Meridional, se dá pela proximidade com a extensão territorial ocupada pelo quilombo dos Palmares no século XVII.

Para Silva (2018) não podemos ignorar essas associações que colocam a formação das comunidades quilombolas na contemporaneidade como sendo heranças diretas do famoso quilombo dos Palmares, no entanto, a autora chama atenção para o fato de que “não podemos deixar de observar que a presença dos negros do Agreste também possa ser relacionada às condições históricas diversas, as quais não se reduzem ao contexto do quilombo palmarino” (Silva, 2018, p. 55).

Não é nossa pretensão aprofundarmos essa discussão nessa pesquisa, uma vez que tal necessidade demandaria um grande investimento de tempo, mas algumas provocações nos inquieta, ao ponto de nos perguntarmos: Quais elementos étnicos e culturais justificam a presença de 64 comunidades quilombolas certificadas no Agreste? De onde esses povos vieram? Como se deu o processo de ocupação das terras do Agreste? Quais são as práticas culturais, políticas e educacionais desenvolvidas por essas populações?

Ao analisarmos a Região de Desenvolvimento do Agreste Central, local onde a comunidade quilombola Cabileira está localizada, mais precisamente no município de Altinho, veremos que dos 27 municípios no qual a região está dividida, em dez municípios existem comunidades quilombolas certificadas ou em processo de certificação. No quadro

abaixo destacamos os municípios que têm comunidades quilombolas certificadas ou em processo de certificação, assim como evidenciamos o nome de cada comunidade.

Quadro 10 - Distribuição das comunidades quilombolas por municípios da Região de Desenvolvimento – Agreste Central

Município	Comunidade	Situação
Agrestina	Vila Pé da Serra dos Mendes	Certificada
	Furnas	Certificada
Alagoinha	Alverne	Certificada
	Laje do Carrapicho	Certificada
	Campo do Magé	Certificada
Altinho	Guaraciaba	Certificada
Bezerros	Guaribas	Certificada
Caruaru	Serra Verde	Em processo
Cupira	Sambaquim	Certificada
Lagoa dos Gatos	Cavuco	Certificada
	Pau Ferrado	Certificada
Panelas	Sítio Sambaquim	Certificada
	Riachão do Sambaquim	Certificada
Pesqueira	Negros do Osso	Certificada
	Serrote do Gado Brabo	Certificada
São Bento do Uma	Jiraú	Certificada
	Caibra	Certificada
	Caldeirãozinho	Certificada
	Primavera	Certificada
	Sítio Barro Branco	Certificada
São Caitano	Japecanga e Sítio Barro Vermelho	Certificada
	Sítio Jardim da Onça	Em processo

Fonte: O autor (2022).

Nota: quadro elaborado a partir dos dados contidos no site da Fundação Cultural Palmares (2022).

Como vimos no quadro acima, no Agreste Central de Pernambuco a presença de comunidades quilombolas é latente. Estejam estas certificadas ou em processo de certificação, nos mais de vinte territórios, as populações quilombolas seguem lutando para que seus direitos sejam garantidos. Infelizmente, muitas ainda passam despercebidas diante dos olhos do branco, do urbano, do cristão, sendo reconhecidas apenas como redutos de negros ou populações rurais.

A identificação e certificação dos territórios de quilombos ou comunidades remanescentes de quilombos como constam na legislação oficial, no Agreste Central demonstra que mesmo diante dos inúmeros processos de silenciamento, negação estereotipação e subalternização imposto pelo Estado brasileiro, essas comunidades seguem reexistindo para existir. Nas palavras de Arroyo (2019), os quilombolas ao lado dos indígenas vêm ao longo das últimas décadas “se afirmando sujeitos políticos e de políticas não apenas como culturas distintas, mas como povos e nações com direitos coletivos específicos a

exigir ser reconhecidos atores de políticas e não meros destinatários de políticas” (Arroyo, 2019, p. 52).

São esses povos que, mesmo diante dos malefícios provocados pelos diferentes eixos da colonialidade, não abaixaram a cabeça ou sucumbiram no silêncio e na subjugação. Assim como fizeram seus antepassados no período da escravidão, os quilombolas contemporâneos têm reivindicado seus direitos, como a titulação de suas terras e a construção de políticas de ações afirmativas que visem à reparação da dívida histórica que o Estado brasileiro assumiu com o tráfico de seres humanos da África e que disfarçadamente segue mantendo-a vigente, principalmente nos silenciamentos, folclorização e estereotipação desses povos e territórios nas escolas brasileiras, ainda que existam políticas públicas educacionais direcionadas para romper com o caráter colonizado e colonizador do Estado brasileiro, como veremos na subseção a seguir.

3.3 Educação Escolar Quilombola: uma política (infelizmente) ainda em construção

A discussão que viemos traçando sobre o conceito de quilombo e suas ressemantizações nos permitiu ampliarmos o leque de informações sobre esses territórios, suas historicidades, modos de vidas, práticas educativas, produção de conhecimentos, práticas religiosas e como esses povos afirmam suas identidades em uma sociedade idealizada e estruturada para negar, silenciar e subalternizar quem ouse se afastar dos “padrões” branco, militar, cristão, urbano, heterossexual etc., impostos pela colonialidade. Ao passo que nos proporcionou compreender outras dimensões que emergem das lutas dos povos quilombolas, como é o caso das políticas públicas educacionais destinadas para atender às especificidades desses povos.

Enxergamos a discussão sobre as políticas públicas educacionais como um caminho que possibilitou a criação de mecanismos institucionais que têm como finalidade a reparação da dívida que o Brasil contraiu intencionalmente quando se utilizou da mão-de-obra de seres humanos escravizados por mais de três séculos, um debate que tem ganhado grande visibilidade nas produções acadêmicas nos últimos anos, principalmente após a homologação da Lei Federal n.º 10.639/03.

Na revisão da literatura feita por nós e apresentada na seção “introdução”, foi possível percebermos que o debate sobre a política educacional para quilombolas atravessou várias temáticas, como o mundo do trabalho, o currículo, o pertencimento étnico, o território, a formação de professores, gestão pedagógica, localização geográfica (quilombos urbanos e

rurais) entre tantas outras, mas a temática educativa se apresentou nos escritos dos(as) autores(as) como a mola propulsora da discussão.

Levando em consideração que nossa temática tem como um dos objetivos discutir a política de Educação Escolar Quilombola em correlação com as práticas educativas desenvolvidas pela comunidade quilombola Cabileira, debater sobre o conceito de política, política pública e política pública educacional se apresenta como uma necessidade, mesmo que não tenhamos o tempo necessário para nos aprofundarmos nessa discussão. Desse modo, apresentamos inicialmente à definição de política, segundo a conceituação de alguns autores, como Bobbio (2004) e Maar (1994). Em seguida, adentramos na conceituação que Höfling (2001) e Souza (2006) fazem sobre políticas públicas, e por último caminhamos na direção das políticas públicas educacionais, buscando situar como a Educação Escolar Quilombola foi formulada nesse campo conceitual.

Somos conscientes de que a discussão sobre o termo política ainda carece de um amplo debate em nossa sociedade. É comum perguntarmos ou sermos questionados sobre o que é política? E na maioria das vezes não conseguimos refletir criticamente sobre ou não sabemos o verdadeiro significado do termo. No entanto, é no senso comum que sempre idealizamos um significado para a tudo, e assim, ao recorrermos a esse campo do pensamento, diríamos de forma rápida e direta que política é tudo aquilo que está relacionado às propagandas eleitorais, aos partidos políticos, aos preitos eleitorais para eleger vereadores, prefeitos, governadores, senadores, deputados e presidente, mas poderíamos dizer também que seria política os atos de corrupções, a falta de investimento em áreas essenciais para o desenvolvimento da sociedade entre tantas outras respostas.

No entanto, o debate sobre a política vai além da superficialidade e do caráter vago com que comumente tratamos tal conceito. De acordo com Norberto Bobbio (2004), o conceito de política está estritamente relacionado ao exercício do poder desenvolvido pelos seres humanos, o que nos leva a compreender que toda ação política só será desenvolvida a partir de disputas humanas que envolva a correlação de forças, disputas, ganhos e perdas.

Em definição parecida com a de Bobbio, Maar (1994) definiu a política como sendo “uma referência em todas as dimensões do nosso cotidiano na medida em que este se desenvolve como vida em sociedade” (Maar, 1994, p. 7), essa definição nos mobiliza na direção de entendermos qual é o real sentido etimológico da palavra política. E, é no Dicionário de Política escrito por Bobbio que encontramos uma definição com a qual corroboramos, para este autor essa palavra é uma derivação do grego “*politikós*” e “significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo

sociável e social [...], entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder” (Bobbio, 2004, p. 954).

Nessa direção, ao falarmos de política, devemos ampliar o nosso olhar para outras vertentes, e assim entendê-la a partir do seu caráter plural e inerente à atividade humana. Pois somente os seres humanos têm a capacidade de tomar decisões políticas que busquem solucionar problemas que afligem a sociedade em que vivem. Nessa direção, Maar (1994) afirma que “apesar de haver um significado predominante, que se impõe em determinadas situações, e que aparece como sendo “a” política, o que existe, na verdade, são políticas” (Maar, 1994, p. 12), assim, podemos inferir que a discussão sobre o campo da política está muito mais além das respostas corriqueiras que costumamos dar quando somos questionados sobre o que é política.

A discussão sobre o conceito de política, ainda que seja incipiente nesses inscritos, nos fornece pistas para avançarmos em direção à compreensão do conceito de políticas públicas. Para Höfling (2001), o debate sobre políticas públicas está assente nas ações que o Estado faz ou deixa de fazer, em outras palavras, a autora deixa evidente que as políticas públicas são “as de responsabilidade do Estado - quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomadas de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (Höfling, 2001, p. 31).

Já Souza (2006), mesmo reconhecendo que diante do vasto campo conceitual atrelado a política é difícil definir com precisão tal termo, propõe uma definição para políticas públicas como sendo um “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (Souza, 2006, p. 26). Nessa perspectiva, tanto a definição proposta por Höfling (2001) quanto a que propõe Souza (2003) nos levam a perceber a importância que recai sobre o Estado enquanto formulador e regulador das políticas públicas destinadas para grupos que historicamente foram colocados nas margens da sociedade.

Nesse viés, entendemos que as políticas públicas, enquanto responsabilidade do Estado, são ações e programas que visam garantir o cumprimento de direitos já instituídos na Constituição Federal de cada país, assim como em outras leis que o país seja signatário. Dessa forma, podemos entender que, em se tratando da população quilombola, a formulação de políticas públicas nem sempre acompanhou o processo de importância cultural desses povos.

Como já mencionamos, após o processo de abolição da escravidão, os povos quilombolas caíram não só no esquecimento conceitual, como foram esquecidos pelo poder

público, estes povos foram forçados a deixarem de ser quilombolas, pois não era necessário empreender fugas nem tão pouco existia a necessidade de formar novos quilombos, e assim o Estado brasileiro passou conceituar essa população como comunidades negras rurais. Desse modo, podemos dizer que o silenciamento sobre a identidade quilombola por parte do Estado foi além do aspecto conceitual, uma vez que no campo das políticas públicas não houve qualquer menção a estes seres humanos.

No vácuo entre a abolição da escravidão no ano 1888 até a elaboração da Constituição atual, os povos quilombolas ficaram de fora de todas as políticas públicas formuladas pelo Estado brasileiro. Somente com a nova Constituinte foi possível percebermos o surgimento da garantia de direitos fundamentais para os povos quilombolas, como o já destacado no artigo 68 do ADTC/88, que determinou o Estado como responsável pela titulação dos territórios quilombolas, e o artigo 216, que instituiu a “política de tombamento de todos os documentos e detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (Brasil, 1988).

Ainda no campo das políticas públicas voltadas para os quilombolas, a Constituição determinou, mesmo que indiretamente, a proteção cultural dos afro-brasileiros(as) e passou a considerar como patrimônio cultural os diferentes grupos culturais que compõem a sociedade brasileira, como podemos perceber no excerto a seguir:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).

Os artigos 215 e 216, assim como o artigo 68, podem ser tomados como as primeiras ações políticas garantidas em lei que os povos quilombolas passaram a contar no marco regulatório brasileiro. Apesar de na redação dos artigos 215 e 216 não mencionarem o termo quilombo ou quilombolas, o Estado brasileiro garantia a estes o direito de que a dívida histórica herdada com a escravização de africanos(as) pudesse começar a ser paga. Nesse viés, a discussão sobre os povos quilombolas “deixa de ser vista como tema exclusivamente

cultural, para ser incorporada na larga variedade de políticas de responsabilidade pública” (Arruti, 2010, p. 15).

No entanto, é importante frisar que entre a positivação dos povos quilombolas como sujeitos de direitos na CF até o surgimento da primeira política pública específica para estes povos, se passaram cerca de 16 anos. Um processo de negação dos direitos marcados pelo racismo estrutural que só começou a ser desconstruído no ano de 2004, quando no governo do presidente Lula foi criado o Programa Brasil Quilombola (PBQ) e posteriormente a Agenda Social Quilombola, no ano de 2007.

O PBQ tinha como objetivo principal “coordenar as ações governamentais - articulações transversais, setoriais e interinstitucionais - para as comunidades remanescentes de quilombos, com ênfase na participação da sociedade civil” (Brasil, 2005, n.p.). Como caminhos para atender esse objetivo, o PBQ dispunha de quatro eixos aglutinadores de políticas públicas que visavam à transformação social das populações quilombolas, como veremos no quadro abaixo.

Quadro 11 - Ações direcionadas para os povos quilombolas no PBQ

EIXOS	O QUE SE OBJETIVA
Regularização Fundiária	Resolver os problemas relativos à emissão do título de posse definitiva das terras quilombolas.
Infraestrutura e Serviços	Consolidar mecanismos efetivos para a destinação de obras de infraestrutura e construção de equipamentos sociais.
Desenvolvimento Econômico e Social	Criar um modelo de desenvolvimento sustentável objetivando a sustentabilidade social, ambiental, cultural, econômica e políticas dos povos quilombolas.
Controle e Participação Social	Estimular à participação ativa dos representantes quilombolas em fóruns de políticas públicas.

Fonte: Elaborado a partir da literatura consultada.

Na esteira do PBQ foi instituído, através do Decreto Federal nº 6.261, a Agenda Social Quilombola. Esse decreto tem como finalidade principal ampliar as ações do Estado por meio de políticas públicas e específicas com foco na redução das desigualdades sociais que assolavam por vários séculos os povos quilombolas. Tal intenção pode ser constatada na redação do artigo primeiro desse decreto, quando fica claro que o objetivo é promover a “melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil” (Brasil, 2005).

Para que esse objetivo fosse auferido, na Agenda Social Quilombola, assim como foi feito no PBQ, elencou-se quatro eixos de ações nos quais as políticas públicas específicas para os quilombolas passariam a constar, são eles: o “acesso à Terra; à infraestrutura e qualidade

de vida; à inclusão produtiva e desenvolvimento local; e à cidadania” (Brasil, 2005). Para Arruti (2010), a Agenda Social Quilombola foi um instrumento legalizador que provocou o surgimento de “um conjunto de medidas bem mais específicas e setorizadas, quase sempre vinculadas aos pacotes de políticas desenhados pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)³⁹”.

Para guiar a efetivação dos eixos de ações da Agenda Social Quilombola, no ano de 2013 a SEPPIR criou o “Guia de Políticas públicas para comunidades quilombolas” (Brasil, 2013), neste documento foram especificados quatro eixos de ações “específicas e setorizadas” que tinha como objetivo central os povos quilombolas. No quadro abaixo, mostremos de forma resumida em que consiste cada eixo.

Quadro 12 - Políticas públicas para quilombolas

EIXOS	OBJETIVOS
ACESSO À TERRA	Execução e acompanhamento dos trâmites necessários para a certificação e regularização fundiária das áreas de quilombo, que constituem título coletivo de posse das terras tradicionalmente ocupadas.
INFRAESTRUTURA E QUALIDADE DE VIDA	Consolidação de mecanismos efetivos para destinação de obras de infraestrutura (saneamento, habitação, eletrificação, comunicação e vias de acesso) e construção de equipamentos sociais destinados a atender as demandas, notadamente as de saúde, educação e assistência social;
INCLUSÃO PRODUTIVA E DESENVOLVIMENTO LOCAL	Apoio ao desenvolvimento produtivo local e autonomia econômica, baseado na identidade cultural e nos recursos naturais presentes no território, visando à sustentabilidade ambiental, social, cultural, econômica e política das comunidades;
DIREITOS E CIDADANIA	Fomento de iniciativas de garantia de direitos promovidas por diferentes órgãos públicos e organizações da sociedade civil, junto às comunidades quilombolas considerando critérios de situação de difícil acesso, impacto por grandes obras, em conflitos agrários, sem acesso à água e/ou energia elétrica e sem escola.

Fonte: Construído a partir do Guia de Políticas públicas para comunidades quilombolas (BRASIL, 2013).

Ressaltamos que cada eixo da Agenda Social Quilombola apresenta caminhos importantes para a redução das desigualdades sociais que, por vários séculos, assolam os povos quilombolas. No entanto, direcionamos o nosso olhar para o eixo intitulado “Direitos e Cidadania”, uma vez que é neste eixo que se concentram as políticas públicas específicas destinadas a atender às necessidades dos povos quilombolas. Este eixo abrange iniciativas

³⁹ Esse programa foi lançado no ano de 2007. Através dele, o governo federal objetivou promover o desenvolvimento socioeconômico da população brasileira a partir do fomento de políticas públicas.

fundamentais para garantir o acesso a direitos básicos, como educação, saúde, moradia e segurança, promovendo a inclusão social e a cidadania plena. Além disso, busca fortalecer a participação política e social dos quilombolas, assegurando que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas nas esferas de decisão.

3.3.1 Os primeiros passos para construção de uma política educacional para os(as) quilombolas

O eixo “Direitos e cidadania” mencionado na subseção acima apresentava pelo menos 06 (seis) ações voltadas diretamente para o atendimento da população quilombola no campo da educação, são eles: Construção de escola quilombola – Escolas do Campo; Programa Nacional do Livro Didático PNLD – Campo; Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo; Procampo – Saberes da Terra; Educação Quilombola; Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Todavia, muitas dessas políticas públicas passaram por desmontes que se não foram revogadas explicitamente, foram incluídas no grupo de políticas assistencialistas, e, portanto, tornaram-se passíveis de questionamentos e da não execução, principalmente nos governos de Michel Temer (2016-2019) e Jair Bolsonaro (2019-2022).

No entanto, como assegura Höfling (2001), a educação é uma política de corte social, e, portanto, é de “responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”, o que nos move na direção de entendermos que mesmo antes da Educação Escolar Quilombola passasse a ser assegurada pelo Estado brasileiro como uma política pública, diversos movimentos sociais já erguiam a bandeira de luta por uma educação destinada a compreender, respeitar e promover os aspectos socioculturais dos povos quilombolas.

São os movimentos de resistências que “não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras pedagogias” (Arroyo, 2012, p. 30), outras lutas capazes de colocarem a Educação Escolar Quilombola como questão central ao lado do direito ao território. Nessa direção, destaca-se o Movimento Negro Unificado (MNU), que segundo Gomes (2017) pode ser compreendido como um movimento social educador que colocou em relevo

as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade social, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismos para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas

das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico (Gomes, 2017, p. 17).

A luta do MNU, iniciada ainda na década de 1970, foi fundamental para que a Educação Escolar Quilombola se tornasse uma política pública. Sua ação no campo educacional possibilitou que diversas pautas históricas de reparação fossem discutidas com mais afinco, como é o caso do ensino obrigatório da cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino públicas e privadas no Ensino Fundamental e Médio do país, essa demanda só pôde ser atendida graças à homologação da Lei n.º 10.639 de janeiro de 2003.

A Lei n.º 10.639/03 foi responsável por provocar alterações em dois artigos da LDB, a saber: o artigo 26-A e 79-B. Com as alterações asseguradas por lei, apenas africanos e afro-brasileiros teriam a sua história e cultura sendo contempladas no currículo como conteúdos obrigatórios, no entanto, esses mesmos artigos sofreriam nova alteração cinco anos mais tarde, quando através da Lei n.º 11.645/08 passou-se a incorporar a cultura e a história dos povos indígenas como conteúdos de ensino obrigatórios. Nessa direção, vejamos no excerto abaixo o que assegura a redação final dos artigos mencionados:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 1996).

A redação dos artigos acima citados pode ser interpretada a partir de dois caminhos, do ponto de vista analítico e do ponto de vista normativo. Com relação ao primeiro, tais alterações abriram espaço para que pesquisadores(as) de todo o país voltassem os olhos para questões sociais inerentes a população afro-brasileira e indígena que por muitos séculos estiveram silenciadas no tecido sócio-político brasileiro, mas também foi fundamental, mesmo sem mencionar explicitamente os quilombolas, para “a ampliação do debate público e acadêmico acerca da educação em comunidades quilombolas” (Maroun; Oliveira; Carvalho, 2013, p. 2).

No entanto, do ponto de vista normativo, em nenhum momento os povos quilombolas

foram se quer citados diretamente na Lei n.º 10.639/03 ou posteriormente na nova redação dada pela Lei n.º 11.645/08. A falta de qualquer menção diretamente para os povos quilombolas só ratificava naquele momento que estes povos ainda estavam longe de serem reconhecidos nas políticas educacionais como sujeitos de direitos, pois mesmo que o Estado, movido pela pressão dos movimentos sociais, estivesse abrindo espaços para que uma grande parte da população passasse a ter sua história e sua cultura como parte integrante dos currículos escolares, para os quilombolas a invisibilização seguia “sendo um problema colonial, racial e estrutural, ainda que a nova ordem multiculturalista do capitalismo neoliberal e tardio nos leva a pensarmos o contrário” (Walsh, 2007, p. 30, tradução nossa).

Somente no ano de 2004, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DNCERER), os povos quilombolas foram citados de forma específica, como podemos perceber na citação a seguir, “o ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, [...] a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões” (Brasil, 2004, p. 21). Para além dessa menção, o termo quilombo ainda foi citado outras três vezes⁴⁰.

Não obstante, para Oliveira (2014), as menções que se fazem aos quilombolas nas diretrizes acima citadas ainda não dão conta de abranger todas as especificidades e singularidades que circundam o conceito de quilombos e quilombolas. Nessa direção, a autora Oliveira, ao analisar com mais agudeza as DNCERER, percebeu que havia “uma ausência de abordagem mais específica e singular sobre o tipo de educação escolar para as comunidades quilombolas, uma vez que elas focam apenas o ensino da história dos quilombos e a criação de escolas (infraestrutura) nessas comunidades” (Oliveira, 2014, p.136). Em resumo, podemos perceber que a discussão sobre o ensino da história dos(as) quilombolas nas DNCERER, apesar do avanço no reconhecimento, ainda era um debate construído nos conceitos disseminados pela velha historiografia do passado colonial e imperial. Ou, como já pontuamos, a ideia de quilombos e quilombolas continuava congelada, frigorificada e atrelada

⁴⁰ O termo quilombo ainda foi citado nos seguintes trechos: “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais; divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo; Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades” (BRASIL, 2004).

ao conceito de remanescente.

Essa concepção educativa só passou a ser repaginada quando a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁴¹ lançou um guia com orientações e ações que objetivavam a implementação do que determinava a Lei 10.639/03. Nessa publicação, a educação destinada para os povos quilombolas apareceu pela primeira vez de forma clara e específica, pois as ações e orientações previstas no documento se desenganchavam da ideia de uma proposta de ensino guiada pelo conceito de quilombo e quilombolas como um passado remoto, ao passo que proporia maneiras diversas de como se ensinar com e para os(as) quilombolas.

Era importante que os povos quilombolas passassem a ser inseridos nas legislações educacionais do país como sujeitos de direitos e não como sujeitos de favores. Esse movimento levaria à construção de diferentes perspectivas epistemológicas sobre este grupo social, portanto, romperia com a construção imagética que historicamente se construiu dos(as) quilombolas enquanto seres folclorizados. Nessa direção, o Estado brasileiro se propunha a “difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras, é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural” (Moura, 2007, p. 5).

No entanto, é nos anos subsequentes que a efervescência quilombola transformou, de fato, o contexto das políticas educacionais em solo brasileiro. Já sendo bastante debatida no bojo das comunidades quilombolas e nos espaços acadêmicos, principalmente após o processo de implantação da Lei n.º 11.645/08 e das DNCERER, foi na Conferência Nacional da Educação (CONAE) realizada em 2010 que se vislumbrou a construção do que hoje se pode afirmar como uma política de Educação Escolar Quilombola, materializada através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Os debates ocorridos na CONAE, e de forma específica no eixo VI, foram fundamentais para a elaboração de um “documento que tinha como uma das novidades mais notáveis a introdução de um capítulo sobre educação quilombola” (Arruti, 2017, p. 116). As “novidades” a que o autor se refere se configuram em:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a

⁴¹ No ano de 2011, por meio do Decreto de n.º 7.480/2011, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.

c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didáticos pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.

f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Conae, 2010).

Para Maroun, Oliveira e Carvalho (2013, n.p.), “essa pauta gerou a formação de um Grupo de Trabalho de Educação Quilombola no Conselho Nacional de Educação (CNE), que teve como demanda a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”. No entanto, antes que tais diretrizes fossem construídas, outros instrumentos legais foram sendo desenvolvidos tendo como objetivo auxiliar na formulação de uma política educacional capaz de atender às especificidades dos povos quilombolas.

Como resultado das discussões no grupo de trabalho, o CNE aprovou e publicou na data de 13 de julho as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), por meio da Resolução n.º 4 de 2010. Nesse documento, ficava definido que a Educação Escolar Quilombola, enquanto modalidade de ensino⁴², deveria ser desenvolvida em escolas inscritas em terras de quilombolas e que levasse em consideração o respeito

à memória coletiva, as línguas remanescentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e passaria a ser um modelo de educação Escolar (Brasil, 2013, p. 447).

Outro ponto fundamental apontado nas DCNGEB foi à ampliação da modalidade de Educação Escolar Quilombola para “abarcando dentro si todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características” (Brasil, 2013, p. 448). Para além do aspecto abrangente dessa modalidade, na Resolução n.º 4 de 2010 ficou definido que a modalidade de EEQ

é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

⁴² As demais modalidades da educação nacional: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2013).

No entanto, a elaboração de uma legislação específica só viria acontecer de fato dois anos mais tarde, quando no ano de 2012, através do Parecer CNE/CEB n.º 16/2012 pavimentou os caminhos, através do campo conceitual, para que finalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica fossem elaboradas.

A discussão sobre a política pública educacional com foco nas especificidades quilombolas perpassou por um período longo de tensas relações de disputas onde em determinados momentos as negociações foram mais abertas com os governos, e como consequência dessa abertura avançou-se mais em determinadas conquistas políticas, mas que em outros momentos as negociações foram muito mais tensas, sendo a perda de direitos ou a estagnação das políticas públicas as marcas deixadas por governos mais propensos a atender os caprichos do neoliberalismo.

No entanto, mesmo que as políticas públicas para os povos quilombolas estejam sujeitas aos inúmeros questionamentos jurídicos e sociais, é evidente que muito já se avançou. Nunca é demais lembrarmos que a dívida do Estado brasileiro com essa população ultrapassa mais de trezentos anos, portanto, não será de um dia para o outro que será resolvida tal dívida. Enquanto uma política pública educacional, as DCNEEQ foram aprovadas com a missão de orientar os sistemas de ensino para que eles possam implementar a Educação Escolar Quilombola, mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas.

As DCNEEQ possibilitaram que, nas práticas curriculares, o ensino sobre os quilombos e quilombolas ultrapassasse a ideia frigidificada de quilombo para que se avançassem na direção de uma política educacional onde os quilombolas fossem os protagonistas do processo educativo, e, portanto, reconhecidos no âmago dos seus valores culturais. Isso significa dizer que essa política materializada nas DCNEEQ, ampliou as possibilidades de desconstrução de “uma teoria pedagógica única, neutra, apolítica e mostram que a diversidade de experiências sociais e de sujeitos constroem concepções e práticas educativas diversas e contraditórias” (Arroyo, 2012, p. 31), como fizeram o MNU e o movimento quilombola.

Os avanços conquistados com as DCNEEQ demonstram que o Brasil está no caminho certo quando possibilita que os povos quilombolas tenham uma proposta de educação que

respeitem seus modos de viver, sentir, fazer, saber, amar etc. Temos uma política educacional do ponto de vista analítico que visa articular os conhecimentos científicos, escolarizados e urbanocêntricos das experiências de vida de cada comunidade quilombola que ocupa os rincões desse imenso território, o Brasil.

No entanto, ao passo que se avança para construção de uma educação que busca o desmantelamento das estruturas de dominação impregnadas nos currículos e nas práticas dos(as) professor(as), a nossa revisão da literatura sobre a Educação Escolar Quilombola nos mostrou que infelizmente ainda estamos longe de afirmarmos que em todas as comunidades quilombolas do país experienciam uma Educação Escolar Quilombola como determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nessa direção, Restrepo e Rojas (2012) afirmam que políticas como a instituída pelas DCNEEQ “têm sido necessárias, mas insuficientes”. Os mesmos autores justificam sua afirmação com o seguinte argumento:

Necessárias, pois é inquestionável seu valor democratizante e sua capacidade de convocar o debate público sobre assuntos como o racismo e a subalternização histórica de certas populações; insuficientes, pois sua capacidade de transformação não tem conseguido afetar os termos sobre o que se sustenta o problema que pretende transformar (Restrepo; Rojas, 2012, p. 171, tradução nossa).

Dessa maneira, concebemos a EEQ como uma política que ainda está tentando se afirmar no cenário nacional. É louvável que estamos avançando nessa discussão dentro da academia, a nossa revisão da literatura mostrou isso. Também há avanços, mesmo que ainda incipientes, no que diz respeito à destinação de recursos financeiros para melhoria da infraestrutura das escolas em comunidades quilombolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Campo), como assegura algumas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e vemos ensaios positivos no que diz respeito à inícios de trabalhos pedagógicos que caminham para a implementação do que propõe as DCNEEQ.

No entanto, como pontua Rocha e Alencar (2016), esses avanços não têm sido suficientes para a real implantação de uma Educação Escolar Quilombola nessas comunidades, uma vez que as escolas continuam “ainda por estabelecer relações excludentes; tendo seus currículos baseados na perspectiva urbanocêntrica, direcionada à elite branca” (Rocha; Alencar, 2016, n.p.).

Nessa direção, ressaltamos que essa discussão será, por nós, retomada em outra seção quando buscaremos conversar sobre um dos nossos objetivos específicos: identificar e analisar quais são os desafios inerentes à implementação da EEQ a partir das DCNEEQ na comunidade Cabileira.

4 CAMINHO METODOLÓGICO: AS TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO

Nessa seção, apresentamos o caminho metodológico percorrido na feitura dessa pesquisa. Esta que tem como objetivo principal compreender quais são as práticas educativas que a comunidade quilombola Cabileira desenvolve em seu cotidiano que podem contribuir para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade. Na busca de estabelecer essa compreensão, adotamos a abordagem teórico-metodológica do Pensamento Decolonial em diálogo com a educação decolonial.

Partimos da compreensão de que o ato de pesquisar, seja para produção de artigos, dissertações, teses ou para satisfazer as necessidades do dia a dia, exige do(a) pesquisador(a) a adoção de critérios que permitem uma aproximação maior com o objeto a ser investigado. Nessa perspectiva, definir qual abordagem metodológica utilizar nessa pesquisa tornou-se uma tarefa das mais importantes, não só pela necessidade empreendida no cumprimento da rigorosidade científica no que consiste em definir as fontes de pesquisa, os(as) interlocutores(as) de pesquisa, quais os procedimentos de coleta e análises dos dados, mas por compreendermos a produção do conhecimento como um processo dialógico e emancipador que extrapola esses ritos e se constitui na compreensão do mundo social e de seus sujeitos como seres potencializadores de conhecimentos.

A partir do explicitado no parágrafo acima, ressaltamos que a nossa intenção é apresentar o caminho metodológico utilizado nessa dissertação, para isso organizamos esta seção em duas partes: inicialmente discutiremos sobre a importância da pesquisa no campo educacional apontando os elementos pertencentes a esse importante campo da ciência, posteriormente apresentamos o detalhamento dos alicerces metodológicos que serviram de sustentação da pesquisa.

A preocupação com a qualidade da pesquisa em educação está estreitamente interligada com as inúmeras mudanças que têm ocorrido nesse campo nas últimas décadas. Para Marli André (2005) e Bernadete Gatti (2006), autoras com larga produção acadêmica sobre a pesquisa científica no campo da educação, esse é um território que tem passado por grandes efervescências e transformações nas últimas décadas da produção científica no Brasil. O crescente número de pesquisas, bem como a diversidade de temáticas pesquisadas, enfoques, referenciais teóricos, abordagens metodológicas e os mais diversos contextos de produção, fizeram do campo educacional brasileiro um grande celeiro de pesquisa.

Se tomarmos como lente de interpretação a análise realizada por André (2005), veremos que os cenários de produção de pesquisa em educação vão sendo reconfigurados de acordo com alguns fatores, sendo a expansão dos cursos superiores em nível de mestrado e doutorado os principais expoentes desse movimento. Se nas décadas de 70 e 80 o foco das pesquisas em educação estava voltado para aspectos “extra-escolares” como as origens das temáticas, a diversidade nos temas, o foco de análise e os sujeitos pesquisados, o que gerava um desprezo pelo que se construía para além dos muros da escola, a partir do final da década de 80 o foco foi ampliado, e as pesquisas em educação passaram a levar em consideração os “fatores intra-escolares” (André, 2005, p. 30).

Os projetos de pesquisa passaram a considerar outros elementos que influenciavam o contexto educacional da época e que continuam sendo objeto de investigação atualmente. É nesse cenário que “os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, disciplina e as relações de sala de aula, a avaliação” (André, 2005, p. 30).

Com a ampliação das problemáticas de pesquisa, os enfoques e as abordagens metodológicas também passaram por ressignificações, deu-se ênfase às metodologias de cunho qualitativo em consonância com a abordagem quantitativa. Ao adotar a perspectiva qualitativa, as novas pesquisas passaram a englobar “um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises do discurso, de narrativas, de histórias de vida” (André, 2005, p. 30).

Corroborando com o pensamento de André (2005), Gatti (2006) aponta para a pulverização das temáticas, dos contextos de pesquisas e das diferentes formas de abordagens utilizadas na elaboração de pesquisas em educação. Segundo a autora, as novas problemáticas giram em

torno de temas de natureza mais complexa e que demandam abordagens multi ou interdisciplinares, centrados em processos educativos e em política educacional, sob diferentes ângulos e níveis de abrangência. O tema do letramento é um destes, o tema da educação no e pelo trabalho é outro, a questão da profissionalidade e identidade social dos docentes é outro, o multiculturalismo e suas implicações também, etc. Com isso, há sinalizações de novas tendências no desenvolvimento da pesquisa em educação, com desprendimento de estritos campos disciplinares e avanços na procura de interfaces e diálogos pertinentes interáreas, diferentes abordagens e diferentes modos de teorização (Gatti, 2006, p. 32-33).

As novas dimensões presentes nas pesquisas em educação, na qual se ampliaram os contextos, as abordagens e os temas, colocam o(a) observador(a) no centro da dinâmica

pesquisada. Nesse movimento, dada a importância das relações culturais, sociais e toda dinamicidade que compõe o campo da pesquisa em educação, refuta-se a ideia de neutralidade científica, e passa-se a considerar todas as subjetividades presentes no(a) observador(a) e em quem é observado. Podemos dizer que essa relação “contamina” o contexto pesquisado na mesma proporção que por este é “contaminado”.

Na medida em que o campo da pesquisa em educação ganhou tamanha amplitude e consequentemente importância, é posto em relevo as dificuldades e os desafios que o(a) pesquisador(a) de mestrado ou doutorado encontra na produção do novo conhecimento. Na concepção de André (2005), os fatores como o pouco tempo para se dedicar aos estudos, a escassez de recursos financeiros, o distanciamento dos mestrandos entre a prática e a pesquisa científica aprofundam o fosso entre o(a) observador(a) e o campo de pesquisa.

Ao refletirmos sobre o momento em que esta dissertação está sendo escrita (2022), percebemos que os desafios elencados por André (2005) no que consiste o ato de fazer pesquisa são recorrentes na atualidade. Além disso, novos desafios têm emergido na dimensão social de quem faz pesquisa no Brasil.

Produzir conhecimento em um país que, nos últimos anos, tem alimentado o discurso de ódio contra a educação é extremamente desafiador. Quando um ministro da educação ataca as universidades públicas, afirmando que nelas os estudantes só fazem “balbúrdia⁴³”, quando reduz o orçamento das universidades e das instituições de fomento à pesquisa, e quando gera descrença na ciência, induzindo a população a desconfiar das pesquisas e dos(as) pesquisadores(as), como fez o governo do presidente Jair Bolsonaro, o desafio se torna ainda maior. Para quem acredita que apenas um comprometimento profundo com a cientificidade pode melhorar as condições sociais deste país, esses obstáculos são particularmente difíceis de superar.

Dessa forma, nos reportamos a Regina Leite Garcia (2001) quando esta questiona: “com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projetos de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou simplesmente nos pretendemos neutros?” (Garcia, 2001, p. 21). Apesar desse questionamento, ainda acrescentamos os seguintes: de que forma as nossas pesquisas podem romper com os projetos opressores impregnados nas

⁴³ Episódio ocorrido no dia 30 de abril de 2019, quando o então ministro da educação Abraham Weintraub anunciou que a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal Fluminense (UFF) teriam os repasses bloqueados em 30%, uma vez que estas universidades ao invés de procurarem melhorar seus desempenhos acadêmicos estariam fazendo balbúrdia. Matéria disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>.

políticas educacionais? Até que ponto escrever uma dissertação ou tese transforma-nos em pesquisadores e sujeitos militantes das problemáticas investigadas? E por fim, poderíamos questionar, enquanto pesquisador(a), o que estamos considerando como conhecimento? Quem são os sujeitos e em quais contextos se produz esse conhecimento?

Não é nossa pretensão encontrar respostas para esses questionamentos nesta pesquisa. No entanto, julgamos que no ato de pesquisar existem elementos que fazem com que o observador(a) se debruce não só no que compete a necessidade de entregar a dissertação ou a tese para obter o título de mestre ou doutor em determinada área do conhecimento, mas cobra desse(a) um envolvimento maior com o contexto e os(as) interlocutores(as) observados ao mesmo tempo, que se comprometam com a transformação da realidade social investigada, uma ruptura na forma como produzir conhecimento.

4.1 Caminhos metodológicos da pesquisa e suas conexões com o Pensamento Decolonial

Como já mencionamos nesta seção, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreendermos quais são as práticas educativas que a comunidade quilombola Cabileira desenvolve em seu cotidiano que podem contribuir para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade.

Para caminhar com a compreensão pretendida no objetivo geral desta pesquisa, reafirmamos o nosso comprometimento com a abordagem teórico-metodológica construída e debatida pelos(as) pensadores(as) do Pensamento Decolonial. Partimos do entendimento que o conjunto de conceitos e de “gretas” que esta abordagem tem nos proporcionado é um caminho para o desmantelamento dos discursos modernos/coloniais que tiveram sua fundação na América Latina pela colonização e posteriormente passaram a compor o novo padrão de poder mundial chamado colonialidade.

Ainda nessa direção, o Pensamento Decolonial tem proposto um repensar epistêmico das metodologias utilizadas com maior largura na feitura das produções acadêmicas adotadas pela grande maioria das universidades. Explicitado de outra maneira, essa abordagem tem apresentado caminhos e ferramentas que caminham em posição contrária às epistemologias modernas coloniais que têm na ciência antidialógica, impositiva, extrativista e ocidentalizada a sua fundação.

Assim, pensar um sistema de produção de conhecimento a partir da construção dialógica, amigável, amorosa e respeitosa entre quem pesquisa e quem se propõe ser participante da pesquisa é um processo que requer um ato de “desobediência epistêmica”

(Mignolo, 2008). Desobedecer epistemicamente no fazer da pesquisa é um ato necessário para que possamos desafiar os paradigmas científicos ocidentais que secularmente presaram por uma ciência única, fechada e marcada pelo processo de subalternização dos sujeitos que não fazem parte do cânone europeu de conhecimento.

O Pensamento Decolonial tem ressignificado conhecimentos, repensado metodologias, reconfigurado o contexto acadêmico e o significado da pesquisa como processo decolonizador, no entanto, para uma pesquisa que se propõe caminhar junto a esse pensamento, o desafio a ser superado está mais além do que descrever os pressupostos teóricos e fazer relação dos mesmos com as temáticas estudadas é preciso repensar, na mesma proporção, os aspectos metodológicos que alicerçam a construção das nossas pesquisas. É nesse sentido que pretendemos caminhar, buscando estabelecer uma relação de desobediência epistêmica para com os padrões modernos científicos sem deixar de respeitá-los e propormos um fazer decolonial que nos desloque do nosso singular para podermos estar junto com “os outros”, muito embora no nosso caso, o observador seja parte do coletivo pesquisado.

Ao realizarmos a revisão da literatura que nos aproximou das discussões sobre a Educação Escolar Quilombola, foi possível percebermos que as pesquisas de (Silva, 2017; Dantas, 2017; Queiroz, 2021; Silva, 2020) têm como base teórica e epistêmica as reflexões desenvolvidas pelo grupo de intelectuais decoloniais que formam o grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Reconhecemos a importância do debate realizado por estes(as) autores(as), e identificamos que quando se trata dos caminhos metodológicos “essas metodologias não são descolonizáveis, apesar de, em certas circunstâncias, [...] os conhecimentos que produzem poderem ser ressignificados ou reconfigurados e utilizados para fins contra-hegemônicos” (Santos, 2019, p. 191), e, portanto, percebemos a preponderância de uma base metodológica que ainda se alimenta, quando não reproduz em sua integridade, as metodologias científicas das epistemologias do Norte global.

Concordamos com os caminhos metodológicos trilhados por esses pesquisadores(as), e caminhamos junto com eles(as) na busca de decolonizar o campo das metodologias científicas, ao mesmo tempo, em que entendemos ser urgente iniciarmos o nosso próprio projeto de decolonização enquanto pesquisadores(as). Vivemos sob a égide da colonialidade do poder, ser e saber desde o início do processo de colonização do território latino-americano, um padrão de poder mundial que infelizmente ainda dita às regras de um jogo perverso que

causou/causa o epistemicídio⁴⁴ dos conhecimentos dos povos originários e africanos vítimas do mega projeto da modernidade ocidental.

Ao longo de mais de cinco séculos, as pesquisas científicas utilizam as formas de viver desses povos como experimentos do eurocentrismo. Utilizam-se de abordagens metodológicas extrativistas criadas no cânone ocidental para se apropriarem dos conhecimentos das populações originárias e africanas escravizadas em Abya Yala e posteriormente as vendem como ciência moderna para o resto do mundo.

Nessa direção, compreendemos que os usos dessas metodologias, muitas vezes travestidas de pesquisas decoloniais, acabam aprofundando o fosso entre as dicotomias “científico-popular”, “desenvolvido-atrasado”, “civilizado-selvagem” etc., abordagens metodológicas que infelizmente não romperam com os paradigmas modernos científicos, uma vez que seguem “aplicando critérios convencionais e tradicionais de investigação, critérios paralelos ou quase fundacionais, mas não aplicam critérios próprios de autenticidade decolonial, nem critérios emergentes para um mundo transmoderno” (Ocaña, López, Conedo, 2018, p. 180, tradução nossa).

A história do conhecimento moderno, segundo Catherine Walsh (2007), é marcada pelo domínio geohistórico, geopolítico e geocultural ao passo que sua produção dentro desses moldes é um atestado de que este terá valor, cor e lugar. Compartilhamos do pensamento dessa autora e afirmamos juntamente com ela que uma das chaves para rompermos com esse monopólio epistêmico perpassa pela construção de pesquisas que em suas metodologias concebiam os contextos e os(as) interlocutores(as) da pesquisa como coparticipantes do percurso investigativo, e não apenas como sendo meros objetos da investigação.

É neste contexto que, dada às idiossincrasias presentes nesta pesquisa, buscamos desenvolver uma metodologia que estabeleça uma relação de reciprocidade entre o pesquisador, o contexto da pesquisa e os(as) interlocutores(as) da mesma. Como já pontuamos na introdução desta dissertação, uma dimensão fundamental para a construção da pesquisa diz respeito à relação umbilical entre o pesquisador e o contexto de pesquisa. Dessa forma, não pretendemos negar a relação de pertencimento existente entre o fazer da pesquisa e quem a produziu, nem muito menos deixar de lado o fato do fazer pedagógico do autor e sua militância em sala de aula se constituir em ações decoloniais potencializadoras do debate por uma educação que seja construída para e com a comunidade quilombola Cabileira.

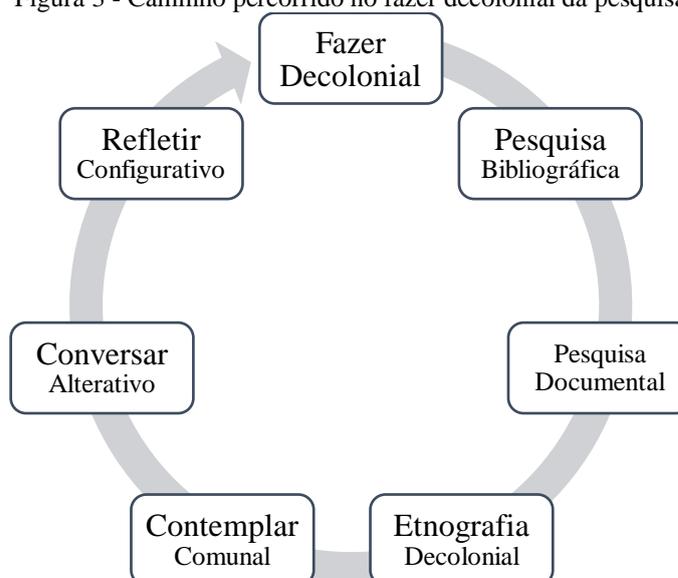
⁴⁴ Podemos compreender por epistemicídio o que Santos (2010, p. 8) denomina como uma “vasta destruição do conhecimento dos povos causada pelo colonialismo europeu”.

Dessa maneira, optamos por nos aproximar de uma abordagem metodológica que no seu ínterim estivesse comprometida não apenas com o desvelar dos dados necessários para compor as teias da investigação. Buscamos decolonizar o nosso fazer metodológico no sentido proposto por Santos (2019), para este autor decolonizar as metodologias imperiais exige de quem se propõe pesquisar “cooperação entre sujeitos de saber e não através de interações cognitivas unilaterais sujeito/objeto” (Santos, 2019, p. 191).

O nosso propósito junto da comunidade quilombola Cabileira foi romper com a cultura engessada de investigar a partir do distanciamento entre o sujeito pesquisador e o contexto pesquisado, pois interpretamos o campo de pesquisa como um espaço no qual observador e os(as) interlocutores(as) cultivam uma relação de reciprocidade, respeito mútuo e acima de tudo um lugar no qual ambos possam estabelecer uma comunicação que permita desvelar não só os contextos, como também as subjetividades que permeiam o espaço em que se desenvolveu a pesquisa. Para isso caminhamos com o entendimento de que não estamos buscando apenas respostas para a nossa problemática e nem para os nossos objetivos, mas sim intentamos encontrar “respostas para as questões que emergem desde os(as) oprimidos(as), subalternizados(as), desde a colonialidade do poder, saber e ser” (Dulcí; Malheiros, 2021, p.184-185).

Essa perspectiva apontada pelas autoras Dulci e Malheiros (2021) nos leva a refletirmos que no ato de escrever uma dissertação, tese ou artigo científico “não se pode continuar escrevendo sobre os Outros como se fossem objetos discretos e textos [é necessário desenvolver] novas concepções da cultura como interativa e histórica” (Clifford; Marcus, 2017, p. 23). Levando em consideração essa afirmação e sabendo que falamos e escrevemos a partir do lugar do subalterno, folclorizado e estereotipado, buscamos com o nosso fazer decolonial desmontar, fragmentar e decolonizar os paradigmas dominantes impregnados nos fazeres de pesquisas. Para isso, seguiremos o caminho metodológico apresentado na figura abaixo.

Figura 3 - Caminho percorrido no fazer decolonial da pesquisa



Fonte: Construída pelo autor (2022) com base na bibliografia estudada.

❖ **Fazer Decolonial**

A proposta de um fazer decolonial em pesquisas tem como fundamentação os debates dos teóricos Ocaña e López (2019) e Ocaña, López e Conedo (2018). Para esses autores(as) desenvolver pesquisas envolve uma complexidade existencial que está além da simples coleta e análise dos dados, o ato de pesquisar, na perspectiva defendida pelos mesmos, diz respeito a necessidade de estar junto, de vivenciar o mesmo espaço e sentir as subjetividades dos seres humanos que criam e recriam as relações existenciais em seus contextos de vida.

Nessa direção, o fazer decolonial proposto busca construir caminhos que levam ao rompimento das estruturas eurocêntricas, da monocultura do saber e dos rigores científicos. O fazer decolonial proposto por estes autores(as) surge no campo das ciências sociais como “uma opção decolonial que configura uma nova narrativa, um novo discurso, uma nova forma de pensar e de fazer ciência, que se diferencia de – e é incompatível com – os métodos quantitativos e qualitativos configurados pelas abordagens e paradigmas modernos” (Ocaña, López; Conedo, 2018, p. 179), é uma opção *outra* de fazer pesquisa que envolve atos reflexivos, amorosos e humildes de quem o faz.

O fazer decolonial parte do princípio de que o ato da pesquisa é um processo permeado por sentidos, significados e subjetividades que formam uma complexa rede de conhecimento que ao serem investigados necessitam uma reflexividade pautada na sensibilidade, humildade, no desejo pelo conhecer, participar, aprender, educar, compartilhar, sentir, ser, viver e amar. Nessa direção, o fazer decolonial reconhece os(as) interlocutores(as) da pesquisa como seres humanos que a partir das formas de vida, da organização social e de

práticas políticas e epistêmicas que confrontam a colonialidade nos seus diferentes eixos, se configuram como pessoas com capacidades cognitivas de produzir conhecimentos válidos e, portanto, no fazer decolonial com essas pessoas “não podemos aplicar métodos nem técnicas, só considerar ações/pegadas decoloniais” (Ocaña; López, 2019, p. 06, tradução nossa). São as ações decoloniais utilizadas no fazer dessa pesquisa que discutiremos nas próximas seções.

❖ **Pesquisa bibliográfica**

No nosso fazer decolonial a pesquisa bibliográfica foi utilizada como sendo a primeira ação que por nós foi desenvolvida. Dessa forma, ressaltamos que foi por intermédio da pesquisa bibliográfica que nos aproximamos da literatura referente à discussão sobre Educação Escolar Quilombola, já discutida na seção introdução. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Assim, nossas fontes bibliográficas nos aproximaram da compreensão de como o movimento quilombola tem enfrentado o desafio de construir uma educação que seja própria e específica para cada singularidade das diferentes comunidades quilombolas que ocupam o território brasileiro. Para Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa bibliográfica é

elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Nesse sentido, nossas fontes bibliográficas foram os livros lidos a priori sobre a temática desejada e a posteriori as dissertações e teses mapeadas e levantadas no Repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), bem como os artigos publicados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mais precisamente no Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais (GT 21), já que nos GTs 05 e 12 não foram identificadas nenhuma pesquisa que se aproximasse do nosso descritor.

Os achados bibliográficos, para além do exposto na reflexão geral sobre a Educação Escolar Quilombola, nos fizeram acreditar que o nosso intento em pesquisar sobre a temática da Educação Escolar Quilombola no viés da educação decolonial se constituiu em mais uma produção que tem como objetivo desvelar em um primeiro momento o silenciamento, a

negação, subalternização impostas pela modernidade/colonialidade aos povos quilombolas. Mas também busca evidenciar os desafios e as possibilidades para a construção de uma Educação Escolar Quilombola decolonial em cenários tão sombrios como estamos experienciando no território brasileiro.

❖ **Análise documental**

A pesquisa documental foi utilizada como um procedimento metodológico, que assim como a pesquisa bibliográfica, desempenhou um importante papel na compreensão dos dados contidos nos documentos que tratavam sobre as políticas educacionais direcionadas para as populações quilombolas, como também nos documentos que nos forneceram dados sobre o processo de formação da comunidade Cabileira e seu reconhecimento enquanto um território constituído de ancestralidade negra-quilombola.

Fávero e Centenaro (2019) em um artigo em que se propuseram investigar as potencialidades e os limites da pesquisa documental inter-relacionada com o debate sobre as políticas educacionais perceberam que dado o crescente número de documentos nesse campo, a pesquisa documental tem se constituído como um “instrumento imprescindível para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e produzir sínteses de objetos de pesquisa específicos das políticas direcionadas à educação” (Fávero; Centenaro, 2019, p. 171).

Nesse tipo de pesquisa, o objeto principal de análise são os documentos que nos forneceram informações preciosas sobre a temática pesquisada. Para Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4),

quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (Sá Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4).

Dessa forma, no que se refere às fontes desta pesquisa, utilizamos os seguintes documentos: as normativas e decretos que embasam a construção de uma Educação Escolar Quilombola; o Currículo de Pernambuco, a BNCC, assim como os relatórios produzidos pela própria comunidade no processo de luta pelo reconhecimento do território enquanto quilombola.

❖ **Etnografia Decolonial: um olhar para os silenciados**

A nossa opção epistêmica e política em discutirmos a Educação Escolar Quilombola como sendo uma opção de ruptura dos postulados modernos/coloniais nos inquietou também no sentido de desenvolvermos as técnicas, os métodos e os instrumentos de coletas de dados para a pesquisa. No entanto, a nossa filiação ao Pensamento Decolonial permitiu o desprendimento desses conceitos e retirarmos as cortinas que escondem as mazelas impostas pela colonialidade do poder, do ser e do saber no fazer metodológico.

Esse desprendimento, atrelado a um descortinamento sobre as metodologias extrativistas usadas à exaustão em inúmeras pesquisas científicas, nos oportunizou enxergar a produção da pesquisa científica a partir de um olhar *outro*. Compreender as formas diversificadas com que os povos quilombolas produzem conhecimentos não podem ser tomadas como objeto moldável que podem ser alocados em caixinhas padronizadas, assim não podemos conceber os(as) interlocutores(as) da pesquisa como meros coadjuvantes do processo investigativo.

É nesse sentido que, a partir da nossa revisão da literatura e de nossa filiação ao Pensamento Decolonial, utilizamos a etnografia decolonial como sendo a opção capaz de nos colocar em uma horizontalidade dialógica com as práticas educativas desenvolvidas pela comunidade em geral, retratadas nas conversas alternativas estabelecidas com as lideranças, professores(as) e demais pessoas ligadas diretamente com o movimento quilombola de Cabileira, uma forma que concebemos o nosso fazer decolonial como um verdadeiro processo de desobediência metodológica.

O fato de nos filiar-mos à etnografia decolonial se deu por acreditarmos que os efeitos da colonialidade do saber, seguem enraizados nas práticas de pesquisas, nas academias e nas metodologias, uma vez que segue contribuindo com “a colonização das mentes, a noção de que a ciência e a epistemologia são singulares, objetivas e neutras, e que certa gente é mais apta para pensar que outras” (Walsh, 2007, p. 28). O movimento de ruptura proposto pela etnografia decolonial com os métodos metodológicos extrativistas ocidentais nos distanciou da concepção deturpada de que a Europa enquanto espaço lócus de enunciação é o único centro onde se produz conhecimento válido, para compreendermos os espaços *outros* como produtores de conhecimentos e que utilizam cosmovisões *outras*, como é o caso das populações quilombolas.

Compreender a forma como a etnografia decolonial é estabelecida no fazer decolonial que aqui foi adotado perpassa pelo desprendimento dos postulados modernos ocidentais ao mesmo tempo, em que nos desafia a não abandonarmos o que já foi produzido em termos

metodológicos eurocêntricos. Portanto, é um fazer que nos convoca a entender que outras formas de se produzir conhecimentos existem, mesmo que sejam tomadas pelo pensamento moderno/colonial como atrasadas, iletradas, crenças, mitos, lendas etc.

A etnografia decolonial nos ajudou a entender que ao optarmos por um fazer pesquisa decolonial, os conhecimentos que permeiam o fazer, o sentir, o amar e o ser quilombola em Cabileira não acontecem de forma isolada, mas sim, como é de práxis na cultura quilombola, acontecem de forma coletiva e em comunalidade entre seus pares. É uma lógica *outra* de pensar, sentir, interagir, construir, conhecer e produzir conhecimento que extrapola as “técnicas de pesquisa qualitativa e hermenêutica (que) não respondem às necessidades do ser subalterno e colonizado” (Ocaña; López, 2019, p. 158, tradução nossa).

Em outras palavras, a etnografia decolonial permite enxergarmos que a aproximação do(a) pesquisador(a) para com os(as) interlocutores(as) da pesquisa não é a busca a todo custo pela apropriação do conhecimento, onde utiliza-se de técnicas e métodos que prezam pela distância entre o espaço contemplado e seus interlocutores(as). O objetivo da etnografia decolonial é ir em direção contrária a tudo isso, para Restrepo (2018) a etnografia tem como intenção:

Descrever contextualmente as complexas relações entre práticas e significados de pessoas específicas sobre algo em particular (seja este um lugar, um ritual, uma atividade econômica, uma instituição, uma rede social ou um programa de governo). A articulação entre as práticas e os significados dessas práticas de que trata a etnografia permite dar conta de alguns aspectos da vida das pessoas sem perder de vista como elas compreendem tais aspectos de seu mundo (Restrepo, 2018, p. 16, tradução nossa).

Executar as desobediências presentes na etnografia decolonial foi um fazer a partir de uma prática política contra-hegemônica às formas de produzir conhecimento modernas/coloniais (escolar, acadêmica etc.). Mas foi reimaginar outro caminho metodológico ao mesmo tempo, em que repensávamos a nossa presença no contexto em que se desenvolveu a pesquisa, mas também foi pensar em construir outras abordagens e outras possibilidades que permitiram ao observador ser observado e questionado ao mesmo passo que também observa e questiona. Ao optarmos por desenvolver uma pesquisa etnográfica, o fizemos com a compreensão de que, dada a aplicabilidade das metodologias eurocêntricas, seria necessário provocar rupturas com estas, uma vez que:

Não temos outra alternativa, porque se seguimos usando as lentes epistêmicas eurocentradas, se seguimos observando e conhecendo com os olhos europeus/norte-americanos e se seguimos vivendo a imagem e semelhança dos antropos USA-eurocêntrico-ocidental, então não teremos nem a mais remota possibilidade de decolonizar nosso saber, nosso ser e viver, na nossa língua ou nossa mente (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 113).

Com a nossa adesão epistêmica à etnografia decolonial intentamos questionar a manutenção da situação de colonialidade do poder, do ser e do saber enraizada nos territórios quilombolas e nas escolas que estão localizadas nesses territórios. Nessa direção, compreendemos que estamos assumindo o risco de desobedecer aos ritos metodológicos colonizadores que têm alimentado os nossos fazeres em pesquisas, e, portanto, estamos assumindo o processo de decolonizar ou descolonizar os conhecimentos eurocêntricos, pois como nos mostra Arias (2010),

descolonizar o saber implica romper com os discursos de verdade científica, para começar a tecer pedagogias do erro e aprender com elas, implica que frente ao caráter de universalidade do saber euro-gringocêntrico hegemônico; levantemos o sentido da pluriversalidade que é próprio de nossas realidades e lugares, desde onde diversos atores tem estado sempre tecendo a trama da vida; mas, sobretudo, implica que frente a irracionalidade da razão, sobre a que se ergueu um conhecimento frio, dominador e que não abre espaços a afetividade, digamos, o poder insurgente da ternura, da sensibilidade, da afetividade, que nos permita formas distintas de ser, de sentir, de dizer, de fazer, de sentipensar e Corazonar a vida (Arias, 2010, p. 17-18, tradução nossa).

A nossa desobediência ao utilizar a etnografia decolonial nessa pesquisa confluíu para o rompimento com os paradigmas dominantes que têm nas metodologias tradicionais a sua base fundadora, esta que homogeneiza e deslegitima as formas e os conhecimentos dos povos quilombolas em nome de uma cientificidade acadêmica. Concomitantemente avançamos para um fazer pesquisa em que passamos por um processo de desprendimento de conceitos e práticas tradicionais de fazer pesquisa para caminhar em direção a outras formas de conceber a produção do conhecimento, um movimento difícil, mas necessário, pois desprender-se “consiste em desnaturalizar os conceitos e os campos conceituais que totalizam UMA realidade” (Mignolo, 2010, p. 35, tradução nossa).

Nos desenganchamos dos conceitos colonizadores para nos pautar pela construção de um diálogo afetivo, amoroso, respeitoso, carinhoso e acima de tudo que teve a humildade como fundamento para a compreensão e reflexão das conversas estabelecidas entre o pesquisador e os(as) interlocutores(as) da pesquisa. Um ser-estar junto da comunidade, das lideranças, dos(as) professores(as) etc., que nos levou a decolonizar a forma como enxergamos, escutamos, falamos, perguntamos, aprendemos, sentimos, pensamos o contexto, os(as) interlocutores(as) e os nossos próprios sentimentos enquanto pesquisador duplamente identificado com a temática pesquisada.

Dessa maneira, percebemos que o nosso fazer decolonial exigiu um comprometimento crítico-reflexivo no desenvolvimento da pesquisa, bem como nos levou a um enfrentamento

da colonialidade epistêmica. Assim, apostamos na etnografia decolonial, da alteridade, do encontro, do ser-estar junto como um movimento disruptor capaz de nos fazer enxergar e sentir outras experiências políticas, valores culturais, formas de viver e produção do conhecimento que historicamente foram/são silenciadas, negadas, subalternizadas, folclorizadas e estereotipadas quando o debate é sobre o povo quilombola, em voga de um conhecimento branco, patriarcal, heterossexual, militar, cristão, científico etc.

Um fazer decolonial que nos proporcionou desprendimentos, desobediências e desenganchamentos das ações coloniais nos levando para uma aproximação “das ações e representações sociais que são construídas por atores concretos que se encontram social e historicamente situados e que o investigador busca conhecer” (Arias, 2010, p. 368, tradução nossa).

Desta forma, tomamos a aproximação com o contexto de pesquisa para além da busca colonizadora de coletar os dados, compreendemos essa aproximação como um processo de co-construção coletiva. Nessa perspectiva, retomamos as ações decoloniais propostas por Ocaña e López (2019) como sendo as ferramentas capazes de nos mostrar outras formas de encontro, conversa e reflexão sobre o que se pesquisou na comunidade quilombola Cabileira.

❖ **Contemplação comunal: para um sentir-estar entre os pares**

O caminhar junto ao ato de contemplar comunitário parte da compreensão de que ao estabelecermos o ato de observar uma comunidade, um povo, uma escola etc., é urgente que o façamos a partir do desprendimento das noções de cientificidade e neutralidade involucradas na produção de pesquisas arquitetados nos moldes eurocêtricos. Pois se não nos desprendermos desses pressupostos modernos/coloniais, nos quais apenas o investigador tem o poder de perguntar, ouvir e interpretar os contextos e as falas de quem é investigado, fortaleceremos os ranços da colonialidade do saber, ao mesmo passo que também nos concebemos como um investigador que também é colonizador.

O contemplar comunal opera na contramão da forma de observar o contexto de pesquisa como um espaço apenas de coleta de dados, pois tem como fundamento “um sentir-escutar-vivenciar-observar decolonial, um escutar-perceber-observar coletivo, em que o mediador decolonial não é o único que contempla, se não que se deixa observar observando” (Ocaña; López, 2019, p. 105, tradução nossa). Essa opção nos permitiu interagir com a comunidade quilombola Cabileira não só no que diz respeito à delimitação do território

geográfico, como também possibilitou entendê-la como um espaço epistêmico que consegue articular diferentes dimensões existenciais expressadas através do sagrado, da agricultura, do pertencimento étnico e da produção de conhecimentos.

Foi através do contemplar comunal que estivemos juntos do fazer educativo no Grupo Escolar Padre Anchieta, única instituição escolar em funcionamento na comunidade. Ao lado dos(as) professores(as) e da gestora da escola contemplamos ações que estão em curso dentro da escola que mesmo sem que haja um direcionamento pedagógico da secretaria municipal de educação para seu desenvolvimento, tornam o processo de ensino-aprendizagem voltado para construção e afirmação das práticas educativas quilombolas enquanto ações que rompem com as heranças coloniais presentes nos currículos escolares.

Essa forma de ser-estar junto nessas empreitadas decoloniais perpassou por um movimento que requereu um escutar, perceber e observar coletivo, pois os discursos desses(as) interlocutores(as) marcaram seus posicionamentos sobre o direito de ter uma educação que fosse pensada e desenvolvida para os(as) quilombolas, mas sobretudo com estes. O nosso movimento de contemplação dos processos próprios de vida em Cabileira rompeu com a lógica positivista de observar sem que haja envolvimento com o contexto e os(as) interlocutores(as). Nessa direção, concordamos com Ocaña e López (2019) quando estes asseguram que, no ato de contemplar a relação entre os(as) interlocutores(as) da pesquisa:

Não é o “pesquisador” observando, analisando e interpretando o que “os outros” fazem. É o mediador com eles e eles com o mediador, juntos, observando-escutando um ao outro, sentindo um ao outro, a partir de todos os olhares-escutas-sentimentos, em chave decolonial, conversando afetivamente, levando em conta “outros” saberes, saber situado, saber válido, promover o diálogo de saberes, entre iguais, configurar sófias decoloniais a partir da conversa alterativa e da reflexão configurativa (Ocaña; López, 2019, p. 105).

Concebemos a relação entre o nosso fazer pesquisa e a comunidade quilombola Cabileira como sendo uma relação dialógica e comunal, na qual não existe a intenção de se constituir um conhecimento como superior ao outro. Partimos da compreensão conjunta que toda forma de produzir conhecimento tem sua legitimidade, sua utilidade e sua intenção de transformação, e, portanto, não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes (Freire, 1987) que se encontram no cotidiano da ação decolonial entre os contextos, os(as) interlocutor(as) e o mediador decolonial.

Por isso, entendemos juntamente com Ocaña e López (2019) que o contemplar comunal não é uma observação participante, pois dada a nossa condição de pertencimento ao contexto da pesquisa, as relações de proximidade com os(as) interlocutores(as) e com o

contexto observado nos permitiu um envolvimento com os anseios, sonhos, medos e expectativas que antes de atenderem ao fazer científico, são comunitários. Assim, a nossa contemplação se constituiu no sentido presente na seguinte afirmação: “para que a observação como técnica não seja colonizadora, o ator decolonial deve incluir em suas observações (observação inclusiva) a quem fazem parte do processo reflexivo-configuracional-decolonizante” (Ocaña, López; Conedo, 2018, p. 190, tradução nossa).

Desta forma, algumas inquietações surgiram no nosso contemplar comunal: Como me dirigir em termos de perguntas pré-estabelecidas às pessoas com quem compartilho as mesmas vivências, os mesmos objetivos, os mesmos medos, o mesmo cotidiano? Como não ser um pesquisador colonizador do saber e do ser em um território geográfico, mas que também é epistêmico? De que forma poderia me aproximar de meus pares sem que o conhecimento científico se apresentasse como a cara oculta da colonialidade? Como ser-estar junto do contexto e dos(as) interlocutores(as) sem que o observassem como mero objeto de “investigação”?

Decolonizar as metodologias de pesquisa consistem, em uma primeira ação, decolonizarmos as estruturas mantenedoras do poder, do saber, do ser e do viver, pois o

observador decolonial não pode deixar de ver, é uma observação comunal, abrangente, reflexiva que inclui o outro e lhe permite observar a biopraxis do ator decolonial da mesma forma, para que ele possa oferecer sua reflexão configurativa da mesma maneira e gerar um diálogo abrangente e inclusivo (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 190, tradução nossa).

Entendemos e afirmamos a partir da perspectiva do contemplar comunal que o que observamos em Cabileira não está distante da nossa prática pedagógica-militante. Assim, encontramos nessa ação decolonial caminhos que permitiram uma construção coletiva de etnossaberes sem medo e sem receios de que as nossas subjetividades, ao serem afloradas, “contaminassem” o processo da pesquisa.

❖ **Conversar alterativo: um diálogo de saberes iguais**

A nossa condição de ser um pesquisador duplamente identificado com a temática de estudo nos apresentou alguns desafios de como estabelecer um diálogo com os(as) interlocutores(as) da pesquisa sem sermos um investigador que coloniza quem é investigado. Ao longo desta escrita, fomos atravessados pelas subjetividades que emanaram dos contextos, das relações de proximidade e das conversas que nos reivindicaram um posicionamento *outro* quando o assunto foi ouvi-los(as).

Buscando superar esse desafio, chegamos à conclusão de que a utilização de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas não seria uma técnica suficiente e confortável para utilizarmos nesta dissertação. Entendemos que a técnica da entrevista se situa na busca de respostas para perguntas que previamente foram elaboradas pelo pesquisador(a) na frieza do seu espaço de estudo ou nos bancos das universidades, um movimento arriscado, principalmente, quando este(a) não consegue compreender que as subjetividades que formam os(as) interlocutores(as) da pesquisa são carregadas de sentimentos, razões, vidas, silêncios, gritos, fazeres e saberes que muitas vezes não conseguem ser captados na realização das entrevistas.

Nesse contexto, percebemos ao longo da nossa observação comunal que o termo entrevista não era bem-vindo ao contexto da pesquisa. A repulsa dos nossos interlocutores(as) à palavra entrevista se edificavam através dos inúmeros silêncios e desconfortos visíveis em seus rostos, logo chegamos à conclusão que era necessário caminhar por outros caminhos que nos levassem ao experienciar das subjetividades, das experiências de vida, dos saberes, dos dizeres etc. dos nossos interlocutores(as). Portanto, sentimos a necessidade de não só mudar os termos utilizados, mas nos desprendermos deles, pois “decolonizar a investigação implica “amar”, “refletir”, “cooperar”, “compreender”, “contribuir” em/com/por/para a própria comunidade” (Ocaña; López; Conedo, 2018, p. 190, tradução nossa).

Assim, o conversar alterativo foi uma ação decolonial que nos colocou em uma relação dialógica com os nossos pares, sem estabelecermos expectativas, sem julgamentos e sem criarmos uma hierarquização de conhecimentos. A conversa alterativa tem como princípio o respeito, a solidariedade, o amar, o sentir, o experienciar em conjunto, é uma ação decolonial que “implica versar com, no sentido de configurar versos junto com o outro, dançando junto” (Ocaña; López, 2019, p. 13, tradução nossa).

Com base nessa ação, no caso específico da nossa experiência enquanto quilombola-professor-militante, o que inicialmente pretendíamos utilizar como sendo entrevistas tornaram-se conversas, gerando um movimento decolonial no qual fomos atravessados por histórias de vidas silenciadas, negadas ou como pontuam Santos, Rocha e Alencar (2018) “histórias de vidas não contadas”. Ser afetado por esses silenciamentos nos levou aprender a desaprender para reaprender novamente, e assim compreendermos que o conversar alterativo

é uma conversa afetiva e reflexiva, sem suposições, sem expectativas, sem, *a priori*, sem condições, permitindo que “o outro” também pergunte e expresse suas emoções, julgamentos e avaliações. É um diálogo respeitoso e solidário, com afeto, entre iguais. O diálogo intercultural não é uma entrevista, em que uma cultura predomina sobre a outra, é uma conversa espontânea e fluida, emergente. Também não é um

grupo de discussão entre culturas, é uma conversa que se torna um grupo de aprendizagem emergente. O diálogo intercultural é uma configuração holística de diversos discursos, em que “outro” conhecimento está dialeticamente entrelaçado, conhecimento situado, válido que representa a identidade cultural (Ocaña; López, 2019, p. 12, tradução nossa).

No nosso fazer decolonial, o conversar alterativo foi tecido a partir da necessidade de conhecermos, através das conversas com os(as) interlocutores(as), as “histórias de vidas não contadas” que retratam o tecido sócio-histórico-cultural da comunidade Cabileira, as pautas reivindicatórias por uma educação alinhada aos desejos da comunidade, identificamos também nessas conversas quais têm sido os desafios mais latentes na implementação da Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade, assim como identificamos quais são as práticas educativas que emergem no contexto pesquisado que apontam caminhos para efetivação da política de Educação Escolar Quilombola.

Para além do que explicitamos anteriormente, a nossa contemplação comunal envolveu interlocutores(as) com os quais tivemos o cuidado redobrado de protegermos a identidade pessoal e profissional de cada um(a) dessas pessoas que consideramos de extrema importância para esse fazer decolonial. Nessa direção, foi com essa preocupação que caminhamos até o final da escrita, pois não era nossa pretensão desenvolver um projeto de pesquisa sem que as pessoas que estariam envolvidas, se querem soubessem o que estávamos fazendo.

Nesse viés, como nossa pesquisa não tinha como objetivo a apropriação indevida das informações contidas em documentos da comunidade, das conversas e das imagens das pessoas que habitam aquele território. Seguimos com o “emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade” (Mainardes; Cury, 2019, p. 42) com os(as) interlocutores(as).

Para isso, a nossa conversa alterativa foi com as lideranças da comunidade, onde apresentamos a nossa intenção de desenvolvermos nossa pesquisa junto à comunidade quilombola Cabileira. Nessa direção, o fazer decolonial proposto por Ocaña; López (2019) foi fundamental para compreendermos que o respeito mútuo entre o(a) pesquisador(a) é composto por relações amorosas, respeitadas e decoloniais.

Portanto, para realizarmos nossas conversas alternativas com os(as) interlocutores(as), utilizamos do diálogo intercultural e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste, as pessoas que aceitaram colaborar com nosso objeto de estudo ficaram cientes de como seriam as participações, assim como explicitamos qual era o nosso real objetivo com aquelas conversas. Com a mesma intenção de proteger as aparições imagéticas

dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, fizemos termos de consentimento de imagens que foram entregues a cada uma das pessoas que tiveram sua imagem nítida exposta nessa dissertação.

Também tivemos cuidado em não evidenciar os verdadeiros nomes dos(as) nossos(as) interlocutores(as). Essa medida corrobora para que os(as) mesmos(as) não venham futuramente sofrer efeitos indesejáveis. Pois, como assegura Gatti (2019), “os pesquisadores têm a responsabilidade de assegurar que eles não sejam submetidos a grandes tensões ou situações constrangedoras, seja no processo de investigação, seja como resultado das análises e sua disseminação social” (Gatti, 2019, p. 57).

Esses procedimentos adotados foram necessários por compreendermos que devemos redobrar os cuidados com o que faremos com os dados coletados. Uma vez que sem os devidos cuidados éticos e dependendo de como a utilização, análise e divulgação sejam feitas, podemos estar contribuindo de forma positiva para com a comunidade, como, também, podemos prejudicar o espaço, assim como as pessoas colaboradoras da pesquisa, de modo a colocar suas vidas em riscos.

Nesse sentido, nossas conversas no que diz respeito aos desafios enfrentados dentro da escola para implementação da EEQ, nossas interlocutoras foram uma professora que estava lecionando no Grupo Escolar Padre Anchieta durante todo o ano letivo de 2022, na qual iremos nomeá-la de Dandara. Outra interlocutora foi a gestora da escola nomeada aqui de Acotirene. Esta última, que lecionou na referida escola por cerca de 30 anos, e nos últimos seis anos vem desenvolvendo a função de gestora na escola. Destacamos ainda que a gestora também aparecerá nas nossas conversas como uma importante liderança comunitária tanto no campo educacional quanto como guardiã da história oral da comunidade.

Além do grupo de interlocutoras acima citadas, nossa conversa alterativa se estendeu, ainda dentro do contexto educacional, a outro interlocutor que consideramos ser de grande importância para o entendimento do objetivo que pretendemos alcançar, um senhor que é considerado pela comunidade como uma das memórias vivas do território Cabileira, principalmente no que diz respeito aos primeiros passos em que a educação escolarizada foi sendo implantada na comunidade, nomeadamente por nós como Ganga-Zumba.

Para compreendermos o contexto histórico-cultural da comunidade Cabileira, conversamos com três interlocutores(as), que são: um senhor rezador e bacamarteiro, ao qual nos direcionamos a ele como Gana-Zona, outro importante interlocutor foi um senhor conhecedor de muitas histórias da comunidade, este nomeamos como Ganga-Muiça e com a

presidente da associação de moradores da comunidade Cabileira, nomeada por de Aqaltune. Com suas contribuições, os três puderam desvelar acontecimentos e narrar histórias que, até então, para mim, sujeito nascido em Cabileira e atualmente professor na própria comunidade, são histórias que nunca foram contadas.

Por fim, mas não menos importante, o nosso fazer decolonial buscou identificar as práticas educativas que emergem no cotidiano da comunidade Cabileira e podem contribuir para a implementação de uma educação Escolar Quilombola, como determinam as DCNEEQ. Tal exercício etnográfico só foi possível à custa da participação dos(as) interlocutores(as) ligados diretamente com a essência das práticas educativas cotidianas experienciadas pela população de Cabileira ao longo de sua existência, a saber: Aqaltune, Acotirene e Ganga-Zona. Ressaltamos que o coletivo de interlocutores(as) aqui mencionado será apresentado de forma mais específica quando estivermos discutindo o nosso primeiro objetivo específico: caracterizar a comunidade pesquisada e os(as) interlocutores(as) da pesquisa.

❖ **Reflexão configurativa**

No fazer decolonial proposto por Ocaña e López (2019) e Ocaña, López e Conedo (2018), as ações decoloniais do contemplar comunal e do conversar alterativo nos ajudaram a perceber que, na feitura desta dissertação, o nosso foco não deveria ser apenas a entrega do trabalho final, mas nos desenganchamos dos modelos eurocêtricos de produzir conhecimento e nos autotransformamos em um mediador capaz de apontar caminhos para que juntamente com outros(as) atores(as) sociais pudéssemos caminhar juntos na transformação das realidades quilombolas de Cabileira em um movimento de autodecolonialidade, como propõem Ocaña e López (2019).

A forma como a comunidade Cabileira cria modelos próprios de organização e se articula para empreender lutas pela afirmação do ser quilombola, faz com que a produção do conhecimento seja construída nas brechas que a decolonialidade promove. Compreender esse movimento consiste em realizarmos processos reflexivos sobre o nosso ser-estar junto dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, em outros termos “implica [...], fechar os olhos e abrir as mãos para abandonar as crenças que nos paralisam” (Ocaña; López, 2019, p. 15, tradução nossa).

Assim como fizemos no contemplar comunal e no conversar alterativo, assumimos a reflexão configurativa como uma opção que nos fez repensar a lógica em que se expressam os sentimentos, os saberes, os dizeres e os fazeres que definem o ser quilombola em Cabileira.

Em conjunto com os(as) interlocutores(as) estabelecemos uma reflexão configurativa que teve na prática do diálogo intercultural a sua fundação e uma relação horizontal onde todos se sentiram confortáveis para perguntar, interromper e propor conversações de forma espontânea e afetiva, sem pré-condições ou *a priori*.

Essa ação decolonial nos possibilitou ser-estar junto na co-construção do conhecimento, sendo possível identificar as histórias de vidas não contadas e os saberes que são silenciados pela colonialidade epistêmica, mas que são fundamentais para a manutenção da relação de pertencimento a identidade quilombola, em suma, são outras formas de ser-existir enquanto quilombolas. Nessa direção, a nossa reflexão configurativa pautou-se por uma relação em que os(as) interlocutores(as) e o mediador buscaram problematizar

suas próprias práticas, saberes e sentimentos. É uma reflexão holística, complexa, sistêmica, que leva em conta não apenas eventos, situações e eventos, mas também suas relações e interconexões. Aqui, o mais importante não é a substância, mas o processo. Interessante é a trama oculta que deve ser revelada, a rede de redes, o entrelaçamento de discursos que configuram o cotidiano, o entrelaçamento linguístico que se torna realidade, o texto configurado na biopraxis diária, a configuração significa subjacente (Ocaña; López, 2019, p. 15, tradução nossa).

Realizar uma reflexão configurativa como uma opção que não se pretendeu colonizadora foi fundamental para construção desta pesquisa, uma vez que com essa ação decolonial pudemos estar juntos das diferentes formas de produzir conhecimentos a partir das reflexões das lideranças, dos anciões, dos(as) professores(as) e a gestora em seus cotidianos. Como resultado desta reflexão decolonial, nos encontramos com novos saberes, valores culturais, novas formas de narrar as histórias, novas formas de organização da vida coletiva, novos modos de ser, existir, sentir, conhecer, fazer e amar.

Desta maneira, como pesquisador duplamente identificado com a temática estudada, tentei em todos os momentos garantir que a reflexão configurativa não fosse reduzida a um simples ato de conscientização, mas identificamos a necessidade de estabelecermos um ato reflexivo que possibilitou o exercício de autorreflexão. Pois este é um movimento em que:

Não só o mediador decolonial reflete, mas todos os participantes do processo refletem. Questionam até que ponto seu trabalho diário é decolonial ou contribui para reproduzir o sistema capitalista/moderno/colonial, doutrinando outros, mergulhando-os em um abismo intelectual e emocional, subalternizando-os. Eles problematizam suas próprias práticas, conhecimentos e sentimentos. Trata-se de uma reflexão holística, complexa e sistêmica, que leva em conta não apenas eventos, situações e eventos, mas suas relações e interconexões (Ocaña; López, 2019, p. 15, tradução nossa).

Desta maneira, refletimos em conjunto sobre as tensões, as lutas e os desafios enfrentados pelos anciões, lideranças, professores(as) e a gestora na comunidade Cabileira no

que diz respeito à construção de uma educação *outra*. Mas refletimos também sobre as possibilidades que se têm materializado ou estão em construção na busca por uma educação que ao invés de silenciar, potencialize as vozes, ao invés de negar a existência dos(as) quilombolas, evidencie suas culturas, seus valores, suas identidades e suas lutas, uma educação que ao invés de estereotipar e folclorizar, potencialize o surgimento de práticas educativas antirracistas capazes de enfrentar e transformar as relações de silenciamento, subalternização e negação do ser quilombola.

5 ENTRECruzAMENTO DE SABERES: O FAZER DECOLONIAL NA CONSTRUÇÃO DE UM DIÁLOGO *OUTRO*

Nesta seção, discorreremos sobre como a nossa reflexão configurativa nos ajudou a sentir o nosso objetivo geral da presente pesquisa, a saber: compreender quais são as práticas educativas que a comunidade quilombola Cabileira desenvolve em seu cotidiano que podem contribuir para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade.

Realizar esse entrecruzamento de saberes na presente pesquisa nos permitiu ampliarmos a nossa visão, até então “limitada” de morador da comunidade, para a construção de uma nova identidade: quilombola-professor-militante. Esse fenômeno nos oportunizou a sair da nossa zona de conforto e estar ainda mais presente no dia a dia da comunidade, estar mais próximo das lideranças, bem como dos(as) interlocutores(as) e, assim foi possível ouvir, sentir, conversar e compartilhar sentimentos e experiências individuais e coletivas.

Esse movimento que realizamos nos coloca lado a lado com o que Fals Borda (2015) denominou de ser um pesquisador “sentipensante”. Tendo em vista que essa condição nos permitiu pensar em coletividade com a comunidade ao mesmo tempo, em que nos deu condições epistêmicas para fazermos uma pesquisa comprometida com a decolonialidade e o desenganchamento dos modelos tradicionais utilizados na feitura de pesquisas colonizadoras.

Ainda de acordo com a perspectiva do fazer pesquisa enquanto um ser sentipensante, o autor supracitado reforça que o(a) pesquisador(a) sentipensante é aquele(a) que mesmo nas adversidades que são inerentes ao fazer da pesquisa, sempre aprende algo novo que o motiva a lutar “contra o tradicional colonialismo intelectual e político contra os nortistas, e redescobre as culturas regionais, provinciais e tradições de nossos povos de origem” (Fals Borda, 2015, p. 428), como é o caso da nossa contemplação comunal na comunidade quilombola Cabileira.

Assim, no desenvolvimento desta seção mostramos como nossas conversas alternativas e o contemplar comunal nos levaram a sentir e estar juntos dos(as) interlocutores(as), bem como ser atravessado pelas dores e anseios que emergiram nos desafios enfrentados pela comunidade Cabileira para que a escola da comunidade de fato tenha a política de EEQ implementada. Nesse viés, ressaltamos que essa seção é ainda dividida em três subseções, sendo a intencionalidade proposta em cada uma delas a de refletir configurativamente sobre cada um dos três objetivos específicos, por nós elencados.

Para isso, iniciamos apresentando a nossa reflexão sobre a caracterização da comunidade quilombola Cabileira e da escola que está localizada na comunidade lócus da pesquisa; em seguida apresentamos nossa reflexão configurativa sobre os desafios presentes nas DCNEEQ que ainda limitam a efetivação da EEQ enquanto uma política pública educacional na comunidade Cabileira, e, por último, identificamos e analisamos quais são as práticas educativas desenvolvidas pela comunidade Cabileira que apontam para implementação da política de Educação Escolar Quilombola em conjunto com a escola da comunidade.

5.1 Caracterização da comunidade Cabileira

Na presente subseção fazemos a apresentação da comunidade quilombola Cabileira, um movimento que consideramos ser fulcral para compreendermos como essa comunidade tem construído diferentes estratégias para a promoção de uma educação que de fato “seja uma educação nossa”. Nessa perspectiva, reforçamos a importância de apresentarmos essa caracterização, pois consideramos que a história de Cabileira se insere no campo de sentidos e significados que como aponta Walsh (2012), é uma “aposta de (re)construção” de um sentido “coletivo de pertencimento e de ser” (Walsh, 2012, p. 68).

O pouco que conhecemos sobre o processo de formação dos territórios de quilombos ou comunidades quilombolas que ocuparam/ocupam o vasto território nacional está sempre legitimado nas narrativas eurocêntricas contadas e ensinadas insistentemente nas salas de aulas. São sempre as mesmas discursividades que ao descreverem os territórios quilombolas o fazem sempre na perspectiva da subalternização, da inferiorização e da negação desses espaços como lugares epistêmicos que não diz respeito só ao fato de estar ocupando a terra, mas, sobretudo ao sentimento de pertencimento estabelecido pela ancestralidade com o lugar onde vivem, criam e recriam seus valores culturais.

Conhecer como as comunidades quilombolas foram construindo, ao longo dos séculos, processos culturais-identitários para a sua afirmação enquanto sujeitos de direitos é um caminho necessário para iniciarmos um processo de desconstrução dos estereótipos que são criados para alocar em lados opostos todos aqueles lugares e pessoas que não se encaixam no padrão moderno de se conceber o mundo, o branco, o militar, o cristão, o heterossexual etc.

Nessa perspectiva, podemos pensar que o efeito da colonialidade do poder pode ser sentido na historicidade das comunidades quilombolas, quando estas se encontram “do outro

lado da linha abissal” (Santos, 2010). De acordo com este autor, os sujeitos que sobrevivem a partir das margens do sistema mundo-moderno estarão sempre ocupando os não lugares, serão sempre confrontados e separados por uma linha invisível que ao criar distinções entre o Norte global e Sul global realoca em lados opostos os sujeitos que habitam os grandes centros urbanos e aqueles que vivem nos territórios camponeses, os civilizados e os selvagens, o branco e o negro, o desenvolvido e o atrasado etc.

Destarte, como já pontuamos em uma das subseções desta pesquisa, no estado de Pernambuco, a Fundação Cultural Palmares já identificou um total de 195 comunidades quilombolas ou, como rege a redação da CF/88, “remanescente de quilombos”. Estejam, estas, ocupando os espaços urbanos ou as zonas rurais, o fato é que, desde o litoral até o sertão, os povos quilombolas vêm reexistindo e reconfigurando a paisagem cultural das terras pernambucanas.

Ressaltamos que o nosso fazer decolonial foi construído a partir da contemplação comunal da comunidade quilombola Cabileira, esta concebida por nós e por suas lideranças como um espaço geográfico, político e epistêmico que tem buscado transcender as amarras coloniais impostas pela colonialidade do poder, ser, saber e da natureza. Portanto, trazer para essa pesquisa a história da comunidade Cabileira já é por si só um ato de inserção no rol da história escrita de processos de lutas que historicamente existiram, mas sempre foram negados, silenciados, estereotipados e descontextualizados por uma proposta de currículo escolar eurocêntrico que tem sido adotado nas instituições de ensino do município de Altinho.

Os primeiros indícios históricos do que hoje conhecemos como Altinho datam de meados do século XVIII. E assim como aconteceu com inúmeros municípios pernambucanos, a sua história está intimamente ligada à colonização portuguesa, como veremos a seguir: “o município de Altinho surgiu a partir da Fazenda Nossa Senhora do Ó, localizada às margens do rio Una, cujo proprietário era o Sr. José Viera de Melo que havia se estabelecido por volta de 1770” (Barros, 2021, p. 20).

O período histórico de formação do município deu-se ainda no auge da utilização de mão de obra de pessoas escravizadas em todos os espaços do território nacional. No entanto, na historiografia do município de Altinho, assim como acontece com outros municípios do Agreste, a presença do(a) negro(a) escravizado(a) fora silenciada de tal forma que hoje pouco se sabe ou se tem mobilizado esforços epistêmicos com a finalidade de evidenciar o quanto a presença da mão de obra escravizada fez parte da história urbana e rural do município de Altinho.

Em um dos poucos livros, encontrados por nós, que contam um pouco da história de Altinho, destaca-se a obra do professor Antônio Airton de Barros (2021): “Um olhar singular sobre Altinho”. Nela, o autor afirma que desde sua fundação enquanto fazenda, depois elevada à categoria de vila e mais tarde à formalização de cidade, Altinho utilizou-se do trabalho de escravizados(as). O referido autor ainda acrescenta que:

É interessante observar que, com o passar dos anos, os negros foram adentrando aos sertões nordestinos, outros foram trazidos para as fazendas das cidades nordestinas e vendidos ou doados aos seus respectivos fazendeiros, e, Altinho – enquanto fazenda – também serviu de cenário para a sutileza da escravidão [...] está claro que nossa terrinha, no passado, mesmo que de maneira sutil, tenha sido pelo menos coadjuvante deste modo de produção obscuro e que fez parte por longos anos da história do nosso país (Barros, 2021, p. 244).

Em que pese tal assertiva, o silêncio que paira sobre o passado escravista do município de Altinho não é fruto do acaso, mas um projeto gestado no seio da modernidade/colonialidade que tem alimentado ao longo dos séculos o “encobrimento do outro” (Dussel, 2012) como uma forma de negar a presença negra na base histórica de formação do município de Altinho. Na visão de Quijano (2005), os silenciamentos impostos a esses grupos humanos “reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (Quijano, 2005, p. 121).

A herança colonial/racista que, em Altinho, criou e mantém uma sociedade marcada pelos elementos da colonialidade do ser, a saber: o sentimento de pertencer racialmente à classe dominante, ou seja, o branco, o militar, o heterossexual, o cristão etc., e a negação de si mesmo em detrimento de uma aproximação fenotípica com a “raça superior”, na atualidade se ver forçada a contracenar com uma comunidade negra que do alto da “Ladeira da Madalena” tem forjado processos próprios de resistências, e como resultado vem afirmando-se enquanto quilombola. A afirmação da identidade quilombola em Cabileira, mesmo que ainda seja um processo lento, tem provocado fissuras em uma bolha racista que historicamente compreendeu aquele povo apenas como os “brejeiros” e a “negraíada⁴⁵” do Brejo.

⁴⁵ Termo utilizado por um ex-prefeito do município quando se referiu à forte presença dos povos de Cabileira em uma festa realizada na sede do município.

Figura 4 - Vista do início da Ladeira da Madalena (principal acesso para comunidade Cabileira)



Fonte: O autor (2022).

Assim, ao buscarmos caracterizar a história da comunidade Cabileira fizemos com o sentimento e entendimento de que: “as histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32). No caso de Cabileira, apesar do silenciamento sobre a sua história, seus diferentes modos de vidas, da relação com os aspectos religiosos, a forma como se relacionam com a terra e a territorialidade e sobre o seu povo ser fruto do que Grosfoguel (2007) chama de “racismo epistêmico”, essa comunidade tem muito a ensinar a partir das práticas educativas que vem criando e recriando na sua cotidianidade.

5.1.1 De Cabileira à Guaraciaba: uma ligação com o passado

Em cantorias realizadas de bar em bar na cidade de Altinho, o altinense Zezé de Nana afirmava que “Cabileira é uma beleza”. Apesar de não sabermos a qual beleza o cantor se referia, podemos fazer algumas inferências à luz de sua percepção. A beleza de Cabileira pode estar nas suas serras, ainda cobertas por matas; na religiosidade do seu povo, expressa nas nove noites de adoração ao padroeiro da comunidade, São Sebastião; nos “folgedos de oito”, embalados por grandes rodas de ciranda e pelo “Pisa pé”, também chamado de mazuca; nas apresentações dos bacamarteiros, que alegam as noites juninas da comunidade; nas quadrilhas juninas; nos roçados plantados e colhidos; na sua gente guerreira; nas histórias contadas sobre o passado; e na resistência aos estereótipos fundamentados em expressões

racistas, utilizadas para subalternizar os habitantes daquela comunidade.

No entanto, o fato é que a história de Cabileira nos desloca para um caminho que se encontra permeado por diferentes significados, nos quais

as simbologias e representações sobre a natureza formuladas pelos quilombos originaram a base da identidade homem-meio. Memória, terra e etnia formaram uma simbiose que lhes permitiram um vínculo duradouro entre si e com o lugar. Permanecer nessas terras após alguns séculos revela-se uma vitória histórica numa sociedade camuflada pelo “mito da democracia racial” (Carril, 2006, p. 161).

Assim é Cabileira, uma simbiose entre diferentes elementos culturais, naturais e identitários que faz daquele espaço geográfico um território político e epistêmico. O seu povo expressa nas suas relações cotidianas a força da resistência, enfrentando os malefícios da colonialidade em seus diferentes eixos. Essa realidade, infelizmente, ainda é experienciada por quase todas as comunidades quilombolas do nosso país.

5.1.2 Localização espacial da comunidade

Figura 5 - Vista da Vila de Guaraciaba, Altinho-PE



Fonte: O autor (2022).

Localizada no alto da Ladeira da Madalena (figura 4), a comunidade quilombola Cabileira está situada no território campesino do município de Altinho, na região do Agreste Central de Pernambuco. A comunidade está a cerca de 10 km do distrito sede, e o principal acesso se dá através de uma estrada vicinal de chão batido que a liga à sede de Altinho. Essa localização geográfica não apenas reflete a conexão histórica e cultural da comunidade com a terra, mas também destaca os desafios de infraestrutura e acesso enfrentados pelos moradores. A estrada de chão batido, por exemplo, pode dificultar o transporte e o acesso a serviços

essenciais, especialmente durante a estação chuvosa. No entanto, a comunidade de Cabileira continua a preservar suas tradições e a fortalecer sua identidade cultural, resistindo às adversidades e mantendo viva a memória e a história de seus antepassados.

Uma das várias características presentes nas formações dos quilombos do período colonial e imperial diz respeito às suas localizações geográficas. Para alguns pesquisadores, a formação de quilombos no interior das florestas, em cima das serras, distante dos centros de comércio, foi uma das maneiras pelas quais, na contemporaneidade, muitas comunidades quilombolas ainda mantêm suas práticas educativas vivas. Essas localizações estratégicas não apenas ofereciam proteção contra os ataques dos colonizadores, mas também permitiam a preservação de suas culturas e tradições.

Com relação à história de ocupação geográfica da comunidade Cabileira, pouca coisa se sabe, visto que as histórias foram sendo perdidas à medida que as pessoas mais velhas foram morrendo. No entanto, existem alguns relatos das pessoas mais velhas da comunidade de que a região de Cabileira sempre foi coberta por matas “fechadas” e, devido a estar localizada em cima de uma serra, a sua formação naquele lugar foi uma via de proteção para as primeiras pessoas que ali chegaram em busca de viver livre do jugo da escravidão. Essa localização geográfica não apenas oferecia segurança, mas também facilitava a subsistência através da agricultura e da coleta de alimentos nas matas.

Segundo nos relatou Acotirene, o seu pai havia comprado um terreno no que hoje é conhecido por Sítio Brejo Preto, e todas as vezes que ele chegava nessa propriedade “era comum encontrar fogareiros acesos e com panelas de barro cozinhando alimentos e, quando papai se aproximava das pessoas que ali estavam, elas fugiam e se escondiam nas matas” (Conversas Alternativas, 2022). Essa informação só atesta a inter-relação entre homem e meio, materializada na produção de alimentos e nas matas como meio de proteção naquela região. Além disso, esses relatos evidenciam a resiliência e a capacidade de adaptação das comunidades quilombolas, que souberam utilizar o ambiente ao seu favor para garantir a sobrevivência e a preservação de suas identidades culturais.

A posição privilegiada no alto das serras oferecia uma visão estratégica de toda a movimentação nas planícies, tornando-se de extrema importância para a segurança dos quilombolas. Essa vantagem permitia monitorar possíveis ameaças e garantir a proteção da comunidade. Além disso, as “locas de pedras” eram igualmente importantes, pois serviam como esconderijos para os negros e negras sempre que se sentiam ameaçados. Esses refúgios naturais ofereciam proteção e um senso de segurança em tempos de perigo.

A presidente da associação nos relatou que, próximo à sua casa, havia uma dessas

“locas” e que ela e outras crianças sempre brincavam naquele espaço, mesmo sem saber da história e do significado que permeava aquele lugar. Ela se referiu a essa memória com carinho e respeito, destacando a importância de preservar esses locais históricos e culturais. Esses esconderijos não apenas simbolizam a resistência e a resiliência dos quilombolas, mas também são testemunhos vivos da luta pela liberdade e pela preservação da identidade cultural, assim ela se referiu: “quando nós éramos criança, ficávamos entrando na loca e saindo do outro lado da serra. Mas nós não sabíamos que ali era um lugar de fuga, de se esconder com medo dos brancos” (Conversas Alternativas, 2022).

Outro aspecto importante da comunidade Cabileira diz respeito às formas de sobrevivência encontradas pelos(as) moradores(as). Atualmente, praticamente todas as famílias são beneficiárias dos programas de distribuição de renda do governo federal, com destaque para o “Bolsa Família”. No entanto, a principal forma de sobrevivência econômica ainda é a prática da agricultura de subsistência.

Nas terras férteis e com abundância de água, as famílias plantam uma variedade de alimentos, incluindo frutas (mangas, bananas, laranjas, jacas, abacates, pitombas, azeitonas, jambos etc.), verduras (coentro, cebolinha, alface, pimentão, quiabo etc.), tubérculos (mandioca, batata, macaxeira etc.), legumes (berinjela, chuchu, pepino, pimentão etc.), além de criar animais, muitos dos quais são abatidos na própria comunidade. A coleta e o processamento de castanhas de caju também são atividades comuns.

Além da agricultura, destaca-se em Cabileira a produção de artesanato, que, embora não seja tão predominante como no passado, ainda contribui para a renda de algumas famílias. A confecção de esteiras feitas com material derivado da bananeira e do pipiri, balaios e caçuás feitos de cipó, bem como cerâmicas utilitárias, são exemplos de artesanatos produzidos na comunidade. Esses materiais são extraídos da própria flora local.

Os resquícios de mata encontrados na região brejeira fornecem a matéria-prima para o artesanato e são utilizados na construção de casas. Essa prática, muito comum no passado, ainda pode ser observada hoje, com casas de taipa construídas com cipós, madeira e barro. A preservação dessas tradições não apenas sustenta a economia local, mas também fortalece a identidade cultural da comunidade, demonstrando a resiliência e a capacidade de adaptação dos moradores de Cabileira.

Figura 6 - Casa de taipa e quilombola trabalhando no sítio Brejo Preto



Fonte: O autor (2023).

Figura 7 - Quilombola retirando cipó no sítio Frexeira



Fonte: O autor (2022).

Figura 8 - Aração da terra no sítio Boa Vista



Fonte: O autor (2022).

Figura 9 - Quilombola assando castanha de caju



Fonte: O autor (2022).

Figura 10 - Quilombolas em adjunto (multirão) para recuperar a capela do Cruzeiro



Fonte: O autor (2022).

Figura 11 - Quilombola lavando roupas na pedra



Fonte: O autor (2022).

Figura 12 - Quilombola colhendo hortaliças



Fonte: O autor (2022).

Além dos aspectos geográficos e econômicos citados acima, nossas observações comunitárias e conversas alternativas revelaram que a relação da comunidade com o sagrado se manifesta através de práticas religiosas baseadas no cristianismo. A religião evangélica, embora com menor número de adeptos, e a religião católica, praticada pela maioria dos habitantes, são os caminhos encontrados pelos quilombolas para se relacionarem com suas espiritualidades.

No entanto, nossa vivência no campo de pesquisa e as conversas com os mais velhos da comunidade nos permitiram compreender que, embora a religiosidade atual seja majoritariamente católica, no passado, algumas práticas religiosas desenvolvidas em locais específicos indicavam a presença de outras matrizes religiosas. Essas práticas refletem a rica diversidade cultural e espiritual da comunidade, que vai além das tradições cristãs.

Para exemplificar melhor o que mencionamos, apresentaremos alguns comentários ouvidos em nossas conversas, bem como narrativas que escutei quando criança na comunidade, apontando para a presença de aspectos religiosos que se distanciam das práticas ocidentais. Em uma de nossas conversas com o senhor Ganga-Muiça, ele nos relatou que o sítio Brejo Preto era conhecido como o lugar da “macumba”. Segundo nosso interlocutor, naquele sítio existiam pessoas com poderes capazes de realizar rituais e práticas espirituais que não se alinhavam com o cristianismo tradicional.

Esses relatos não apenas evidenciam a diversidade religiosa da comunidade, mas também destacam a importância de preservar essas tradições e conhecimentos ancestrais. A

coexistência de diferentes práticas religiosas reflete a resiliência e a capacidade de adaptação dos quilombolas, que souberam integrar elementos de diversas culturas em sua espiritualidade, mantendo viva a memória e a identidade cultural de seus antepassados.

Naquele sítio, segundo o nosso interlocutor, existiam algumas pessoas com poderes capazes de fazer

qualquer pessoa perder o sentido e ficar perdida, rodando em círculos sem saber como sair do lugar onde estava só com uma reza forte. Se você chegasse lá e falasse alguma coisa de mal com alguém de lá, ou aquelas pessoas não gostassem de você andando por perto da casa delas, elas faziam uma reza ligeira, aí você já era, só saía quando ela quisesse (Conversas Alternativas, 2022).

Na mesma perspectiva, em outra conversa com Pedro João, ele nos relatou outro ponto importante sobre a questão da religião em Cabileira, classificada por ele como macumba. No passado, a comunidade não dispunha de posto de saúde e levar um(a) enfermo(a) para o hospital da cidade era, a depender do seu estado de saúde, condená-lo à própria morte, pois a distância entre a comunidade e a cidade era muito longa e os habitantes não dispunham de transporte para ir até o hospital.

Dessa forma, as benzedeadas eram quem faziam a cura através das rezas e indicavam banhos e chás de ervas para a pessoa que estava doente, mas havia casos em que o estado de saúde daquela pessoa já estava muito agravado, e visando acabar com o sofrimento de quem estava doente e dos familiares, existia na comunidade uma rezadeira que desempenhava um papel muito importante, vejamos na conversa com Ganga-Muiça:

Era assim, digamos que na sua família tinha uma pessoa doente e estava sofrendo muito. Aí, você ia e chamava dona Justina para rezar no seu familiar, ela ia. Quando ela terminava de rezar, saía e chama alguém da família e dizia assim: se você quiser que eu tire ele desse sofrimento eu tiro, porque ele não tem mais jeito. Se a pessoa dissesse que sim, no outro dia podia comprar o caixão para enterrar. Isso ela fazia com uma oração. Agora também se ela disse que o doente iria escapar, ele escapava (Conversas Alternativas, 2022).

Essa conversa, assim como a anterior, nos coloca diante de uma dimensão religiosa que, infelizmente, não teremos tempo para aprofundar nesta pesquisa. No entanto, reconhecemos seu elevado potencial científico para o desenvolvimento de futuras investigações sobre as práticas religiosas que outrora existiram na comunidade Cabileira ou que ainda existem, mas são obrigadas a permanecerem silenciadas.

A dimensão religiosa revelada por essas conversas sugere uma rica tapeçaria de crenças e rituais que merecem ser explorados em maior profundidade. A presença de práticas religiosas não alinhadas com o cristianismo tradicional indica uma pluriversalidade espiritual que pode oferecer compreensões valiosas sobre a resistência cultural e a preservação da

identidade quilombola. Futuras pesquisas poderiam investigar como essas práticas foram mantidas ao longo do tempo, apesar das pressões externas para conformidade religiosa, e como elas continuam a influenciar a vida comunitária e a espiritualidade dos(as) moradores(as) de Cabileira.

Além disso, compreender essas práticas religiosas pode contribuir para uma visão mais ampla e inclusiva da história e da cultura quilombola, valorizando as vozes e experiências daqueles que foram historicamente marginalizados. A investigação dessas tradições pode revelar formas únicas de conhecimento e resistência que enriqueceriam não apenas a comunidade acadêmica, mas também a sociedade como um todo, promovendo um maior reconhecimento e respeito pela pluriversalidade cultural e espiritual.

Por último, gostaria de compartilhar parte de minha experiência com uma prática religiosa muito comum no passado, mas que hoje não se vê com tanta frequência: as oferendas, também chamadas de “macumba” na comunidade, que eram sempre encontradas nas encruzilhadas das estradas que cortam o território de Cabileira. Quando eu era criança, sempre me causava espanto a quantidade de bebidas, comidas, animais, adereços, velas e valores em dinheiro deixados nas encruzilhadas, sempre da sexta-feira para o sábado.

O espanto e o medo eram tão grandes que meus pais me orientavam a nunca pegar nada daquilo que estava ali, nem mesmo passar por perto, pois poderia ser que a “macumba” pegasse em quem mexesse naquelas coisas. Quando eu perguntava por que alguém deixava aquelas coisas nas estradas, eles diziam que eram os catimbozeiros fazendo coisas ruins para as pessoas.

Os relatos do nosso interlocutor, embora façam parte das histórias orais da comunidade, são pouco conhecidos, especialmente pela parcela mais jovem. Minhas experiências com as práticas de oferendas descritas acima ainda podem ser encontradas nas encruzilhadas, e ocasionalmente ouço estudantes mencionando que viram uma “macumba” em determinados lugares.

No entanto, apesar de esses relatos e experiências com as oferendas serem extremamente importantes para a construção das memórias afetivas da comunidade, é na religião católica que a comunidade quilombola Cabileira expressa sua fé atualmente. Tendo como padroeiro São Sebastião, a comunidade celebra nove noites de festas em janeiro, em agradecimento ao livramento do surto de meningite que assolou boa parte de seus habitantes no passado.

Segundo nos contou nossa interlocutora Acotirene, a devoção da população de Cabileira a São Sebastião “vem de muito tempo atrás”. Conforme seu relato, a imagem que

fica na capela da comunidade foi encontrada por uma família que deu nome à comunidade. Vejamos no excerto da nossa conversa:

O que eu sei sobre a história de São Sebastião está muito relacionado com o nome da comunidade. A imagem pequena (referência a uma das imagens de São Sebastião) que fica na igreja se apresentou primeiro para duas crianças que, ao irem pegar água no riacho, ouviram um choro dentro dos matos que cobriam a margens do riacho, mas não tiveram coragem de ir ver o que era. Passados alguns dias, as meninas foram pegar água no mesmo lugar só que dessa vez acompanhadas da mãe, e chegando na beira do riacho ouviram o choro novamente, a mãe desesperada pediu que uma das filhas fosse chamar o Cabeludo e quando este chegou começou mexer nos matos e encontrou a imagem do mártir São Sebastião (Conversas Alternativas, 2022).

A partir daí a devoção foi tomando forma, mas foi com o surgimento de uma doença conhecida na comunidade como “febre do rato” que São Sebastião passou a ser concebido como o santo padroeiro de Cabileira. De acordo com relatos de pessoas da comunidade, as pessoas morriam muito rápido, não dava tempo sequer enterrar um corpo que já tinha outro morto, essa situação perdurou até que um morador fez uma promessa para São Sebastião pedindo ajoelhado que “se essa doença acabasse ele construiria uma capela e passaria a festejar o santo com nove noites de festas” (Conversas Alternativas, 2022).

Tal promessa tem vigorado até os dias atuais, o que nos mostra que a fé no santo São Sebastião tem passado de geração para geração. Um movimento importante, principalmente se considerarmos que o fenômeno religioso em Cabileira pode ser entendido como “um sistema cultural” (Geertz, 2008), capaz de carregar significados que é “transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (Geertz, 2008, p. 66).

Contudo, contemplamos outros momentos em que a fé dos(as) quilombolas é aflorada na comunidade Cabileira, destacando-se os terços rezados durante todo mês de maio, os cortejos e acompanhamentos de santos da igreja da cidade até a comunidade, os terços rezados em homenagem a outros santos e santas católicos, sendo que na maioria destes no final da celebração dança-se o pisa pé (mazuca). Nas imagens abaixo, é possível observar um pouco dos espaços onde o povo de Cabileira expressa sua fé.

Figura 13 - Igreja católica



Fonte: O autor (2022).

Figura 14 - Igreja evangélica



Fonte: O autor (2022).

Figura 15 - Procissão de São Sebastião



Fonte: O autor (2022).

Figura 16 - Terço em homenagem às almas



Fonte: O autor (2022).

Figura 17 - Terço rezado no alto da pedra do Cruzeiro



Fonte: O autor (2023).

Nas conversas sobre os aspectos religiosos da comunidade Cabileira, percebemos que a história dessa comunidade é carregada de simbologias permeadas por elementos da memória oral e afetiva, dos valores históricos, culturais, religiosos e das práticas educativas que têm

marcado os processos de ruptura com o sistema de dominação eurocêntrico. Assim, entendemos que o conjunto das memórias do povo de Cabileira é o que Walsh (2013) chama de “memória coletiva”. Segundo a autora, “a memória coletiva, neste sentido, é a que articula a continuidade de uma aposta decolonial, a que se pode entender como este viver de luz e liberdade no meio das trevas” (Walsh, 2013, p. 26).

Dessa forma percebemos que a memória das práticas religiosas ancestrais que já foram vivenciadas com mais frequência e as vivências religiosas de cunho ocidental que ora se praticam podem ser tomadas como “um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade” (Pollak, 1992, p. 205).

Esse é um movimento que afirma as identidades quilombolas desde as margens, pois o ser quilombola em Cabileira está estruturado nos modos de vidas estabelecidos na comunidade, no fortalecimento da identidade negra-quilombola, no respeito pelas histórias da comunidade e no sentimento de pertencimento àquele território, como podemos compreender a seguir a partir do nome da comunidade.

5.1.3 Origem do nome da comunidade Cabileira

A nossa conversa sobre a origem do nome da comunidade Cabileira foi um misto de descobertas e, ao mesmo tempo, de dúvidas. Ao recorrermos à oralidade das pessoas mais velhas e das lideranças da comunidade para compreendermos como surgiu tal nome, bem como a ocupação do espaço foi sendo efetivada, percebemos alguns encontros, mas também desencontros.

O fato de os povos de Cabileira terem sido privados por várias décadas do rol das políticas públicas, com especial destaque para o direito à educação escolarizada, possibilitou que a oralidade se tornasse a única forma de o povo manter a relação de pertencimento com os elementos ancestrais vivos. Portanto, tem sido através dessa prática que as histórias são contadas e recontadas de geração em geração.

Essa é uma herança que, felizmente, ainda se mostra muito exitosa, mas que tem corrido sérios riscos de ser perdida com o passar do tempo. À medida que morrem as pessoas mais velhas da comunidade, sentimos que uma página da história daquelas pessoas e do território é arrancada de um livro que nunca foi escrito. Nessa direção, entendemos que “um velho que morre é uma biblioteca que se incendeia” (Hampâté-Bâ, 1978 apud Calvet, 2011, p. 55).

No caso da história de Cabileira, sentimos, nas nossas conversas, que muita coisa ficou com as pessoas que já morreram. Outras são histórias que são contadas e recontadas, mas sem uma linearidade entre as narrativas com relação ao tempo e espaço em que ocorreram. Nessa perspectiva, inquietações como: Quando foi que chegaram as primeiras pessoas naquela comunidade? Quem foram as primeiras famílias constituídas? De onde vieram as primeiras pessoas? Que práticas religiosas tinham? Como se organizavam politicamente? Por onde começou a ocupação? Como era a relação estabelecida com a terra? Acabaram ficando sem respostas ou com respostas incompletas.

No entanto, consideramos que todas as nossas conversas com os(as) interlocutores(as) foram ao entendimento de que a oralidade é uma “herança” que felizmente “ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África” (Hampâté-Bâ, 2010, p.167), no caso da nossa pesquisa, os(as) nossos(as) interlocutores(as) são as memórias vivas de Cabileira.

Dessa forma, nossas conversas foram de extrema importância para desvelarmos contextos que, até então, mesmo sendo “filho” da comunidade e exercendo a função de docente na escola, eram totalmente desconhecidos. Sempre ouvi meu avô se referir à Cabileira como sendo “a ruinha”, uma referência feita ao diminutivo de rua, ou, naquelas conversas, era uma clara menção a uma pequena cidade, mas ele nunca mencionou o contexto histórico que estava por trás daquele povoado.

É nesse ínterim que considero as conversas alternativas com os(as) interlocutores(as) como esclarecedoras de histórias, muitas vezes não contadas e outras tantas vezes silenciadas e/ou folclorizadas sobre a história, o povo, a cultura etc., de Cabileira. Com o avançar das conversas, fui aprendendo que a palavra Cabileira, em que pese ter sido utilizada no passado para nomear apenas a Vila, hoje essa denominação passou a ganhar uma dimensão de representatividade étnica, não mais de espaço físico, mas de povo, de cultura, de identidades que afirmam a construção do ser quilombola. São identidades que “não estão literalmente em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial” (Hall, 2006, p. 47).

Sobre essa questão de afirmação da identidade em Cabileira, achamos necessário fazermos uma observação que consideramos ser importante para situar o(a) leitor(a), mesmo que tardiamente, sobre o fato de estarmos nos referindo à Cabileira como uma comunidade quilombola localizada no município de Altinho, quando foi possível percebermos, no levantamento que realizamos no portal da FCP, que nesse município a única comunidade quilombola certificada é Guaraciaba. Pois bem, quando nos referimos a Cabileira como

comunidade quilombola, estamos nos referindo a uma identidade territorial que foi sendo construída a partir da “matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” (Castells, 2018, p. 55). No caso da comunidade Cabileira, essa identidade é a soma de todas as vivências individuais e coletivas das 157 famílias que vêm ocupando as terras dos seguintes sítios: Frexeira, Sapucaia, Guaraciaba, Brejo Preto, Boa Vista, Limeira e Brejinho.

Quadro 13 - Distribuição do quantitativo de famílias por sítios que formam o conjunto da comunidade quilombola Cabileira

Sítio	Quantidade de famílias
Boa Vista	25
Brejo Preto	32
Brejinho	11
Frexeira	04
Guaraciaba	80
Limeira	03
Sapucaia	02
TOTAL	157

Fonte: Dados fornecidos pela equipe do Posto de Saúde da Família (PSF, 2022).

Nesse contexto, o nome Cabileira assume uma dimensão de representatividade do povo que habita os sítios acima citados, e não apenas de um lugar geográfico em específico. Essa é uma construção histórica que foi sendo forjada a partir das representações simbólicas do seu próprio povo, como veremos na fala da professora e liderança da comunidade Acotirene. Segundo essa liderança:

O nome de Cabileira foi dado porque nessa região que hoje é o terreno de Ozair chegou um homem Cabeludo e ainda por cima cortava cabelo. Aí, quando as pessoas se deslocavam para os sítios vizinhos ou para a cidade e eram questionadas sobre de onde estavam vindo, elas sempre respondiam que vinham do Cabileira, daí até hoje as pessoas se referem a esse lugar como Cabileira (Conversas Alternativas, 2022).

A partir da fala transcrita da nossa conversa com a professora e liderança Acotirene, foi possível percebermos que a palavra Cabileira é uma continuação de uma herança cultural que foi criada no passado remoto, mas que na atualidade é bandeira de luta do seu povo. Essa é uma relação intrínseca entre território-povo que tem rompido com a lógica da modernidade perversa, esta que não só silencia as identidades *outras* como criam padrões de dominação capaz de nomear esses territórios sem a consulta prévia de seus habitantes, no caso em questão, Cabileira foi renomeada por Guaraciaba.

Corroborando com a fala de nossa interlocutora, existe nos arquivos da comunidade um cordel, a que tivemos acesso através da autorização da presidente da associação,

produzido por um grupo de estudantes do EJA, que assegura a relação entre o nome Cabileira e a figura desse homem “misterioso”. No trabalho realizado por esse grupo de estudantes é possível percebermos uma forte relação entre a contação oral da história da comunidade e a reelaboração por parte dos(as) estudantes em apresentar elementos fidedignos na escrita do que comumente ouviram ao longo de suas vivências sobre o nome da comunidade, vejamos na transcrição que fizemos do cordel:

Origem do nome de Cabileira

*Há muito tempo atrás
Parece até brincadeira
Apareceu um rapaz
Da zona canavieira.*

*Não se sabe por quê
Veio parar na rebeira
Mas por ser um cabeludo
Deu o nome à Cabileira.*

*Onde está sua família
Eu nunca ouvir falar
Só sei que em Cabileira
Este homem veio parar.*

*Pra onde foi este homem
Será que sumiu no ar
Não deixou filho, nem filha
Pra alguma coisa contar.*

*Nunca falaram seu jeito
Nem sua fisionomia
Só sei que neste lugar
Ele existiu um dia.*

*Sei que quando era menino
Ouvia meu pai falar
Que tinha um cabeludo
Que deu nome a esse lugar.*

Fonte - Arquivo da comunidade Cabileira.

Na fala de Acotirene, assim como na escrita do cordel, dois pontos nos chamaram a atenção, a saber: o fato de o nome da comunidade ter ligação direta com uma pessoa que não era natural da comunidade, o que reforça o sentimento de representatividade do lugar enquanto elemento sociocultural. Mas também nos chamou a atenção que o nome da comunidade surgiu depois da ocupação do espaço, o que nos inquietou no sentido de sabermos como aconteceu a ocupação daquele lugar.

Na conversa com a liderança acima mencionada, foi possível percebermos que o nome da comunidade é uma construção repleta de significados que, mesmo sendo deslocada no tempo e no espaço, continua representando a dignidade da população negra que vem ocupando e resistindo naquelas terras. No entanto, diferentemente da origem do nome, a ocupação territorial e de onde vieram as primeiras pessoas que em Cabileira chegaram, ainda é um caminho a ser descoberto por pesquisadores(as) em futuras pesquisas, bem como deverá ser um exercício praticado pelos seus próprios moradores(as), uma vez que a fragmentação decorrente dos processos coloniais faz com que um povo que não conhece as suas origens e suas histórias seja facilmente levado a se alimentar intelectualmente das histórias que lhes são contadas por quem é detentor do poder.

O pouco que avançamos na direção de sabermos como começou a ocupação e de onde vieram os primeiros grupos familiares não nos permite apresentarmos com riquezas de detalhes e com precisão elementos que afirmem a origem, a maneira como chegaram a Cabileira, se eram pessoas libertas ou em fugas e se compraram, ganharam ou tomaram posse da terra. No entanto, nossas conversas apontaram algumas varedas que nos levaram a suspeitar que a ocupação da comunidade Cabileira aconteceu a partir de diferentes pontos geográficos e em etapas diferentes.

De acordo com o senhor “Ganga-Zona”, quando a vila que hoje se chama Guaraciaba começou a ser formada, “no Brejo Preto já morava muita gente. Eu me lembro que quando era criança, de quatro a cinco anos, Cabileira tinha três casas [...] era bem pouquinha gente, mas no Brejo, na Sapucaia, nos Baxós e por toda essa região daí de cima já tinha gente morando” (Conversas Alternativas, 2022).

Nessa mesma conversa, perguntamos se ele (interlocutor) sabia de onde essas pessoas vieram e quais foram as primeiras famílias a chegarem naquela região. Segundo ele: “quem chegou primeiro eu não tenho certeza, mas no Brejo Preto, foram os Gabão que chegaram primeiro [...] dizem que eles vieram da África, mas eu não tenho certeza” (Conversas Alternativas, 2022). Ao refletirmos sobre a fala anterior, percebemos que Ganga-Zona faz um recorte do espaço geográfico e foca suas respostas apenas no Brejo Preto, como sendo o lugar aonde chegaram às primeiras pessoas descendentes de escravizados.

Outra vareda na qual andamos nos levou para outra suposição totalmente diferente, mas que não anula a versão contada por seu Ganga-Zona sobre como aconteceu à ocupação daquelas terras. Conversando com a liderança Acotirene, ela nos contou que, mesmo não sabendo de muita coisa a respeito de quem foram as primeiras pessoas e como chegaram à Cabileira, é provável que

as pessoas que chegaram no Brejo Preto não pertencem ao mesmo grupo que chegou nos Baxós. Porque a família dos Baxós veio da região de São Bento do Una [...] vieram daqueles mundos de lá. Já as pessoas do Brejo Preto [...] eu acredito que tenham vindo do lado de Agrestina e das bandas do Sul. Mas o que diferencia mesmo é que se colocar os povos dos Baxós dentro de uma roda de pisa pé (mazorca), eles não sabem o que fazer, não sabem para onde vão (Conversas Alternativas, 2022).

A conversa acima nos mostrou que a origem da ocupação territorial de Cabileira, diferentemente do nome, ainda é coberta de incertezas e de desencontros entre as principais lideranças. Para algumas pessoas, os primeiros núcleos familiares que deram origem a comunidade vieram dos engenhos de cana-de-açúcar localizados nas zonas canavieiras tanto de Pernambuco como de Alagoas, mas também há quem fale que muitas pessoas chegaram

nos “brejos” provenientes de pequenas fazendas localizadas mais próximas ao distrito sede, nesse último caso, não se sabe se essas pessoas fugiam, compravam sua própria liberdade ou que outras estratégias utilizaram para se estabelecerem nas terras de Cabileira.

Contudo, as nossas conversas, mesmo não apontando de forma assertiva sobre a origem dos primeiros habitantes daquela região, nos proporcionaram vislumbrar que seria muito desafiador para os(as) nossos(as) interlocutores(as) apresentarem relatos fidedignos de como e de onde surgiram os negros e negras em Cabileira. Primeiro porque muito dos nossos guardiões que poderiam nos contar essas histórias já não estão mais experienciando a vida terrena e depois porque nunca saberemos se as histórias contadas pelos primeiros habitantes eram de fato verdadeiras ou eram estratégias utilizadas para dificultar uma possível captura por parte dos fazendeiros e donos de engenhos.

Também creditamos ao racismo epistêmico, disseminado sobre os povos negros, boa parte do apagamento das suas histórias, origem e núcleos familiares. São histórias que para o currículo eurocêntrico não necessitam ser contadas e ensinadas como conteúdos escolares, são histórias que nunca aparecem nos livros didáticos, e, portanto, podemos afirmar em conjunto com Santos, Rocha e Alencar (2019) que as histórias da comunidade Cabileira ainda são “histórias de vidas não contadas”.

Dessa forma, mesmo as narrativas sobre a origem das primeiras pessoas que ocuparam as terras de Cabileira sendo contadas a partir de perspectivas diferentes, a origem das pessoas que fundaram a comunidade é apenas um detalhe na rica trajetória de luta empreendida por cada homem e cada mulher que naquela região chegou, formaram famílias, desbravaram as matas, construíram suas casas, cultuaram seus deuses, cultivaram o solo e construíram valores culturais que, na atualidade, são reproduzidos e ressignificados pelas novas gerações.

Assim sendo, o diálogo intercultural forjado na e a partir das múltiplas diferenças culturais, linguísticas, corporais, religiosas e existenciais dos diferentes povos que existem e resistem no tempo e no espaço aos malefícios da colonialidade em Cabileira é um desafio que se apresenta à educação escolarizada ofertada na escola da comunidade e que nela necessitasse superá-lo.

5.2 Caracterização da Escola da Comunidade e a relação com a educação escolarizada

Antes de adentrarmos na caracterização da escola que atende os(as) estudantes quilombolas e não quilombolas da comunidade Cabileira é importante descrevermos brevemente como a educação escolar daquela população era vivenciada. Para isso, é

necessário estabelecermos relação entre a educação e o processo econômico desenvolvido por volta do início do século XX⁴⁶ na comunidade.

Eram nas grandes plantações de cafés que boa parte da população encontrava meios para sobreviverem, enquanto os homens eram os responsáveis pela limpa do solo utilizando foices, machados e enxadas, esta concebida por muitas pessoas como a “caneta do agricultor”, as mulheres eram empregadas na colheita do café e nos serviços domésticos como a lavagem de roupas, cozinhar e cuidar das crianças.

Dessa forma, muitos dos saberes necessários para a realização dessas atividades e de outras eram passados de geração para geração sem que houvesse a necessidade de uma elaboração sistematizada do conhecimento. Por exemplo, os filhos aprendiam a colocar uma “cunha” nas enxadas observando o que o pai fazia; sabiam medir através de sistema de medidas não convencionais como a braça e a conta, estes usados na capinagem e corte de cana-de-açúcar, já as filhas aprendiam a cozinhar sem necessitar de receitas escritas, nem muito menos precisavam ter o conhecimento de medidas para cozinhar determinado alimento etc., eram conhecimentos transmitidos a partir das experiências adquiridas no dia a dia.

Por muito tempo essas práticas educativas foram sendo criadas e recriadas sem que a educação escolarizada se fizesse presente dentro da comunidade Cabileira. As heranças desse processo ainda podem ser notadas em uma parcela significativa da população mais velha da comunidade, existem muitas pessoas que são analfabetas. Quando conversamos com algumas dessas pessoas sobre o porquê de não terem estudado, a resposta é sempre a seguinte: “quando eu era pequeno, não tinha escola aqui perto. Aí, quando eu já fiquei mocinho e apareceu uma escola, meu pai não deixava nós estudar. Tinha que trabalhar, porque era o que trazia comida para a mesa” (Conversas Alternativas, 2022).

O excerto acima nos fornece alguns elementos que consideramos importantes para compreensão do papel que educação escolarizada tem a desempenhar na comunidade, principalmente se levarmos em consideração os objetivos e princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O primeiro ponto a destacarmos era o fato da ausência de políticas públicas educacionais para as populações do território campesino, como são os(as) quilombolas de Cabileira.

Se a partir da redação da CF/88 a educação passou a ser “um direito de todos, dever do Estado e da família”, nos anos que a antecederam, apenas uma pequena parcela da população nacional tinha esse direito assegurado em Lei, a elite. Dessa maneira, a população negra,

⁴⁶ Recorte temporal estabelecido através das conversas com nossos(as) interlocutores(as).

quilombola, campesina, cigana etc. foram privadas por longas décadas de acessar o campo dos direitos sociais, em especial o direito à educação, sendo a fala do nosso interlocutor o retrato fiel desse processo perverso.

Em outra direção, chamamos a atenção para o fato de que mesmo demonstrando interesse em ir até a escola, existia outro elemento que impedia que a população de Cabileira estudasse: a pobreza. Se levamos em consideração que após a “libertação dos escravos” a estes não foi dado nenhum reconhecimento como cidadãos dignos de direitos, o resultado foi o alastramento da pobreza econômica de homens e mulheres que para não morrerem de fome precisavam vender sua mão de obra, muitas vezes em troca de um prato de comida.

Nesse contexto, a vontade de estudar, apesar de ser grande, ficava em segundo lugar, o que importava era que de alguma forma as pessoas de Cabileira tivesse alguma coisa para comer. Como veremos na conversa abaixo com Ganga-Zona:

Eu tinha muita vontade de ler e escrever meu nome. Mas meu pai dizia que ler não enchia a barriga. O que alimentava era feijão e farinha [...] aí nós ia trabalhar por cima de pau e pedra para arranjar o que comer, trabalhava alugado, mas o bom mesmo era quando nós butava o roçado nas rebeiras, a fartura era grande de milho, feijão, fava e gerimum (Conversas Alternativas, 2022).

A conversa acima nos mostra que a dor em não poder estudar é muito grande, mas o sentimento de estar com a “barriga cheia” é maior. Apesar de entendermos a importância da educação escolarizada para o desenvolvimento social, no contexto de pesquisa contemplado, em dado momento temporal, não faria nenhum sentido para aquelas pessoas estudarem sem que houvesse perspectiva de um futuro melhor. Era mais importante assegurar a sustentabilidade alimentícia da família.

Contudo, com o passar dos tempos, a população de Cabileira foi “acordando” e entendendo que a comunidade necessitava de uma escola. Esse movimento foi, por nós entendido, como uma tomada de consciência daquela população, pois estava lutando por uma escola e conseqüentemente por uma educação que fosse ofertada dentro da comunidade. Esse movimento nos levou a pensar em conjunto com Arroyo (2012), quando para este autor a tomada de consciência de um povo é fato determinante para mexer com as estruturas dominantes.

E nessa perspectiva poderíamos dizer que o povo de Cabileira que por tantos séculos foi controlado pelas amarras coloniais que os colocaram distante do usufruto dos direitos sociais, com a luta empreendida para ter uma escola na comunidade, o povo de Cabileira passou a se fazer “presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado” (Arroyo, 2012, p. 10). Nesse contexto, na subseção abaixo apresentaremos a

caracterização da escola que, assim como a comunidade enquanto território epistêmico, também foi nosso espaço de contemplação comunal.

5.2.1 Caracterização da Escola: recursos materiais, humanos, espaços, indicadores de qualidade e a escolha do novo nome para a escola

A educação escolarizada ofertada aos estudantes da comunidade Cabileira até o ano de 2015 era desenvolvida em duas instituições escolares: Escola Municipal São José e o Grupo Escolar Padre Anchieta. Com relação à primeira, essa instituição recebia os(as) estudantes da Educação Infantil, mas, com o passar dos anos, o quantitativo de estudantes foi diminuindo a tal ponto que a prefeitura achou “melhor” fechar a escola e transferir seus estudantes para o Grupo Escolar Padre Anchieta, que havia passado por uma reforma. Mesmo com o descaso com os bens públicos, a estrutura física, mesmo que toda danificada, ainda continua de pé e guardando as memórias afetivas de uma grande parcela de jovens e adultos que outrora estudaram naquela instituição de ensino. Abaixo apresentamos uma figura da referida instituição de ensino.

Figura 18 - Escola que atendia aos(as) estudantes da Educação Infantil



Fonte: O autor (2022).

Com o fechamento da Escola São José (figura 17), a educação escolarizada em Cabileira foi locada em apenas uma instituição de ensino, o Grupo Escolar Padre Anchieta. A história de fundação desse Grupo Escolar remonta a meados do século XX, mais precisamente sua construção deu-se entre os anos de 1959 e 1963, quando, a pedido de um morador da comunidade conhecido por Joaquim Ferreira Diniz, o prefeito da época, José Felix Rodrigues, construiu o primeiro prédio, sendo que a portaria de funcionamento só saiu em 23 de março

de 1984.

No entanto, cabe apresentarmos alguns adendos a essa caracterização. Em conversa com a liderança e professora da comunidade, Acotirene, ela nos falou que ainda havia um senhor na comunidade que tinha sido um dos primeiros estudantes a frequentar a já mencionada instituição. De posse dessa informação, buscamos estabelecer uma conversa com esse interlocutor sobre suas experiências na primeira escola da comunidade.

Logo de entrada, seu Ganga-Zumba foi dizendo que nunca tinha estudado no que ele chamou de “a escola lá de baixo”. Ele nos disse que, antes do Grupo ser construído, já havia na comunidade diferentes lugares onde eles tinham aula. Eram casas em que pessoas da comunidade, principalmente mulheres, exerciam a função de professoras e lecionavam para alguns adolescentes, já que naquela época não era obrigatório o ingresso na escola de crianças como acontece na atualidade.

Eu estudei lá em Zé da Zemiro, depois foi no salão e já no fim foi na meia água. Eu não sei quem foi às primeiras pessoas que estudaram na escola lá de baixo porque eu não conhecia quase ninguém daqui de cima. Mas eu lembro que o prefeito que fez aquela escola foi Zé Felix [...] aí eu não queria estudar mais não, tinha que ir trabalhá se não ia morrer de fome (Conversas Alternativas, 2022).

Durante a conversa, perguntamos a seu Ganga-Zumba como eram as aulas nos locais que ele mencionou, ou seja, nas escolas que existiam antes da construção do Grupo Escolar Padre Anchieta. Ele respondeu:

Ah, nego. Naquele tempo era difícil, eu ia para a escola sem caderno, sem lápis, sem sandália, sem nada. A minha chinela era uma capa de bananeira e um pedaço de pau para ser o pitoco, aí quando levava um trupicão, saia tudo e eu ficava descalço. Na primeira escola não tinha banca como tem hoje, era uma mesa grande onde nós ficava um do lado do outro. Agora nas outras duas escolas já tinha uma mesinha, lápis e nós aprendia na cartilha do ABC. A parte ruim era os bolos que eu levava, toda vez que fazia alguma coisa errada o professor dava seis bolos com a palmatória, três em cada uma mão. Aí eu fui pensando que era melhor ir trabalhá do que estudar (Conversas Alternativas, 2022).

O adendo que fizemos foi importante, primeiro, porque nos mostrou que a educação escolarizada em Cabileira, em seus primórdios, foi estabelecida sem que fosse necessário ter uma instituição oficial para tal atividade. As casas que foram improvisadas como escolas só deixaram de receber esses(as) estudantes quando o Grupo Escolar Padre Anchieta teve sua construção finalizada no ano de 1963. Outro ponto importante diz respeito à situação de vulnerabilidade social experienciada por aquela população em idade escolar: a falta de material didático, de merenda, de espaço adequado e de mobiliário, bem como as condições econômicas descritas pelo nosso interlocutor. Isso nos mostra que o acesso à escola naquela época já era um desafio a ser superado; contudo, permanecer naquele espaço e naquelas

condições era ainda mais difícil.

Por último, consideramos importante destacar a fala do interlocutor no trecho onde ele cita que levava muitos “bolos” com a palmatória. A palmatória foi um instrumento utilizado para aplicar castigos físicos aos estudantes que desobedecessem ao(a) professor(a). A partir da fala de Ganga-Zumba e vendo a expressão de dor em seu rosto, que suavava quando mencionava os castigos, surgem os seguintes questionamentos: com qual vontade aqueles(as) estudantes iriam para a escola? Quantas crianças e/ou adolescentes deixaram de estudar devido aos “bolos” que levaram na escola? Pensando na atualidade, qual é o instrumento utilizado para punir os nossos estudantes? Será que experienciamos e somos afetados por uma educação que não seja punitiva?

Sem termos a pretensão de responder esses questionamentos, retornamos do nosso passeio pelas experiências de seu Ganga-Zumba e passamos para a caracterização da estrutura do Grupo Escolar Padre Anchieta. Logo após sua construção, a estrutura física da referida escola contava com 02 (duas) salas de aula, 02 (dois) banheiros, 01 (uma) cozinha e um pequeno pátio. Era um espaço pequeno que, com o passar dos anos, tornou-se insuficiente para atender toda a demanda de estudantes da comunidade.

Figura 19 - Grupo Escolar Padre Anchieta com as características de sua fundação.



Fonte: O autor (2022).

Com o passar dos anos e o aumento da população em idade escolar, a prefeitura municipal de Altinho, por intermédio do prefeito da época, José Sávio de Omena (PSDB), deu início, no ano de 2012, a uma ampla reforma da escola. Algo desejado por toda a comunidade, afinal, melhorar a estrutura física da escola já era uma forma de melhorar as condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o ano de 2012 era um ano de eleições municipais, e o prefeito que pleiteava um segundo mandato foi derrotado. Como consequência da derrota, o prefeito abandonou a obra e deixou para que o seu sucessor finalizasse a reforma, o que só aconteceu no ano de 2015, quando o prefeito Ailson de Oliveira (PSD) entregou a escola à população, mesmo faltando muita coisa para terminar.

Na reforma, foram mantidas as duas salas de aula já existentes e o pequeno pátio. No entanto, a estrutura física da escola, depois de ter passado por uma reforma entre 2012 e 2015, conta agora com 04 (quatro) salas de aula, 01 (uma) diretoria, 01 (um) auditório, 08 (oito) banheiros coletivos (masculino/feminino), 01 (um) banheiro com acesso a cadeirantes, 01 (uma) despensa, 01 (uma) cozinha, 01 (um) pequeno pátio, bom mobiliário, abastecimento de água de barragem, 01 (uma) caixa para armazenamento d'água e 01 (uma) cisterna. Na figura abaixo, é possível ver a transformação da escola após a reforma.

Figura 20 - Prédio da escola após a reforma.



Fonte: O autor (2023).

Essa instituição de ensino é mantida pelo governo municipal através dos recursos federais provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), denominado PDDE Básico. Além da conta do PDDE Básico, existem as Ações Integradas, as quais utilizam duas contas em que são repassados recursos financeiros de Programas Educacionais do Ministério da Educação (MEC), cujas transferências e gestão dos recursos seguem os moldes operacionais do PDDE Básico.

Essas contas são denominadas PDDE Estrutura, englobando os seguintes programas: Programa Sala de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível, Programa Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais, Programa PDDE Escolas Rurais: Campo,

Indígenas e Quilombolas; e PDDE Qualidade (Programa de Inovação Educação Conectada). Uma vez recebidos, os recursos são destinados à aquisição de bens de custeio e capital e, portanto, são utilizados na manutenção estrutural e pedagógica da instituição. Toda movimentação dos recursos financeiros é acompanhada pelo conselho da Unidade Executora (UEX), bem como a prestação de contas dos bens adquiridos.

Atualmente, o Grupo Escolar Padre Anchieta oferece as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Anos Iniciais). Consta nos registros da referida instituição um total de 04 turmas, sendo 03 (três) em formato de multisséries e 01 (uma) unisseriada. Nelas estão matriculados(as) um total de 49 estudantes, conforme distribuição no quadro a seguir:

Quadro 14 - Distribuição do quantitativo de estudantes por Ano/Série

Etapas	Ano/série	Turno	Total de turmas	Total de matrículas
Educação Infantil	Creche Pré-escola	Manhã	01	14
Ensino Fundamental I	1º Ano	Manhã	01	09
	2º e 3º (Multisserie)	Manhã	01	12
	4º e 5º (Multisserie)	Manhã	01	14
Total				49

Fonte: Construído com base nos dados fornecidos na matrícula do ano letivo 2022.

Com relação aos materiais pedagógicos, o Grupo Escolar Padre Anchieta dispõe de equipamentos tecnológicos para atender aos seus integrantes, tais como: acesso à internet (Wi-Fi), 01 (um) data show, 02 (duas) TVs, 02 (dois) DVDs, 02 (dois) microsystems, 02 (duas) caixas de som, 02 (dois) microfones, 01 (um) notebook, 02 (duas) câmeras fotográficas, 01 (uma) impressora e 02 (dois) computadores de mesa.

Apesar de sabermos que a escola dispõe desses recursos tecnológicos, verificamos que, infelizmente, há necessidade de novas aquisições no que diz respeito aos recursos tecnológicos, uma vez que, dadas as necessidades pedagógicas dos(as) estudantes e do coletivo docente, a pouca quantidade e o tempo de uso de cada equipamento têm limitado o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

No que diz respeito aos recursos humanos, o Grupo Escolar Padre Anchieta conta hoje com um total de 09 funcionários distribuídos nas seguintes funções: 01 (uma) gestora, 05 (cinco) professores(as), 01 (uma) merendeira, 01 (um) agente de limpeza e 02 (duas) Profissionais de Apoio Escolar (PAE). Quanto à formação dos(as) professores(as), o nível de escolaridade destes varia de graduandos a pós-graduandos, tendo em vista o cumprimento da

Lei n.º 9.394/96, que estabelece a graduação como pré-requisito para o exercício do magistério. A tabela a seguir ilustra essas informações.

Quadro 15 - Função e grau de instrução dos(as) profissionais (Exercício - 2022)

Função	Formação	Vínculo	Quilombola
Gestora	Pós-graduação	Efetiva	Sim
Professor	Mestrando	Efetivo	Sim
Profissional de Apoio	Ensino Médio	Contratada	Sim
Professora	Graduanda	Contratada	Não
Professor	Pós-graduando	Contratada	Não
Professora	Pós-graduanda	Contratada	Não
Profissional de Apoio	Ensino Médio	Contratada	Não
Professora	Graduada	Contratada	Não
Merendeira	Ensino Médio	Contratada	Sim
Serviço gerais	Ensino Médio	Efetivo	Sim

Fonte: Dados do quadro de funcionários da secretaria de educação.

É importante chamar a atenção para a superioridade no número de funcionários(as) contratados(as) em relação aos cargos ocupados por funcionários(as) efetivos(as) na escola da comunidade Cabileira. Essa disparidade se dá, em grande parte, por dois motivos que se entrelaçam, a saber: a precarização do trabalho docente e a velha estratégia adotada pelos políticos ao usarem os contratos como moeda de troca por votos.

Essa é uma relação perigosa quando pensada na perspectiva da fragilidade em que operam esses contratos e como essa situação acaba interferindo diretamente na cultura organizacional da escola. O medo de ser demitido(a) a qualquer momento gera uma insegurança que aflige os(as) funcionários(as) durante todo o ano letivo. Também entra nessa questão a incerteza se, ao ter o contrato encerrado no final do ano, no ano seguinte será recontratado(a).

5.2.2 Indicadores de qualidade da instituição escolar

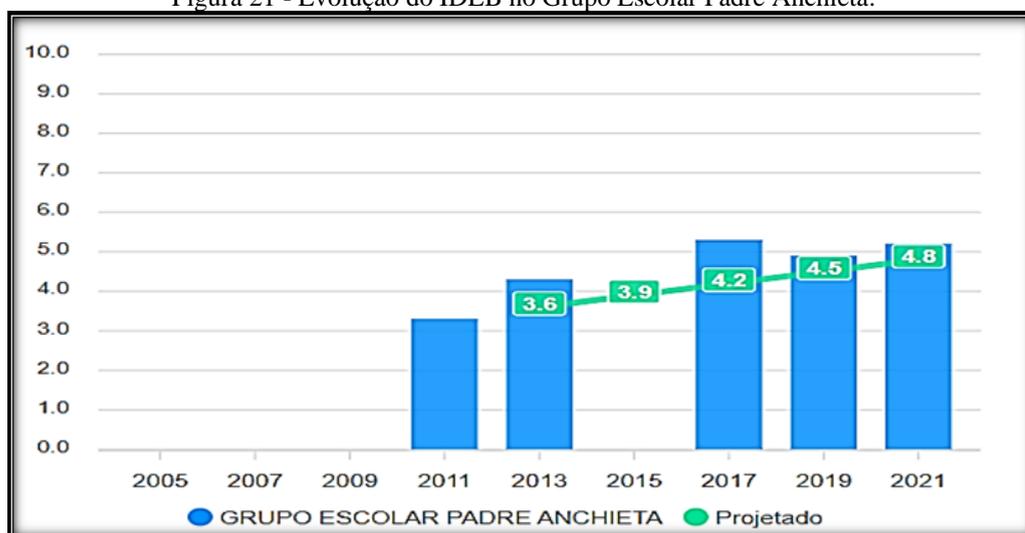
Os indicadores de qualidade da educação consistem em referências estatísticas que medem e orientam ações para alcançar níveis mais elevados de qualidade educacional. Isso significa que os indicadores consideram, além do desempenho dos estudantes, as condições socioeconômicas do contexto em que as escolas estão inseridas. Também são levados em conta os elementos que compõem o monitoramento dos sistemas educacionais.

Esses indicadores se traduzem em políticas públicas que visam a melhoria da qualidade da educação. No caso da instituição aqui caracterizada, os indicadores mais

importantes são o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), que leva em consideração os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que utiliza o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como principal indicador da educação básica no Brasil.

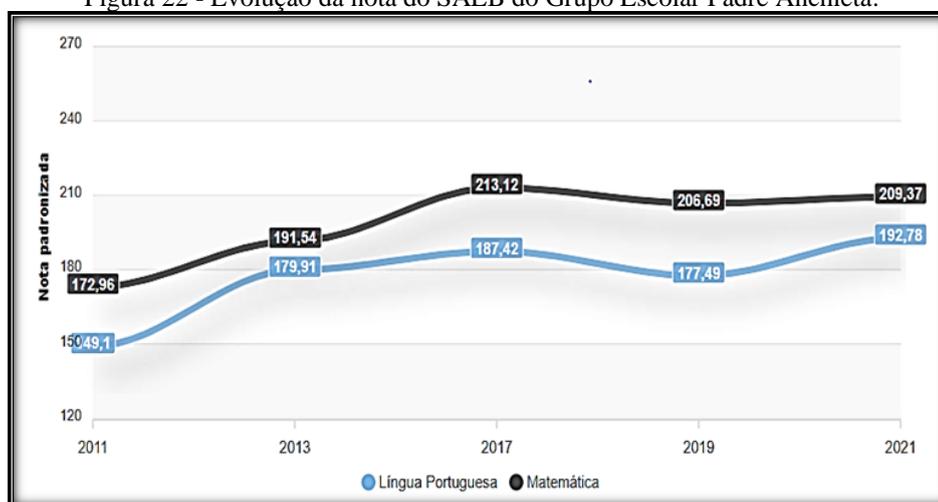
As avaliações do SAEB são aplicadas anualmente aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. No caso da Escola Padre Anchieta, só foi possível encontrar dados referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, verificamos que os indicadores mostram que a escola vem superando as metas estabelecidas para o 5º ano do Ensino Fundamental, como veremos a seguir:

Figura 21 - Evolução do IDEB no Grupo Escolar Padre Anchieta.



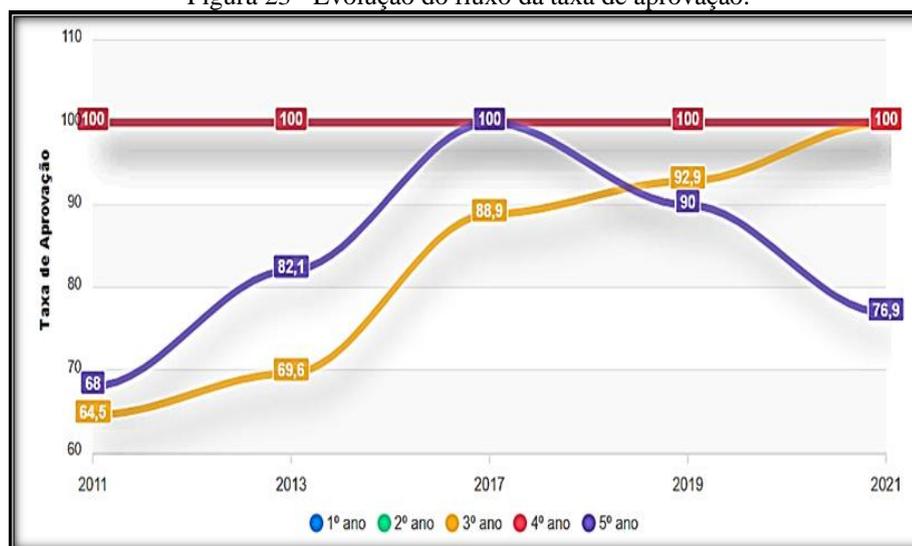
Fonte: IDEB (2021).

Figura 22 - Evolução da nota do SAEB do Grupo Escolar Padre Anchieta.



Fonte: IDEB (2021).

Figura 23 - Evolução do fluxo da taxa de aprovação.



Fonte: IDEB (2021).

Os resultados indicam que, no processo que está sendo desenvolvido em termos dos indicadores de qualidade do IDEB, o Grupo Escolar Padre Anchieta demonstrou significativos avanços. No entanto, reforçamos que a escola que ora se reivindica na comunidade não está diretamente atrelada aos resultados quantitativos, sendo preciso que a qualidade seja um fator agregador aos resultados das avaliações. Assim, enquanto uma escola que caminha para ser no e do quilombo, deverá levar em consideração, para além dos indicadores mensurados pelas avaliações externas, os aspectos socioculturais e identitários do povo quilombola de Cabileira.

É importante criticar as avaliações externas, pois elas frequentemente não capturam a totalidade da experiência educacional e podem negligenciar fatores cruciais como a cultura, a identidade e o contexto social dos estudantes. Essas avaliações tendem a focar exclusivamente em resultados quantitativos, como notas de testes padronizados, sem considerar o impacto das práticas pedagógicas que valorizam a história e a cultura local. No caso da comunidade quilombola de Cabileira, é essencial que a educação reflita e respeite suas tradições e valores, promovendo um ambiente de aprendizado que vai além dos números e estatísticas. A verdadeira qualidade educacional deve ser medida não apenas pelo desempenho acadêmico, mas também pela capacidade da escola de integrar e valorizar a identidade quilombola em seu currículo e práticas diárias.

5.3 Educação Escolar Quilombola: Reflexões sobre os desafios para a implementação da política pública na escola de Cabileira

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação que ainda se encontra em construção, apesar de as diretrizes que a regulamentam já terem completado uma década que foram homologadas. Infelizmente essa modalidade, apesar dos significativos avanços “dentro de um campo semântico e de múltiplas definições” (Maroun; Oliveira; Carvalho, 2013) ainda não possibilitou que todas as escolas em comunidades quilombolas ou que recebam estudantes quilombolas materializassem todos os objetivos e princípios constantes na redação final das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O cenário que outrora se apresentava como um caminho para superação do racismo estrutural que por longos séculos subalternizou e silenciou os povos quilombolas, e, entre outros fatores contribuiu para o distanciamento forçado destes dos processos educativos, parecia que acabara a partir da institucionalização de uma modalidade de educação que no seu escopo objetivava:

- I - orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades, da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades;
- III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;
- V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola;
- VI - zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais;
- VII - subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileira (Brasil, 2012).

No entanto, essa modalidade segue cercada de incertezas quanto à sua implementação no chão das nossas escolas. Estejam estas sob a responsabilidade das secretarias estaduais de educação ou municipais, o que se nota são os inúmeros desafios que infelizmente têm travado

a execução de uma modalidade educacional que se apresenta como sendo *própria, outra, diferenciada* ou como afirmou a presidente da Associação Comunitária de Moradores de Cabileira, “uma educação nossa”, fundamentada e alimentada nas e pelas práticas educativas construídas nos viveres, nos sentires e nos fazeres dos povos quilombolas.

Concomitantemente aos objetivos acima citados, as unidades escolares públicas e privadas deveriam seguir uma série de ações presentes nas DCNEEQ que pelos menos em teoria provocariam mudanças significativas na realidade educativa das populações quilombolas, como veremos na redação do artigo 8 das DCNEEQ:

- I - construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias;
- II - adequação da estrutura física das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo;
- III - garantia de condições de acessibilidade nas escolas;
- IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;
- V - garantia de formação inicial e continuada para os docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola;
- VI - garantia do protagonismo dos estudantes quilombolas nos processos político-pedagógicos em todas as etapas e modalidades;
- VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;
- VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;
- IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;
- X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
- XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;
- XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;
- XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas;
- XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas;
- XV - garantia da participação dos quilombolas por meio de suas representações próprias em todos os órgãos e espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento da política pública e demais temas de seu interesse imediato, conforme reza a Convenção 169 da OIT;
- XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo (Brasil, 2012, p. 5-6).

Segundo apontam Larchert e Oliveira (2013), as políticas públicas são caminhos encontrados pelo Estado para viabilizar melhorias na qualidade de vida das comunidades

quilombolas, e, dessa maneira, enquanto principal formulador de políticas, este ocupa “o lugar fundamental no processo de reconhecimento e inserção das comunidades nas redes sociais, econômicas, educacionais e culturais locais. **Porém, nem sempre, as políticas e seus programas chegam a seus destinos**” (Larchert; Oliveira, 2013, p. 7, grifo nosso).

Nos chama a atenção esse último trecho da citação acima, pois quando refletimos configurativamente sobre os desafios que decorrem da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola enquanto uma política pública educacional na comunidade quilombola Cabileira, percebermos que:

O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do início do século XX. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança de direitos, isto é, uma situação, na qual, não temos certeza de que tais direitos serão efetivados (Arruti, 2008, p. 21).

A afirmação proferida por Arruti muito antes das DCNEEQ serem instituídas no cenário educacional brasileiro, soa-nos, na atualidade, como inquietações que ainda não se têm respostas objetivas, tão pouco percebemos as transformações ocorrendo em larga escala na prática. Corroborando com a afirmação de Arruti, encontramos no Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 3/2021 uma série de elementos importantes que atestam a mobilização de incertezas e inseguranças no que diz respeito à efetivação da EEQ, enquanto direito conquistado pelo povo quilombola.

A questão que se discute, nesse contexto, é a pouca efetividade das políticas públicas consolidadas em leis e normas, que não chegam ao chão da escola; não são transparentes quanto aos investimentos; não revelam a operacionalidade desta política; pouco se sabe sobre seu monitoramento, na medida em que pouco se publica sobre como foram desenvolvidas; bem como não são claras suas escolhas, limites e possibilidades encontrados no processo de implementação da legislação específica, por parte dos entes federativos, sistemas escolares e a relação com a gestão comunitária; além da pouca transparência sobre quais foram os resultados alcançados. Inclusive, há necessidade de destacar qual a política de sistematização, editoração e publicação do material produzido por professores, alunos e de pessoas de notório saber de cada quilombo (Brasil, 2021, p. 04).

Estes apontamentos contidos no Parecer n.º 3/2021 denunciam a inoperância de uma política pública que desde os primeiros debates para sua elaboração tinha como objetivo se constituir em uma educação contra-hegemônica que fosse capaz de romper com os modelos curriculares engessados que historicamente se fundamentaram na cultura branca, militar, heterossexual e urbana, uma educação marcada pela eliminação do racismo, dos estereótipos e da folclorização dos povos quilombolas.

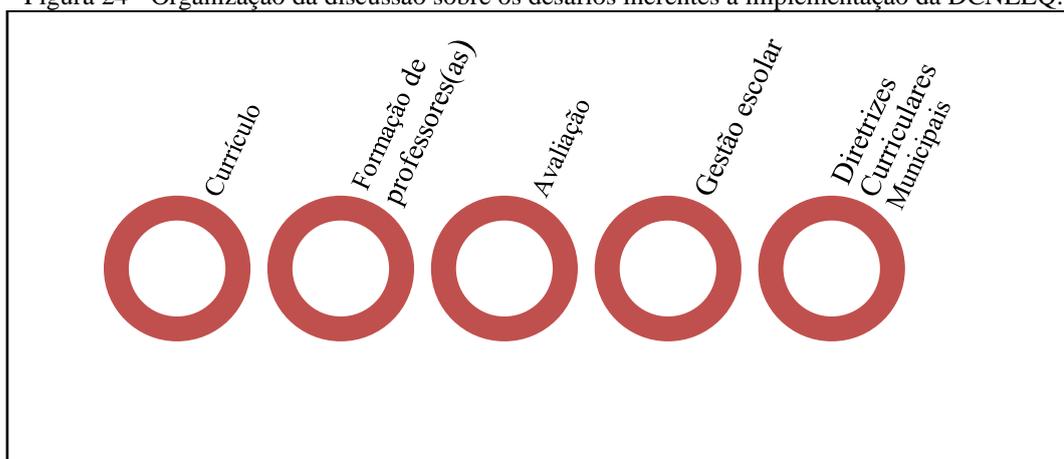
No entanto, como afirmamos na abertura dessa subseção, a Educação Escolar Quilombola é uma política em processo de construção. E sua implementação ainda é “passível de experimentações por parte de gestores dos sistemas educacionais, de agentes escolares e das próprias comunidades” (Soares; Maroun; Soares, 2022, p. 04). Nessa direção podemos entendê-la como uma política que ainda está “crua”, nos levando assim a refletir que apesar dos avanços no campo da normatividade, os desafios para sua implementação ainda são obstáculos a serem superados por estudantes quilombolas no desfrutar do direito de ter uma educação pública de qualidade e fundamentada nas bases epistêmicas do povo quilombola.

Destarte, no nosso fazer decolonial desenvolvido na comunidade Cabileira, o conversar alterativo, o contemplar comunal estabelecido com os (as) interlocutores(as) da nossa pesquisa e a nossa militância política e epistêmica, resguardada pela nossa dimensão pessoal-formativa-profissional, possibilitou percebermos que, quando confrontados os princípios e objetivos da DCNEEQ com as práticas curriculares desenvolvidas na escola da comunidade quilombola Cabileira, os avanços conquistados com a implantação dessa política no cenário nacional ainda são irrelevantes para a comunidade pesquisada, visto que os desafios são “amplos e antagônicos”, como afirma Carril (2017).

Os desafios mais latentes para a implementação das DCNEEQ que foram identificados a partir da nossa conversa alterativa, bem como têm sido experienciados por mim no meu fazer docente têm sido numerosos e com complexidades diferentes, muito embora acabem se entrecruzando e criando barreiras para a implementação da EEQ. Nessa direção, podemos dizer que o nosso fazer decolonial identificou que na formação de professores(as), no currículo, no acesso e a permanência dos(as) estudantes quilombolas, na avaliação, na gestão escolar e no PPP estão os grandes desafios, na visão das interlocutoras, que criam barreiras para que a EEQ tenha seu processo de implementação iniciado na comunidade quilombola Cabileira.

Nessa direção, na intenção de apresentarmos a nossa discussão sobre cada um dos desafios elencados acima, seguiremos com a organização proposta na figura a seguir:

Figura 24 - Organização da discussão sobre os desafios inerentes a implementação da DCNEEQ.



Fonte: O autor (2022).

Seguimos esperando que assegurar no processo de ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos quilombolas o direito dessas pessoas de aprenderem e ensinarem a partir de uma perspectiva educacional *outra* é compreender a formação/construção humana como um marco social, no qual homens, mulheres e crianças precisam estar preparados para enfrentar os desafios inerentes ao viver em sociedade.

No entanto, essa construção de enfrentamento só será possível se o currículo que é estabelecido nas escolas quilombolas ou que recebem estudantes oriundos de comunidades quilombolas possibilite a construção de um pensamento *outro*, decolonial, transmoderno e pluriversal. Pois “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado” (Arroyo, 2013, p. 13). Nessa direção, tomamos esse espaço epistêmico como sendo o primeiro, se não o mais importante dos desafios para que a EEQ seja implementada na escola da comunidade Cabileira.

5.3.1 A EEQ no currículo escolar: Cadê os quilombolas que deveriam estar aqui?

A escola é um espaço onde o político, o pedagógico e o epistêmico são fundamentais para a construção de relações dialógicas, onde as diferenças étnico-culturais que a circundam e a constituem ditam os processos de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, é possível compreendê-la como um espaço de significar, ressignificar, dar sentido, produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem.

Assim, tal instituição tem como finalidade garantir aos seus discentes uma educação acolhedora que valorize suas crenças, costumes e tradições culturais. Ao agir assim, a escola

contribuirá para a construção de uma sociedade *outra* e comprometida com o desenvolvimento do respeito mútuo, intercultural crítico e o diálogo entre as múltiplas diferenças que colorem o chão das nossas salas de aulas. No entanto, não podemos perder de vista que a função social da escola está largamente imbricada com as relações de poder e disputas instituídas no e pelo currículo.

A discussão sobre currículo, assim como a sua implementação em sala de aulas, sempre foi motivo de tensas e conflituosas relações de poder, um movimento que tem legitimado esse campo do conhecimento como um grande território que é disputado por diferentes seguimentos da sociedade. Para Arroyo (2015), os currículos escolares são extremamente pobres em “conhecimentos e cultura”, principalmente se esse conhecimento e essa cultura forem de grupos que historicamente viveram apagados na educação brasileira, como os quilombolas, negros, camponeses, indígenas, ciganos etc.

Nessa direção, o autor ainda faz um questionamento que nos suscita uma maior e melhor compreensão dos efeitos causados pelo currículo no silenciamento imposto a esses grupos: “Que respostas vêm sendo dadas nas políticas e diretrizes curriculares a essas lutas pelo direito à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às artes...?” (Arroyo, 2015, p. 54).

A despeito desse questionamento, poderíamos acrescentar os seguintes: quem são os responsáveis pela assepsia, no currículo, dos conteúdos que tratam dos povos quilombolas? Na inexistência dos conteúdos sobre o povo quilombola no currículo, quais têm sido os conhecimentos estudados? Quem são povos sujeitos dignos de terem sua cultura estudada à exaustão? Por que só os povos vítimas da colonização, como são os quilombolas, têm sido obrigados a estudarem sobre o colonizador, escravizador, mas nunca sobre seu povo e seus processos de resistência à escravidão?

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola está assegurado que o currículo da EEQ caminhará para o descortinamento dos processos de subalternização, estereotipação e silenciamentos que pairam sobre a população quilombola desde o primeiro empreendimento moderno-colonial erguido na América, como podemos ver abaixo:

- I - garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;
- II - implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;
- III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as

ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV - promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afrobrasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas;

V - garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo;

VI - considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a:

a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não;

b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas.

VII - respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas (Brasil, 2012).

O que está proposto nas DCNEEQ gerou e tem gerado grandes implicações na elaboração dos currículos escolares dos estados e dos municípios brasileiros. Uma vez que entendido como um campo macro que está muito além das formulações de grades e estruturas que distribuem as disciplinas e as cargas horárias, o currículo é um campo onde se evidenciam as tensões e as contradições que envolvem as disputas de poder no contexto educacional. Sendo, portanto, como pontua Sacristán (2013), um território controverso, no qual se tomam decisões e são feitas opções do que se deve ou não ensinar nas escolas.

Na visão desse autor, o conceito de currículo está assente na “seleção de conteúdos e ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar” (Sacristán, 2013, p. 17). Nessa perspectiva, a concepção de currículo proposta pelas DCNEEQ caminha na contramão das matrizes curriculares elaboradas recentemente em muitos estados e municípios brasileiros.

Tal desencontro se dá em grande parte pela forma como os(as) quilombolas ficam fora dos debates que antecedem a construção dos currículos. Um movimento que tem corroborado com a imposição de um conhecimento pré-fabricado que se afasta das múltiplas relações de vivências dos povos quilombolas, e nesse caso são as cosmologias/filosofias das diferentes comunidades que ocupam os territórios camponeses que são silenciadas nas práticas curriculares de professores(as) que atuam ensinando em escolas quilombolas.

Dessa maneira, os currículos têm sido construídos tendo como base de fundação as estruturas monoculturais e monorraciais que privilegiam o conhecimento branco, eurocêntrico, militar, heterossexual, cristão etc. E, portanto, são modelos curriculares que ao se afastarem cada vez mais daquilo que deveria ser o seu objetivo, a transformação do ser humano através dos conteúdos escolares, também lhes “falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das

crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes” (Arroyo, 2013, p. 119).

São perspectivas de currículos que, ao se afastar do povo, das experiências e das subjetividades, mantêm-se colonizados, pois não questionam as relações hierarquizantes entre os conhecimentos ensinados e os que são negados na escola. Na mesma direção, estes currículos se configuram como espaços de poder que também colonizam, uma vez que mantêm e reforçam as estruturas de dominação intactas na intenção de negar a existência do outro enquanto sujeito epistêmico e político.

O currículo que se apresenta como mantenedor das estruturas dominantes nas comunidades quilombolas e, de forma específica, na escola da comunidade Cabileira não apresenta conexões com a perspectiva de currículo instituído nas DCNEEQ, como podemos ver a seguir:

O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (Brasil, 2012).

Podemos perceber que o projeto de currículo instituído pelas DCNEEQ pode ser concebido como um caminho que apresenta inúmeras potencialidades de transformação, criação, reconfiguração e construção de ações decoloniais que são capazes de promover rupturas nos modelos curriculares que sempre foram construídos com o cimento das epistemologias ocidentais. Ao ampliarmos nossos olhares para o que as DCNEEQ propõem no campo do currículo veremos que outras lógicas de se ensinar, aprender, sentir, existir e amar são possíveis, assim como é nítido que diferentes conhecimentos podem coexistir dentro do mesmo espaço escolar sem que seja necessário ser dado privilégio àqueles que historicamente sempre gozaram de maior visibilidade e autenticidade.

Dessa maneira, não é possível falarmos de currículo quilombola, mas de currículos quilombolas, pois não se trata de entender o currículo apenas como grade de conteúdo. Devemos pensar sua formulação a partir do respeito com os tempos, espaços, territorialidades, religiosidade, organizações familiares, trabalho, cultura e formação das identidades que configuram um povo. Como Sacristán (2000) assinalou: “O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (Sacristán, 2000, p. 117).

A partir da afirmação proferida por Sacristán (2000), cabe levantarmos os seguintes questionamentos: como as comunidades quilombolas veem suas especificidades representadas nos currículos escolares? Até que ponto a escola e o currículo têm conseguido dialogar com os conhecimentos dos povos quilombolas, buscando diminuir o distanciamento entre o conhecimento escolarizado e o conhecimento do cotidiano? Podemos, dado a sua condição de território de poder, conceber o currículo como um desafio superado nas escolas quilombolas?

Foi nas conversas alternativas estabelecidas com a professora da Educação Infantil e com a gestora da escola da comunidade que percebemos que o currículo é um grande desafio para a construção de uma educação que “seja nossa”. As conversas foram contundentes em apontar que o referencial curricular utilizado na escola da comunidade “não acrescenta nada na discussão sobre o ser quilombola, sendo o distanciamento da realidade vivenciada no chão da escola um ponto dissonante das habilidades exigidas pelo currículo” (Conversa Alternativas, 2022).

Para Arroyo (2015), o currículo é uma ferramenta que regula a produção do conhecimento e das práticas educativas criadas e recriadas por diferentes povos. No caso da escola da comunidade, o currículo prescrito, ou seja, a ferramenta que regular a produção dos conhecimentos e que age “como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (Sacristán, 2000, p. 104) é o caso do Currículo de Pernambuco⁴⁷ elaborado no ano de 2018, mas que só passou a vigorar nas escolas no ano de 2019.

Para a professora da Educação Infantil, o referencial curricular que foi disponibilizado para ela planejar suas aulas “provocava um distanciamento entre o que a comunidade cobrava para ser ensinado e as habilidades que eram exigidas no currículo”. Quando pedimos para que ela falasse sobre esse distanciamento entre a teoria e a prática no chão da escola, ela nos disse que

o currículo sempre foi um grande desafio, pois como ele foi elaborado para abranger todas as regiões do estado, eu não via nada sobre a Educação Escolar Quilombola nele. Mesmo que a coordenadora pedisse para que eu trabalhasse alguma coisa voltada para as questões afro e quilombola nas minhas aulas, quando eu ia para o currículo, não tinha nenhum conteúdo ou habilidade que mostrasse relação com as questões quilombolas. Era tudo fora da realidade da comunidade e do que pedem as diretrizes (Conversa alternativas, 2022).

O Currículo de Pernambuco (CPE) foi elaborado a partir de um sistema de parceria firmado por várias instâncias públicas atuantes no campo educacional estadual. Sendo

⁴⁷ O Currículo de Pernambuco está organizado em quatro volumes: “Educação Infantil, Ensino Fundamental – Linguagens, Ensino Fundamental – Matemática e Ciências da Natureza e Ensino Fundamental – Ciências Humanas e Ensino Religioso” (CPE, 2018).

destaque, nessa parceria, a articulação estabelecida entre a Secretaria Estadual de Pernambuco e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE). Para além dessa parceria, o documento valeu-se dos debates e sugestões advindas de vários “setores” ligados direta ou indiretamente com a discussão educacional. No campo legal, esse referencial curricular está assente nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE-2012), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e na Base Nacional Comum Curricular que teve sua versão final publicada em 2017, além de outras legislações que serviram de base para sua construção.

Ao ser tomado como um documento orientador a ser seguido pela rede estadual, redes municipais e escolas privadas, o Currículo de Pernambuco apresenta como finalidade integrar “a dimensão humana aos requisitos necessários para a vida em sociedade, buscando ofertar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando a estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social” (CPE, 2018, p. 19).

Em todos os quatro volumes é realizada uma discussão introdutória sobre as concepções e os princípios que nortearão o CPE, educação especial na perspectiva inclusiva, competências e habilidades, o processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores e avaliação da, para e com a aprendizagem. Também é feita uma apresentação de doze temas transversais que “envolvem várias dimensões, como: **política, social, histórica, cultural, ética e econômica**” (Currículo de Pernambuco, 2018, p. 23, grifo nosso).

Do ponto de vista analítico, o CPE se apresenta como sendo um documento que se distanciaria dos modelos curriculares eurocêtricos, pois, ao ser construído a partir de “diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades [...] traduz a escola, norteia as relações estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos responsáveis pela formação humana na instituição escolar” (CPE, 2018). Já do ponto de vista conceitual, é possível percebermos que o CPE converge para um currículo pautado pela “interculturalidade funcional” (Walsh, 2008).

Mesmo encontrando alguns apontamentos na transversal para a discussão sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais e a discussão sobre a diversidade cultural, o que em certa medida apontam para uma aproximação sobre o ensino dos valores culturais quilombolas. Gostaríamos de evidenciar o silenciamento que existe por parte do CPE quando o assunto é a EEQ enquanto modalidade da educação básica. Pois mesmo sendo uma modalidade de educação com previsão legal estabelecida em vários documentos e com uma diretriz própria que teve sua elaboração fundamentada nas práticas educativas dos povos quilombolas, em nenhum momento a EEQ foi sequer mencionada no referencial supracitado.

Destarte, vislumbramos na não referência à EEQ no CPE uma clara prática do que Grosfoguel (2007) chama de “racismo epistêmico”. Um tipo de racismo que considera os conhecimentos dos povos quilombolas como inferiores aos conhecimentos urbanocêntricos. Ao observarmos o CPE e as denúncias sobre o vazio epistêmico, contidas nas conversas com as nossas interlocutoras, que recai sobre os quilombolas, percebemos que não podemos falar que o CPE é, de fato, para atender as demandas sociais dos diferentes povos que ocupam o território estadual.

É um currículo elaborado e direcionado para atender as especificidades dos grandes centros urbanos, e que, segundo Acotirene, gestora da escola da comunidade, tem “negado aos nossos professores o direito de trabalharem conteúdos que levem nossos estudantes a conhecerem nossas histórias, cultura e costumes. É um currículo que se torna desafiador também para nós da comunidade, pois não vemos nos objetivos caminhos que levem nossos estudantes a aprenderem sobre a identidade quilombola” (Conversas Alternativas, 2022).

Ao apontar que o CPE nega e silencia as discussões sobre as histórias, a cultura e a formação da identidade quilombola, a conversa com a gestora nos mostra que não basta se pretender um currículo inclusivo e preocupado com as questões sociais é preciso ser um currículo que “questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber” (Walsh, 2009, p. 25).

O silenciamento sobre a EEQ no Currículo de Pernambuco é um atestado que mesmo após a institucionalização das DCNEEQ no ano de 2012, o desafio que circunda a modalidade de Educação Escolar Quilombola ainda segue sendo o retrato fiel de um sistema educacional cuja função é manter o padrão de dominação branco/europeu a partir da negação da história dos(as) sujeitos(as) que não se encaixam no padrão hegemônico eurocêntrico. Como está assegurado nas DCNEB (2013), o currículo da EEQ deveria

dialogar e inserir os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local, algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (Brasil, 2013, p. 462).

No entanto, como nos mostra Arroyo (2015), “quebrar as grades, cercas do currículo não tem sido tarefa fácil. Mas será a primeira tarefa para possibilitar que outros conhecimentos entrem nos currículos” (Arroyo, 2015, p. 58). Assim, apontamos que os caminhos para possibilitar fissuras nos modelos de currículos cada vez mais eurocêntricos é pensarmos e lutarmos para que nas elaborações dos currículos quilombolas sejam respeitados

“os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola” (Brasil, 2012).

Mas também que sejam levados em consideração a necessidade de se construir, nos currículos, processos educativos comprometidos com a decolonialidade, que leve os(as) estudantes e professores(as) a refletir sobre a geopolítica do conhecimento e as heranças coloniais que ainda seguem normalizando padrões de exclusão, subalternização e silenciamento dos povos quilombolas e que tenham a interculturalidade crítica como projeto político e epistêmico capaz configurar as práticas educativas oriundas das vivências das comunidades quilombolas como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem.

5.3.2 Formação de professores(as): quando a comunidade cobra e os(as) professores(as) não sabem como fazer

A discussão que apresentamos nessa subseção versa sobre a formação de professores(as) com foco na Educação Escolar Quilombola tanto no âmbito inicial como continuada. Ressaltamos que essa conversa foi apontada por nossas interlocutoras como um desafio fulcral que, na escola da comunidade Cabileira, tem contribuído para o distanciamento entre o que institui as DCNEEQ e o que a comunidade espera da escola em termos de uma educação comprometida com as especificidades da cultura quilombola de Cabileira.

Sabemos que na EEQ o papel do(a) professor(a) é fundamental para que o estabelecimento de diálogos interculturais entre os conhecimentos sistematizados e as práticas educativas que cada comunidade desenvolve possam desfrutarem do mesmo protagonismo no currículo escolar sem que um dado conhecimento seja colocado em condições de superioridade em relação ao outro. Principalmente porque a modalidade de educação instituída pelas diretrizes de 2012 oportuniza aos estudantes quilombolas o direito destes de se apropriarem, dentro das escolas, dos conhecimentos historicamente acumulados nas lutas, nas roças, no culto ao sagrado, nas relações de pertencimento ao território, nas diferentes formas de convivência com os seus pares etc.

Compreender toda essa dinâmica étnica que é inerente às cosmologias dos povos quilombolas e como essas práticas educativas geram impactos no fazer educativo dentro da escola é um debate que deveria ser apresentado para os(as) professores(as) que estão iniciando a sua caminhada formativa. Na mesma pretensão, essa preocupação deveria estar presente dentro das secretarias de educação, seja estadual ou municipal, em instituir como plano de trabalho formação continuada para aqueles(as) professores(as) que já estão exercendo a

função docente em escolas quilombolas. Contudo, não foi o que ouvimos das nossas interlocutoras.

Quando conversamos com a professora da Educação Infantil e com a gestora da escola, foi possível perceber o quanto a temática da EEQ na formação inicial e continuada de professores(as) é um elemento ainda ausente. Em uma das conversas alternativas, a professora Dandara afirmou o seguinte: “na graduação eu vi alguma coisa falando sobre a Lei n.º 10.639 e a importância do trabalho com o combate ao racismo, mas sobre a Educação Escolar Quilombola ou sobre os quilombos eu nunca ouvir falar. Na faculdade não há essa preocupação, como também não teve no ensino médio” (Conversas Alternativas, 2022).

A conversa com nossa interlocutora evidencia a existência de movimentos antagônicos entre o que instituiu as DCNEEQ no ano de 2012 e o que vem ocorrendo nos cursos de formação de professores(as) dez anos depois da institucionalização das referidas diretrizes. Como assegura Brasil (2013) é nos cursos de formação inicial de professores(as) que as questões quilombolas deverão constar em todas as matrizes curriculares dos cursos de graduação, mas não é inserir essa discussão de qualquer jeito, é preciso que seja de “forma atualizada, contextualizada e que esteja em acordo com os avanços da luta quilombola e com os estudos críticos sobre o tema, para seu conhecimento e superação de visões estereotipadas, preconceituosas e naturalizadas sobre a complexa realidade dos quilombos no Brasil” (Brasil, 2013, p. 472).

Por outro lado, notamos na conversa com a nossa interlocutora que os cursos de formação de professores(as) ainda seguem sendo permeados por uma lógica eurocêntrica que tem sido determinante na escolha de quais conteúdos deverão fazer parte da formação e quais seguirão sendo colocados às margens do processo formativo. Nessa direção, os cursos de formação negam o que tem determinado as DCNEEQ, ou seja, formar professores(as) com foco na “atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012).

Assim é possível pensarmos juntamente com Grosfoguel (2007) quando este autor aponta que as estruturas curriculares desses cursos são pautadas em concepções de “pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos” (Grosfoguel, 2007, p. 32).

Romper com essa lógica eurocêntrica nos cursos de formação de professores(as) talvez não seja uma tarefa fácil e nem tão rápida, mas é urgente pensarmos em outros caminhos

formativos que sejam capazes de criar condições para que os futuros professores(as) possam “estar preparados para entender as transformações que veio surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto” (Imbernón, 2011, p. 61).

Quando não existe nos cursos de formação de professores(as) um trabalho específico direcionado para o efetivo trabalho docente nos chãos das escolas quilombolas, corre-se um grande risco desse trabalho ao menos existir. Para a nossa interlocutora, não estudar na faculdade sobre os quilombos e a Educação Escolar Quilombola deixou-a “atordoada dentro da escola”, principalmente porque a comunidade exigia que ela direcionasse suas aulas para as realidades e especificidades da comunidade.

Como eu nunca tinha estudado nada sobre a Educação Quilombola, ficava difícil elaborar uma aula voltada para as questões quilombolas. Era uma realidade que eu não conhecia, não sabia nada da comunidade, não tinha materiais didáticos específicos, o currículo era muito distante da realidade. E ainda por cima, a secretaria de educação não forneceu nada durante todo o ano letivo que possibilitasse o trabalho com a Educação Quilombola (Conversas Alternativas, 2022).

A conversa com nossa interlocutora nos mostrou que a política de formação inicial para professores(as) que atuarão nas escolas quilombolas instituída pelas DCNEEQ ainda é uma meta a ser alcançada, mesmo as DCNEEQ instituindo que nos cursos de formação de professores(as) fosse garantido a “utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais” (Brasil, 2012). Para além desse direcionamento, as DCNEEQ asseguram que na formação inicial dos(as) professores(as) sejam:

Criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre: I - as lutas quilombolas ao longo da história; II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; III - as ações afirmativas; IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico; V - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004 (Brasil, 2012).

No entanto, nas conversas com a professora Dandara, não foi possível percebermos que essa gama de conhecimento foi ofertada a ela durante seu processo de formação. Mesmo estando no século XXI, onde os processos formativos são cada vez mais munidos das ferramentas tecnológicas, vários processos de negação contra as populações pobres, negras, camponesas, quilombolas etc. ainda sofrem para que seus processos próprios e diferenciados

de aprenderem sejam incorporados aos cursos de formação de professores(as). Nessa direção, Imbernón (2011) aponta que é necessário

superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. É nesse âmbito que se reflete o dinamismo social e cultural da instituição com e a serviço de toda comunidade (Imbernón, 2011, p. 08).

Como nos diz Ferreira (2013, p. 5), “seria muito arriscado apresentar histórias e culturas outras e não questionar a hegemonia imposta pelo eurocentrismo”. Contudo, esse silêncio epistêmico tem sido uma tônica também ao longo do desenvolvimento das práticas curriculares em sala de aula. Se nos cursos de formação inicial a EEQ enquanto política e modalidade são invisíveis, ao longo da carreira profissional da gestora da escola, o debate sobre a EEQ nunca foi prioridade, como é possível perceber na conversa estabelecida com ela:

Eu tenho 30 (trinta) anos que trabalho como professora e 6 (seis) anos como gestora nessa escola. Mas eu nunca estudei nada sobre os quilombolas na minha formação da faculdade, e nem depois que saí dela. A secretária de educação nunca ofertou nenhum curso direcionado para as questões quilombolas, racismo ou preconceito. Ai, eu também não fui buscar esse conhecimento. Para ser sincera, eu só passei a estudar sobre a Educação Quilombola, quando foi para elaborar o PPP (Conversas Alternativas, 2022).

A conversa acima nos mostra que a formação inicial de professores(as) é o primeiro caminho com o qual o(a) professor(a) deveria ter os primeiros contatos com um campo amplo onde as heterogeneidades orientarão o seu trabalho por todo tempo em que este(a) profissional esteja em sala de aula. Contudo, é no dia a dia da escola que a formação precisa se desnudar e torna-se referência na transformação do instituído, mas quando essa formação continuada não é consolidada, o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem ancorado na educação decolonial dificilmente será construído.

A fala da gestora exemplifica bem o que estamos querendo dizer, quando a formação inicial é deficitária sobre determinados conteúdos e no chão da escola o(a) professor(a) não busca entender o contexto no qual ele(a) está inserido, dificilmente serão questionadas as propostas epistemológicas centradas nos conhecimentos ocidentalizados, descontextualizados e que sempre estiveram comprometidos com a manutenção do padrão de dominação imposto pela colonialidade epistêmica. Logo, se faz necessário compreendermos que quando se fala sobre formação para professores(as), estamos falando no sentido apontado por Nóvoa (2022), ou seja, “[...] a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2022, p. 66).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores(as) é um caminho que nas palavras de Imbernón (2011), “deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade, potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições” (Imbernón, 2011, p. 69), no entanto, o problema é quando esse tipo de formação não acontece. Segundo Dandara, as aulas atividades⁴⁸, nomeadas pela secretaria de educação como formação continuada, são apenas para passarem informes, ou quando muito planejam as aulas do bimestre “nunca participamos de palestras, debates, ou leituras que tivessem como foco a Educação Escolar Quilombola. É uma discussão que, se fosse realizada, iria ajudar e muito os professores que trabalham em Cabileira, mas como não acontece, o trabalho fica sem sentido” (Conversas Alternativas, 2022).

Corroborando com o pensamento de Dandara, a gestora Acotirene aponta que esses momentos determinados pela secretaria de educação seriam muito mais enriquecedores se:

Ao invés de irmos passar um sábado todo ouvindo o que já sabemos, era melhor a secretaria nos deixar estudando textos sobre o que é um quilombo ou ouvindo as histórias da nossa comunidade. Era uma oportunidade para que os professores pudessem conhecer a cultura da comunidade e entender o porquê queremos uma educação comprometida com a construção da nossa identidade (Conversas Alternativas, 2022).

De acordo com Nóvoa (2022), quando se pensa a formação de professores(as) entendendo-a como sendo continuada não podemos “dispensar nenhum contributo que venha de fora, [...], mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2022, p. 68). Ao almejar momentos formativos com a comunidade, a gestora da escola está buscando aproximar os(as) professores(as) de um conhecimento que não está na academia (formação inicial) nem muito menos faz parte da “formação” ofertada pela secretaria de educação municipal.

Mesmo sem mencionar diretamente as DCNEEQ, a conversa com a gestora alude aos caminhos formativos delineados pela EEQ, isto é, a formação continuada para os(as) professores(as) quilombolas ou que lecionam em escolas quilombolas deverá:

I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores; II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado; III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino; IV - ter

⁴⁸ Momento que acontece uma vez a cada mês e tem como objetivo o complemento de carga horária dos(as) professores(as) da rede municipal de ensino.

atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração (Brasil, 2012).

Ao ser pensada na perspectiva apontada acima, a formação continuada para os(as) professores(as) das escolas quilombolas ou que lecionem para estudantes quilombolas aponta para a construção de caminhos formativos contra hegemônicos que nos levam ao estabelecimento de uma compreensão *outra* indicando que a formação desses(as) profissionais precisam ser construída na cotidianidade e na coletividade. É através das práticas educativas que emanam dos quilombos que a formação continuada se constrói, se desconstrói e se reconstrói em um movimento dialógico e emancipador que parte “de outro lugar, para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante” (Dussel, 2016, p. 64).

No entanto, a superação desse desafio, na escola de Cabileira, parece cada vez mais longe de ser alcançada. Primeiro porque infelizmente no que diz respeito à formação inicial de professores(as), para além do que já explicitamos, existe um fator novo que torna ainda mais complexo a tarefa de formar profissionais comprometidos com a necessidade e urgência que EEQ necessita, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)⁴⁹.

Com a implantação dessa política ainda no governo Temer (2018) e homologada no governo Bolsonaro (2022), os cursos de formação inicial de professores(as) passaram a assumir cada vez mais um caráter neoliberal, conservador e tecnicista. Estes fatores têm sido determinantes para silenciar os debates de extrema relevância no cenário social brasileiro, como a discussão sobre gênero, diversidade étnico-racial, sexualidade, diferença religiosa, direitos humanos etc. Nesse viés, podemos afirmar que a BNC-Formação é uma política extremamente nefasta que ao incidir no processo formativo dos futuros(as) professores(as) que atuarão em escolas quilombolas, contribuirá de forma intencional para que as desigualdades educacionais que já são elevadas entre as populações marginalizadas sejam ainda mais acentuadas.

Além disso, na escola da comunidade Cabileira, dos(as) 04 (quatro) professores(as) que estão em exercício, três (03) não são pertencentes à comunidade e acabam por desconhecerem a origem dos estudantes, suas organizações familiares, a organização para o trabalho, o deslocamento que cada um(a) faz de casa até a escola, os aspectos religiosos etc. Soma-se ainda a essa situação o fato desses(as) professores(as) serem contratados(as) pela

⁴⁹ Resolução de n.º 2 publicada no dia 20 de dezembro de 2019, revogando assim a Resolução CNE/CP n.º 2/2015.

prefeitura municipal, e quando chega o mês de dezembro o contrato é finalizado, o que acaba gerando uma grande incógnita se estes profissionais voltarão no ano seguinte para trabalhar na escola⁵⁰ da comunidade.

Em outras palavras, o coletivo docente que seria o responsável por estabelecer no processo de ensino-aprendizagem uma rede de saberes entre os conhecimentos sistematizados e as práticas educativas da comunidade são os(as) profissionais que não têm nenhum vínculo identitário com aquele povo e nem estabilidade para que o trabalho continue por um longo período. Nesse viés, é necessário perguntarmos: “Se os educandos são outros à docência, os docentes poderão ser os mesmos?”. A pergunta anterior é de autoria de Arroyo (2012), mas serve muito bem para ilustrar a situação da comunidade Cabileira.

O sentido empregado por Moreira (2001) sobre o papel do(a) professor(a), e por nós aceito, nos mostra que o desafio que se apresenta para os(as) professores(as) que atuam e/ou atuarão na escola de Cabileira é “reconhecer o caráter parcial dos discursos, questionar as especificidades dos pontos de vista, afrontar os critérios de uma verdade supostamente universal, abrindo-se, ao mesmo tempo, ao diálogo, a um projeto mais amplo de construção da solidariedade e de uma sociedade democrática” (Moreira, 2001, p. 7).

O apontamento feito por Moreira (2001), quando direcionado para o entendimento do processo de formação dos(as) professores(as) que atuarão na EEQ exige desses(as) um processo de desprendimentos com as práticas arraigadas nas epistemologias do Norte. E como contrapartida a necessária articulação com os processos de ressignificação das experiências dos povos quilombolas, ao mesmo tempo, em que se proponha a construir as bases para a formação de profissionais que compreendam a Educação Escolar Quilombola como uma política libertária e transgressora das amarras impostas pelo currículo eurocêntrico.

5.3.3 Avaliação na Educação Escolar Quilombola: problema ou solução?

A avaliação da aprendizagem surgiu nas nossas conversas alternativas como um desafio que perpassa transversalmente a discussão do currículo e a formação de professores(as), que é mais um entrave para que a EEQ se torne uma política efetiva na escola de Cabileira. Pois pensar esse conceito, por si só, já é uma tarefa árdua que exige do(a) professor(a) uma compreensão mais alargada desse fenômeno na sua prática cotidiana, bem como requer desse(a) profissional compreender como a avaliação está imbricada, na maioria das vezes,

⁵⁰ Ressaltamos que, em dezembro do ano de 2022, todos os contratos foram encerrados e nenhum dos(as) professores(as) foram recontratados para trabalharem na escola no ano de 2023.

com a assepsia que o currículo faz de determinados conteúdos no ato avaliativo. Toda essa dinamicidade que envolve o ato avaliativo nos faz concordar com Gonçalves e Larchert (2011) quando estas autoras entendem a avaliação da aprendizagem como “um dos aspectos mais complexos e polêmicos” do campo educativo.

Conforme as autoras acima citadas, a complexidade inerente à avaliação “decorre do fato de que esta não pode ser vista descontextualizada da prática social e pedagógica dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (Gonçalves; Larchert, 2011, p. 16). Concordamos com o pensamento anterior, e acrescentamos que quando a essa complexidade é acrescentada a perspectiva do processo de ensinar e aprender dos povos quilombolas, o ato avaliativo ganha contornos ainda mais específicos e complexos que exige do(a) avaliador(a) uma postura crítica, compreensiva e comprometida com o que está sendo avaliado, bem como com o entorno onde a avaliação está sendo aplicada.

De acordo com as DCNEEQ, o processo avaliativo em escolas quilombolas e/ou que atendam estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá se pautar por uma avaliação que não esteja dissociada das potencialidades epistêmicas construídas e disseminadas nas inter-relações que se estabelecem nos contextos culturais de cada território quilombola. Para isso, a avaliação na EEQ deve:

- I - ter seus fundamentos e procedimentos definidos no projeto político-pedagógico;
- II - articular-se à proposta curricular, às metodologias, ao modelo de planejamento e gestão, à formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação, bem como ao regimento escolar;
- III - garantir o direito do estudante a ter considerado e respeitado os seus processos próprios de aprendizagem (Brasil, 2012).

É a partir da compreensão do paradigma de uma avaliação que está para além do autoritarismo (Luckesi, 2011), que entendemos o sentido contido no processo avaliativo proposto pelas DCNEEQ. Para o autor mencionado, todo processo avaliativo necessita ser amoroso, reflexivo, dinâmico, construtivo e capaz de levar quem avalia e quem está sendo avaliado a refletirem configurativamente sobre os resultados alcançados. Nessa perspectiva, uma avaliação comprometida com as relações intersubjetivas de quem está sendo avaliado pode ser tomada como “um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas” (Luckesi, 2011, p. 263).

Com isso estamos querendo dizer que avaliar a aprendizagem na EEQ é ir mais além da simples atribuição de uma nota ou conceito, tal ato exige um processo reflexivo do(a) professor(a) que se faz na compreensão das subjetividades que afloram de cada um(a) dos(as) estudantes que estão ocupando os bancos de nossas escolas. E para tanto, um caminho pelo

qual poderíamos caminhar nessa discussão seria entendermos como a avaliação em sua complexidade estaria sendo desenvolvida na escola da comunidade, no entanto, as nossas conversas com as interlocutoras nos direcionaram para um contexto no qual o processo avaliativo desenvolvido se faz a partir de um distanciamento conceitual e processual do que está proposto para a EEQ, trata-se das avaliações externas e em larga escala⁵¹.

Nas conversas alterativas sobre os processos avaliativos estabelecidos na escola da comunidade Cabileira foi possível percebermos que quando se trata de avaliar a aprendizagem dos(as) estudantes, o foco central é apenas nas velhas práticas tecnicistas e tradicionais que são fundamentadas na perspectiva do poder eurocêntrico. Isso ficou evidente quando a gestora da escola nos disse que: “a secretaria de educação dá mais atenção aos simulados e à aplicação das provas do SAEPE e SAEB do que a todo processo educativo” (Conversas Alterativas, 2022).

As provas mencionadas pela interlocutora Acotirene fazem parte de uma dinâmica mercadológica implantada no sistema educativo brasileiro que tem como foco central medir, quantificar e controlar as ações educativas desenvolvidas no chão das escolas seja elas públicas ou particulares, e que infelizmente tem sido o principal instrumento adotado nos sistemas de ensino para “avaliar a qualidade da educação brasileira”. Conforme assegura Antunes (2013), “estamos convencidos firmemente de que não há razão ou tempo para discutir avaliação se percebermos a escola como um armazém onde se acumulam estoque de saberes, vendidos ou doados a clientes que não sabem e não pensam sobre como e por que fazer uso desses saberes” (Antunes, 2013, p. 16).

Para a nossa interlocutora Dandara, apesar de a turma da educação infantil para a qual ela leciona não ser submetida às avaliações externas, essa interlocutora reconhece que esse tipo de prova é

um problema muito grande quando é aplicada para os estudantes quilombolas. Eu vejo que, em determinado período do ano letivo, os professores que trabalham com as turmas que serão avaliadas não conseguem fazer outra coisa a não ser mostrar para os alunos como eles devem responder às provas. É uma pressão muito grande tanto para os professores quanto para os alunos (Conversas Alterativas, 2022).

A lógica na qual se fundamentam essas avaliações exclui as diversas possibilidades em que os(as) estudantes de Cabileira poderiam se relacionar com os conhecimentos sistematizados e, ao mesmo tempo, com as práticas educativas que pulsam no dia a dia de cada família daquela comunidade. Ao optar apenas por trabalhar com maior ênfase com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a secretaria de educação está legitimando,

⁵¹ É o caso das avaliações contidas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

através das avaliações externas, a consolidação de um modelo avaliativo marcado pela colonialidade do poder, do ser e do saber.

O que a conversa com Dandara nos revelou também é que as avaliações externas têm conduzido o processo de ensino-aprendizagem na escola de Cabileira para um caminho onde o(a) professor(a) é um mero “adestrador” dos(as) estudantes e o primeiro a ser responsabilizado caso os(as) estudantes não atinjam as metas pré-estabelecidas. Por outro lado, nessa lógica de apenas identificar as falhas obtidas através dos resultados quantitativos, os(as) estudantes que são avaliados e os que serão submetidos a estas avaliações futuramente são tidos como espécies de gavetas vazias que estão sujeitas a receberem o que seja depositado nelas. Assim, ao não refletir sobre as reais intenções contidas nas avaliações externas, os(as) professores(as) acabam por contribuir, na maioria das vezes involuntariamente, para que o epistemicídio de que nos fala Santos (2010), seja concretizado.

Apesar das DCNEEQ apontarem para outra direção, na qual afirmam a necessidade de que nos processos avaliativos sejam respeitadas as construções coletivas, as experiências de vida de cada povo, as características políticas, econômicas, culturais, sociais e identitárias como fatores determinantes para o processo de ensino-aprendizagem. Em Cabileira, podemos inferir que nas avaliações externas a colonialidade do poder e do saber, que se manifestam através da validação e verificação de um conhecimento monocultural e mono racial, legitima o conhecimento científico e desvaloriza todos aqueles conhecimentos que são frutos das experiências vivenciadas pela e na comunidade, e assim “uma riqueza imensa de experiências cognitivas tem vindo a ser desperdiçada” (Santos, 2010, p. 52).

O que se tem enxergado nas avaliações externas aplicadas na escola da comunidade Cabileira é o estabelecimento de processos mecânicos, onde cada vez mais os (as) estudantes são forçados a se distanciarem de suas vivências, da linguagem falada no cotidiano escolar, do ritmo de leitura que cada criança tem e da coletividade com que elas desenvolvem suas atividades dentro e fora do espaço escolar. Em troca, busca-se incansavelmente o alcance de resultados que ao faltarem às experiências do povo quilombola, essas avaliações reafirmam e têm consolidado “as verdades universais que não passam de verdades restritas de determinados grupos hegemônicos que se colocam como universais” (Ferreira; Silva, 2013, p. 29).

Nossas conversas alterativas e as nossas experiências construídas enquanto professor atuante na escola da comunidade trazem à luz outra problemática inerente à aplicação dessas avaliações, a pressão por parte da comunidade em querer que a escola trabalhe os conteúdos alinhados com as práticas educativas desenvolvidas no território. No entanto, a precarização

na formação inicial e a ausência de formação continuada voltada para as questões quilombolas fazem com que os(as) professores(as), principalmente aqueles(as) que não são da própria comunidade, que atuam na escola de Cabileira não entendam a complexidade em que estão inseridos(as) e, por desconhecimento, acham que focar o seu trabalho pedagógico em português e matemática com vistas ao alcance dos resultados das avaliações externas já é o suficiente.

Como já pontuamos na discussão do currículo, infelizmente, na escola de Cabileira o currículo formal que é utilizado não tem a Educação Escolar Quilombola como modalidade. Tal silenciamento faz com que os professores(as) sigam o que determina a secretaria de educação municipal. E como a busca por melhorar os índices do município tem sido a tônica do processo educativo em Altinho, uma vez que é através destes que há um aumento nos repasses financeiros para o município, por mais que alguns(as) professores(as) ousem desobedecer epistemicamente e façam um esforço maior para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido em uma interação com os saberes da comunidade em suas aulas,

quando chega no dia dos simulados e das avaliações, nada do que nós ensinamos vai estar ali para eles responderem. A prova chega à escola e não são nem os professores que trabalham na escola que aplicam, depois são muitas questões para serem respondidas e o tempo muito curto. Para além disso, os textos e as perguntas são totalmente fora da realidade do que se trabalha na escola, principalmente quando realizamos um trabalho voltado para as especificidades da comunidade, como a geografia do território e a história da comunidade etc.” (Conversas Alternativas, 2022).

Como podemos notar nessa conversa, as avaliações externas, na escola da comunidade Cabileira, têm se constituído como um enorme desafio para a implementação da EEQ, pois a sua complexidade impede que a comunidade tenha em sua escola uma avaliação que leve em consideração:

I - os aspectos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos, dialógicos e participativos do processo educacional; II - o direito de aprender dos estudantes quilombolas; III - as experiências de vida e as características históricas, políticas, econômicas e socioculturais das comunidades quilombolas; IV - os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros (Brasil, 2012).

O processo avaliativo apresentado nas DCNEEQ caminha na contramão das lógicas mercadológicas, punitivas e humilhantes que servem de base para a elaboração das avaliações externas, pois ao invés de focar apenas nos resultados quantitativos, na EEQ a avaliação, mesmo não abandonando esses aspectos, parte de uma percepção *outra* de que todo processo de ensino-aprendizagem quilombola é estabelecido a partir da vida em coletividade e da construção dos saberes dialogados e problematizados no quilombo e com os(as) quilombolas.

Como pontua Torres (2013), a avaliação que concebe o contexto sociocultural como campo central da educação “assume o papel de fazer o intercâmbio cultural e tecer o diálogo horizontal e pluricultural” (Torres, 2013, p. 112).

Dessa forma, ao se pensar em qual o tipo de avaliação seja adequado para as realidades dos(as) estudantes de Cabileira se faz necessário, em um primeiro momento, compreender o que se quer avaliar, o que será feito com os resultados e quais critérios serão utilizados para se obter os resultados. Ainda nessa direção, se faz necessário que as avaliações sejam pautadas na compreensão de que outros conhecimentos existem e pulsam no chão da escola e da comunidade, e para isso, enfrentamentos aos modelos neoliberais que têm a aprendizagem mecânica como o foco central apenas nos resultados, sendo desconsiderado todo contexto que está em volta do processo educativo, se faz necessários.

É um desafio que para fragmentarmos tal estrutura, precisamos caminhar para um processo no qual a aprendizagem seja significativa, e, portanto, capaz de se contrapor a “um sistema de **adestramento** eventualmente válido para animais e picadeiros, nunca para alunos e salas de aula” (Antunes, 2013, p. 16, grifo nosso).

No entanto, sabemos que romper com a colonialidade do poder e do saber que estão contidas nessas avaliações externas ou poderíamos dizer avaliações eurocêntricas não é uma tarefa fácil, dada sua articulação com mecanismos colaterais como são as políticas neoliberais de repasses financeiros para os municípios que atinjam as metas estabelecidas. Todavia, se pensada na direção da decolonialidade, a avaliação na educação escolar quilombola em Cabileira poderá atingir níveis de excelência sem precisar cultivar o epistemicídio dos conhecimentos *outros*.

Caminhar com a avaliação da aprendizagem na perspectiva da decolonialidade é um movimento que poderá ajudar na visibilização dos dispositivos de poder colonizadores e colonizados implícitos nas avaliações externas. Para que esse processo aconteça, Walsh (2009) aponta que é necessário questionar a racialização, subalternização e os silenciamentos impostos aos conhecimentos quilombolas nos currículos escolares. Dessa maneira, a autora supracitada nos mostra que os processos avaliativos precisam ser pensados a partir de uma lógica *outra*, capaz de visibilizar as diferentes maneiras com que os(as) estudantes de Cabileira se relacionam com a produção de conhecimento, ao mesmo tempo, em que possa “[...] incentivar a criação de “outras” formas de pensar, ser, viver, aprender, ensinar, sonhar e viver que ultrapassem fronteiras” (Walsh, 2009, p. 16).

Conforme está assegurado nas DCNGEB (2013), a avaliação da aprendizagem na EEQ seja ela externa ou interna, tem como principal missão assegurar que sejam levados em

consideração

os conhecimentos tradicionais; as experiências de vida dos diferentes atores sociais e suas características culturais; o seu desenvolvimento dentro dos ciclos de formação humana, os valores, as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros” (Brasil, 2013, p. 465).

Para isso, entendendo a realidade experienciada no processo educativo que vem sendo desenvolvido na escola da comunidade Cabileira, concebemos que construir barreiras de distanciamento das avaliações externas, e, ao mesmo tempo, levantar pontes com os processos avaliativos almejados nas DCNGEB é um desafio que perpassa por uma construção de uma avaliação que seja amorosa, reflexiva, mediadora e formativa. Mas acima de tudo que seja um processo dialógico marcado pela interculturalidade crítica, pois é esse o caminho pedagógico de valorização dos conhecimentos produzidos na coletividade dos(as) autores(as) que compõem o processo educativo quilombola, como são os(as) estudantes, os(as) professores(as), as lideranças da comunidade, as famílias e a gestão escolar, que poderá mudar a rota do processo de ensino-aprendizagem em Cabileira.

5.3.4 Gestão escolar democrática na perspectiva quilombola

A reflexão configurativa que ora apresentamos sobre o desafio em torno da gestão escolar democrática na perspectiva da Educação Escolar Quilombola (EEQ) se faz a partir da compreensão de que essa é uma discussão extremamente importante no âmbito das políticas públicas educacionais. Com as discussões já realizadas sobre o currículo, formação de professores(as) e avaliação, as conversas alternativas com as nossas interlocutoras apontaram que a gestão escolar na escola de Cabileira, da forma como é organizada, se apresenta como mais um desafio que precisa ser superado para que a EEQ seja implementada enquanto uma política pública educacional na escola da comunidade.

Antes mesmo de apresentarmos o teor das nossas conversas, gostaríamos de mencionar que, quando estamos falando de gestão democrática no campo educativo, fazemos isso sob a perspectiva defendida por Aguiar (2012). Esta autora nos mostra que o debate sobre a gestão democrática na escola, principalmente a partir da abertura democrática que o Brasil passou com o fim do regime militar, se faz necessariamente a partir da necessidade de superação de um estilo de administração escolar fundamentado no paradigma empresarial. Este modelo técnico e burocrático de administração, pautado nos moldes da empresa capitalista, ignora os fatores econômicos, políticos, culturais e sociais que envolvem o trabalho escolar (Aguiar, 2012, p. 83).

Assim, sendo conferida sua importância para reconfigurar as relações de poder que são construídas dentro dos sistemas escolares, a gestão democrática escolar, em termos legais, passou a ser instituída no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Nela, ficou determinado que um dos princípios básicos do ensino fosse a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988).

Da mesma maneira que na CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegurou o princípio da gestão democrática como meio para a garantia da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades de ensino no país e apontou outros caminhos pelos quais o mecanismo da gestão democrática nas escolas pode ser implementado. São eles: “I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996).

Respalhada no arcabouço legal citado anteriormente, poderíamos dizer que a gestão democrática, ao ampliar a participação do coletivo escolar e local na tomada das decisões que favorecem a construção de uma escola democrática e intercultural com vistas a assegurar aos estudantes uma formação plena para o exercício da cidadania, estaria caminhando para o fomento de uma visão decolonial das atividades desenvolvidas pelos atores educacionais. Esse movimento pôde ser visto na determinação proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) quando estas se referem à “gestão da educação escolar quilombola” (Brasil, 2012).

Seguindo o que determinaram a CF/88 e a LDB/96, na EEQ a gestão das escolas quilombolas ou que atendem estudantes quilombolas caminha na direção de assegurar que os processos de ensino sejam conduzidos de acordo com “os princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas” (Brasil, 2012). Apesar dessa garantia legal, na revisão da literatura que realizamos nessa pesquisa, Dantas (2015) já apontava, sabiamente, que “tão importantes quanto as noções de democracia, diálogo e horizontalidade vinculadas à concepção de gestão escolar, **é a garantia de fato, de que as ações pedagógicas nas escolas estão eivadas do respeito e valorização da diversidade étnico-racial**” (Dantas, 2015. p. 38, grifo nosso).

Nessa perspectiva, caberá a gestão das escolas quilombolas a tarefa de liderar e mobilizar esforços para que os princípios democráticos sejam efetivados e que prezem por uma educação justa, igualitária e comprometida com o respeito e a valorização das práticas educativas que emanam do povo quilombola, o que certamente é um dos caminhos para se

chegar à transformação social. A construção da democracia na escola está diretamente relacionada com a promoção da qualidade da educação e, na prática, a gestão democrática é uma construção coletiva, que supõe mudança na forma de compreender os objetivos e fins da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social.

Para Lück (2009), dentro das escolas, o papel do(a) gestor(a) é o de maior destaque, não pelo cargo que este(a) esteja ocupando, mas porque esse(a) profissional é o “responsável maior pelo norteamto do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados” (Lück, 2009, p. 22). Apesar disso, na escola da comunidade quilombola Cabileira, a figura de uma gestora só apareceu a partir do ano de 2017, quando a nossa interlocutora Acotirene foi convidada pelo prefeito para assumir o cargo. Antes desse momento, a gestão da escola não existia perpetrada na figura de uma única pessoa; eram os próprios professores(as) que conduziam a tomada de decisões dentro do ambiente escolar. De acordo com a gestora, a cultura organizacional da escola era a seguinte:

Como a escola nunca teve uma gestão de fato e que fosse consolidada através de eleição, seleção pública ou escolha por parte da comunidade escolar e local, as funções administrativas e financeiras ficavam sob a responsabilidade de um professor, que geralmente, era o presidente da Unidade Executora. Já o pedagógico, cada professor fazia o seu trabalho dentro de sua sala de aula, e, de vez em quando, as supervisoras vinham da cidade até a escola para saber como os estudantes estavam (Conversas Alternativas, 2022).

Dessa conversa, podemos destacar alguns pontos cruciais para a implementação da EEQ na escola da comunidade. O primeiro ponto diz respeito ao mecanismo utilizado pelo governo municipal para inserir uma gestão na escola: a indicação. Segundo Mendonça (2001), quando um político indica um profissional para gerir uma escola, na maioria das vezes, a intenção que fundamenta essa escolha não está relacionada com a busca de melhores resultados nas diversas dimensões da gestão democrática escolar.

A intenção por trás da “boa-fé política” de quem indica o(a) gestor(a) escolar é aparelhar e controlar todas as ações que serão desenvolvidas dentro da escola, bem como utilizar-se do “poder” do gestor(a) para conquistar a população que está no entorno dela. Nessa perspectiva, “estabelecem-se, [...], as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público” (Mendonça, 2001, p. 89). Uma situação corriqueira no município de Altinho que, anos após anos, se repete em todas as escolas municipais.

A nossa interlocutora nos relatou como foi sua indicação para assumir o cargo da gestão na escola da comunidade, vejamos na conversa abaixo:

Eu comecei como gestora na escola assim. Quando o prefeito ganhou a eleição, meu marido tinha trabalhado na campanha política apoiando o prefeito, aí eu acho que ele quis recompensar o trabalho e me convidou para ser gestora da escola. Eu aceitei, mas eu fico em uma situação difícil, porque eu sei que existe muita coisa errada, como falta de merenda, transporte, água, várias mudanças de professores, falta de fardamento etc., mas eu não posso cobrar diretamente ao prefeito porque meu cargo é comissionado, eu não tenho força para bater de frente com eles (Conversas Alternativas, 2022).

Um dos objetivos proposto para a EEQ é o apreço pela escolha democrática através da consulta pública e da participação da comunidade e das suas lideranças quando da escolha dos(as) gestores(as) para atuarem nas escolas quilombolas, assim como em escolas que recebam estudantes vindos de territórios de quilombos. No entanto, a forma descrita por nossa interlocutora nos mostrou que ainda estamos longe de lograr esse objetivo, uma vez que “a colonialidade do poder bloqueou a plena democratização e nacionalização das sociedades e Estados” (Quijano, 2002, p. 24).

Se valer de alento para a perspectiva da gestão escolar em Cabileira, pode-se destacar o fato de a gestora ser quilombola e já estar trabalhando na mesma escola por mais de 30 anos. Essa condição de pertencimento é um elemento fundamental para que práticas curriculares *outras* possam ser estabelecidas na escola, pois a gestora conhece cada família da comunidade, cada trajeto, cada vivência, suas histórias e suas dificuldades. Mesmo não obedecendo aos preceitos legais no que se refere à escolha de gestores, do ponto de vista da DCNEEQ a presença de uma gestora quilombola é imprescindível para que dentro da escola seja considerado “os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida” (Brasil, 2012).

No entanto, a própria gestora reconhece que em sua função poderia fazer mais pela escola, principalmente no que diz respeito à construção de caminhos dialógicos entre a escola e as práticas educativas que pulsam na cotidianidade da comunidade. Para ela, a ausência dialógica entre a escola e a comunidade tem ocorrido por alguns motivos, entre os quais ela destaca o currículo direcionado apenas para consecução de resultados quantitativos e a formação inicial e continuada para os(as) gestores(as) do município, como uma política inexistente.

Hoje, depois de participar da construção do PPP da escola, percebo que o currículo é um dos pontos que limita o meu trabalho na escola, pois o mesmo não oportuniza que a escola amplie as relações com a comunidade. Mas também a forma como a minha formação inicial não dava condição de entender essa demanda e durante o tempo que estou na gestão à secretaria de educação nunca ofertou nada em termos de formação que falasse de gestão democrática para a educação quilombola, [...] aí, eu depois da minha pós-graduação fiquei desestimulada e não tive coragem de buscar formação nem na área da educação quilombola e nem na área da gestão. Fui ficando até hoje, mesmo sabendo que se as coisas não andam como é o desejo da comunidade, eu tenho minha parcela de culpa (Conversas Alternativas, 2022).

A conversa acima nos mostra que a prática de uma gestão escolar que tenha como objetivo a garantia da efetivação dos princípios democráticos “passa necessariamente pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento de todos os que fazem a escola, no sentido de que compreendam a complexidade do trabalho pedagógico e percebam a importância da contribuição individual e coletiva para sua melhor realização e eficácia” (Aguiar, 2012, p. 84).

Outro elemento importante que vale a pena destacar na conversa com a gestora é o fato de ela afirmar que nunca teve nenhum tipo de formação inicial ou continuada para exercer o cargo ao longo do período em que está à frente da gestão da escola da comunidade. Esse movimento nos mostra que, apesar de as DCNEEQ garantirem que: “Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012), a colonialidade do saber vem atuando significativamente na negação e invalidação dos conhecimentos quilombolas que deveriam estar presentes nos cursos de formação de gestores(as), assim como na formação inicial de professores, como já discutimos.

Na visão da interlocutora Dandara, o fato de a gestora não compreender as bases que fundamentam a EEQ impossibilita que o trabalho realizado no chão da escola seja desenvolvido com vistas a assegurar o que determina a política educacional em questão, como podemos perceber na conversa abaixo:

Olhe, a gestão da escola em Cabileira é um desafio muito grande para nós professores, principalmente para os que não são quilombolas e não conhecem a realidade da comunidade. Eu posso citar um exemplo onde esse desafio aparece! A gestora chega e diz: - eu quero que vocês (professores) desenvolvam aulas em que os alunos aprendam sobre a cultura da comunidade, até aí tudo bem, mas se nós não sabemos nada da comunidade e ela não nos mostra por onde devemos começar, como é que poderíamos desenvolver aquele trabalho. Aí, ficava aquele clima chato dentro da escola. Porque pelo que eu aprendi nas leituras para a construção do PPP e no curso que fiz sobre educação quilombola ofertado pela CONAQ, o papel do gestor quilombola é liderar os profissionais da escola e articular a construção da aprendizagem com a comunidade, mas em Cabileira, isso não acontecia (Conversas Alternativas, 2022).

A conversa com a nossa interlocutora vai ao encontro do que Lück (2009) apresenta como sendo responsabilidade do gestor escolar. Segundo essa autora, entre as várias incumbências desse(a) profissional está “a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível” (Lück, 2009, p. 17).

No viés apontado pela autora Lück (2009), a gestora da escola tem sido a profissional responsável por criar os caminhos entre as práticas educativas que são vivenciadas na comunidade e os conteúdos escolarizados. Mas não só isso, segundo Libâneo (2003) entre as várias atribuições de um(a) gestor(a) está a necessidade de que esse profissional conheça “a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento” (Libâneo, 2003, p. 182).

Todavia, como já apontamos nessa pesquisa, a colonialidade é a continuidade mais perversa do que foi o colonialismo, e a partir dos eixos poder, ser e saber esse padrão de dominação tem mantido as estruturas do poder intactas ao ponto de a gestora da escola não ter mais nenhuma vontade de buscar novos conhecimentos sobre uma realidade em que ela está a frente a bastante tempo. Tão pouco tem sido o interesse da secretaria municipal de educação em cumprir o que determina as DCNEEQ quando o assunto é a implementação da gestão democrática na escola de Cabileira.

Embora a gestão democrática na escola da comunidade Cabileira ainda seja moldada pela manutenção do clientelismo e da colonialidade do poder e do saber, é necessário considerar que outros modelos de gestão escolar podem ser construídos. Isso é especialmente viável quando o processo envolve a participação coletiva da comunidade escolar e local na escolha do(a) gestor(a) que conduzirá o ensino-aprendizagem no chão da escola. Não é nossa pretensão aqui apontar que uma gestão escolar que seja pensada a partir dos dizeres e saberes quilombolas devam ser perpetuada como a melhor a ser seguida, e, portanto, deve ser uma fórmula a ser aplicada em todas as realidades quilombolas.

Conforme as leituras advindas do Pensamento Decolonial nos mostraram, romper as estruturas do poder colonial não é fácil e nem muito menos elas serão destruídas completamente. Pelo contrário, essas estruturas se reinventam em todas as dinâmicas sociais, fazendo com que a colonialidade, enquanto o lado mais obscuro da modernidade, opere na deslegitimação do que está garantido em lei. Mas quando pensada em correlação com a decolonialidade, a gestão escolar quilombola consegue trazer para o campo do debate educativo os conhecimentos e as experiências de um povo que, por muito tempo, foi invisibilizado, silenciado e ‘comprado’ pela política partidária ao longo da história.

A gestão escolar quilombola como está proposta nas DCNEEQ é capaz de promover o que Mignolo (2008) chamou de giro decolonial, ou seja, ao mesmo tempo, em que provoca o distanciamento de uma gestão escolar colonizada, neoliberal e marcada pela ingerência política independentemente do partido político que esteja no poder. Essa gestão também

considera as histórias de vida dos estudantes, seus contextos e desafios, as diferentes formas de produção de conhecimento, as pautas de luta da comunidade e o respeito pela autonomia quilombola na tomada de decisões sobre a educação na comunidade.

Como mencionado pelo autor, essa é uma caminhada que deve ser feita a partir das ‘fronteiras e bordas’ para alcançar uma gestão escolar quilombola comprometida com a construção de uma educação emancipadora, intercultural crítica e fundamentada nas práticas educativas desenvolvidas na escola e na comunidade Cabileira.

5.3.5 A inexistência das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola

Considerando todos os desafios apontados pelas nossas interlocutoras, entendemos que o caminho para superá-los ainda é longo e cheio de obstáculos. Os quilombolas da Cabileira terão de enfrentar muitos desafios para obter uma educação que realmente atenda às suas necessidades e expectativas.

Além do que nossas interlocutoras já apontaram, nossa experiência como quilombola-professor na comunidade revela um campo vasto onde os desafios só aumentam, evidenciando que a política de EEQ ainda está em construção. Esses desafios incluem a falta de materiais didáticos específicos para os estudantes quilombolas, a precarização do transporte escolar, a alimentação escassa e fora do padrão alimentício da comunidade, e a ausência de diretrizes curriculares municipais para a EEQ.

Com relação à questão dos materiais didáticos, em específico os livros didáticos, tal desafio é fulcral, visto que a colonialidade do ser e do saber são mantidas intactas através dos materiais elaborados com base nas epistemologias do Norte global e como resultado disseminam apenas o conhecimento monocultural e monorracial do branco, militar, cristão, heterossexual, urbano etc. Nessa direção, o único caminho para os(as) estudantes de Cabileira é acreditarem em uma história dita como única e universal que é ensinada sempre a partir da exaltação das façanhas do “escravizador”, mas nunca de quem resistiu à escravização.

Além disso, as condições do transporte escolar e a falta de merenda na escola são desafios que precisam ser superados. A qualidade do transporte escolar é precária, sendo praticamente inexistente em épocas de chuva devido às péssimas condições das estradas. Essa dificuldade é agravada pelas más condições dos veículos, colocando as crianças em situações de perigo constante e afetando drasticamente seu aprendizado, pois em dias chuvosos ou quando o transporte quebra, as crianças não conseguem chegar à escola.

Com relação à merenda escolar, as DCNEEQ asseguram que a alimentação escolar na EEQ deverá ser voltada para “as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas” (Brasil, 2012), no entanto, o que se tem observado é o total desconhecimento do que determina a DCNEE quando o assunto é o fornecimento da alimentação escolar para as crianças de Cabileira. Apesar de sermos um país autossuficiente na produção de alimentos, infelizmente ainda convivemos com a falta de merenda e, quando esta chega à escola, é de baixa qualidade e completamente afastada da vivência alimentar de cada estudante da comunidade.

Diante de tudo isso, a nossa observação comunal ainda nos mostrou que há um enorme silêncio por parte do governo municipal de Altinho quando o assunto é a educação das crianças quilombolas e não quilombolas que frequentam a escola de Cabileira. Se levarmos em consideração que a comunidade Cabileira teve sua certidão emitida pela FCP no ano 2014, “de lá para cá” poucas ações foram desenvolvidas com foco na educação para os(as) estudantes de Cabileira, pelo governo municipal.

Esse silêncio sobre os quilombolas de Cabileira no rol das políticas públicas educacionais do município de Altinho pode ser explicado pelo chamado “racismo estrutural” que reforça o silenciamento de identidades raciais nos diferentes lugares do território brasileiro. Como já pontuamos, em Altinho, o debate sobre racismo, desigualdades sociais, violência contra a população negra, altas taxas de abandono escolar por estudantes negros e do campo não são problemáticas passíveis de debates, e muito menos essas questões entram nas discussões das políticas públicas.

Há uma ideia generalizada de que o que serve para um determinado grupo social atenderá às especificidades dos demais coletivos sociais que ocupam o território municipal. Um exemplo claro disso de que estamos falando foi à elaboração do Plano Municipal de Educação no ano de 2015. Quando de sua elaboração, a secretaria de educação deixou de lado ou não teve interesse em apresentar estratégias que contemplassem os povos quilombolas de Cabileira, nem mesmo contemplou essa discussão enquanto modalidade de ensino.

A possível menção à EEQ no Plano Municipal de Educação não garantiria necessariamente que se lá estivesse alguma meta ou estratégia, estas seriam cumpridas, mas poderíamos entender que o município de Altinho, pelo menos no que concerne à educação para os quilombolas de Cabileira, estaria buscando “romper linhas de silenciamento, contestar a narrativa eurocêntrica sobre o quilombo como totalidade” (Miranda; Lozano, 2017, p. 14).

Em consonância com o pensamento anterior, retomamos a discussão sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser para nos ajudar a explicar tamanha ausência,

descaso ou a perpetuação do silenciamento sobre os quilombolas de Cabileira na agenda política educacional do município de Altinho. Se levarmos em consideração que a comunidade em questão teve seu processo de certificação no ano de 2014 e o Plano Municipal de educação foi elaborado e instituído um ano depois, 2015, o município escolheu não considerar as diferenças coloniais que emergiam das bordas, tal silenciamento só reforça o que Quijano denominou de “Colonialidade do Poder”.

Assim, decorre do silêncio epistêmico e político sobre os quilombolas de Cabileira nas políticas educacionais do município de Altinho. Outro grande desafio, a saber: o município não ter construído suas “Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades” (Brasil, 2012), essa que é uma incumbência também do estado de Pernambuco.

É importante destacarmos que a ausência de diretrizes municipais para a Educação Escolar Quilombola é ainda mais alarmante quando comparamos o número de comunidades quilombolas identificadas em Pernambuco com o número de municípios que já elaboraram diretrizes específicas para atender a demanda da EEQ. No estado, existem 194 comunidades quilombolas identificadas, mas apenas cinco municípios possuem Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Escolar Quilombola: Orobó, Salgueiro, Custódia, Garanhuns e, recentemente, Mirandiba (Diário de Pernambuco, 2021).

Dessa forma, como opção contra-hegemônica, vislumbramos uma escola que possa ouvir as vozes frequentemente silenciadas, mal interpretadas, subalternizadas e desvalorizadas. Se conseguirmos criar caminhos para um diálogo horizontal entre os conhecimentos escolarizados e as práticas educativas quilombolas, poderemos conceber uma escola comprometida com a não imposição de uma história única, branca, ocidental e urbana.

5.4 Práticas educativas quilombolas: caminhos para implementação da Educação Escolar Quilombola no currículo escolar

Os desafios apontados na subseção anterior nos revelaram a dimensão política e epistêmica do quanto ainda é necessário avançar nas escolas quilombolas para a implementação da EEQ. As realidades denunciadas pelas nossas interlocutoras, muitas das quais experienciei ao longo da minha vida de estudante e professor-militante na escola da comunidade Cabileira, mostram que a “colonialidade está presente em nossa vida cotidiana, assim como o sal se dilui no mar” (Ocaña, López, Conedo, 2018, p. 20, tradução nossa).

Nas conversas com a professora e a gestora, percebemos que a escola da comunidade permite a entrada das práticas educativas quilombolas, mas não mantém um trabalho intercultural crítico ao longo dos anos letivos. Isso ocorre porque o currículo prescrito ainda é influenciado pelas mazelas da colonialidade, tentando silenciar o conhecimento produzido pelos quilombolas. Esse modelo de currículo, adotado não só na escola da comunidade, mas em todo o município de Altinho, perpetua a exclusão histórica dos quilombolas do sistema educativo brasileiro.

Nesta subseção, refletiremos sobre as práticas educativas quilombolas desenvolvidas na comunidade Cabileira, que apontam possibilidades para que a EEQ, enquanto política pública educacional, seja materializada na escola da comunidade. No entanto, antes de abordarmos as práticas educativas da comunidade Cabileira, explicaremos brevemente o que denominamos por práticas educativas quilombolas.

De acordo com os estudos realizados para esta pesquisa, vários autores têm apresentado termos diferentes para nomear os conhecimentos elaborados culturalmente pelos povos quilombolas. Na pesquisa de Castilho, Lima e Oliveira (2021), por exemplo, os conhecimentos produzidos pelos quilombolas foram denominados de “etnossaberes”. Já Silva (2020), ao pesquisar as comunidades Pau Ferrado e Cavuco, utilizou a expressão “saberes tradicionais”, enquanto Costa (2019) os denominou de “práticas culturais.

Contudo, nessa pesquisa partimos da compreensão de que os quilombos e/ou comunidades quilombolas são espaços constituídos por uma série de elementos que emanam da convivência econômica, política, social, cultural, do respeito pelo meio ambiente e da diversidade epistêmica, os quais, por sua vez, são marcadores da forma como seus habitantes aprendem e ensinam seus conhecimentos para as diferentes gerações. Assim, ao utilizarmos a expressão “práticas educativas quilombolas” estamos fazendo com a consciência de que o território, o povo, a história e as atividades desenvolvidas na comunidade quilombola Cabileira são ações dotadas “de sentido, portadora de valores e crenças, pautada no diálogo entre saberes que são compartilhadas pelos sujeitos na e pela interação social” (Crusoé; Moreira; Pina, 2014, p. 54).

No sentido apontado anteriormente, as práticas educativas quilombolas são ações decoloniais que, produzidas desde as bordas do pensamento científico-moderno-colonial, reforçam a continuação, criação e recriação das histórias, dos mitos, das crenças e dos valores culturais de cada família quilombola de Cabileira. Nesse sentido, concebemos as práticas educativas quilombolas como uma educação *outra* que é construída a partir das experiências

históricas e culturais do povo quilombola, pelo povo quilombola e para o próprio povo quilombola, em outras palavras, são as práticas educativas desenvolvidas em Cabileira que delineiam a construção de um projeto educativo que, de fato, seja “nosso”.

Para Rocha e Alencar (2016), o movimento que se faz em direção ao reconhecimento das práticas educativas desenvolvidas em comunidades quilombolas dentro das escolas, possibilita que cada povo “questione esse modelo educativo hegemônico” ao mesmo tempo em que oportuniza um refletir configurativo capaz de levar os sujeitos “a saber de si, de sua comunidade, de sua classe, do seu grupo social, construindo-se na experiência cotidiana da alteridade” (Rocha; Alencar, 2016, n.p).

Corroborando com o pensamento anterior, Gomes (2003) faz uma importante reflexão sobre a necessidade de os conteúdos curriculares estarem em pleno diálogo com as práticas educativas produzidas fora dos muros da escola. Dessa forma, a autora enfatiza que, para que a escola avance nesse movimento

é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (Gomes, 2003, p. 147).

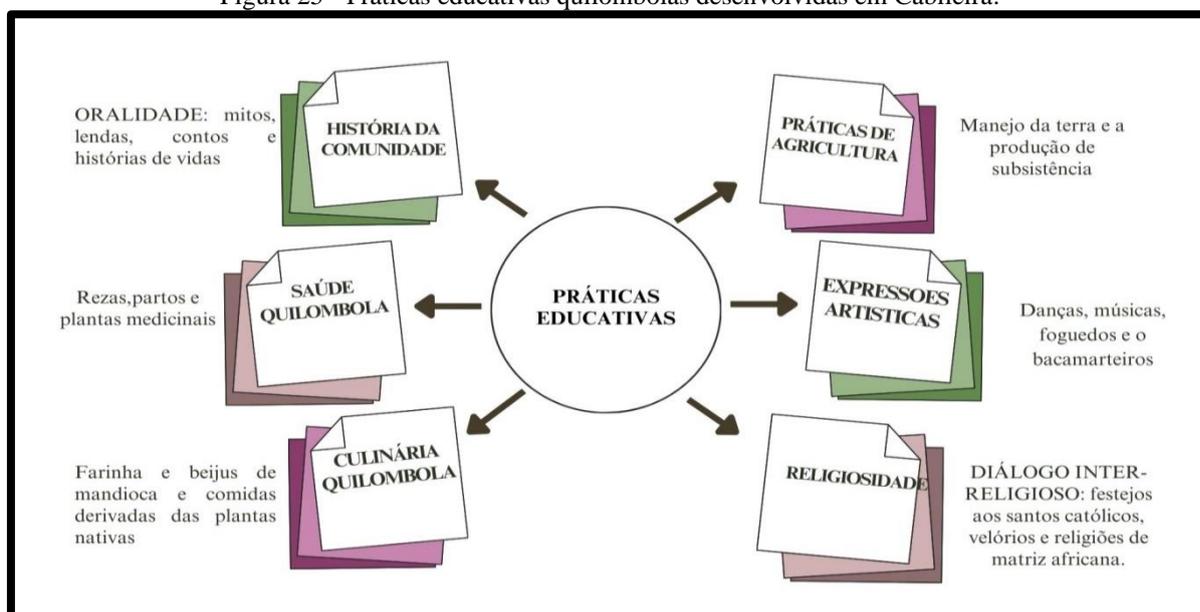
Nessa perspectiva, a escola em Cabileira necessitará considerar as questões pertinentes aos interesses da comunidade, bem como deverá ser a responsável por abrir as “portas” para que a história da comunidade quilombola Cabileira seja preservada e incorporada nos processos de ensino-aprendizagem vivenciados pelos(as) estudantes. Ressaltamos que não é nossa pretensão estabelecer um processo de “guetização” dos conteúdos a serem ensinados no chão da escola, mas mostrar que a comunidade em si também tem potencialidade para educar em conjunto com a instituição escolar. Portanto, não estamos propondo rupturas epistêmicas com os conteúdos determinados pela BNCC e pelo Currículo de Pernambuco, afinal, esses dois documentos são, do ponto de vista normativo, o que as escolas devem seguir.

Todavia, vislumbramos no trabalho escolar desenvolvido com as práticas educativas quilombolas como caminhos potencialmente capazes de provocar o que Mignolo (2008) chama de giro decolonial, uma vez que inverte os polos de como se dá o processo de ensino-aprendizagem na escola. Nessa direção, nosso contemplar comunal nos mostrou que as práticas educativas da comunidade Cabileira emergem e se estruturam na cultura, nas tradições, no mundo do trabalho, na terra e na territorialidade, na oralidade, na saúde, nas

tecnologias e na memória, e, portanto, esses são caminhos que desafiam “a lógica da desigualdade epistêmica e, assim interrompem os discursos e práticas hegemônicos no campo da educação” (Mouján, 2020, p. 26).

Na A figura abaixo apresenta as práticas educativas desenvolvidas na comunidade quilombola Cabileira, identificadas através do exercício epistêmico do contemplar comunal. Essas práticas são fundamentais para a preservação e valorização da cultura quilombola, pois promovem a resgatam os conhecimentos tradicionais e fortalecem a identidade cultural da comunidade na contemporaneidade.

Figura 25 - Práticas educativas quilombolas desenvolvidas em Cabileira.



Fonte: Elaborado de acordo com a contemplação comunal.

Levando em consideração que no nosso contemplar comunal foram identificadas as práticas educativas apresentadas na figura acima. Na próxima subseção faremos uma análise de como o trabalho pedagógico com elas vem, a partir do giro decolonial e da transgressão curricular, reconfigurando o currículo eurocêntrico fazendo com que a escola da comunidade esteja caminhando em direção à implementação do que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Durante o andamento da referida pesquisa, foi possível percebermos que historicamente a educação brasileira foi responsável pela marginalização dos conhecimentos que se distanciam do modelo de cientificidade tomada como padrão pelo currículo eurocêntrico. Como consequência desse processo, várias experiências epistêmicas foram/são desacreditadas ao ponto de serem tomadas como mitos, crenças, lendas, sem nunca serem alçadas ao patamar de conhecimento válido.

Assim, em virtude do que apresentamos no parágrafo anterior, nos parece oportuno

levantarmos o seguinte questionamento: como garantir que, no cumprimento do processo de ensino-aprendizagem em Cabileira, a escola, o currículo, o processo avaliativo etc. levem em consideração as práticas educativas quilombolas da comunidade Cabileira e, assim possam gerar condições necessárias para o desenvolvimento de uma Educação Escolar Quilombola?

Esse questionamento é crucial para entendermos como o currículo, enquanto espaço de intensas disputas de poder, tem contribuído para o ocultamento de outras formas de pensar, sentir, fazer e viver, distintas das perspectivas eurocêntricas presentes nos processos educativos ocidentais. Romper com esse processo significa colocar em diálogo as práticas educativas quilombolas com os conteúdos escolarizados, promovendo processos decoloniais que garantam aos povos quilombolas o direito de que “seus saberes e valores, suas culturas e memórias e suas formas de pensar o real e de pensar-se sejam reconhecidos, merecendo entrar em diálogo com o saber ‘legitimado’, com a história social. [...] Por que não incluí-la como conhecimento?” (Arroyo, 2013, p. 266).

Nessa perspectiva, consideramos extremamente importante que, na escola da comunidade Cabileira, os processos de ensino-aprendizagem estejam conectados com as novas dinâmicas do mundo moderno, sem que as práticas educativas criadas e recriadas no chão da comunidade sejam apagadas. Pois, como afirma Pidner (2010),

os saberes locais, marginalizados pelo movimento hegemônico, são protagonistas nos cotidianos. No entanto, é difícil perceber e apreender a sonoridade naquilo que é silenciado por imposição. Para que o silêncio seja habitado por vozes e os saberes não hegemônicos rompam o anonimato, convertendo o silêncio em polifonia, é indispensável rejeitar e repelir hierarquias, diferenças de poder e, assim, criar horizontalidades entre os saberes, identificações, reconhecimentos, coexistências. Reinventar os saberes significa atribuir-lhes o mesmo peso, para que se desenvolva o diálogo entre eles. Desse modo, todos os saberes seriam convertidos em protagonistas (Pidner, 2010, p. 13).

É nessa direção que a nossa pesquisa avançou, pois, como podemos ver adiante, por mais que a escola e a comunidade encontrem desafios que limitam a construção plena da tão almejada educação “nossa”, ou seja, uma educação própria, a superação dos desafios já mencionados tem perpassado pelo surgimento de um movimento transgressor do currículo eurocêntrico.

Desafiar a lógica dominante que determina o silenciamento sobre os valores culturais do povo quilombola tem sido, sem sombra de dúvida, um ato de resistência em Cabileira para que o direito de resistir continue sendo uma aspiração legítima e vital. Além disso, essa resistência não apenas preserva a identidade cultural, mas também fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos estudantes quilombolas, proporcionando-lhes uma educação que reconhece e valoriza suas raízes.

Nessa perspectiva, transgredir o sistema de dominação imposto na escola de Cabileira tem sido, sem medo de errarmos, “pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (Pennycook, 2006, p. 74), e agir nas brechas para que a decolonialidade seja semeada, cresça, floresça e nos dê frutos. Esse movimento decolonial é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as vozes, especialmente as marginalizadas, sejam ouvidas e respeitadas.

5.4.1 Experiências decoloniais como resposta política a colonialidade do saber na escola de Cabileira

Em Cabileira, as práticas educativas quilombolas são símbolos culturais que atestam a vitalidade da identidade étnico-cultural-quilombola naquele território. Embora conscientes de que a colonialidade tem influenciado quase todos os movimentos da escola e da comunidade, ressaltamos que seu padrão de dominação não conseguiu obter êxito completo. O povo de Cabileira tem desafiado os malefícios e encontrado nas brechas culturais o alimento necessário para continuar resistindo aos ataques da modernidade/colonialidade.

Dessa forma, destacamos que, apesar dos desafios apresentados nas conversas com nossas interlocutoras, a superação desses obstáculos não é responsabilidade exclusiva da comunidade e da escola. Superar todo o processo de negação e não efetivação dos direitos educacionais quilombolas envolve diversas instâncias macro. No entanto, o processo de luta pela superação está em curso. No que diz respeito ao trabalho realizado no chão da escola, esta, juntamente com a comunidade, tem transgredido o padrão de dominação presente no currículo instituído e construído alternativas comprometidas com a transformação sociocultural dos(as) estudantes, bem como com a mudança significativa da comunidade como um todo.

Por isso, consideramos importante destacar que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola da comunidade Cabileira tem como objetivo a reconstrução de uma identidade cultural que, ao longo do tempo, foi fragmentada. Resgatar as memórias, as histórias e, em suma, a relação com as ancestralidades do povo de Cabileira é um movimento que corrobora com o que Santos, Rocha e Alencar (2019) observaram ao escreverem sobre as histórias de vidas não contadas em Cabileira, como podemos perceber a seguir:

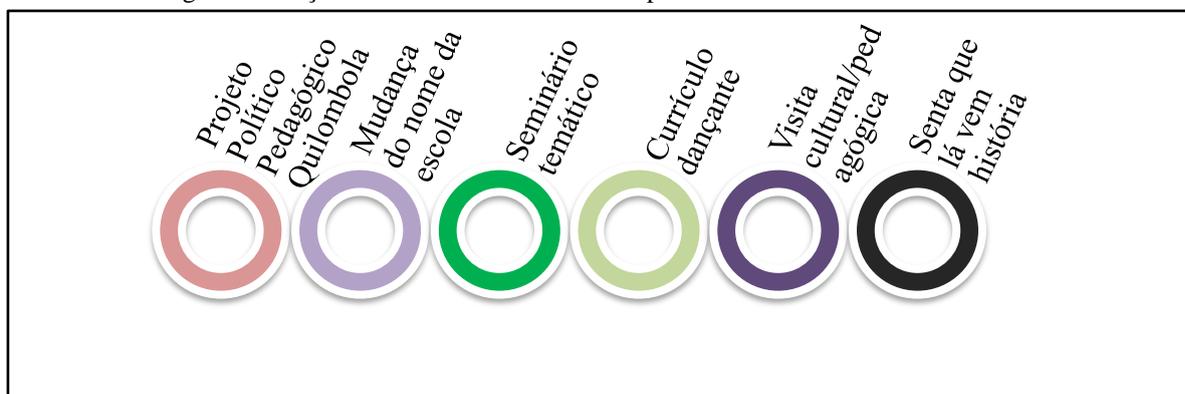
A afirmação da identidade quilombola em Cabileira [...], está ligada aos aspectos de vivência do seu povo, ou seja, são nas relações com o sagrado, na convivência com os vizinhos, na partilha do trabalho, nos festejos das colheitas, nas rezas feitas pelas rezadeiras, na culinária, etc. (Santos, Rocha, Alencar, 2019, p. 41).

Assim, partimos do pensamento de que a transgressão que vem ocorrendo na escola de Cabileira se deve, em grande parte, à compreensão de que as práticas educativas desenvolvidas no território da comunidade podem ser ressignificadas no currículo escolar como conhecimentos vivos, pulsantes e significativos para os(as) estudantes. Esses conhecimentos são vivências com as quais eles(as) estão habituados.

É importante destacar que as experiências desenvolvidas na escola de Cabileira atestam, sob nosso ponto de vista, que a política nacional de Educação Escolar Quilombola está sendo implementada, mesmo que ainda existam inúmeras limitações. Essas limitações podem ser de ordem político-estrutural, como a não demarcação do território e a falta de outras políticas públicas, como saúde, segurança e economia. Além disso, há desafios inerentes ao campo pedagógico, como já mencionamos em outra parte desta pesquisa.

Dessa maneira, seguiremos descrevendo, de acordo com a imagem abaixo, as seis ações decoloniais que a escola e a comunidade Cabileira têm estabelecido como movimento transgressor que aponta para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola, começando pelo Projeto Político Pedagógico Quilombola.

Figura 26 - Ações decoloniais desenvolvidas pela escola e a comunidade Cabileira



Fonte: O autor (2023).

Dessa forma, tem sido através dessas ações que a escola e a comunidade vêm encurtando as distâncias epistêmicas entre os conteúdos curriculares eurocêntricos e as práticas educativas desenvolvidas no chão do quilombo Cabileira. Ao integrar essas práticas no currículo escolar, a escola e a comunidade estão não apenas preservando a identidade cultural quilombola, mas também promovendo uma educação mais inclusiva e relevante para os estudantes.

Além disso, essas ações demonstram que é possível implementar a política de Educação Escolar Quilombola, mesmo diante dos inúmeros desafios que ainda precisam ser superados. Entre esses desafios, destacam-se a necessidade de maior apoio institucional, a

demarcação do território e a implementação de outras políticas públicas essenciais, como saúde e segurança. No entanto, as iniciativas que serão apresentadas a seguir mostram que a escola e a comunidade quilombola de Cabileira estão no caminho certo para superar esses obstáculos.

Essas ações não apenas fortalecem a resistência cultural, mas também incentivam a participação ativa da comunidade no processo educativo, criando um ambiente de aprendizado mais democrático e participativo. Ao valorizar os saberes tradicionais e promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, a escola de Cabileira está contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, tem sido através dessas ações que a escola e a comunidade vêm encurtando as distâncias epistêmicas entre os conteúdos curriculares eurocêntricos e as práticas educativas desenvolvidas no chão do quilombo Cabileira. E dessa forma, ambas as instituições vêm encontrando caminhos que atestam que é possível implementar a política de Educação Escolar Quilombola, mesmo que existam inúmeros desafios que ainda precisam serem superados, no entanto, as ações que serão apresentadas abaixo nos mostraram que a escola e a comunidade quilombola de Cabileira estão caminhando na direção certa para superá-los.

I) A construção do Projeto Político Pedagógico Quilombola: a alma da escola de Cabileira

O Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ) da escola de Cabileira pode ser considerado como a ação inicial que deu origem ao giro decolonial capaz de criar fissuras nas estruturas arcaicas, burocráticas e autoritárias que sempre regeram as construções dos projetos políticos pedagógicos da rede de ensino do município de Altinho. Tendo sua construção iniciada em meio ao isolamento social provocado pela Pandemia de Covid-19, no ano 2020, esse documento embora tenha tido a necessidade de seguir os aspectos normativos para sua feitura, conseguiu agregar em sua construção aquilo que é fundamental para o surgimento de uma educação *outra, própria e nossa*, as experiências de homens e mulheres que sempre foram forçados(as) a estarem do lado de fora dos muros da escola, ou como diz Santos (2010), pessoas que sempre estiveram do “outro lado da linha abissal”.

Assim, foi nas reuniões dialogadas entre professores(as) e demais funcionários da escola, comunidade escolar e secretaria de educação, bem como entre a comunidade escolar e a comunidade local que os diferentes segmentos citados foram colocando todos os anseios, desejos, medos, projetos, debates e discussões que deveriam balizar o futuro da escola, da

comunidade e da sociedade. É importante destacar que, nessas reuniões, o diálogo entre os diferentes segmentos foi o fio condutor de todo o processo, afinal “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 2018, p. 109).

Ao construírem os princípios, objetivos, missão, visão, diretrizes e o plano de ação para a escola vivenciar nos dois anos seguintes⁵², a comunidade escolar e local de Cabileira indicavam ali qual era a real proposta educativa que desejavam para seus estudantes. A ideia era estabelecer rodas de diálogo que levassem as lideranças, professores(as), representantes da associação de moradores e da comunidade como um todo a pensar a escola e a educação a ser oferecida aos(às) estudantes a partir dos elementos que os definiam como uma identidade étnica. Além disso, era necessário que aquelas pessoas se sentissem sujeitos coparticipantes de todo aquele processo e que, ao final de tudo, eles(as) tivessem a compreensão de que aquele documento não foi feito em um gabinete ou escritório, mas sim no chão da escola, do território e a partir de muitas mãos, mãos que tecem, capinam, coletam, cozinham, escrevem, enfim, mãos quilombolas.

Ao desobedecer a lógica dominante que sempre alimentou a ideia de que não era possível uma comunidade localizada no alto de uma serra pensar em como deveria educar seus filhos(as), a comunidade Cabileira atravessou, rasgou e desobedeceu epistemicamente os eixos da colonialidade. Graças à construção do PPPQ, a comunidade hoje indica aos(às) professores(as), estudantes, habitantes e à rede municipal de ensino que existem formas outras de aprender e ensinar, que existem conhecimentos outros que precisam ser trabalhados na escola sem hierarquização e que os povos outros. Mesmo diante de todas as formas de aniquilamento sofridas durante vários séculos, os povos quilombolas seguem resistindo para existir epistemicamente, culturalmente, politicamente e socialmente.

É importante destacarmos que a construção do PPPQ da escola de Cabileira não prezou apenas pelo estudo dos conhecimentos específicos referentes aos povos quilombolas, pois se assim fosse, a escola seguiria operando através da colonialidade do saber e do poder, algo que não se pretendia, tendo em vista que o intuito era ter um documento contra-hegemônico que caminhasse na direção da interculturalidade crítica para promover a comunalidade entre os diferentes conhecimentos. Para isso, ele se fundamentou nos princípios da educação escolar nacional, no histórico da escola e da comunidade escolar e local, bem como na articulação das práticas educativas dos povos quilombolas e do campo com os

⁵² O PPPQ da escola de Cabileira foi finalizado no ano de 2022.

conhecimentos sistematizados presentes na BNCC e no Currículo de Pernambuco.

Assim, o PPPQ assumiu uma importância fundamental para a construção, materialização, organização, sistematização e ressignificação das diferentes aprendizagens que permeiam o contexto escolar da comunidade Cabileira. O objetivo principal contido na construção do referido documento era pensar uma proposta educativa que aproximasse a educação que a comunidade vinha sendo “obrigada” a vivenciar de uma escola comprometida com a transformação social, cultural, epistêmica, identitária, libertária e decolonial dos(as) quilombolas da comunidade Cabileira.

Para isso acontecer, o referido documento foi construído levando em consideração as experiências acumuladas das lideranças, das pessoas consideradas memórias vivas que ainda residem na comunidade, do coletivo docente, bem como teve o embasamento teórico advindo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovadas pelo Parecer n.º 3/2004, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, instituídas através da Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, bem como inúmeros artigos científicos e livros que tratavam da temática quilombola e dos princípios da gestão democrática na escola foram utilizados.

Figura 27 - Momento de discussão interna sobre os eixos temáticos do PPPQ.



Fonte: O autor (2023).

Figura 28 - Apresentação dos resultados das discussões sobre os eixos temáticos do PPPQ.



Fonte: O autor (2023).

Figura 29 - Discussão sobre o PPPQ com o grande grupo.



Fonte: O autor (2023).

Concebemos o PPPQ da escola de Cabileira como um documento de caráter normativo, mas que é capaz de superar as ações futuras da escola e com isso promover a diluição da colonialidade do saber, esta que nos tem impedido “de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3). Nessa direção, podemos constatar que o PPPQ vem contribuindo significativamente para a não folclorização, a não estereotipação de um povo rico em conhecimentos, mas, sobretudo tem mostrado caminhos *outros* com os quais pode-se encontrar o respeito pelas diferenças culturais que colorem escola e comunidade.

Nesse ínterim, concebemos o PPPQ como uma brecha na estrutura de poder colonial que vai ampliando os horizontes, que vai mostrando para o povo quilombola de Cabileira que é possível dançar pisa pé (mazuca) dentro da escola, que é possível ter aula fora das paredes da escola, que é possível pessoas da comunidade contarem suas histórias e histórias da comunidade para os(as) estudantes em horário de aula. Essas brechas nos levam a inferir que em Cabileira a “política em identidade” (Mignolo, 2008) está acontecendo, pois é possível ver que já existe um distanciamento das lógicas eurocêntricas presente nos currículos escolares e começa-se a caminhar em direção a uma educação comprometida com a construção e afirmação da identidade quilombola em Cabileira, sem se contrapor à educação urbanocêntrica, mas possibilitando a contestação desta.

No entanto, como ressalta Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

Levando em consideração a escola que existia na comunidade até o início da construção do PPPQ e o que temos observado nos últimos anos após essa construção, concluímos que não podemos falar da mesma educação e da mesma escola na comunidade Cabileira. Embora ainda estejamos longe de superar todos os desafios apontados nesta pesquisa, a escola e a comunidade demonstraram que é possível superar as mazelas da colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza quando os anseios e querereres da comunidade passam a direcionar as atividades educativas no chão da escola.

A incorporação de práticas decoloniais no PPPQ tem sido fundamental para essa transformação. Decolonizar a educação significa questionar e dismantelar as estruturas de poder que perpetuam a hegemonia eurocêntrica e valorizar os conhecimentos e práticas locais. No contexto de Cabileira, isso se traduz em integrar saberes tradicionais e experiências comunitárias no currículo escolar, promovendo uma educação que respeita e valoriza a identidade quilombola.

II) Escolha de um novo nome para a escola da comunidade

Logo após a reforma da escola, ocorrida entre 2012 e 2015, a comunidade comemorava a conquista de ter uma escola com melhor capacidade para receber seus filhos(as). Com uma estrutura bem melhor do que a anterior, o processo de ensino-aprendizagem teria condições de ser mais bem desenvolvido. Contudo, após receber da Fundação Cultural Palmares o Certificado de reconhecimento como um território de “remanescente de quilombo” em 2014, algumas questões passaram a fazer parte dos debates sobre a educação da comunidade, afetando diretamente a cultura organizacional da escola

A comunidade passou a reivindicar que os(as) professores(as) trouxessem em suas práticas curriculares as práticas educativas desenvolvidas na comunidade, o que exigia uma reforma na dimensão pedagógica da escola. Isso só começou no final de 2019, quando a secretaria municipal de educação determinou que a escola deveria construir seu próprio Projeto Político Pedagógico Quilombola (PPPQ), iniciado no ano subsequente, 2020.

As leituras críticas que serviram de base para a construção do PPPQ foram fundamentais para gerar profundos debates sobre toda a dinâmica organizacional da escola, desde a presença de professores(as) que não são originários(as) da própria comunidade até a mudança do nome da instituição educativa. Para as lideranças, já estava na hora da escola da comunidade ter um nome que representasse a identidade histórica do seu próprio povo.

A comunidade de Cabileira entendeu que o nome da escola “Padre Anchieta” não

representava seus ideais de luta e resistência. Primeiro, porque o nome da escola não foi discutido com a comunidade, sendo uma imposição. Segundo, porque a comunidade entendeu que não fazia sentido para um povo que busca resgatar, a partir da Educação Escolar Quilombola, os princípios do ser quilombola, homenagear uma pessoa que rompeu com os princípios éticos e humanos da vida, como foi o Padre Anchieta⁵³.

A partir da organização de reuniões realizadas na escola, as lideranças da comunidade, em conjunto com o corpo docente e a comissão de elaboração do PPPQ, começaram a pautar as discussões tanto do PPPQ quanto da mudança do nome da escola. Os debates e embates travados com a comunidade escolar foram fundamentais para que se chegasse a um nome que, de fato, representasse não o povoado, mas a identidade territorial do povo de Cabileira.

Inicialmente, foram sugeridos alguns nomes de pessoas influentes na comunidade, mas logo rechaçados, pois as lideranças apontaram a possibilidade de questionamentos sobre a escolha de uma família em detrimento de outra. O impasse seguiu por dias, até que, em 11 de abril de 2021, em uma nova roda de debate, foram apontados nomes mais ligados aos aspectos culturais da comunidade.

Uma primeira opção sugerida pela presidente da associação de moradores foi fazer uma homenagem ao padroeiro da comunidade (São Sebastião), utilizando o diálogo inter-religioso, uma vez que, no sincretismo, São Sebastião é cultuado pelas religiões de matriz africana como o orixá Oxóssi. Nesse sentido, o nome da escola passaria a ser: Escola Municipal Quilombo de Oxóssi. Inicialmente, a comissão presente e o corpo docente acharam a ideia interessante, até que foi questionado quem das pessoas presentes tinha conhecimento sobre os orixás, em especial, Oxóssi. Houve um silenciamento inicial, seguido por respostas negativas; poucas pessoas conheciam a história. Assim, o nome proposto não foi descartado, mas iniciou-se uma nova rodada de sugestões para se chegar a algo mais “palatável” para todos(as) da comunidade.

Outra proposta apresentada foi pensar na escolha de um nome que envolvesse a comunidade como um todo. Assim, foi proposto o seguinte: Escola Municipal Quilombola dos Cabileiras. O argumento para tal proposição foi o fato de a comunidade ter recebido esse nome pelos antepassados e representar a identidade de todos os moradores daquela comunidade. A proposição foi inicialmente aceita, até que foi questionado por que não tirar a partícula “dos” e optar por “de”. Portanto, o nome seria: Escola Municipal Quilombola de

⁵³ As “façanhas” do Padre Anchieta podem ser lidas no artigo intitulado: A outra face do Pe. José de Anchieta: dos feitos de Mem de Sá (Santo Neves, 2010).

Cabileira, já que, além de a escola ser das pessoas, também estaria ligada ao elemento do território, entendido não como o espaço geográfico, mas como o lugar de pertencimento.

O impasse continuou, e, sentindo a necessidade de ampliar a discussão para um público maior, a comissão do PPPQ, em conjunto com a presidente da associação, decidiu levar o debate para uma plenária na associação de moradores da comunidade. Assim, no dia 16 de maio de 2021, a comissão se fez presente na reunião da associação e realizou toda a explanação dos movimentos que a escola estava fazendo e quais seriam os objetivos com a troca do nome da escola. Os(as) associados(as) ouviram com muita atenção e apresentaram outras sugestões de nomes de pessoas que desempenharam papéis fundamentais dentro do povoado, como o senhor João Argemiro e o senhor Zé Lô, ambos com uma ligação muito forte com a igreja católica da comunidade, bem como de um ex-combatente do exército (conhecido por Dãozinho).

No entanto, essas sugestões voltariam a evidenciar o que já tinha surgido como empecilho, podendo privilegiar uma determinada família e silenciar a existência de outras. Isso foi posto para as pessoas presentes, para que refletissem sobre a dificuldade de escolher um nome para a escola. E que tal escolha deveria representar a identidade do povo daquela comunidade.

A partir de uma perspectiva decolonial, é essencial reconhecer que a nomeação de espaços educativos deve refletir a identidade e a história da comunidade, rompendo com a lógica colonial que impõe nomes e valores externos. Após alguns argumentos e contestações, alguns associados perguntaram à comissão qual seria o nome pensado por esta. Nesse momento, foi realizada uma explanação do que a comissão tinha discutido em reuniões anteriores, bem como da importância da afirmação da identidade cultural enquanto moradores de uma comunidade quilombola e de serem representados por algo que define todos, independentemente do lugar onde estejam, todos são Cabileiras.

Assim, a comissão apresentou que um nome que representava a identidade de todos os ocupantes daquela comunidade seria: Escola Municipal Quilombola de Cabileira. De prontidão, a comunidade ali presente acolheu a proposição. A escolha do novo nome para a escola foi um processo de fragmentação do poder colonizador que sempre determinou quem tem o poder de nomear e quem deve ser nomeado. Esse movimento de renomeação é um exemplo de como a decolonialidade pode ser aplicada na prática, promovendo a autodeterminação e o reconhecimento das identidades locais.

Apresentamos a seguir uma seleção de imagens que refletem a participação ativa e o entusiasmo de todos os envolvidos nesse importante processo.

Figura 30 - Discussão sobre o nome da escola com a comunidade escolar



Fonte: O autor (2023).

Figura 31 - Discussão sobre o nome da escola com a secretaria municipal de educação



Fonte: O autor (2023).

Figura 32 - Momento com a associação para a escolha do novo nome da escola



Fonte: O autor (2023).

Figura 33 - Slogan da escola de Cabileira escolhido pela comunidade.



Fonte – O autor (2023).

Dialogando com Walter Mignolo, podemos aprofundar a discussão sobre a escolha do nome da escola da comunidade quilombola Cabileira, destacando a importância desse ato como uma manifestação de “identidade em política”. A escolha do nome de uma escola não é apenas uma questão administrativa, mas um ato profundamente simbólico e político. Para a comunidade quilombola Cabileira, esse processo representa uma oportunidade de afirmar sua identidade cultural e histórica, resistindo às narrativas coloniais que frequentemente invisibilizam ou distorcem suas histórias e contribuições.

Além disso, a escolha do nome da escola pode servir como um ponto de união e fortalecimento da comunidade. É uma oportunidade para envolver todos os membros da comunidade em um diálogo sobre o que significa ser pertencente a Cabileira, quais são os valores e histórias que desejam preservar e transmitir às futuras gerações. Ter claro qual é o grau de importância da comunidade local nas tomadas de decisões dentro da escola é fulcral para construção de ações decoloniais, que valorizem as experiências vividas pela comunidade.

Portanto, a escolha do nome da escola da comunidade quilombola Cabileira é um ato de resistência e afirmação cultural, alinhado com o pensamento de Mignolo (2008) sobre desobediência epistêmica e civil. É uma forma de garantir que a educação oferecida ali não apenas respeite, mas celebre a identidade e a história da comunidade, contribuindo para a decolonização do saber e a promoção da justiça epistêmica.

III) Criação dos seminários temáticos

O seminário temático é um projeto que ocorre uma vez ao ano, sempre no último ou penúltimo dia do ano letivo. Nele, a escola convida a comunidade em geral e a secretaria municipal de educação para que os(as) estudantes possam, sob a coordenação dos(as) professores(as) e da gestão, apresentar, em formatos de exposição de imagens, leitura de poemas, cordéis, danças, comidas e depoimentos, os resultados das atividades pedagógicas que foram desenvolvidas durante o ano letivo e que, de alguma forma, apresentaram relação com as temáticas contidas na Educação Escolar Quilombola e afro-brasileira.

A primeira edição aconteceu antes mesmo que a escola de Cabileira iniciasse a construção do seu tão sonhado PPPQ. A ideia inicial era que a escola, em parceria com a comunidade, pudesse desenvolver um projeto a ser realizado a cada final de ano letivo, onde fosse possível que os(as) estudantes, professores(as), gestão e a comunidade pudessem contemplar momentos de aprendizagem a partir das práticas educativas criadas e recriadas no

chão de Cabileira. Assim, durante o ano letivo de 2019, a escola conseguiu desenvolver atividades pedagógicas que estivessem interligadas com a vida cotidiana dos(as) seus(suas) estudantes e, no final do ano letivo, aconteceu a primeira edição do seminário temático.

A prática educativa escolhida para ser trabalhada durante todo o ano letivo foi “as brincadeiras tradicionais da comunidade”. O trabalho docente com essa temática afetou a dinâmica organizacional da escola e da comunidade, pois, como a maioria dos(as) professores(as) não eram quilombolas, era necessária a presença física de pessoas da comunidade dentro das salas de aula para mostrarem quais eram as brincadeiras, como se confeccionavam os brinquedos e como era desenvolvido o brincar.

Essa experiência possibilitou não só o resgate histórico das brincadeiras que as crianças da escola não conheciam ou que já não brincavam mais, como também foi importante para mobilizar a comunidade no processo de revirar suas memórias afetivas e poderem contribuir no processo de ensino-aprendizagem de seus(suas) filhos(as) ao fornecerem as informações sobre a temática que eles estavam estudando.

Durante o ano letivo de 2019, o trabalho pedagógico desenvolvido dentro da escola de Cabileira conseguiu resgatar inúmeras brincadeiras que, por diversos motivos, já não eram mais praticadas pelos adultos, jovens e muito menos pelas crianças da comunidade. Dentre elas, podemos destacar: pula corda, cabo de guerra, quebra panela, amarelinha, brincadeira de roda, peteca feita de palha de milho, dança de roda etc. O trabalho com essas brincadeiras foi algo muito bem-visto pela comunidade, pois algumas pessoas mais velhas se emocionaram ao lembrarem de um passado onde confeccionar e jogar peteca, por exemplo, era a única brincadeira que reunia parentes, amigos e vizinhos em grandes rodas para o jogo.

Nas imagens abaixo, é possível identificar o processo de confecção, dentro da escola, da peteca sendo orientado por uma quilombola de Cabileira. Já nas duas imagens seguintes, mostra-se o encerramento do ano letivo com a vivência do seminário temático na casa da presidente da associação de moradores.

Figura 34 - Confeção da peteca de palha de milho.



Fonte: O autor (2023).

Figura 35 - Dança de roda sendo praticada no seminário temático 2019.



Fonte: O autor (2023).

Já no ano de 2021⁵⁴, logo após a secretaria de educação autorizar o retorno das atividades pedagógicas de forma presencial, a escola decidiu realizar a segunda edição do seminário temático. Nesta edição, a temática trabalhada foi a história da comunidade, as principais produções artísticas, as pessoas que desempenham papéis de liderança na comunidade e outros temas relacionados à escravidão no Brasil.

O título principal do projeto foi: “Celebrando o orgulho de uma cultura que nem as correntes conseguiram segurar”. O objetivo era fazer com que os(as) estudantes reconhecessem que os elementos culturais da comunidade eram fundamentados nas heranças

⁵⁴ Em 2020, não foi possível realizar o seminário temático, pois as aulas estavam acontecendo remotamente devido à Pandemia de Covid-19.

deixadas pela ancestralidade e que essa cultura ainda pulsava na memória e no cotidiano de cada ser que habita o território de Cabileira.

Figura 36 - Banner da abertura do seminário temático 2021.



Fonte: O autor (2023).

Mais uma vez, a comunidade participou ativamente no desenvolvimento das atividades pedagógicas dentro e fora da escola. O trabalho contou com a colaboração de pessoas ligadas à dança do pisa pé (mazuca), aos bacamarteiros, à culinária tradicional e sua ressignificação, e à fabricação de esteiras e balaios. Além disso, no seminário temático, a escola, em parceria com a secretaria de educação, trouxe um grupo de capoeira da cidade para se apresentar. A presidente da associação também organizou uma apresentação do grupo de pisa pé (mazuca) no mesmo dia.

Abaixo, mostramos imagens das vivências em sala de aula e do seminário temático de 2021.

Figura 37 - Seminário temático ano 2021.



Fonte: O autor (2023).

Ressaltamos que a segunda edição do projeto conseguiu mobilizar ainda mais a comunidade, tanto em participação durante as atividades desenvolvidas nas salas de aula quanto na realização do seminário temático ocorrido no final de 2021. Esse envolvimento mostrou que a comunidade começou a entender que a escola estava comprometida, apesar das dificuldades, em articular as práticas educativas quilombolas dos conteúdos sistematizados no currículo escola, em outras palavras o que a escola estava fazendo era estabelecer pedagogias que “esclarecem e enredam caminhos, não plantam dogmas ou doutrinas, mas semeiam sementes para que delas possam germinar “outros” conhecimentos que são igualmente válidos ao conhecimento estabelecido” (Ocaña, Arias, Conedo, 2018, p. 87, tradução nossa).

O seminário temático de encerramento do ano letivo de 2023 teve como tema “Educação antirracista: afroretizando estudantes quilombolas para a construção de sua cultura e identidade”. A proposta era apresentar, mais uma vez, os resultados do trabalho pedagógico realizado durante o ano letivo que fora voltado para o combate ao racismo e, ao mesmo tempo, para o fortalecimento dos elementos culturais e identitários dos(as) estudantes de Cabileira.

Ao levar em consideração que era preciso continuar reafirmando a identidade quilombola como algo positivo, uma vez que como mostra Silva (2005), “os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania” (Silva, 2005, p. 21), a escola e a comunidade precisavam debater esses assuntos no chão da escola e mostrar para os(as) estudantes que a identidade quilombola não se constrói no acaso, mas é fruto de uma longa e rica caminhada iniciada pelos nossos ancestrais.

Para isso, mais uma vez a presença das pessoas consideradas memórias vivas da comunidade dentro da escola foi fundamental, pois sem elas o trabalho não teria avançado. Na figura abaixo, é possível observar o *card* utilizado pela escola para divulgar a realização do evento.

Figura 38 - *Card* de divulgação do seminário temático ano 2023.



Fonte: O autor (2023).

O trabalho pedagógico realizado durante todo ano letivo mesmo sendo atravessado pela falta de formação continuada e pelo desconhecimento, por parte das professoras que não são da comunidade, das práticas educativas desenvolvidas em Cabileira não foram entraves para que o objetivo principal fosse alcançado. Como nos mostra Rodriguez (2019), ao optar por reconfigurar os processos de ensino-aprendizagem com temáticas consideradas “perigosas” para o currículo eurocêntrico, a escola e a comunidade Cabileira estabeleceram estratégias decoloniais na medida em que “rompe as formas clássicas de intervenção institucional e organizativa, nos recoloca em uma dinâmica de trabalho distinta e potencializa

exponencialmente o que fazemos pela complexidade e riqueza de toda intervenção” (Rodriguez, 2020, p. 134-135).

As atividades educativas desenvolvidas durante o decorrer do ano letivo e apresentadas para o grande público durante o seminário temático atestam “a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório” (Brasil, 2012). O que possibilita que as crianças de Cabileira construam, individualmente e coletivamente, suas próprias histórias e se afirmem enquanto quilombolas ao passo que desenvolvem a criticidade, sensibilidade, historicidade, amorosidade, e, assim potencializam, o seu crescimento humano respeitando os contextos de vivências individuais e coletivos estabelecidos dentro da comunidade.

IV) Currículo dançante: aulas de pisa pé e capoeira dentro da escola

A proposta da educação eurocêntrica sempre esteve assente na racionalidade moderna, ou seja, é uma concepção educativa que preza por uma construção do conhecimento fundamentada apenas na razão, nessa perspectiva essa concepção de educação desconsidera o corpo como elemento de extrema importância no desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças. É através do corpo que as crianças “exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural” (Brasil, 2017).

Na Educação Escolar Quilombola, o corpo assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ele deve ser tomado como um espaço que está além do livro didático, do caderno, da lousa e do currículo, pois é através do corpo que sentimos, experienciamos e deixamos nos afetar pelos desejos, medos, dúvidas, sorrisos, gestos etc. Assim, na medida que esse corpo é colocado diante da coletividade, da ancestralidade, da cultura e da identidade quilombola ele se afirma como espaço de resistência que vai forjando a própria construção social ao longo da vida.

Pensando nisso, em Cabileira as práticas educativas que têm na dança do pisa pé a sua maior expressividade, necessitariam que fossem praticadas dentro da escola, e isso vem acontecendo, ainda de forma tímida, pois existe resistência por parte da secretaria de educação municipal para que o pisa pé torne-se conteúdo dentro da sala de aula. Mas é através das desobediências que, nos últimos anos, vêm acontecendo oficinas de pisa pé dentro da escola e, no ano de 2023, foram iniciadas aulas de capoeira, também na escola.

Figura 39 - Dança do pisa pé sendo praticada na escola.



Fonte: O autor (2023).

Compreendemos que as oficinas dessa dança, ao transgredirem o currículo escolar potencializam o fortalecimento da cultura quilombola em Cabileira, ao mesmo tempo, em que desafiam a lógica eurocêntrica quando coloca os(as) estudantes diante de movimentos corporais praticados pelas pessoas mais velhas da comunidade. Esse é um movimento onde “estão sendo construídos outros conhecimentos, outras formas de pensar os Outros e o Nós” (Arroyo, 2012, p. 159), pois reafirmam a importância das lideranças e memórias vivas de Cabileira como propagadora desse conhecimento, bem como contribui para a formação das identidades das crianças da escola de Cabileira.

Outra possibilidade que reforça a ideia de um currículo dançante em Cabileira são as aulas de capoeira que acontecem uma vez por semana como ação curricular, mas também acontecem aos domingos e é aberto à comunidade em geral.

Figura 40 - Aulas de Capoeira sendo realizada dentro da escola.



Fonte: O autor (2023).

Ressaltamos que o trabalho pedagógico com a dança do pisa pé e a capoeira tem levado em consideração o corpo enquanto elemento vivo que não pode ser apartado da educação. E nessa direção percebemos que o processo de ensino-aprendizagem vem se desenganchando da perspectiva eurocêntrica e avança no reconhecimento e no respeito pela pluriversidade representada nas culturas, nos valores e nas expressões artísticas que estão sendo ressignificadas a todo tempo desde as margens.

Assim, compreendemos que existe um grande valor cultural sendo estabelecido na escola de Cabileira e na comunidade, pois essas desobediências que vêm acontecendo no currículo para inserção das práticas mencionadas não são “só eventos culturais são, antes, [...] experiências culturais profundas e, portanto, também educativas” (Rodriguez, 2020, p. 134). São ações decolonizadoras que estão caminhando em direção de não só confrontar o instituído nos processos de ensino, mas apontar opções *outras* que devem ser trabalhadas a partir do reconhecimento que os corpos das crianças quilombolas de Cabileira são territórios potencializadores para a construção de uma educação *outra*.

V) Visita cultural-pedagógica

Um dos grandes desafios que a escola de Cabileira enfrenta é a rotatividade no seu quadro de professores(as) de um ano para o outro ou até mesmo durante o decorrer de um ano letivo, o máximo que se consegue é a manutenção do mesmo quadro atuando junto por um ano letivo. Os motivos pelos quais esse fenômeno acontece em Cabileira já debatemos a partir da conversa alterativa com a nossa interlocutora, mas um dos principais é o fato da maioria dos(as) professores(as) que chegam para lecionar na escola da comunidade não serem quilombolas, não conhecerem a comunidade e nem a secretaria de educação faz uma “apresentação” sobre o que eles(as) irão se deparar durante o ano letivo.

Assim, sempre que se inicia o ano letivo, surgem os mesmos problemas do ano anterior. A comunidade cobra dos(as) professores(as) que no trabalho pedagógico os valores culturais da comunidade sejam levados em consideração, já os(as) professores(as) se defendem argumentando que não conhecem a história comunidade, não conhecem os contextos de vida de cada estudante e muitos nem sabem que aquela comunidade é certificada como quilombola.

Diante desse problema, a escola e a comunidade, durante a elaboração do PPPQ, decidiram colocar como ação do documento a realização de um projeto que tinha como objetivo mobilizar toda a equipe escolar em contato direto com a vida dos(as) estudantes que

estivessem matriculados na escola. Desse modo, no ano de 2022, “nasceu” o projeto: “Visita cultural/pedagógica”, na qual a equipe escolar deveria fazer o mesmo trajeto que cada um(a) estudante fazia de sua casa até chegar à escola.

As visitas são agendadas previamente e as famílias ficam sabendo quais são as casas que serão visitadas pela equipe escolar com antecedência. Como os(as) estudantes são oriundos de diferentes sítios que compõem o território Cabileira, não é possível visitar todas as casas em um único dia, sendo assim, a logística é pensada levando em consideração aqueles(as) estudantes que moram mais perto um do outro.

Nos dias em que acontecem as visitas, todos(as) estudantes, ficam em casa, mesmo que naquele dia não recebam a equipe escolar. No entanto, no dia anterior, cada professor(a) elabora uma atividade e direciona-a para que seja realizada em casa. Em várias visitas pedagógicas, ao chegarem às residências, os(as) professores(as) encontram as crianças respondendo ao que foi solicitado na atividade direcionada.

É importante destacar que esse projeto já tem dado grandes frutos, um exemplo foi a sensibilização por parte dos(as) professores(as) diante dos desafios que cada estudante tem que superar para ter direito a estar dentro da escola, bem como ouvir diretamente dos pais expressões como: “está vendo professora porque algumas vezes ele não vai para a escola. Não é porque eu não quero levar, mas é que não tenho como descer essa ladeira quando está chovendo com duas crianças nos braços”. Tudo isso mostrou aos(as) professores(as) que não são da comunidade as diferentes realidades que são experienciadas pelos(as) estudantes.

Figura 41 - Visita Cultural-pedagógica realizada em 2022.



Fonte: O autor (2023).

Para além dos resultados mencionados no parágrafo anterior, o projeto tem amadurecido a relação entre escola e comunidade. E tem sido possível observar que a escola

passou a ser vista pela comunidade com mais respeito, como uma escola que de fato é da comunidade e está na comunidade, para, além disso, a visita a cada casa dos(as) estudantes tem incidido positivamente no trabalho pedagógico em sala quando

redefine a maneira de planejar e organizar nossos processos educativos, comunicativos e culturais e intensifica nossas experiências vivenciais em cada dispositivo, em cada evento, em cada caminho tomado, em cada conteúdo desenvolvido. Tornamo-nos mais coerentes e pertinentes (Rodriguez, 2020, p. 136).

Dessa forma, concebemos a realização do projeto “visita cultural/pedagógica” como uma ação decolonizante que tem provocado rachaduras no currículo instituído na escola de Cabileira. Uma vez que a estrutura colonial presente no atual currículo preza apenas pelo ensino monocultural e monorracial, o objetivo explícito e implícito contido no projeto supracitado vai na direção contrária.

Ao estabelecer que a cada ano letivo que se inicia a equipe escolar, independente se os(as) professores(as) são novos na comunidade ou que já estejam atuando por mais tempo, irão visitar a casa de cada um(a) estudante, como uma demonstração de que a escola está comprometida de não só mudar o processo de ensino-aprendizagem, mas também enxerga nessa ação o reconhecimento e o respeito pelas diferenças culturais, sociais, epistêmicas e econômicas dos(as) estudantes, um verdadeiro giro epistêmico!

VI) Senta que lá vem história

Por último, mas não menos importante, apresentaremos uma ação decolonial que vem sendo desenvolvida na escola de Cabileira, que mais uma vez demonstra a parceria existente entre a comunidade escolar e a comunidade local no fortalecimento da cultura quilombola de Cabileira, trata-se da contação das histórias vividas e experienciadas por pessoas consideradas memórias vivas da comunidade dentro da escola.

A dimensão oral para os povos quilombolas é uma ferramenta de extrema importância, tendo em vista que é através dessa prática que a cultura quilombola resistiu/resiste contra as tentativas de silenciamentos impostas pelo padrão hegemônico de dominação. Nessa perspectiva, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Anos Iniciais ofertados na escola de Cabileira tem sido possível criar estratégias para que as histórias da comunidade sejam o fio condutor dos processos de socialização, conscientização, afirmação de si e do processo de ensino-aprendizagem das crianças quilombolas.

Tem sido por intermédio da oralidade que ainda hoje as pessoas conseguem narrar a história de Cabileira com riquezas de detalhes, assim como podemos perceber, também, o

poder da oralidade nas descrições sobre os aspectos religiosos. Ao insistir no fazer pedagógico com as produções orais da comunidade, a escola contribui diretamente para que os elementos significativos da história do povo de Cabileira sejam transmitidos de geração para geração.

De acordo com a gestora da escola, o trabalho pedagógico realizado dentro da escola precisa enfatizar a importância das pessoas mais velhas da comunidade, pois são estas que carregam as histórias, os valores e os saberes ancestrais etc. Nessa perspectiva, nos disse ela:

O trabalho sobre nós quilombolas precisa começar com as crianças da Educação Infantil, pois elas ainda irão passar muitos anos aqui na escola. Esse trabalho precisa ser realizado a partir da contação das histórias, das pessoas mais importantes, precisamos trazer essas pessoas que contam as histórias para dentro da escola. A gente tem tio Pedro Preto, Bernardino Preto, Reginaldo e muitos outros que conhecem muito da nossa história, tínhamos que encontrar um jeito dessas pessoas virem contar essas histórias aqui na escola (Conversas Alternativas, 2022).

Nesse sentido, a escola e a comunidade Cabileira têm encontrado diferentes maneiras de possibilitar que as histórias da comunidade consigam entrar na escola. Sendo a principal, a vinda das pessoas mais velhas para, dentro da escola, narrarem histórias de vida, da comunidade e de suas práticas educativas.

Figura 42 - Contação de história sobre a dança do pisa pé



Fonte: O autor (2023).

Essa é uma ação que como as demais já apresentadas tem contribuído diretamente para a implementação da EEQ quando ao invés do trabalho pedagógico estar focado apenas nos conteúdos curriculares, onde as identidades quilombolas são utilizadas como contraponto da modernidade, gira decolonialmente para que se leve em consideração, no trabalho pedagógico, as memórias vivas da comunidade, a história de lutas das primeiras pessoas

negras que fundaram a comunidade, bem como das novas lideranças que afloram no contexto de luta para seguir existindo e resistindo em Cabileira.

Como é o caso de dona Zefinha (imagem 42), que sempre está presente na escola rememorando o passado quando conta as histórias sobre o pisa, bem como aponta a importância dessa dança para a manutenção da cultura de Cabileira viva e pulsante na memória das novas gerações. Para além disso, ao passo que narra as histórias do passado, dona Zefinha ainda ensina as crianças a como praticar a dança.

Outra memória viva que tem contado suas histórias na escola é Seu Pedro Preto. Este senhor desempenha um papel muito importante na cura de doenças através de rezas e produção de remédios feitos das ervas medicinais da própria comunidade. Para além disso, seu Pedro tem em sua memória muitos elementos que dão sentidos existenciais à comunidade, por ser um dos primeiros membros em atividade do grupo de bacamarteiros da comunidade, a sua imagem deve ser considerada como uma identidade positiva para as crianças da escola de Cabileira, pois são as pessoas mais velhas da comunidade que servem de referência para as novas identidades que estão sendo forjadas dentro da escola.

Figura 43 - Seu Pedro Preto participando do seminário temático 2023.



Fonte: O autor (2023).

Ao trazer essas memórias vivas para contarem histórias sobre a comunidade, sobre as pessoas importantes, as festas religiosas, as danças, as comidas etc. a escola reforça que a colonialidade do ser e do saber não conseguiu lograr seu processo de dominação por completo. Uma vez que as histórias de vidas, quando contadas, se mostram ferramentas contra-hegemônicas à lógica perversa das histórias da cultura ocidental ensinadas como a única possível e verdadeira.

Em suma, todas as ações que apresentamos anteriormente se encaixam no movimento de decolonizar a educação. Esta que se “alcança na mesma medida em que se reconhece a validade dos saberes “outros” não oficializados pela matriz colonial” (Ocaña, Arias, Conedo, 2018, p. 79, tradução nossa). Nessa perspectiva, o que vem acontecendo na escola de Cabileira não é uma aversão aos conhecimentos sistematizados, afinal a guetização dos conteúdos só tornaria a proposta da escola ainda mais colonial, mas o surgimento de um trabalho marcado pela interculturalidade crítica no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, mesmo o currículo escolar ainda sendo colonizador e colonizado, pudemos sentir através da nossa contemplação comunal que em Cabileira o currículo escolar vem sendo ressignificado a partir da insurgência dos conceitos do trabalhados pelos(as) autores(as) do Pensamento Decolonial. A construção do Projeto Político-Pedagógico Quilombola e a criação dos seminários temáticos são exemplos de como a escola está incorporando o pensamento de fronteira, que busca transcender as barreiras impostas pelo conhecimento hegemônico e valorizar as vozes marginalizadas.

Também é possível perceber na mudança do nome da escola e no projeto “Senta que lá vem história” atos de desobediência epistêmica, desafiando a lógica colonial que tenta impor uma única narrativa histórica. Ao resgatar e valorizar as histórias locais, a escola está criando um espaço onde múltiplas epistemologias podem coexistir e serem reconhecidas.

De outra perspectiva, podemos destacar que a interculturalidade crítica se manifesta de forma significativa no processo pedagógico da escola de Cabileira. As iniciativas, como a visita cultural pedagógica e o currículo dançante, são exemplos marcantes dessa abordagem, promovendo um diálogo enriquecedor entre diferentes culturas e saberes. Essas ações não apenas ampliam o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalecem a identidade cultural dos estudantes, demonstrando que outras formas de aprender e ensinar são possíveis e válidas.

Por último, essas iniciativas também refletem a transmodernidade, um conceito que propõe uma nova era de pensamento que vai além da modernidade ocidental, integrando diferentes perspectivas e saberes. Ao adotar essas ações decoloniais como suleadoras do processo de ensino-aprendizagem, a escola de Cabileira está rompendo com a geopolítica do conhecimento, que tradicionalmente privilegia saberes do Norte global em detrimento dos saberes do Sul global.

6 REFLEXÕES CONFIGURATIVAS: CHEGANDO AO FINAL DO CAMINHO

“Mas sejam pacientes, por favor. Precisamos desatar o nó, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (Mignolo, 2008, p. 305).

Uma das desobediências epistêmicas experienciadas nesse fazer decolonial foi a necessidade que sentimos ao caminhar junto ao Pensamento Decolonial de não só mudarmos os termos como também desobedecer a alguns pressupostos que por mais banais que pareçam ainda nos prendem ao paradigma da colonialidade epistêmica. Nessa direção, entendemos que não seria possível chegar a essa seção afirmando que aqui colocaríamos nossas considerações finais, sem antes refletir configurativamente sobre o que aprendemos, construímos, desconstruímos e reconstruímos, enquanto pesquisador, professor, militante e quilombola, durante toda essa caminhada? Sobre quais foram os encontros, desencontros, dificuldades e possibilidades encontradas ao longo dos caminhos? Sobre quais são as feridas coloniais que ainda encontram-se abertas no processo de luta dos povos quilombolas por afirmação das políticas públicas? Sobre quais são as novas experiências que podem ser contempladas e quais outras caminhadas epistêmicas podem ser iniciadas?

As inquietações que elencamos acima fazem parte de um conjunto de outras tantas perguntas que poderíamos trazer nessa seção. No entanto, sabemos que toda caminhada por mais longa que seja sempre tem um ponto de partida e um de chegada, o qual teimamos em dizer que não é o nosso ponto final, uma vez que nos concebemos como um “professor militante” da educação, e por termos esse comprometimento ético e político seguiremos, desde o nosso lugar de subalternizado “operando ações de transformação, por mínimas que sejam” (Gallo, 2002, p. 170).

Na tentativa de responder às inquietações mencionadas anteriormente, peço licença à academia para mais uma vez seguir quebrando os protocolos acadêmicos e, assim, como fiz na introdução dessa pesquisa, poder apresentar essa discussão a partir do direito de falar na primeira pessoa. Reivindicar o direito de falar na primeira pessoa é, sobretudo, ter o poder de encerrar essa caminhada expressando a partir das minhas experiências, os sabores e os dissabores que foi escrever sobre como uma política educativa vem sendo implementada em uma escola quilombola a partir do trabalho pedagógico feito com base nas práticas educativas quilombolas de Cabileira.

Nesse movimento, recorro ao conceito de experiência utilizado no ensaio de mim para poder afirmar o quanto pesquisar sobre as práticas educativas quilombolas da comunidade

Cabileira me tocou, me formou, deformou e transformou em um sujeito da experiência. A necessidade de aprender a desaprender para que florescesse novas aprendizagens ao longo do curso de mestrado e da escrita desta pesquisa me coloca hoje como um ser passivo, mas não no sentido de oposição entre passivo e ativo, mas como bem pontua Larrosa (2002), um sujeito em que a passividade é “feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (Larrosa, 2002, p. 24).

Do ponto de vista da co-construção do “eu” enquanto pesquisador, posso afirmar que essa pesquisa representa uma grande fissura na estrutura da colonialidade epistêmica e política. Pois, se não fosse o fato de existirem processos de desobediências no campo político e do conhecimento, seria quase impossível um quilombola, filho de pais agricultores e analfabetos, adentrar, permanecer e sair aprovado de um curso de mestrado. Pretendo tão simplesmente elencar dois atos onde desobedecer foi fundamental na minha vida: o primeiro diz respeito ao ingresso no curso de mestrado e o segundo é referente às transformações advindas das desaprendizagens e reaprendizagens adquiridas ao longo do curso de mestrado.

Com relação ao primeiro ato, penso ser interessante dizer que a aprovação na seleção de mestrado foi sem dúvida um momento de fragmentação de uma estrutura sólida construída para abrigar apenas um determinado seguimento da população brasileira, a saber: o branco elitista. No entanto, é importante frisar que a política de interiorização das universidades públicas federais implantadas no governo do presidente Lula foi a mola mestra capaz de fazer com que eu pudesse não só cursar a Licenciatura em Pedagogia, como também adentrar no PPGEDUC.

Esse é um movimento em que demonstra que a colonialidade não conseguiu implementar seu projeto de dominação por completo, pois enquanto os coletivos sociais estão reivindicando o direito de ter as suas identidades nas políticas, os caminhos para os pobres, negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos etc. tendem a ser encurtados para que possamos desfrutar do que é nosso por direito. Contudo, aprendi durante a caminhada formativa no mestrado que não basta ter apenas o acesso aos espaços historicamente negados, é preciso que o direito de permanecer neles esteja assegurado.

E considero a minha permanência como um ato de resistência e rebeldia, uma vez que toda engrenagem colonial sempre esteve montada para continuar silenciando as “vozes dissonantes” que ao resistirem também lutam por projetos decoloniais que os levem a ocuparem e permanecerem nos espaços que sempre foram desenhados para a manutenção do poder colonizador.

Um dos fatores onde resistir foi fundamental, trata-se do isolamento experienciado durante a pandemia de COVID-19. Durante toda pandemia, tive que aprender a desaprender para reaprender a partir de uma nova experiência que me tocou profundamente, o ensino remoto. É olhando para trás que reflito configurativamente sobre o quanto o período pandêmico foi propositor de desafios que tive de superá-los para chegar até aqui, especificamente: o enfrentamento de casos de adoecimento e morte por Covid-19 de amigos e familiares, a ausência do contato físico com os(as) professores(as), bem como com os(as) colegas de turma, a grande exposição a telas de computadores e celulares, a dificuldade de interação com as plataformas digitais, uma vez que nem sempre era possível acessá-las. Para além de tudo isso, o elevado grau de estresse, cansaço e frustração gerado pelo distanciamento social e pelas aulas remotas acabou corroborando para que eu apresentasse alguns transtornos físicos e emocionais que interferiram diretamente na produção dessa pesquisa.

Contudo, a aprendizagem que fica desses momentos é que é “a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização” (Freire, 2018, p. 40). E o resgate dessa humanização foi sentida nas conversas alternativas e na contemplação comunal construída com os(as) interlocutores(as) desta pesquisa, bem como na calma com que o meu orientador conduziu cada momento de construção da mesma. Nesse sentido, afirmo que as conversas alternativas com cada um interlocutor(a) foram de fato conversas decoloniais que fortaleceram o meu “eu” pesquisador, mas também o “eu” ser humano que sente, que vive e que ama.

Outro ponto importante que preciso frisar nessa seção é o fato da importância que a pesquisa ganhou ao ser desenvolvida numa relação dialógica entre a comunidade Cabileira e a escola. Desenvolver essa pesquisa na e com a minha comunidade e principalmente com a escola onde dei meus primeiros passos na educação escolarizada e hoje exerço a função de professor é de um valor pessoal incalculável, mas também é um ganho para a coletividade de Cabileira. Primeiro porque se no passado era louvável quando um(a) jovem da comunidade conseguia concluir a 4ª série do Ensino Fundamental, hoje tenho o orgulho de ser o primeiro mestre em educação da minha comunidade, mas não só isso, tenho percebido que a minha desobediência epistêmica vem influenciando, positivamente, outros(as) jovens da comunidade a querer desobedecer e transgredirem os processos de subalternidades que a eles(as) são impostos pela modernidade/colonialidade.

Só para exemplificar a minha percepção, nos últimos anos 02 (dois) jovens foram aprovados em cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Física ambos no Centro Acadêmico do Agreste, bem como tivemos uma aprovação em Bacharelado em

Medicina Veterinária na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Para além desses, ainda temos mais 02 (dois) jovens cursando Licenciatura em Pedagogia em faculdades privadas.

Tenho consciência de que esse quantitativo seguirá aumentando na medida em que as políticas públicas sigam reparando todos os processos de silenciamentos que sempre foram impostos aos povos quilombolas durante vários séculos. E, como nos mostra Freire (1992), é preciso esperar que processos *outros* de desobediências sigam sendo gestados para que a estrutura colonial seja fragmentada na sua totalidade.

Como diz o autor supracitado, a “minha esperança é necessária, mas não suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 1992, p. 14). Ainda nessa direção, Ocaña (2017) nos mostra que o objetivo do(a) pesquisador(a) não deve ser *a priori* a transformação da sociedade, sem antes ter a humildade de desenvolver a sua autotransformação, e com esse processo poder traçar caminhos para que outros(as) atores(as) sociais intervenham na realidade. É nessa direção que sigo me movendo e fortalecendo a luta para que uma educação decolonial siga sendo implementada na minha comunidade e contribua com a autotransformação dos meus pares, para que eles(as) também possam vir a interferir na realidade.

Mesmo sendo um percurso desafiador do ponto de vista de escrever sobre a própria comunidade, nosso comprometimento ético com os(as) interlocutores(as), bem como nosso contemplar comunal, nos presentearam com grandiosas descobertas. O que demonstrou que, mesmo estando inserido no coletivo estudado, existe algo que sempre nos escapa, nos surpreende e nos provoca a entender ainda mais sobre o contexto vivido, experienciado e disfrutado.

Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, essa pesquisa teve como objetivo geral “compreender quais são as práticas educativas que a comunidade quilombola Cabileira desenvolve em seu cotidiano que podem contribuir para a implementação da política de Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade”. Ancorada na abordagem teórica-metodológica do Pensamento Decolonial, partiu-se do pressuposto inicial de que mesmo diante de processos hegemônicos que insistem em continuar colonizando os povos quilombolas, existem outros caminhos que mostram a resistência histórica desses povos às investidas da colonialidade nos seus diferentes eixos, e, portanto, afirmam-se como detentores de práticas e formas de produzir conhecimentos, de modos de pensarem, de sentirem,

interagirem, viverem e amarem que vão além das formas ocidentais de produzirem conhecimentos.

A partir da reflexão configurativa desenvolvida por meio das ações decoloniais, os resultados da pesquisa nos mostram que os avanços, no que diz respeito à implementação da EEQ na escola da comunidade, ainda são incipientes, visto que os desafios, apontados nas conversas alternativas, ainda estão longe de serem superados. Contudo, o nosso contemplar comunal nos mostrou que a desobediência epistêmica desencadeada pela escola e pela comunidade Cabileira tem conseguido mostrar caminhos *outros* que levam à superação dos processos de ensino-aprendizagem estruturados para negar, subalternizar e folclorizar o povo quilombola. E tem sido através do trabalho docente desenvolvido no chão da escola em parceria com a comunidade que o currículo colonizador e colonizado vem sendo decolonizado para que uma educação “*nossa*” comprometida com a decolonialidade das práticas curriculares eurocêntricas seja construída.

Não obstante, essa constatação não significa dizer que a comunidade e a escola não devam seguir caminhando epistemicamente em direção à fragmentação de todos os desafios que aqui foram apontados pelas interlocutoras. O fortalecimento das bases epistêmicas da comunidade mostra que é possível seguir esperando que a decolonialidade dos processos educativos escolarizados é o melhor caminho para se chegar a uma educação “*nossa*”.

A pesquisa mostrou que superar os desafios não é algo rápido e nem que vai acontecer sem que processos de desobediências continuem sendo gestados para fortalecer a luta. Embora todos os desafios mencionados nesta pesquisa acerca do currículo, formação inicial e continuada de professores(as), avaliação, gestão escolar, merenda, transporte, materiais didáticos pedagógicos, em especial o livro didático, bem como a falta de interesse por parte dos governos municipais em caminhar dialogando com a comunidade no que diz respeito a criação e efetivação das políticas públicas para os(as) quilombolas, senti a escola e a comunidade trabalhando juntas na busca de superar seus desafios, ao mesmo tempo, em que conseguem construir ações decoloniais que corroboram para a implementação da EEQ, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Contudo, é necessário pensar que o fenômeno da colonialidade seguirá coexistindo e medindo forças com qualquer projeto que afirme ser decolonial, intercultural crítico, emancipador etc. Com base nesse debate, percebo que existem inúmeras feridas coloniais que ainda se encontram abertas quando o assunto é a efetivação das políticas públicas para os povos quilombolas, principalmente a política educativa.

A principal destas feridas é o racismo estrutural. No contexto da Educação Escolar Quilombola, elementos como a construção do ser e da identidade quilombola precisam ser tomados como a centralidade dos processos formativos estabelecidos no chão das escolas quilombolas ou que recebem estudantes oriundos de quilombos. No entanto, como aponta Gomes (2003), essa construção tem se dado em meio a um grande dilema que está cristalizado na sociedade brasileira, que é: “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (Gomes, 2003, p. 171).

Neste sentido, o racismo estrutural é uma ferida colonial que vem impedindo não só o acesso dos povos quilombolas às políticas públicas, como saúde, tecnologia, regularização dos territórios, segurança alimentar, preservação do meio ambiente, trabalho e renda. Mas também é por intermédio deste racismo que a colonialidade do ser tem encontrado o caminho perfeito para seguir negando, silenciando e estereotipando os povos quilombolas.

Essa é uma discussão cara e urgente para a sociedade brasileira, principalmente pelo legado de negação, silenciamento e subalternização que sempre foram associados às populações negras desse país. Mas é nos espaços escolares que essa discussão precisa ser feita com mais afinco, uma vez que é nesse espaço que se pode não só fragmentar os processos de silenciamento, negação e subalternização que paira sobre os povos vítimas da diáspora forçada pelo tráfico negreiro, mas construir uma nova concepção de educação, qual seja: uma educação antirracista.

Nessa perspectiva, a EEQ é um dos caminhos da decolonialidade que nos faz “avançar para a configuração de um projeto de grande repercussão, de reconhecimento de configurações, modos de saber, ver, pensar, sentir tão importantes e de grande valor quanto aqueles que tomaram força através da transmissão de um pensamento subjugador e sugestivo” (Ocaña, Arias, Conedo, 2018, p. 39, tradução nossa). A Educação Escolar Quilombola, enquanto política pública, consegue mostrar que é possível transgredir um currículo eurocêntrico e que coloniza, e no mesmo movimento avançar para a construção de conhecimentos autênticos e situados.

É justamente o que apresentei na seção que trata dos “entrecruzamentos de saberes”. Considero o trabalho com as práticas educativas quilombolas da comunidade Cabileira como o giro decolonial necessário para a resignificação dos processos hegemônicos da educação eurocêntrica, pois ao se levar em consideração que as experiências educativas que tem como base aquilo que é criado e recriado a partir dos valores culturais das ancestralidades da comunidade, reforço o seguinte sentimento: “os saberes não hegemônicos carregam outras

imagens, outras visões, novas paisagens, que ultrapassam o conhecimento científico. São significados que remetem à familiaridade, aos laços afetivos, à densidade da vida” (Pidner, 2010, p. 13).

Evidenciar as práticas educativas quilombolas como caminhos para a construção de um conhecimento *outro* foi de fato “desobedecer epistemicamente”, pois essa desobediência colocou em evidência lutas, conflitos, anseios, medos, resistências e conquistas, elementos que sempre são presentes quando se trata de debater sobre EEQ. Os resultados desse fazer decolonial apresenta para os(as) professores(as), gestão, estudantes e a comunidade quilombola de Cabileira que se faz necessário seguir lutando para que a educação escolar ofertada na comunidade esteja sempre sendo retroalimentada com e nas práticas educativas quilombolas experienciadas no cotidiano de cada família.

Esse é um caminho que precisa ser trilhado todos os dias para que um futuro *outro* seja possível, onde os(as) estudantes serão capazes de se autoafirmarem diante da sua cultura, seus saberes, suas histórias, território, patrimônio cultural material e imaterial e a forma de vida de sua comunidade. Nessa perspectiva, sigo esperando que essa pesquisa de alguma forma venha a contribuir para que a educação ainda eurocêntrica seja desmantelada e o trabalho com as práticas educativas quilombolas, enquanto cordão umbilical das ancestralidades quilombolas, seja o caminho para a decolonialidade.

O que me leva reforçar o movimento sempre necessário de desafiar, enfrentar, lutar, existir e reexistir aos diferentes eixos da colonialidade que ainda insistem na imposição de um conhecimento branco, eurocêntrico, heterossexual, cristão, militar etc. Mesmo sabendo que ainda existem muitos “nos” para ser desatados, como nos mostra a epígrafe que abre essa seção, continuarei na luta com paciência e sabedoria, mas não estarei estático, pois dado o processo de negação sobre povos quilombolas, já tivemos paciência de mais.

Para além do que foi possível trazer nesta última etapa da minha caminhada epistêmica, reafirmo o meu compromisso de seguir olhando para o horizonte, com o objetivo de ampliar a discussão sobre a Educação Escolar Quilombola tanto para o povo de Cabileira, como para todos os povos quilombolas do território “afropindorâmico”. Entretanto, tenho a consciência crítica de que essa pesquisa não se encerra aqui, há a necessidade de seguir caminhando, inquietando e sendo inquietado.

Por isso, deixo aqui as seguintes provocações: pensando no desafio que tem sido o estabelecimento de políticas públicas municipais para as comunidades quilombolas, qual é o caminho de articulação para que a EEQ seja uma política presente nas legislações municipais? É possível encontrar parceiros para caminhar junto aos povos quilombolas nessa longa

caminhada? A partir do trabalho com as práticas educativas quilombolas, poderíamos dizer que esse é um movimento em direção à construção de um currículo aquilombado? É com base nessas inquietações que a caminhada pelas varedas investigativas continua.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. Gestão democrática, elementos conceituais e a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. In: **Políticas e gestão da educação básica** / organizadoras Laêda Bezerra Machado, Eliete Santiago. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FRAGA, Walter Filho. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais Brasília: Função Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Nº 81, pp. 53-60, maio, 1992.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Revisão da Bibliografia. In. ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. pp. 179-188, São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRÉ, Marli. A. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. **Revista Educação e Tecnologia**, CEFET/MG, Belo Horizonte, v. 10, n.1, pp. 29-35, 2005.
- ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2013.
- ARANTES, Adlene Silva; SILVA, Romero Antonio de Almeida. Relações étnico-raciais na escola do quilombo de Trigueiros-PE: uma abordagem teórica e sensível sobre o racismo. **ANPEd** – reunião, 40º - 2021.
- ÁRIAS, Patricio Guerrero. **Corazonar**. Una antropología comprometida con La Vida Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Edición: Ediciones Abya –Yala. Quito – Ecuador, 2010.
- ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ARRUTI, José Maurício. **Boletim “Territórios Negros”**, ano 8, nº 33, abril de 2008.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. – Curitiba: SEED – 2010.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. / Marc Augé, tradução de Maria Lúcia Pereira - Campinas, SP: Papirus, 1994. - (Coleção Travessia do século).

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n11. Brasília, maio/ago de 2013, pp. 89-117, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. [S.l.]: Lisboa, 1997.

BARROS, Antonio Airton de. **Um olhar singular sobre Altinho**. 1º. Ed. – São Caetano do Sul: Cia das Ideias, 2021.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, janeiro/abril, 2016.

BEZERRA-PEREZ, Carolina dos Santos. O ensinar e o aprender do jongo em comunidades quilombolas: a maestria dos jongueiros cumba. **ANPEd**, – reunião, 34º, 2011.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (org.). **Dicionário de política**. Tradução de Carmen C. Varriale et all. 12 ed. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2004. Título original: Dizzionario di politica. Vol.1 e Vol.2.

BRAGA, Jonathan Taveira *et al.* Em torno de um tempo aula. In: II Congresso de educação de jovens e adultos; VIII seminário linguagem, políticas de subjetivação e educação; II seminário imago, 2012, Rio Claro. **Anais do II Congresso de Educação de Jovens e Adultos; VIII Seminário Linguagem, Políticas da Subjetivação e Educação; II Seminário Imago**: realizado em Rio Claro, 26 a 28 de setembro de 2012.

BRASIL - SEPPPIR. **Programa Brasil Quilombola Diagnóstico de Ações Realizadas**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPPIR. Brasília: 2005. Disponível em: www.seppir.gov.br.

BRASIL. **ARTIGO 68** da Constituição Federal da República do Brasil – 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, XX – 1988b.

BRASIL. **DECRETO Nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF, 2004. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Secretaria de políticas de Promoção de Igualdade Racial. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas:** Programa Brasil Quilombola. Brasília, 2013.

BRASIL: **Constituição Federal da República do Brasil de 1988a.**

BRITO, José Eustáquio de. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do médio Jequitinhonha, **ANPEd** – reunião, 36º - 2013.

BRITO, José Eustáquio de; MOREIRA, Agda Marina Ferreira. Contribuições dos processos educativos presentes em uma comunidade remanescente de quilombo para a construção de uma educação escolar quilombola. **ANPEd** – reunião, 38º - 2017.

CAETANO, Carlos Alberto; MONTEIRO, Filomena. Diversidades nas políticas educacionais: Narrativas de profissionais-docentes quilombolas. **ANPEd** – reunião, 39º - 2019.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição Oral e Tradição Escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMPOS, Carla Sequeira. **Conjuntura Quilombola no sertão de Pernambuco**. Ano 3- Nº 11, julho de 2008. Disponível em: http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=214&cod_boletim=12&tipo=Artigo. Acesso em: 22 mai. 2022.

CARNEIRO, Edison. Singularidades dos Quilombos. In: MOURA, Clóvis. **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil**. Maceió: Edufal, 2001.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. 2017. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22. n.69. abr-jun. 2017.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Quilombo, território e geografia. São Paulo: **Agrária**, nº 3, pp. 156-171, 2006.

CARVALHO, Marcus Joaquim M. de. O Quilombo do Catucá em Pernambuco. **Caderno CRH**, n. 15, p. 5-28, jul./dez., 1991. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/viewFile/18823/12193>>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CARVALHO, Jefferson Felgueiras de; SILVA, Gercina Ferreira da; CAMPOS, Danielly Cristinne Barbosa de. Integrando estradas e rios: disposições legais da Educação Escolar Quilombola na EMEIF Santo André (Rio Baixo Itacuruçá, Abaetuba, Pará). **ANPEd – reunião, 40º - 2021**.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CASTILHO, Suely Dulce de. O que revelam os perfis dos docentes das escolas estaduais quilombolas do Estado de Mato Grosso. **ANPEd – reunião, 39º - 2019**.

CASTILHO, Suely Dulce de; LIMA, Luciana Gonçalves de; OLIVEIRA, Bruna Maria de. Etnossaberes: perspectivas e desafios para a formação de professores atuantes em Educação Escolar Quilombola. **ANPEd – reunião, 40º - 2021**.

CLIFFORD, James. MARCOS, George E. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Tradução: Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo, In: LANDER, Edgardo (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. CLACSO, Conselho Latino americano de Ciencias Sociais, Buenos Aires, Argentina, p. 50, 2005.

COSTA, Candida Soares da. Festa de santo em comunidades quilombolas: encontros possíveis entre conhecimentos da comunidade e da escola. **ANPEd – reunião, 39º - 2019**.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21, n. 60 fevereiro, 2006.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Revista LES Linguagens, Educação e Sociedade**. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Ano.19, n.31, jul./dez.2014, pp-68-89. Disponível em <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/lingeducosoc/issue/view/447>>

CUNHA, Andréia Martins da; MIRANDA, Shirley Aparecida de. As publicações da SEE/MG em seu portal de notícias e as legislações publicadas entre 2015 e 2019 que referente à modalidade de Educação Escolar Quilombola na rede estadual de ensino de MG. **ANPEd – reunião**, 40º - 2021.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli. **Gestão Escolar E Educação Para As Relações Étnico-Raciais Na Comunidade Quilombola De Castainho**. Dissertação (Mestrado em Educação), Recife, 2015.

DANTAS, Marco Aurélio Acioli. **Políticas públicas educacionais escolares e diversidade epistêmica: a educação escolar quilombola em Castainho - Pernambuco**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.

DULCI, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, [S. l.], pp. 174–193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: jun. 2022.

DUSSEL, Enrique. **1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. Editorial Nueva Utopía, Madrid. 2012.

DUSSEL, Enrique. **Hacia una filosofía política crítica**. Bilbao-España: Desclée, 2001.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado** – volume 31, número 1, janeiro/abril 2016.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, núm. 1, pp. 57-86, enero-diciembre, 2003.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

- FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, pp.170-184, 2019.
- FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. A-IAN-MADÊ? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da comunidade. **ANPEd – reunião**, 35° - 2012.
- FERREIRA, Michele Guerreiro, SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias** v. 14, n. 33, pp. 25-43: Dossiê Especial, 2013.
- FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. Dissertação (mestrado em Educação), Caruaru, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65° ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, Iohana Brito de. **Cores e olhares no Brasil oitocentista**: os tipos negros de Rugendas e Debret. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certificação quilombola**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2022. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 05 jan. 2023.
- GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. 1994, **Anais**. Brasília: MEC/Sef, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/60b90f87-e2ec-44d3-8c2a2d5555706aaa/Pressupostos%20do%20projeto%20pedag%C3%B3gico%20%281994%29.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- GALLO, Sílvio. Por uma Educação Menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176, jul./dez., 2002.
- GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos, para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al (Org.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001.
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, pp. 33-46, dez. 2013 a fev. 2014.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, pp. 25-35, septiembre-diciembre, 2006.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. In: **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios, v.1, Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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

GOMES, Nilma Lino. Uma dupla inseparável: Cabelo e a cor da pele. In: BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) **De Preto a Afrodescendente**: Trajetórias de pesquisas sobre relações étnico raciais no Brasil. São Carlos UFSCAR/Brasília, Unesco, 2003.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GONÇALVES, Alba Lúcia; LARCHERT, Jeanes Martins. **Avaliação da aprendizagem**: Pedagogia, módulo 4, volume 6 – EAD / Elaboração de conteúdo – Ilhéus, BA: EDITUS, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80, 2008.

Grupo é formado para monitorar diretrizes municipais da educação quilombola de Mirandiba, no Pajeú. **Diário de Pernambuco**. 22 set. 2021. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2021/09/grupo-e-formado-para-monitorar-diretrizes-municipais-da-educacao-quilo.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HAMPATÉ BÁ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.) **História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. ESTADO E POLÍTICAS (PÚBLICAS) SOCIAIS. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. **ANPEd** – reunião, 36º- 2013.

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013 – ISSN: 1982-3207.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr., 2002.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**, v. IV (2), 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente no ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. pp. 127-167, 2007.

MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha de; CARVALHO, Edileia. Educação Escolar Quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma modalidade de educação no Brasil. **ANPEd** – reunião, 36º - 2013.

MAROUN, Kalyla; SOARES, Antonio Jorge G.; SOARES, David Gonçalves. Educação escolar quilombola: um aprendizado em construção. **ANPEd** – reunião, 39º - 2019.

MATTOSO, Katia M. de Queiróz. **Ser Escavo no Brasil: séculos XVI – XIX**. Tradução Sônia Furhmann – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MEINERZ, Carla Beatriz; PEREIRA, Eráclito; SILVEIRA, Lueci da Silva. Educação Escolar Quilombola: caminhos da produção acadêmica no campo da educação. **ANPEd** – reunião, 40º - 2021.

MENDONÇA, Erasto Fortes. ESTADO PATRIMONIAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, agosto/2001.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021.

MIGNOLO, WALTER. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**. v. 48, n. 48, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR,1(1), pp.12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, pp. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, pp. 369-498, maio/ago. 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de; LOZANO, Susy Rocío Contento. Quilombos e palenques: aproximações entre educação e tradução intercultural. **ANPEd**, reunião, 38º - 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. Editora da UFPR, 2001

MOUJÁN, Inés Fernández. In: MOUJÁN, Inés; CARVALHO, Elson; VENÂNCIO, Dornival (orgs.). **Pedagogias de(s) coloniais**: Saberes e Fazeres. Goiânia: Econuvem, 2020.

MOURA, Glória. Proposta Pedagógica Educação Quilombola. In: BRASIL, **Educação Quilombola**. Salto Para o futuro. Boletim 10, junho, 2007.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do Quilombo na África. In: **Revista USP**, n. 28, São Paulo, 1996.

NAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.) **Educação popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC; UNESCO, pp. 129-140,2009.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. In: RATTS, Alex. **Eu sou Atlântica**. São Paulo, 2006.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração ALVIM, Yara. Salvador: SEC/IAT, 2022.

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002. 268p. (introdução. pp. 13-42).

ORTIZ OCAÑA, Alexander. Decolonizar la investigación en educación. *Praxis*, Santa Marta, Colômbia, v. 13, n. 1, pp. 93-104, jan./jun. 2017.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, vol. 16, n. 31, pp. 1-20, 2019.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedrozo. Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*, vol. 7, n. 30, pp. 172-200, 2018.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación**. Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Santa Marta/Colômbia, Universidad del Magdalena, 2018.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Educação Escolar Quilombola: uma narrativa do processo de produção das diretrizes curriculares no estado da Bahia e em nível nacional. **O Social em Questão** - Ano XVII - nº 32 – 2014.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. Área de Linguagens. Recife: A Secretaria, 2019.

PIDNER, Flora. **Diálogos entre Ciência e Saberes Locais: dificuldades e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

POLLAK, Michael, Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, pp. 205-212/1992.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em Português. In. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina. *GEOgraphia*, v. 14, n. 27, pp. 46-75, 2012.

QUEROIZ, Maria de Godoi. **Memórias de resistências, identidades em conflito e a prática educativa da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa na Comunidade Quilombola do Castainho em Pernambuco**. Dissertação (mestrado em Educação), Caruaru, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas**

Latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina, p. 246, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Perú Indígena**, vol. 13, n. 29, pp.11-29, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. In: **Novos Rumos**. n° 37, 2002.

QUIJANO, Aníbal. DOSSIÊ AMÉRICA LATINA: Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estud. av.** vol.19, no.55, São Paulo, Sept./Dec., 2005.

QUIJANO, Aníbal. La modernidad, el capital y América Latina nacen el mismo día. Entrevista concedida à Nora Velarde. **ILLA – Revista del Centro de Educación y Cultura**, n. 10, pp. 42-57, 1991.

QUILOMBO. In: **Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. Positivo Soluções Didáticas LTDA. ed. 5, 2010. Disponível em: <https://editorapositivoaurelio.page.link/?apn=br.com.editorapositivo.aurelio&ibi=https%3A%2F%2Feditorapositivoaurelio.page.link&link=https%3A%2F%2Feditorapositivoaurelio.page.link%2Fentry%2F115636>. Acesso em: 22 mar, 2021.

RATTS, Alex. A face quilombola do Brasil. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLO, Érica Aparecida Kawakami; MADIERA, Thais Fernanda Leite (org.). **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, v. 2, 2012.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Análise da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no estado do Rio de Janeiro. **ANPEd – reunião**, 40° - 2021.

RESTREPO, Eduardo. **Etnografia: alcances, técnicas y éticas**. Bogotá: Envió editores, 2016.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Infléxion decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colección Políticas de la alteridad. Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. Políticas Curriculares en tempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, jan/jun. 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

ROCHA, Almir João da; ALENCAR, Maria Fernanda Santos. Práticas educativas desenvolvidas na comunidade quilombola Guaraciaba/Cabeleira/Altinho-PE. In: IX Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2016. **Anais do IX Colóquio Internacional Paulo Freire da UFPE**. Recife: Editora UFPE, 2016.

RODRIGUES, Vera. Programa Brasil Quilombola: um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania** / v. 15, n. 57, 2010.

RODRIGUEZ, Mario. O fortalecimento da comunidade: estratégias educativas, comunicativas e culturais. In: MOUJÁN, Inés; CARVALHO, Elson; VENÂNCIO, Dernal (org.). **Pedagogias de(s) coloniais: saberes e fazeres**. Goiânia: Econuvem, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre. ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, José (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Michele de Oliveira; FRANÇA, Marileide Gonçalves. Educação das relações étnico-raciais: o currículo na escola do/no território quilombola. **ANPEd** – reunião, 39º - 2019.

SANTOS NEVES, Ivânia dos. A OUTRA FACE DO PE. JOSÉ DE ANCHIETA: DOS FEITOS DE MEM DE SÁ. **Revista Movendo Ideias**. Vol. 15, Nº 1 - janeiro a junho de 2010.

SANTOS, Adilza Alves dos; ROCHA, Almir João da; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Narrativas de histórias de vida não contadas: marcas de identidade quilombola-comunidade de Guaraciaba. In: **Educação do campo: atuações pedagógicas e agroecológicas** / Nilvana dos Santos Silva, Jalmira Linhares Damasceno (organizadores). - João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombo: modos e significados**. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Flavio Luis Assiz dos. A Questão da História e os Laudos Antropológicos: o caso da Comunidade Quilombola Rio dos Macacos/BA. **Vivência: revista de antropologia**, 2020.

SANTOS, Maria Walburga dos. **O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. UFSCar, **ANPEd** – reunião 35º - 2012.

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Ronie Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I – julho, 2009.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. IN. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Débora Rodrigues Azevedo; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A emergência de narrativas na voz das mulheres do quilombo de Pinhões. **ANPEd** – reunião 39º - 2019.

SILVA, Delma Josefa da. **Referenciais Epistêmicos que Orientam e Substanciam Práticas Curriculares em uma Escola localizada na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2017.

SILVA, Halda Simões. **Professoras quilombolas no Agreste pernambucano: desafios e tensões de uma identidade em construção**. Dissertação (Mestrado em Educação), Caruaru, 2018.

SILVA, Maria Iveni de Lima. **A prática docente em escolas quilombolas no município de Lagoa dos Gatos: uma análise a partir do pensamento decolonial**. Dissertação (Mestrado em Educação), Caruaru, 2020.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

SOUZA, Celina. **A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006.

TORRES, Denise Xavier. **Tensões entre avaliações e educação do campo: disputas nas fronteiras da validação do currículo**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

TORRES, Iván de Jesús Espinosa. El giro educativo epistemológico: pedagogía(s) decolonial(es) y dimensión intercultural-afectiva. In: **Perspectivas decoloniales sobre la educación**. 2019, ISBN 9788417449735, pp. 61-94

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Quilombos urbanos, territórios étnico-raciais e educação. **ANPEd** – reunião, 39º - 2019.

VERSIANI, Flávio Rabelo; VERGOLINO, José Raimundo Oliveira. Posse de escravos e estrutura da riqueza no agreste e sertão de Pernambuco: 1777-1887. **Estudos Econômicos** (São Paulo), v. 33, n. 2, pp. 353-393, 2003.

WALSH, Catherine. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde

Abya Yala. In: GARCIA, Alai; ARAUJO, Diana; KAMINSKI, Lourdes (Orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, pp. 19-53.

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave decolonial. **Tabula Rasa**, n. 12, p. 209-227, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617422012>. Acesso em: 13 mai. 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de) colonialidad**: Ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya-yala, 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidad y educación. **Revista educación e pedagogía**, vol. XIX, núm. 48, Mayo – agosto de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epstémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**, 2009.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la Educación**. Ministerio de Educación. 2005.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo Decolonial**: Entretejiendo caminos. Pedagogias decoloniales: Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Série Pensamiento. Querétaro, México, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. “Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona State University, vol. 26, no. 83: 1-13, jul. 2018.